

NEIDA REJANE PALMA MIOLLO

**O ENEM COMO INSTRUMENTO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DE
SANTA CATARINA**

**Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre.
Curso de Pós-Graduação em Administra-
ção - Universidade Federal de Santa Cata-
rina.**


Orientador: Prof. Dr. Dilvo Ilvo Ristoff

**FLORIANÓPOLIS
2001**

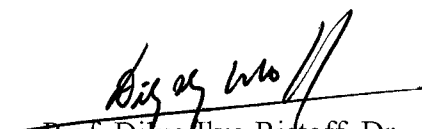
**O ENEM COMO INSTRUMENTO DE ACESSO AO ENSINO
SUPERIOR DE SANTA CATARINA**


NEIDA REJANE PALMA MIOLLO

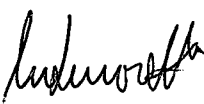
Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Administração e aprovada em sua forma final pelo Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

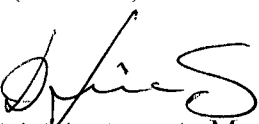

Prof. Nelson Colossi, Dr.
Coordenador do Curso

Apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos Professores:


Prof. Divo Ilvo Ristoff, Dr.
Presidente


Prof. Nelson Colossi, Dr.
(Membro)


Prof Méricles Thadeu Moretti, Dr.
(Membro)


Prof^a. Delsi Fries Davok Ms.
(Suplente)

**Às crianças das escolas públicas brasileiras,
por tão cedo experimentarem a exclusão.
Aos professores, meus colegas, para que façam da
educação um processo de inclusão social.**

**À memória de meus pais, pela sua dedicação e amor,
provando que todos os sacrifícios são válidos,
quando se tem objetivos a alcançar.**

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	VII
RESUMO	XI
ABSTRACT	XII
INTRODUÇÃO	1
1. APRESENTAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA	1
2. OBJETIVOS	6
2.1 <i>Objetivo geral</i>	6
2.2 <i>Objetivos específicos</i>	6
3. RELEVÂNCIA TEÓRICA E PRÁTICA	6
REFERENCIAL TEÓRICO	9
1. ENSINO MÉDIO NO BRASIL	9
1.1 <i>A história da construção de uma proposta dual</i>	9
1.2 <i>Novo perfil do ensino médio</i>	16
2. AVALIAÇÃO	19
2.1 <i>As várias concepções</i>	19
2.2 <i>Mudança de paradigmas em avaliação</i>	23
2.3 <i>A avaliação educacional e o Estado legislador</i>	24
3. EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)	29
3.1 <i>Surgimento e evolução</i>	29
3.2 <i>Características do Exame</i>	34
3.3 <i>Objetivos e finalidade</i>	37
4. O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	40
4.1 <i>Um pouco de história</i>	40
4.2 <i>A atual política de acesso ao ensino superior</i>	44
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
1. PERGUNTAS DE PESQUISA	47
2. PRESSUPOSTOS DA PESQUISA	47
3. DESIGN E PERSPECTIVA DA PESQUISA	48
4. UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA	48
5. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	49
6. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	50
PERFIL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PESQUISADAS	53
1. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JARAGUÁ DO SUL	53

2.	FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE BRUSQUE	54
3.	UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE.....	54
4.	UNIVERSIDADE DO ALTO VALE DO ITAJAÍ	55
5.	UNIVERSIDADE DO CONTESTADO.....	55
6.	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE.....	56
7.	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	57
8.	UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE.....	58
9.	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	58
10.	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ.....	60
11.	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	61
12.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	63
APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....		66
1.	POLÍTICA GOVERNAMENTAL DE AVALIAÇÃO.....	66
2.	IMPORTÂNCIA E FINALIDADE DO ENEM	73
3.	APROVAÇÃO, ADESÃO E CRITÉRIOS UTILIZADOS AO ADOTAR O ENEM.	89
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES		100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		112
ANEXOS		117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ADUSP – Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CESBE – Centro de Educação Superior de Brusque
CESGRANRIO – Comissão de Exames Seletivos do Grande Rio
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONVESU – Comissão Nacional de Vestibular Unificado
COPERVE – Comissão Permanente de Vestibular
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EC – Emenda Constitucional
ENC – Exame Nacional de Cursos
ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio
FEBE – Fundação Educacional de Brusque
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação
FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau
FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PEIES – Programa de Ingresso ao Ensino Superior
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PSE – Processo Seletivo Especial
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEM – Sistema de Avaliação do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI – Serviço Social da Indústria
SESu – Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura
SIED – Sistema de Informações Educacionais
SUPRA – Sistema Universitário Prova por Área
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UnC – Universidade do Contestado
UNERJ – União Educacional Regional Jaraguense
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIDAVI – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina
USP – Universidade de São Paulo
VUNESP – Fundação para o Vestibular da Universidade Estado de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Dilvo Ilvo Ristoff, por ter me aceito como sua orientanda. É uma honra ter como orientador um incansável educador que luta por um projeto de educação pública com qualidade e justiça sociais, cuja militância se traduz, prioritariamente, no campo da avaliação universitária, dando corpo e consistência as aspirações e idéias sobre avaliação institucional que perpassam pelo país.

Aos professores Dr. Nelson Colossi e Dr. Méricles Thadeu Moretti, membros da banca, por suas valiosas contribuições e sugestões, essenciais para o enriquecimento desse estudo.

Aos professores do Curso de Pós-graduação em Administração - CPGA/UFSC, pela experiência e conhecimentos compartilhados.

Aos funcionários do CPGA por serem tão prestativos e atenciosos.

A grande amiga Delsi Fries Davok, pelo apoio e carinho, essenciais ao êxito desse trabalho.

À Maria Gorete Brotti, pela amizade e incentivo dedicados em vários momentos.

À Secretaria de Estado da Educação e do Desporto - SED, pela oportunidade de capacitação. Em especial, ao setor de ensino médio, pela disponibilidade, atenção e dados fornecidos, sem os quais essa pesquisa não se viabilizaria.

Aos colegas do Curso, pelo companheirismo e incentivo nas horas mais difíceis.

A minha família pelo estímulo e compreensão.

Ao Nivaldo, pelo seu amor, incentivo e companheirismo que perpassaram todos os momentos da realização desse estudo.

Às Instituições de Ensino Superior: UNERJ, FEBE, UNIVILLE, UNIDAVI, UnC, UNESC, UNOESC, UNIPLAC, UNISUL, UNIVALI, UDESC e UFSC, pela disponibilidade e colaboração em fornecer os dados, sem os quais essa pesquisa não se realizaria.

RESUMO

O objetivo do presente estudo é analisar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, enquanto instrumento de acesso ao ensino superior, segundo as percepções dos pró-reitores e outros envolvidos nos processos seletivos das instituições de ensino superior catarinenses. A presente pesquisa caracteriza-se como exploratória descritiva-interpretativa e classifica-se como um estudo de caso (multicaso). A abordagem é predominantemente qualitativa, tendo uma perspectiva de corte transversal. Os dados primários foram coletados por meio de um roteiro de entrevista semi-estruturada aplicada *in loco* a 12 IES catarinenses, totalizando 15 informantes-chave. Os resultados da pesquisa revelam que as IES catarinenses concordam com a necessidade da avaliação para analisar a qualidade do ensino, no país, em todos os níveis, algumas apresentando discordância sobre a metodologia e os critérios utilizados, pois acreditam que a avaliação deve ser global. Com relação especificamente ao ENEM, ficou evidente que é importante avaliar o ensino médio, porém menos da metade acredita que esse Exame contribua para transformações nesse nível de ensino. Sobre o que é avaliado através do ENEM constatou-se que há ainda pouco conhecimento desse Exame, por parte das instituições de ensino superior catarinenses pesquisadas, motivo pelo qual, algumas instituições não souberam definir o que esse Exame avalia, apresentando-se opiniões bem divergentes. Sobre o ENEM enquanto instrumento de acesso ao ensino superior, a maioria das IES acredita que ele possa ser uma opção, complementar ou alternativa ao vestibular. Evidenciou-se que as IES catarinenses referendam o ENEM, algumas, apenas como avaliação do ensino médio e, a maioria, concordando como instrumento, também, de acesso ao ensino superior. A presente pesquisa revelou que apenas duas instituições pesquisadas, ambas particulares, adotam o ENEM, enquanto processo seletivo. Com relação aos critérios adotados, as duas instituições usam praticamente os mesmos. Apenas uma instituição, pública, apresenta resistência em utilizá-lo, visto que esse Exame conflita com o perfil de aluno que deseja. Os resultados revelaram que há inúmeros fatores de ordem interna e externa que dificultam ou facilitam mudanças nos processos seletivos das instituições pesquisadas. Observa-se que as percepções das IES catarinenses refletem as mesmas divergências de idéias sentidas a nível nacional. Existem críticas, angústias, mas estão ocorrendo debates sobre o assunto, numa caminhada que procura saídas alternativas aos processos seletivos existentes.

ABSTRACT

The aim of the present study is to analyze the "Exame Nacional do Ensino Médio" - ENEM (Highschool National Examination), as an instrument of access to college, according to the views of college principals and other people involved in the selection processes of higher education institutes in the state of Santa Catarina. This study features an exploring descriptive and interpretative research, as a case study (multicase). It presents a mostly qualitative approach, in a see-through perspective. First data were collected through a routine of semi-structured interview applied *in loco* to 12 colleges in the state of Santa Catarina, which made 15 key informers. Research findings show that these colleges in Santa Catarina agree that an evaluation in order to assess the quality of education is necessary all over the country in all levels, and some disagree when it comes to the methodology and the criteria applied, for they believe that such evaluation must be comprehensive. As far as it concerns specifically to the ENEM examination, it is evident to them that evaluating highschool institutions is important, however, less than half of them believe that such examination contributes to changes in this level of education. It has been found out that the colleges in Santa Catarina know little about what is actually evaluated by the ENEM examination, which is why some of them could not define what that examination assess and stated diverging opinions about it. Most of the colleges in Santa Catarina believe that, as an instrument of access to higher education, the ENEM examination may be a complementary or alternate option to the vestibular examination. It has become clear that some colleges in Santa Catarina approve of ENEM examination just as an evaluation of highschool institutions, and most of them agree that it is also an instrument of access to higher education. The present study has found out that only two out of the surveyed colleges, both private ones, use the ENEM examination as a selection process. They both practically apply the same criteria as well. Only one public college, out of the surveyed ones, is resistant to using it, for such examination is in conflict with the student profile that it requires. The findings show that there are numerous internal and external factors that play a role on how easy or difficult it is to implement changes in the selection processes of the surveyed colleges. One can note that the views of these colleges in Santa Catarina reflect the same diverging ideas that may be noticed all over the country. There is criticism and anxiety, but the issue is being debated, which will eventually lead to alternate solutions to the current selection processes.

INTRODUÇÃO

1. Apresentação do tema e problema

No processo educacional brasileiro a representação de interesses da estrutura econômica na estrutura educacional se realiza indiretamente através de posições ideológicas. O pensamento neoliberal transforma, no campo educacional, as questões políticas e sociais em questões técnicas, deslocam as questões mais importantes para o discurso de eficácia e eficiência na gerência e administração de recursos humanos e materiais.

Frigotto (1995, p. 48) analisando a investida empresarial na educação, aponta para um novo enfoque por parte dos homens de negócio em relação à universidade, a “questão da qualidade”. Exemplificando esta investida discorre:

A Confederação Nacional da Indústria dispõe de um instituto - Instituto Euvaldo Lodi - IEL – especificamente encarregado de analisar as tendências e as necessidades do setor industrial no plano da educação e formação técnico-profissional. Trata-se de um instituto criado em 1969 com o objetivo precípua de funcionar como uma espécie de embaixador para sensibilizar e envolver as universidades públicas e privadas na defesa das necessidades da indústria nacional. Só no ano de 1992 o IEL elaborou o projeto Pedagogia da Qualidade, com o apoio do CNI, SENAI e SESI, coordenou o Encontro Nacional Indústria – Universidade sobre Pedagogia da Qualidade (23 e 24 de março de 1992) e realizou mais de 16 encontros estaduais para a qualidade e 15 cursos sobre qualidade total (Relatório do IEL de 1992).

Constata-se que o enfoque de preocupação com a universidade, que era de autonomia e democratização, desloca-se para a questão da qualidade. Há uma evidência forte de cobrança da universidade, por parte do governo e de outros setores da sociedade civil, por maior eficiência e qualidade.

Aliado ao enfoque da qualidade, em 1993, o Ministério da Educação e Cultura - MEC institucionaliza o PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade. Na sua fundamentação evidencia que a educação deve ser avaliada em termos de eficácia social de suas atividades, bem como em termos de eficiência de seu funcionamento. Cabe lembrar que o PAIUB foi um projeto construído num trabalho de parceria entre o MEC, a ANDIFES, ABRUEM, ANUP, ABESC, ABRUC e o Fórum dos Pró-Reitores. Embora tenha sido “esquecido” por vários anos, O MEC decide retomá-lo através da Portaria nº 302/98, que regulamenta o processo de avaliação institucional da educação superior, redefine o seu uso e devolve a atribuição à Secretaria de Educação Superior. Apesar das críticas que, ocasionalmente, o PAIUB sofre, ele serve de referencial para mais de 100 universidades brasileiras.

A mídia, tem dado mais ênfase ao Provão, embora o PAIUB seja um programa mais completo e que tem muito mais significado na afirmação de valores acadêmicos e na melhoria da qualidade institucional.

Na mesma linha de pensamento, depois de introduzir mecanismos de reforma e avaliação do ensino superior, o CNE – Conselho Nacional de Educação, emite o parecer nº 15 de 25 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM.

Mais uma vez se observa o discurso da qualidade como meta nas palavras do Secretário de Educação Média e Tecnológica, Ruy Leite Berger Filho, Jornal do MEC (1998, p. 2):

A implementação da reforma do ensino médio não é fácil, precisa chegar à sala de aula. Exigirá um enorme esforço do Ministério da Educação, dos sistemas estaduais de educação, das universidades, mas, principalmente, dos educadores que fazem a escola. Esta será a principal tarefa e o principal desafio para a educação no país na próxima década: universalizar o ensino médio, mas, principalmente, universalizar a qualidade desta oferta.

Do ponto de vista legal, o MEC reforça o caráter do ensino médio como uma etapa da educação básica e, portanto, o “estatuto de direito de todo cidadão”. Destaca, também, que essa etapa caracteriza-se pela terminalidade, o que implica não só no aprofundamento da aprendizagem realizada em nível fundamental, como na efetiva “preparação básica para o trabalho e a cidadania”, de acordo com o que prescreve a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Existe praticamente um consenso na sociedade sobre o tratamento discriminatório dispensado à educação média não só no Brasil como em inúmeros outros países. Se se qui-

sesse, inclusive, fazer uma leitura menos convencional, poderia-se observar que a própria semântica fornece bons elementos de análise. As terminologias elementar/complementar, primário/secundário, fundamental/médio, mesmo querendo expressar a idéia de progressividade, não escondem alguns traços dicotômicos que envolvem tais formulações. E, apesar da construção do conceito de “educação básica” que inseriu-se na Constituição, “médio” continua significando “meio”. O problema da educação média, evidentemente, não é lingüístico, é político.

No caso brasileiro, a história recente comprova isso. A legislação mais abrangente aprovada no último ano – Emenda Constitucional N.º 14, LDB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – sacrifica as políticas para a educação infantil e média, ainda que, conceitualmente, mantenha o princípio da articulação entre os três níveis.

Paralelamente à tramitação e aprovação da legislação acima citada, o governo tem tomado inúmeras iniciativas em matéria educacional, através de decretos, medidas provisórias, resoluções e orientações diversas, inclusive criando os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - para todos os níveis de ensino.

Estas ações, ainda que correspondam a uma concepção política global, estrategicamente, são pontuais e, não raro, apresentadas em versões que necessitariam de revisão técnica. Isso dificulta não só a resposta da sociedade como o próprio acompanhamento de setores alinhados ao governo no Congresso, nas administrações estaduais e municipais e em vários órgãos dos sistemas de ensino.

Na prática o que se observa é que o Brasil possui diferentes modalidades ou formas de organização institucional e curricular de ensino médio. Porém, elas respondem muito mais à sua dualidade histórica do que à heterogeneidade do alunado, associando-se a um padrão excludente: cursar o ensino médio ainda é um privilégio de poucos.

Segundo dados do Jornal do MEC (1998: 2) o ensino médio foi o nível de ensino que mais cresceu no Brasil nos últimos anos. Em apenas um ano, de 1996 para 1997, a matrícula cresceu 11,6 %. Afirma também que este crescimento significa a incorporação de grupos sociais até então excluídos da continuidade de estudos após a educação obrigatória.

Porém, quanto ao acesso ao ensino superior ainda está restrito a cerca de 10% da população da faixa etária entre 18 e 24 anos, bem longe da meta que seria atingir 30%. Em se falando de América Latina e Caribe o Brasil ocupa o penúltimo lugar, superando apenas

a Nicarágua. Os níveis de seus vizinhos são bem mais altos: Argentina 38,9%, Uruguai 29,9% e Chile 26,6% CEPAL (apud Trindade, 1999, p. 28).

Estes 10% referem-se, em grande parte, ao ensino privado, que hoje é responsável por 75% das matrículas do ensino superior, ficando o sistema público reduzido a 25%, o que gera uma “democratização” do terceiro grau através do ensino pago e de baixa qualidade média. Portanto ingressar nas IES – Instituições de Ensino Superior privadas não é tão difícil, já que elas são a maioria. Difícil é permanecer nos campi, devido às altas mensalidades cobradas, o que vem gerando altos índices de inadimplência e evasão em cursos de alta demanda. Não é à toa que se vê tanta publicidade de IES particulares anunciando mais e mais vagas em seus vestibulares. Estudo do sociólogo Paulo Corbucci, do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, mostra que 21% das vagas oferecidas pelas instituições privadas, em 1999, não foram preenchidas.

Apesar de, na visão oficial, se ter a idéia de que a preocupação central do estudante do ensino médio é passar no vestibular, essa não é a realidade constatada nas escolas públicas. Os alunos das escolas públicas estão alijados do processo de continuidade de estudos, visto que tornou-se cada vez mais difícil conseguir uma vaga numa universidade pública, devido ao modelo, hoje ditado pelo vestibular, que só tem favorecido aos cursinhos pré-vestibulares. (X)

O ensino médio deveria garantir ao estudante o mínimo de habilidades, para que, quando egresso, tenha as mínimas condições de empregabilidade. Isso está cada vez mais inacessível ao aluno, visto que a possibilidade de ensino profissionalizante foi jogada para um curso pós-médio ou para a universidade.

Na verdade o que se espera dos indivíduos é que tenham uma atuação autônoma na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho e que se tornem cada vez mais competitivos. Para que obtenham essas características é necessário uma formação que compreenda uma sólida aquisição dos conteúdos tradicionais das ciências e das artes, associada ao desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los no enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social, cada vez mais complexa, e numa dinâmica de tempo progressivamente acelerada.

O governo diz que a reforma do ensino médio possibilitará ao alunado a aquisição de conhecimentos ligados à formação de habilidades e competências e trará uma nova visão de processo seletivo ao ensino superior, diferente do atual, preocupado, quase que exclusivamente, com o vestibular.

O MEC afirma que o desafio de universalizar o ensino médio no Brasil acontece no mesmo momento em que se busca novas concepções para este segmento do ensino, na tentativa de articular os objetivos de preparação para o prosseguimento de estudos, de preparação para o exercício da cidadania e do trabalho e de desenvolvimento pessoal.

Estas premissas já estão delineadas na nova LDB, que traz mudanças para o ensino médio: desvincula-o do vestibular, flexibilizando os mecanismos de acesso ao ensino superior, e, principalmente, delinea o “perfil de saída” (Art. 36, parágrafo 1º). No âmbito dessas mudanças, determina que a União organize processo nacional de avaliação do rendimento escolar, para todos os níveis de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Art. 9º, VI).

Constata-se de um lado, que quando é o Estado que decide conduzir a avaliação, opta, em geral, pela lógica que rege o mercado, avaliando resultados; de outro lado, observa-se cada vez mais a necessidade premente das escolas e das universidades, de conduzirem processos de avaliação de forma crítica e socialmente comprometida, que objetivem a transformação, a qualidade de serviços e que sejam capazes de gerar respostas efetivas aos problemas mais concretos da sociedade.

Uma visão mais ampla do processo apontará que não são, necessariamente, os concursos vestibulares que “impedem o acesso aos menos favorecidos”. Eles são a face visível de um sistema social injusto e elitizante que promove a seletividade social por diferentes mecanismos, dentre os quais o vestibular. A seleção para a universidade não é a única nem, talvez, a mais importante barreira de seleção efetuada pela escola. O que se constata são pontos de estrangulamento no início de cada nível de ensino (na passagem da primeira para a segunda série do primeiro grau, da quarta para a quinta e da oitava série para a primeira série do ensino médio) e no vestibular. Além dessas formas de seletividade, há a diferença entre instituições públicas e privadas, e, posteriormente, por profissões, de maior ou menor prestígio social.

A freqüente discussão travada em torno dos mecanismos do vestibular tende a obscurecer os problemas fundamentais de democratização do saber e da universidade. Assim, quaisquer que sejam os mecanismos de “ajuda” dos processos seletivos, permanece insubmissa a força da demanda daqueles que, oprimidos pela desigualdade social e econômica, buscarão no sistema escolar, em todos os níveis, até a universidade, a promessa de melhores condições de vida.

É este o pano de fundo de um processo que pressiona, principalmente a universidade pública, a assumir a tarefa, quase impossível, de selecionar sem elitizar, isto é, sem restringir o acesso às camadas populares da sociedade. Em um país onde, em média, um de cada seis candidatos ao ensino superior público consegue ingressar, dado esse que vem crescendo a cada ano, faz-se necessário assegurar recursos que garantam a expansão, mantendo a qualidade de ensino. A título de exemplo, a UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, há dez anos atrás, tinha uma relação média candidato/vaga de 1/5. Hoje esse percentual dobrou, atingindo o patamar de uma vaga para cada dez candidatos.

O MEC, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, oferecendo referenciais para o aprimoramento individual, na seleção para o mercado de trabalho e **para acesso aos cursos profissionalizantes ou ensino superior (prosseguimento de estudos)**, cria o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

Neste contexto se pergunta: **Quais são as percepções dos pró-reitores e outros envolvidos nos processos seletivos das IES catarinenses com relação ao ENEM como instrumento de acesso ao ensino superior?**

2. Objetivos

2.1 Objetivo geral

Analisar as percepções dos pró-reitores e outros envolvidos nos processos seletivos das IES catarinenses com relação ao ENEM como instrumento de acesso ao ensino superior.

2.2. Objetivos específicos

- ✓ Estudar o ENEM no contexto da avaliação educacional;
- ✓ Conhecer os fundamentos teóricos e empíricos que alicerçam o ENEM;
- ✓ Investigar como se desenvolveu a proposta de criação do ENEM;
- ✓ Perceber como os pró-reitores e outros envolvidos nos processos seletivos das IES catarinenses vêem o ENEM como instrumento de acesso ao ensino superior.

3. Relevância teórica e prática

A idéia da presente pesquisa se originou no trabalho que se tem desenvolvido em escolas de ensino médio, na rede pública de ensino. Confirmando o que diversos autores

REFERENCIAL TEÓRICO

1. Ensino médio no Brasil

1.1. A história da construção de uma proposta dual

No período Colonial, o ensino primário era reconhecido como tarefa dos “poderes gerais” e gratuito para os cidadãos, embora sofresse dos limites impostos pela extensão territorial, pela demografia, pelo desinteresse das elites e pela escravatura. Os escravos, os fofreiros e as mulheres, por razões diversas e distintas, estavam excluídos do ensino primário. Dessa maneira, só candidatos livres e privilegiados, de preferência do sexo masculino, tinham acesso ao ensino secundário cujo modelo era dado pelo Imperial Colégio Pedro II, fundado em 1837.

Embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

A partir daí foram se desenvolvendo alternativas destinadas à formação de trabalhadores, de modo que, até 1932, ao curso primário havia as alternativas do curso rural e curso profissional com quatro anos de duração, às quais poderiam suceder outras alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível ginasial: normal, técnico

comercial e técnico agrícola. Essas modalidades voltavam-se para as demandas de um processo produtivo em que as atividades nos setores secundário e terciário eram incipientes, e não davam acesso ao ensino superior.

O acesso aos cursos superiores, nessa época, se dava por meio de exames, mas apenas para os que concluíssem pelo menos a 5ª série do curso ginásial.

À medida que as províncias ganhavam mais peso, sentiam elas a necessidade de ensino secundário a fim de preencher quadros da burocracia oficial e preparar quadros específicos nas humanidades e na medicina.

Criou-se para as elites, então, outra trajetória: o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais.

Esse segmento do secundário, voltado para a propedêutica de elites, cuja extração se dá nos estratos superiores de uma sociedade agrária e hierarquizada, incontestavelmente deixou seqüelas até hoje.

A constituição de 1937 é clara no seu Art. 129: “O ensino prevocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”.

Desse modo, a formação dos trabalhadores e cidadãos do Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro.

A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas.

Portanto, durante a primeira República, manteve-se a dualidade do sistema, oscilando a política educacional do país entre as tendências centralizadoras e as descentralizadoras, ou seja, as que procuravam levar a uma maior ou menor participação do governo federal nas questões educativas.

Os anos 30 trouxeram algumas alternativas significativas. Com a primeira guerra, a urbanização, a migração interna e, sobretudo, a incipiente industrialização dos anos 20, determinaram importantes reformas. Porém, essas reformas são feitas por documentos legais independentes um dos outros (Reforma Francisco Campos, Estatuto das Universidades Brasileiras, Reforma Capanema), o que parece mostrar a progressiva independência do ginásio em relação ao ensino superior e a tendência de ressaltar a função propriamente formativa do ginásio, em lugar de seu papel precípuamente propedêutico do período anterior.

A imposição de uma estrutura básica ao ensino secundário viria a ocorrer como uma das primeiras medidas da Resolução de 1930. Através da Reforma Francisco Campos (Decreto Nº 19.890/31) estabeleceu-se um currículo seriado e unificado, frequência obrigatória e a equiparação de todos os colégios, criticando o ensino secundário/acadêmico. Advoga uma função formativa no primeiro ciclo e também uma função propedêutica, no segundo ciclo, voltado para o ensino superior através dos cursos complementares, mantendo-se a função profissionalizante em outra rede.

Essas características se acentuam a partir dos anos 40, em função da diferenciação e do desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário. Assim é que começam a se multiplicar escolas e cursos para atender aos vários ramos ocupacionais.

A exposição de motivos de Capanema é conseqüente com esse princípio discriminatório ao dizer que, o ensino secundário, além da formação da consciência patriótica, se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas e tornar habituais entre o povo.

Em 1942, a Reforma Capanema faz o ajuste entre as propostas pedagógicas então existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores e as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. Para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior.

Através das leis orgânicas, a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa também a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior.

Começa a esboçar-se uma primeira tentativa de articulação entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizantes, através da qual os alunos dessas últimas poderiam prestar exames de adaptação que lhes dariam o direito a participar dos processos de seleção para o ensino superior.

Essa possibilidade reafirma um princípio já presente nas formas escolares anteriores: o acesso ao nível superior (a continuidade de estudos, portanto) se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes.

Assim, não se conhece como ciência o saber próprio de um campo específico de trabalho, devendo o candidato ao ensino superior provar competências em línguas (português, latim, grego, francês, inglês e espanhol), ciências e filosofia (matemática, física, química, história natural, história geral e do Brasil, geografia geral e do Brasil, filosofia) e arte (desenho).

Essa marcada separação em duas vertentes distintas no âmbito do sistema de ensino passou a ser complementada com o sistema privado de formação profissional, criando em 1942 o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e, em 1946, o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Dessa forma, combinam-se a iniciativa pública e a privada para atender as demandas bem definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão-de-obra qualificada.

É desse período (1942), também, a criação das escolas técnicas, a partir da transformação das escolas de artes e ofícios.

A quebra legal da dualidade só aconteceu nos anos 50 através do projeto de Anísio Teixeira que defendia que, qualquer modalidade de ensino médio, seja o secundário ou o técnico-profissional, deveriam dar acesso ao ensino superior.

A primeira LDB (nº 4.024/61) não alterou significativamente esse quadro, mantendo a equivalência face ao acesso no ensino superior e resguardando as finalidades de cada ramo de ensino, sob o conceito de ensino médio, dando destaque à função formativa.

O projeto de “modernização conservadora”, através do golpe de 1964, aprofunda a industrialização e amplia a urbanização, trazendo significativas alterações no ensino secundário de então. Foi ganhando espaço, na visão governamental, a função profissionalizante como fundamental para o projeto de desenvolvimento de então.

Assim como as reformas de 1942 e 1961 obedeceram a transformações havidas no mundo do trabalho, determinadas pelo crescente desenvolvimento industrial decorrente do modelo de substituição de importações, a reforma do governo militar propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro.

Esperava-se que a internacionalização da economia àquela época fosse demandar múltiplas ocupações de caráter especializado. Mas, na verdade, isso era verdadeiro apenas para poucas ocupações, já que a maior parte delas exigia apenas formas parcelarizadas e massivas de trabalho manual, funções essas que não exigiam especialização e tinham baixa remuneração.

Estava se descortinando o caminho para uma nova reforma do ensino secundário. A Lei 5.692/71 passou a denominar o antigo primário de 1º grau e estendendo-o para oito anos obrigatórios. O secundário passou a denominar-se 2º grau e tornou-se profissionalizante de modo universal e compulsório para todo o país.

Frágil, criticada por ignorar os condicionantes do processo produtivo e a estratificação social, não atendendo à demanda por ensino superior, logo o governo reconhece sua ineficácia e propõe, pela Lei 6.297/75, um incentivo fiscal às empresas que promovessem treinamento em serviço de seus empregados.

Descumprida e com caminhos diferenciados de profissionalização, reinterpretada por vários pareceres, a Lei 5.692/71 é modificada sob a Lei 7.044/82, transformando a qualificação para o trabalho em preparação para o trabalho, deixando a profissionalização a critério de cada estabelecimento de ensino, visto a grande ausência de quadros qualificados e de recursos financeiros para a infra-estrutura laboratorial que exigia.

Essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade da concepção de ensino médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na universidade.

A vertente produtiva – estruturada a partir de uma base tecnológica de natureza metal-mecânica, assentada em uma extrema divisão do trabalho – tem na articulação da microeletrônica, da informática, da química e da genética, seu novo padrão tecnológico para a superação da crise, através de um salto qualitativo de produtividade. Este cenário possibilitou a emergência da ideologia neoliberal, através da busca do Estado mínimo e da

soberania da lógica do mercado, em um momento em que o capital necessitava estruturalmente de sua globalização e não da interferência do Estado nos moldes do fordismo.

Em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva e à luz dos novos paradigmas, com base no modelo japonês de organização e gestão do trabalho, a linha de montagem vai sendo substituída pelas células de produção, o trabalho individual pelo trabalho em equipe, o supervisor desaparece e o engenheiro desce ao chão de fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador. Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento; as palavras de ordem são qualidade e competitividade.

Nesta nova etapa histórica, a ciência, a tecnologia e a informação de que se servia o capital em fases anteriores, tornam-se suas forças produtivas centrais que se desenvolvem sob seu monopólio. As corporações transnacionais assumem os centros de poder em nível planetário, em detrimento dos Estados nacionais, escudadas em organizações financeiras como o FMI - Fundo Monetário Internacional, o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Banco Mundial, etc., seguindo-se como decorrências o desemprego, a desestatização/privatização do Estado e a terceirização da economia.

Segundo Harvey (1992, p. 142),

O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (...), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais (...) e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista.

Na década de 90, a denominada “revolução informática”, promove mudanças na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, pois o volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. A formação do cidadão deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade para utilizar diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

O novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. Dentre elas, algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente,

com o domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho; entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade.

A Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988, através do seu Artigo 22, Inciso XXIV, define como competência privativa da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, abrindo com isso a possibilidade de reformulação da legislação educacional brasileira. Destaca-se a gratuidade e progressiva universalização do ensino médio, tal como reza a Emenda Constitucional 14, e sua progressiva obrigatoriedade no âmbito de Estados.

Neste sentido, inicia-se um amplo debate, proposição e negociação da LDB a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos e encontros por todo o país, processo descrito pelo deputado Jorge Hage como o mais democrático e aberto de elaboração de uma lei que se tenha notícia no Congresso Nacional.

O caráter que se buscava implementar à gestão da educação brasileira, na perspectiva de valorização do ensino público – a partir da articulação entre Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação, com função avaliativa e propositiva – base do projeto de LDB construído com a ampla participação de diferentes segmentos organizados da sociedade civil, foi substituído pela centralização das decisões no MEC e descentralização da execução, através do Projeto de Lei Darcy Ribeiro que se identifica com uma concepção neoliberal de educação, vinculada às políticas do Banco Mundial para a educação da América Latina e, especialmente, para o Brasil.

Grande foi a indignação por parte de alguns parlamentares e das entidades do Fórum Nacional, por tamanho desrespeito a um processo de seis anos de ampla e democrática construção de uma Lei. Apesar da indignação, a Lei foi promulgada em 20 de dezembro de 1996.

Partindo da necessidade de regulamentar o disposto no Art. 9º da Lei 9.394/96 (LDB), o MEC encaminhou ao CNE estudos sobre a regulamentação da base curricular nacional e a organização do ensino médio. É o governo propondo um **novo perfil** para o cur-

riculo do ensino médio: conhecimento escolar contextualizado, interdisciplinaridade, desenvolvimento do raciocínio e incentivo à capacidade de aprender.

1.2. Novo perfil do ensino médio

O ensino médio passa por um momento de grande importância em nosso país, momento este que tem origem em duas vertentes interrelacionadas. De um lado, há uma expansão da demanda e preocupações com o seu atendimento; de outro, temos sua inserção na educação básica, garantida através da nova LDB.

Somente esses dois fatores já seriam indícios das necessidades de mudanças, uma vez que a tendência à universalização do ensino fundamental cria uma demanda para o ensino médio que não é mais potencial, mas que vem se concretizando nos últimos anos.

A nova LDB traz os princípios mais gerais que orientam a reformulação curricular do ensino médio. A lei ainda explicita que o ensino médio é a “etapa final da educação básica” (Lei 9394/96 – Art. 36) o que concorre para a construção de sua identidade. O ensino médio passa a ter a característica da terminalidade o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de:

- consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
- aprimorar o educando como pessoa humana;
- possibilitar o prosseguimento de estudos;
- garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania;
- dotar o educando dos instrumentos que permitam continuar aprendendo tendo em vista a desenvolver a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos (Art.35. Incisos I a IV).

Nesta concepção, a Lei 9394/96 muda no cerne a identidade estabelecida para o ensino médio contida na referência anterior, a Lei 5692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. Na perspectiva da nova Lei, o ensino médio como parte da educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1º § 2º da Lei 9394/96).

A LDB, então, trata de forma distinta o ensino médio e o ensino profissionalizante. Como política complementar deste mesmo projeto tramita no Congresso o Projeto de Lei 1603/96 que propõe a desvinculação do ensino técnico do nível médio, retirando o caráter público dos cursos técnicos.

Partindo dos princípios definidos na LDB, o MEC, construiu um novo perfil para o currículo do ensino médio. Esse perfil está descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Médio (DCNEM). Elas foram elaboradas pelo CNE, considerando a proposta encaminhada pelo MEC, e têm caráter obrigatório para todas as escolas. O Ministério produziu também o PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conjunto de orientações e recomendações que servem para apoiar o trabalho dos professores.

A LDB organiza o currículo em uma base nacional comum e em uma parte diversificada. A base nacional comum está estruturada conforme competências básicas distribuídas em três áreas, que não eliminam as disciplinas:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A parte diversificada, que pode ocupar até 25% da carga horária mínima, não é uma lista de disciplinas eletivas. É um conjunto de atividades diversificadas, que devem estar articuladas com a base nacional comum, pensadas para atender às diferentes características e aos anseios de cada região, escola e grupo de alunos. São princípios fundamentais dessa organização curricular, segundo o MEC, a interdisciplinaridade e a contextualização.

Tem-se afirmado que as mudanças ocorridas no final do século no mundo do trabalho têm trazido novos desafios ao ensino médio; uma análise mais aprofundada mostrará, contudo, que esses são apenas os desafios que sempre estiveram presentes no transcurso da constituição histórica desse nível de ensino, apenas agravados em face da crise que marca o cenário nacional e internacional.

Os textos oficiais e os elaborados pelos especialistas têm indicado ser a ambigüidade de um nível de ensino, que ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, a raiz dos males do ensino médio. Ou seja, o grande desafio a ser enfrentado é a formulação de uma concepção de ensino médio que articule de forma competente essas duas dimensões. Assim formulado, o problema parece ter fácil enfrentamento, uma vez que localizado no âmbito da filosofia da educação – basta melhor definir as finalidades – e no âmbito da pedagogia – basta melhor definir os conteúdos e procedimentos metodológicos.

Então do que se precisa é uma reforma do ensino médio. Mas, reforma do ensino médio com que objetivos?

Segundo o MEC, a reforma do ensino médio está estruturada em cinco eixos principais:

- Promover a **expansão do acesso** ao ensino médio com equidade e adequar a oferta atual, de forma ordenada e com padrões básicos mínimos;
- **Adotar uma concepção** para o ensino médio que responda às determinações da LDB, às necessidades de sua demanda, às características do mundo contemporâneo e aos cenários de futuro;
- Incrementar a **qualidade do ensino**, com intervenções em segmentos determinantes do sucesso escolar;
- Consolidar um **sistema de avaliação** que acompanhe os resultados e sinalize para os sistemas, as escolas e a todos os envolvidos as necessárias correções no rumo;
- Definir o **financiamento** e otimização no uso dos recursos.

Como o MEC pretende contemplar todos esses eixos?

A expansão do ensino deve ser atingida com soluções diversificadas, com estruturas capazes de atender a diversidade da clientela. Nesse caso é recomendado o reordenamento da rede já existente, ou seja, a reorganização da infra-estrutura física e a redistribuição dos recursos humanos.

Segundo o MEC, uma das vantagens imediatas dessa política é a criação de uma **Escola para jovens e jovens adultos**, com identidade própria, distinta de uma escola para crianças, e o uso mais adequado dos quadros docentes, técnicos e administrativos, favorecendo a permanência dos professores em uma única escola. No entanto, não deve se confundir com a existência de um espaço físico próprio para esse alunado, mas sim o uso de “novas tecnologias”, como TV, rádio, materiais impressos, internet, e outros meios, associados ou não, que podem se constituir em “escolas virtuais” ou “redes alternativas”, que dêem conta da especificidade da clientela ou da região geográfica e garantam o direito de todos à inserção no ensino médio.

Com relação à nova concepção, o MEC vem distribuindo os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, a todas as escolas, públicas e privadas, de ensino médio do país, no sentido de apoiar as equipes escolares na construção de desenhos curriculares inovadores.

Para o MEC, o primeiro foco de políticas com impacto na qualidade é a melhoria dos processos de gestão, em diversas esferas: a gestão do currículo e da aprendizagem, no cotidiano da relação professor-aluno; a gestão do projeto escolar; a gestão do sistema educacional. O segundo foco para a melhoria da qualidade é relativo às condições materiais, com otimização dos recursos já existentes e financiamento para compra descentralizada de

insumos e equipamentos. O terceiro foco corresponde às ações de valorização dos agentes do processo ensino-aprendizagem: professores e alunos. O quarto foco das políticas de melhoria é o de autoformação continuada.

O MEC vem apoiando as secretarias de educação, realizando vários estudos, visando o estabelecimento de uma política de financiamento de longo prazo. Além disso, formulou o Projeto Escola Jovem, financiado parcialmente com recursos do BID, que é repassado às unidades da federação, mediante a aprovação de projetos de inversão compatíveis com os princípios e objetivos gerais da reforma.

Outra política adotada pelo MEC é a de avaliação, que conta com a incorporação das escolas de ensino médio ao SIED – Sistema de Informações Educacionais, do INEP, e a consolidação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e do ENEM.

2. Avaliação

2.1. As várias concepções

Avaliar é uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana; constituindo-se assim em instrumento para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos. É uma forma de olhar o passado e o presente sempre com vistas ao futuro. Neste sentido é um processo assistemático, instintivo, informal.

Um procedimento avaliativo desse nível pode servir para as necessidades e usos individuais. É, porém, inadequado e insuficiente quando se trata de instituições ou de ações de grande impacto social, que requerem processos avaliativos que possibilitem compreender todas as dimensões e implicações da atividade, fatos ou coisa avaliada. Nesses casos, faz-se necessário um processo sistemático, formal de avaliação, que utilize procedimentos apoiados no uso do método científico.

Grande parte das dificuldades sentidas para realizar uma avaliação satisfatória, em qualquer nível de ensino, está ligada à própria história da avaliação educacional como disciplina.

O caminho seguido por essa disciplina, em sua consolidação, privilegiou, principalmente, os aspectos técnicos e concentrou-se nos problemas de avaliação da aprendizagem. Se de certa forma foi positivo para delimitar melhor o campo específico da disciplina, desvinculando-a das disciplinas de origem, como a psicologia e a filosofia, por outro lado, transformou-se em limitação, ao privilegiar os aspectos técnicos em detrimento de outros

aspectos, tais como, os de relacionamento entre o avaliador e seus avaliados, o papel do avaliador e como é exercido, a própria função da avaliação, não apenas em relação à instituição à qual está servindo, mas à própria sociedade onde se acha inserida.

Portanto essa primeira geração de teóricos da avaliação era predominantemente técnica, não distinguindo avaliação de medida.

Worthen (1982) analisa que, historicamente, avaliar em educação tem significado “dar nota”, ou seja, objetiva classificar.

Ao não dar o devido tratamento à dimensão política, o desenvolvimento da avaliação educacional adquiriu a fisionomia através da qual passou a ser conhecida até recentemente.

A partir dessa vieram outras gerações e aos poucos foi se chegando a um conceito de avaliação muito mais complexo e abrangente do que descrever atributos e julgar os graus de aceitabilidade de um programa, de um procedimento de ensino ou do comportamento de um indivíduo ou de um grupo.

Um longo tempo se passou até que surgissem propostas que não considerassem como avaliável quase que exclusivamente o que fosse mensurável. Mas aos poucos foi acontecendo uma ruptura do velho paradigma. A maioria dos especialistas que levantaram novas idéias provém dos Estados Unidos, país onde a disciplina teve, inegavelmente, seu maior desenvolvimento. Entre esses teóricos destacam-se:

Ralph Tyler, cujo modelo de avaliação baseia-se nas metas e nos objetivos educacionais visando determinar até que ponto foram realmente alcançados.

Michael Scriven, com seu modelo responsivo, onde a avaliação determina o valor de algo através dos registros dos dados obtidos, centrando-se na análise crítica do objeto avaliado.

Daniel L. Stufflebeam, afirma que a avaliação permite obter informações úteis para a tomada de decisão, em outras palavras, entende que a avaliação não existe apenas para comprovar o valor dos programas educacionais, mas também para melhorá-los.

Robert Stake entende que a avaliação descreve e identifica os méritos e limitações de algo, ou seja, descreve e julga o avaliado, aproximando-se do modelo responsivo de Scriven.

Michael Quinn Patton, para quem o como definir a avaliação e que nome dar a ela são questões que precisam ser discutidas, clarificadas e negociadas, o que não é negociável é que esteja baseada em dados.

Ainda nos Estados Unidos, mais para o final da década de 70, aparece Eisner. Vinho de uma longa experiência em arte-educação, transpõe, desse campo específico para o mais geral, alguns conceitos importantes como o de *expert* e o de crítico.

Também na Inglaterra ocorreram avanços da avaliação, bem menos marcada pelo esquema estritamente quantitativo. São nomes expressivos: Parlett e Hamilton, com o interessante conceito de avaliação iluminativa e Donald, com a proposta de classificação política da avaliação em três tipos: burocrática, autocrática e democrática.

Na literatura brasileira sobre avaliação educacional, destaca-se principalmente o surgimento da revista Educação e Avaliação. Pode-se citar alguns autores, Luckesi e Hoffmann (construtivistas), Saul (emancipatória), dentre outros, que vem contribuindo sistematicamente com suas teorias.

Os diferentes modos de entender a avaliação têm levado a formas distintas de abordagem, de acordo com o objetivo, área de conhecimento e/ou enfoques teóricos.

Ainda que não seja objetivo deste estudo fazer ampla discussão sobre avaliação, acredita-se que uma primeira distinção a ser feita é aquela entre avaliação educacional – que se refere à avaliação de aprendizagem ou de desempenho escolar ou profissional, bem como à avaliação de currículos – e avaliação institucional – que se destina à avaliação de políticas, de planos ou projetos e de instituições.

A avaliação educacional trata basicamente de avaliar situações de aprendizagem, isto é, quando um indivíduo ou grupo é submetido a processos ou situações com vistas à aquisição de novo conhecimento, habilidade ou atitude; refere-se, assim, à análise de desempenho de indivíduos ou grupos após uma situação de aprendizagem. Também caracteriza-se como avaliação educacional aquela que se destina à análise de currículos ou programas de ensino.

A área da avaliação educacional tem-se desenvolvido de forma ampla e sistemática, com grande contribuição para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e da organização curricular.

A prática da avaliação da aprendizagem não se dá em separado do projeto pedagógico, mas sim o retrata, inclusive a sua não existência. Epistemologicamente, a avaliação não existe por si, mas para a atividade a qual serve, e ganha as conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade que subsidia.

A avaliação da aprendizagem não pode continuar a ser tratada como um elemento isolado, pois integra o processo didático de ensino-aprendizagem, como um de seus ele-

mentos constitutivos. A avaliação, ao lado do planejamento e da execução do ensino, constitui um todo delimitado por uma concepção filosófico-política da educação.

A avaliação educacional pode ser entendida como um processo que visa produzir conhecimentos e informações para a tomada de decisões.

Já a avaliação institucional tem como objeto instituições ou políticas públicas, em especial, as políticas setoriais. Refere-se, também, à avaliação de instituições prestadoras de serviços públicos, como educação, saúde, dentre outras. Considera que a avaliação de planos e projetos deve ser inserida no âmbito da política da qual fazem parte dentro de um contexto de política global. A avaliação de políticas implementadas por instituições não-governamentais – principalmente as não-lucrativas de caráter associativo – assemelha-se à avaliação de políticas públicas.

Belloni (1998, p.40) conceitua “...avaliação institucional como um processo sistemático de busca de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição em face de sua missão científica e social”.

Bielschowski (1996, p.29) diz: “Numa visão contemporânea, a avaliação é entendida, tanto como julgamento do valor de um programa numa instituição ou num indivíduo, como do próprio processo pelo qual esse juízo é formulado”.

A avaliação institucional deve superar as dimensões individuais de verificação de conhecimento, de ensino e de aprendizagem e as relações professor-aluno em situação de sala de aula. Ultrapassa o domínio mais estreitamente especializado e técnico para o complexamente social, ético e político.

A partir de diferentes conceitos pesquisados, Aquilar et al. (1994, p.31) apresentam um conceito de avaliação bastante abrangente:

A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovados a extensão e o grau em que se deram as conquistas, de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisão racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou ao fracasso de seus resultados.

Com relação a função da avaliação, Scriven refere-se às duas principais funções, a formativa e a somativa. Em sua função formativa a avaliação é utilizada para o aperfeiçoamento e desenvolvimento de uma atividade em andamento. Em sua função somativa é

usada para fins de prestação de contas, certificação ou seleção. Stufflebeam sugeriu, referindo-se à mesma dupla função, os termos avaliação proativa, voltada para a tomada de decisões, e a avaliação retroativa, voltada à prestação de contas.

Outros estudiosos da avaliação sugeriram outras funções, tais como a função psicológica ou sócio-política, voltada para a motivação ou conscientização e a função administrativa, voltada para o exercício da autoridade.

A percepção geral parece apontar para o não privilégio de uma das funções, pois diferentes funções podem ser desempenhadas de várias formas pelos diferentes métodos de avaliação.

O importante é perceber que existem várias funções e determinar, ainda nos estágios iniciais do planejamento, a função da avaliação que é mais adequada aos objetivos a que ela se propõe.

O cumprimento das funções da avaliação, entre outras, levará a instituição a alcançar resultados, tais como: legitimidade social, credibilidade, produtividade, demanda, etc. Nesse contexto, a avaliação pode ser entendida como condição de afirmação de valores e sobrevivência da instituição. É, fundamentalmente, um processo que objetiva a mudança qualitativa e, por isso, a instituição precisa aprender a fazê-la.

2.2. Mudança de paradigmas em avaliação

Devido a sua importância política e de se prestar à manutenção ou transformação, a avaliação é um campo onde se apresentam conflitos de múltiplas ordens. Destacam-se porém duas orientações paradigmáticas básicas que podem se apresentar, por questões didáticas, da seguinte maneira: uma baseada no positivismo, cujas orientações centram-se na objetividade e na quantificação, modelada por instrumentos técnicos que dizem garantir o controle, ordenação e direcionamento do processo a ser avaliado, advogando a neutralidade. A qualidade, para esse paradigma, apenas é algo que se mede e se classifica. Essa forma de avaliar se presta como poderoso instrumento para os organismos internacionais e nacionais de financiamento, controle e regulação da educação, bem como atende ao ponto de vista do mercado e das profissões. Por esse motivo goza de amplo prestígio, adquirindo assim estatuto de ser única e suficiente, com grande apoio da mídia, atingindo altos índices de aceitação pela opinião pública.

A outra orientação percebe a avaliação como ação pedagógica de construção social da qualidade, de acordo com os projetos e compromissos coletivamente concebidos. Por-

tanto, não cabe simplesmente aplicar de fora para dentro instrumentos avaliativos, como se a realidade a ser avaliada fosse homogênea, mas sim respeitar a complexidade, a singularidade e a interrelação do fenômeno educativo. O valor central é o formativo e a ênfase é na possibilidade de transformação.

Acredita-se que essa segunda orientação é mais compatível com um processo pedagógico democrático, que busca a compreensão da globalidade e da integração das distintas partes e dimensões, respeitando a história de cada indivíduo ou instituição avaliada, que se constrói, contínua e cotidianamente, de acordo com seu grau de consciência e compromisso com a qualidade. A prática da avaliação, mais precisamente, de uma avaliação democrática, passa pela criação de uma cultura proativa de avaliação.

Das preocupações tecnicistas e das dificuldades instrumentais passa-se ao campo dos debates, dos conflitos, das negociações, das interações, das construções coletivas e não isentas de contradições. Entra-se num campo em que o mais importante não é verificar um estado (de conhecimento, por exemplo) ou um produto, e sim os processos, as trajetórias, as relações. Reforçando essas idéias, diz Gairén Sallán (1993, p.338):

“ as principais dificuldades não são técnicas, senão políticas, de vontade, de sensatez, de sentido comum, de sensibilidade pedagógica, de flexibilidade e de criatividade. Convém não perder de vista que a melhor avaliação não é a mais técnica e precisa, senão a mais operativa; isto é, aquela que seleciona e se centra em obter dados que elabora e divulga para ajudar a tomar e melhorar as decisões ”.

2.3. A avaliação educacional e o Estado legislador

Em um momento em que se assiste à reforma do Estado, assentada em um pressuposto ideológico de que o mercado é o agente principal de promoção do bem estar social, tem-se, como uma das conseqüências, a restrição da noção de serviços sociais. Tal pressuposto, transportado para o campo educacional, transfere para a avaliação o papel de instrumento capaz de informar sobre a eficiência e produtividade dos serviços educacionais, privilegiando os produtos educacionais, as condições e custos de sua produção, ficando relegadas as questões relativas às finalidades e aos beneficiários dessa produção.

A década passada tornou-se um marco do crescimento de atividades ligadas à avaliação educacional na América Latina. Preocupados em melhorar a qualidade do ensino, os países vêm implementando nos últimos anos uma série de medidas para verificar seu desempenho educacional. Vários estudos internacionais que comparam o rendimento educa-

tivo de estudantes e os sistemas escolares estão sendo realizados. Na América Latina, 13 países já possuem sistemas de avaliação educacional.

Representantes de países das Américas e organismos internacionais vêm se reunindo com o objetivo de elaborar um projeto que possibilite a avaliação educacional comparada, trabalhos esses que tiveram início na II Cúpula das Américas em 1998, realizada em Santiago do Chile.

Com este projeto, os representantes dos países que aderiram à iniciativa, querem possibilitar o desenvolvimento de estratégias conjuntas que permitam avaliar a qualidade da educação ministrada no continente. Com este trabalho pretendem tornar possível a divulgação de informações e indicadores nacionais ou internacionais que permitam planejar, executar e avaliar, de maneira integrada, programas de melhoramento da qualidade da educação.

A linha de avaliação é coordenada pelo Brasil, tendo duas vertentes de trabalho: uma voltada para construção de sistemas de informações e indicadores educacionais e outra dirigida à avaliação da qualidade da educação.

No caso brasileiro, no plano de políticas e reformas educativas encaminhadas por intermédio do MEC, um conjunto de ações se efetiva, vinculadas às alterações no cenário internacional, sobretudo, no sentido de ampliar o papel de regulação e controle social da educação e da escola, redirecionando, desse modo, a função social do Estado.

A proposta de instituição de um sistema de avaliação no Brasil surgiu, no MEC, durante o período de redemocratização do país, logo no início da Nova República, em 1985/1986. Discutia-se, naquele momento, a questão federativa, a redefinição dos papéis e as atribuições dos diversos níveis de governo existentes. Tais questões, por vários motivos, permaneceriam em um debate que se estendeu quase até o final da década seguinte.

Esse debate refletiu na educação e passou-se a discutir a democratização do ensino. Dois aspectos ganharam relevância: o acesso à escola e a qualidade do ensino. Propalava-se que o governo tinha feito um grande esforço de construção de escolas, ampliado o número de ingressantes. Os resultados gerados, porém, não eram os desejados. Nada tinha sido medido, mas havia uma percepção muito forte de que era preciso implementar a qualidade do sistema educacional – mas que qualidade?

Ficou claro, então, que um sistema nacional de avaliação poderia trazer informações úteis sobre o que estava sendo gerado no setor educacional, como, onde, quando e quem era o responsável pelo produto obtido.

A implementação dessas políticas, no Brasil, concretiza-se de maneira articulada em três frentes: nos programas governamentais, na legislação e no PNE - Plano Nacional de Educação. Várias alterações nos padrões de intervenção estatal têm sido efetivadas nos planos legal e institucional, destacando-se, no âmbito educacional, a aprovação da nova LDB, Lei Nº 9.394/96.

O poder público, sob o pressuposto ou crença de que a avaliação pode produzir um ensino de melhor qualidade, vem então conduzindo avaliações em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até a pós-graduação. A sistemática de avaliação, embora com algumas especificidades, apresenta algumas características em comum, segundo Souza (1999, p. 55):

- ✓ *ênfase nos produtos ou resultados;*
- ✓ *atribuição de mérito, tomando-se individualmente as instituições ou os alunos;*
- ✓ *dados de desempenho escalonados, resultando em classificação;*
- ✓ *dados predominantemente quantitativos;*
- ✓ *destaque só para a avaliação externa, não articulada à auto-avaliação.*

É no âmbito da prática que se manifesta com mais clareza esse descompasso conceitual; a inadequação entre os objetivos e finalidades propostos e esperados e as metodologias empregadas, determinando seu sucesso ou seu fracasso, por conta de problemas de natureza político-ideológica e técnica, comprometendo tanto as possibilidades de análise, quanto de interpretação e de julgamento dos dados da avaliação, deixando questionamentos quanto a sua utilidade para a melhoria da qualidade da educação.

Segundo Sobrinho (2001, p. 12) o Estado tem se utilizado em âmbito nacional de avaliações normativas aliadas a avaliações criteriosais para cumprir um fim comum: o controle por parte do Estado e a orientação para o mercado.

A avaliação normativa valendo-se de testes padronizados aposta na objetividade. A avaliação por normas impõe à educação o conceito de excelência, a valorização dos melhores, mais propriamente dos mais capazes de demonstrar competências nos testes, e por conseqüência a identificação dos piores, dos ineficazes, incapazes e incompetentes. Assim, é um instrumento da elitização. Seleciona, não educa.

O princípio adotado é de que a avaliação gera competição e a competição gera qualidade, assumindo o Estado a função de estimular a produção dessa qualidade.

A avaliação criterial tem como característica principal a apreciação do grau de consecução dos objetivos de ensino considerando individualmente os resultados alcançados pelos alunos, sendo facilitadora do diagnóstico das dificuldades, da programação de ativi-

dades de compensação e dos juízos de promoção ao longo do percurso escolar. Dela também se esperam informações fidedignas a respeito das competências mínimas que todos deveriam saber demonstrar. Por isso esse tipo de avaliação é bastante utilizado como instrumento de controle do sistema educativo por parte das autoridades governamentais.

Nessa perspectiva é que as políticas educacionais são formuladas e implementadas, ou seja, trabalhando na linha da classificação e seleção geram também, conseqüentemente, a exclusão.

A LDB reza, nas disposições transitórias (Art.87, § 1º), que a União deveria, no prazo de um ano, encaminhar ao Congresso Nacional proposta de PNE, indicando diretrizes e metas para a Década da Educação. Tal perspectiva indica claro sinalizador para a (re) estruturação das políticas educacionais para o país. Ao longo do ano de 1997, várias iniciativas são tomadas, objetivando a consolidação.

Já no Art. 9º, Inciso VI, a LDB estabelece, explicitamente como uma das atribuições do governo federal “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. O conteúdo desta lei é, em grande parte, expressão do projeto educacional concebido pelo MEC.

Com relação à avaliação, coube ao INEP, como órgão vinculado ao MEC, assumir a responsabilidade de implementar a política nacional de avaliação que conta, além do ENEM, com outros dois instrumentos: o SAEB, instituído em 1990 e consolidado nos últimos cinco anos e o ENC – Exame Nacional de Cursos, que se popularizou como Provão, realizado desde 1996.

Como observa Cury *apud*, Souza (1999, p.54) pode-se dizer que está criado um Sistema Nacional de Avaliação,

tal a importância conceitual, estratégica e operacional que a avaliação, sob controle da União, passa a gozar (...) O que é lícito interrogar, agora, é sobre a natureza da avaliação: se ela será única, uniforme, minimalista e centralizada, ou se será única (de modo a propiciar isonomia e resguardar um patamar mínimo nacional), diversa (de modo a garantir a riqueza da flexibilidade da base do processo), abrangente (de modo a não se apoiar em um só critério) e colaborativa (de modo a respeitar a estrutura federativa da República).

Embora voltados fundamentalmente para o mesmo macroobjetivo – a garantia de transparência na avaliação voltada para a melhoria da qualidade do ensino - segundo palavras do MEC, estes três sistemas utilizam metodologias diferenciadas e cumprem finalidades bem distintas.

A origem do SAEB remonta à segunda metade da década de 80. É gerido pelo INEP, e seu objetivo declarado é gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras, fornecendo subsídios para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil (MEC/INEP, 1995; Pestana, 1998). Já foram realizados cinco exercícios de avaliação nos anos de 1990, 1993, 1995, 1997 e 1999.

O SAEB é uma avaliação das redes de ensino básico, de base amostral, que testa amostras probabilísticas complexas das diversas unidades da federação (estados e o Distrito Federal). As séries testadas variaram ao longo do tempo, mas, desde 1995, o SAEB tem testado amostras de alunos de escolas públicas e privadas da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

Até 1997, os alunos testados fizeram provas de língua portuguesa, matemática e ciências, esta última desdobrada em física, química e biologia, no caso do ensino médio. Em 1999 foram incluídas também a história e a geografia. Cada aluno participante da amostra responde a questões relativas a apenas uma das áreas do conhecimento.

Partindo-se do pressuposto de que a avaliação da educação brasileira precisa tomar como referência o que é efetivamente ensinado nas salas de aula brasileiras e levando-se em conta que o Brasil não possui um currículo nacional unificado, o SAEB elaborou matrizes por área do conhecimento que procuravam expressar o que tem sido efetivamente ensinado nas escolas. As matrizes servem de base para a formulação de itens que alimentam o banco de itens utilizados para a construção dos testes do SAEB.

Além dos testes, são aplicados quatro questionários contextuais sobre: a escola, o diretor, o professor e o aluno. Esses instrumentos têm como objetivo levantar informações sobre a origem familiar dos alunos, seus hábitos e condições de estudo, bem como os estilos pedagógicos de seus professores e a forma de gestão das escolas. As informações apuradas por esses instrumentos têm sido utilizadas em conjunto com os dados de proficiência.

O Provão, é um dos componentes da avaliação dos cursos superiores de graduação, visto que nessa avaliação estão envolvidas três outras dimensões: a avaliação da titulação e do regime de trabalho dos professores, a avaliação das condições didático-pedagógicas e a avaliação das condições físicas das instituições, em especial de laboratórios e biblioteca. Em cada uma dessas três dimensões, o curso recebe o conceito Insuficiente, Regular, Bom ou Muito Bom, após a visita de comissões de especialistas designados pela Secretaria de Ensino Superior - SESu/MEC. Quanto ao Provão, o foco concentra-se na avaliação do cur-

so de graduação, e não na avaliação de seus alunos individualmente. Por essa razão, são apresentados resultados médios em uma escala de cinco níveis, de “A” a “E”, dependendo do desempenho médio dos alunos de cada IES. Com isso, todos os cursos de graduação avaliados recebem quatro conceitos, cada um correspondendo a uma das dimensões avaliadas.

A avaliação dos cursos de graduação existe, nesses moldes, desde 1997, e a relação de cursos avaliados tem aumentado a cada ano. O exame é obrigatório para os estudantes do ensino superior que estejam cursando o último ano letivo e, submeter-se a ele, é condição necessária para a emissão do diploma, além do cumprimento das demais exigências acadêmicas do curso. No entanto, o desempenho do aluno não tem implicações na emissão de seu diploma, pois, conforme já apresentado, o objetivo é a avaliação do curso, e não cada um de seus alunos. Cada aluno recebe direta e privadamente seu conceito, porém não há nenhuma regulamentação legal proibindo que empregadores peçam aos formados que informem seus resultados no Provão.

O terceiro sistema de avaliação criado pelo MEC é o Exame Nacional do Ensino Médio. Por ser ele o objeto deste estudo será mais detalhadamente tratado no item que se segue.

3. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

3.1. Surgimento e evolução

A criação do ENEM, embora bastante recente, materializa uma das primeiras propostas idealizadas e anunciadas pelo ministro Paulo Renato Souza logo após ser escolhido para assumir o cargo de Ministro da Educação, no final de 1994. Desde o início de sua gestão, a concepção deste Exame está presente na agenda do MEC, a partir de estudos e experiências de outros países, de consultar os sistemas de ensino e aprofundar o debate com especialistas em avaliação.

A implantação do ENEM tornou-se viável a partir das mudanças introduzidas pela nova LDB, de 20 de dezembro de 1996. No marco desta nova legislação, a avaliação passou a ser considerada uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação, pois segundo o próprio governo federal é sua atribuição assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

O ENEM foi instituído pelo INEP, em 1998, para ser aplicado aos alunos concluintes e aos egressos deste nível de ensino.

O ENEM foi aplicado pela 1ª vez em 1998, em 184 municípios, sendo cobrada uma taxa de inscrição de R\$ 20,00 (vinte reais). Alguns Estados (Rio de Janeiro, Roraima, Paraná e Pernambuco) e um município (São Paulo) patrocinaram, total ou parcialmente, o valor da inscrição dos alunos de sua rede pública. Prestaram exame 115.575 alunos (de 157.221 inscritos), sendo utilizado como forma de acesso ao ensino superior por 02 instituições.

Em dezembro de 1998, o MEC, por meio do INEP, promoveu uma reunião para a apresentação dos resultados do ENEM/1998. Na ocasião, o Ministro da Educação apresentou as possibilidades de utilização dos resultados do ENEM, como instrumento único ou complementar ao sistema de acesso ao ensino superior, com a presença dos pró-reitores de graduação das instituições de ensino superior.

Já em seu segundo ano de operacionalização, apresentou muitos avanços em relação à sua primeira realização. Participaram do Exame 315.960 estudantes. Embora caracterize-se, desde a sua implantação, como o exame do perfil de saída da escolaridade básica, tendo como objetivo principal fornecer ao participante subsídios para a sua auto-avaliação, observou-se um significativo aumento do número de participantes. Esse fato deve ser atribuído, em grande parte, a sua utilização, no ano de 1999, de modo integral ou parcial, como modalidade alternativa de entrada, em 93 instituições de ensino superior, incluindo algumas universidades de elevado prestígio acadêmico.

O ENEM, no ano de 2000, teve a participação de 390.574 inscritos, 13% a mais que em 1999, aumentando, também, para 128, o número de instituições de ensino superior que utilizaram o ENEM na seleção de candidatos, sendo que, dessas, apenas sete eram federais.

Segundo o Ministro da Educação, a cada ano o exame ganha mais prestígio, pois é uma proposta inovadora, afinada com as reformas do ensino médio, ao contrário das avaliações tradicionais, voltadas para a memorização de conteúdos, o ENEM estimula a escola a desenvolver habilidades e competências a serem utilizadas no cotidiano do aluno. Além disso, o exame tem ajudado os participantes a entrar na universidade.

Para a presidente do INEP, Maria Helena Guimarães de Castro, o ENEM já se consolidou como proposta e chegou a um patamar bastante satisfatório de participantes, principalmente em função da adoção do Exame como via de acesso ao ensino superior, e a tendência é que este número continue a crescer.

Em 2001, a inscrição passou a custar R\$ 32,00, mas alunos matriculados na terceira série do ensino médio em escolas públicas, estudantes carentes de instituições privadas que estão concluindo o ensino médio e os que terminaram a educação de jovens e adultos entre abril de 2000 e abril de 2001, além daqueles que concluíram em anos anteriores e são carentes, têm direito à isenção

Muito embora a utilização do ENEM no processo seletivo de algumas instituições tenha implicado em polêmicas no seio de campi universitários, o número de inscritos vem crescendo e o número de instituições de ensino superior que o utilizam parcial ou integralmente como forma de ingresso também.

Além dos seminários promovidos pelo próprio MEC para divulgar e discutir o ENEM, outros eventos vem sendo promovidos para estimular esse debate.

Em maio de 1999 a VUNESP (Fundação para o Vestibular da UNESP) promoveu o seminário *O ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio*, com o objetivo de obter maiores esclarecimentos sobre o exame. Foi convidada como expositora, a coordenadora nacional do ENEM, a pedagoga Maria Inês Fini que vê com bons olhos a decisão das universidades estaduais públicas de São Paulo – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Universidade de São Paulo - USP e Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP – de adotarem parcialmente os resultados do exame na nota final dos seus vestibulares, porque, segundo ela, valoriza o ENEM, lhe dá legitimidade e irá aumentar o número de estudantes decididos a participar das provas.

Enquanto a UNESP decidiu acrescentar à nota de conhecimentos gerais do vestibular até 20% do valor obtido no exame de conhecimentos gerais do ENEM, as outras duas universidades estaduais paulistas usarão esse mesmo critério só que para primeira fase do vestibular. “Essa decisão fortalece o ENEM, que tem uma excelente filosofia para avaliar as habilidades e capacidades cognitivas dos alunos e não apenas os conteúdos específicos, como ocorre no vestibular”, explica a professora Maria Aparecida Viggiani Bicudo, pró-reitora de graduação da UNESP, conforme depoimento ao Jornal da UNESP (www.Unesp.br). A pró-reitora faz questão, no entanto, de ressaltar que não há concorrência entre os dois exames, pois eles têm objetivos distintos. O ENEM avalia o ensino médio, com a proposta de aperfeiçoá-lo, e o vestibular seleciona os inscritos de acordo com perfil de candidato traçado pela universidade. Na hora de se inscrever no vestibular, o aluno irá optar se quer ou não que a nota do ENEM seja computada na média final. No caso do estu-

dante ter participado das duas avaliações, será aplicada uma fórmula para obter a nota final dele na prova de conhecimentos gerais.

A ADUSP, Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo, também realizou no mês de maio de 1999 um debate sobre o ENEM e optou por sua utilização como nota adicional no vestibular da USP.

A UFSC, neste ano de 2001, através da Pró-Reitoria de Graduação, também promoveu um ciclo de palestras com a participação, em momentos diferenciados, da coordenadora-geral do ENEM, Maria Inês Fini, para falar deste Exame, do pró-reitor de graduação da UNICAMP, Angelo Cortelazzo, trazendo os motivos da decisão de utilizar o ENEM de forma complementar ao vestibular e do professor Dario Trevisan, da UFSM – Universidade Federal de Santa Maria, falando do PEIES – Programa de Ingresso ao Ensino Superior. O objetivo foi discutir as possíveis melhorias no processo seletivo de ingresso à UFSC a partir dessas experiências.

Em 2001, em todo o país, realizarão as provas 1.620.893 alunos. Comunicaram oficialmente ao INEP, que utilizarão os resultados do Exame, 248 IES. Dessas, 36 são públicas. O ENEM será aplicado em 277 municípios do Brasil.

Com relação ao Estado de Santa Catarina, o governo, no ano de 2000, estendeu, inicialmente, o benefício da isenção de taxa para mil inscritos, de um total de 7.150 alunos. A novidade de 2001 é a isenção da taxa para todos os alunos das escolas públicas, desta vez por iniciativa do governo federal. Das IES catarinenses, oito consideram a nota do ENEM como passaporte para concorrerem as suas vagas. Nenhuma dessas é instituição pública de ensino superior.

No ano de 1999, o ENEM se realizou em sete cidades-pólo de Santa Catarina:

Quadro 01 – Nº INSCRITOS NO ENEM – 1999 – SANTA CATARINA

Cidades-pólo	Nº Inscritos
Blumenau	732
Chapecó	1.064
Criciúma	691
Florianópolis	1.542
Itajaí	712
Joinville	1.037
Lages	522
Total	6.300

Em 2000, houve aplicação do ENEM nas mesmas cidades-pólo e o crescimento dos inscritos foi pouco significante, em torno de 14%:

Quadro 02 – Nº INSCRITOS NO ENEM – 2000 – SANTA CATARINA

Cidades-pólo	Nº Inscritos
Blumenau	772
Chapecó	990
Criciúma	1.333
Florianópolis	1.714
Itajaí	919
Joinville	951
Lages	471
Total	7.150

Em 2001 houve o seguinte número de inscritos:

Quadro 03 – Nº INSCRITOS NO ENEM – 2001 – SANTA CATARINA

Cidades-pólo	Nº Inscritos
Blumenau	3.869
Chapecó	3.630
Criciúma	3.451
Florianópolis	4.679
Itajaí	3.672
Joaçaba	2.615
Joinville	4.420
Lages	2.464
São Miguel do Oeste	1.437
Tubarão	1.437
Total	31.973

No ano de 2001 observa-se que o número de inscritos deu um salto muito significativo, em torno de 450%, e acrescentaram-se mais três cidades para aplicação das provas, bem como isenção de taxas de inscrição a todos os alunos de escolas públicas.

Observe o quadro abaixo com os dados preliminares do Censo 2001. Os dados referem-se aos **concluintes do ensino médio** do ano letivo de 2000, do Estado de Santa Catarina:

Quadro 04 - CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO - 2000 – SANTA CATARINA

Tipo de Ensino	Tipo de Escola	Nº de Concluintes
Educação Geral	Estadual	38.563
	Federal	410
	Municipal	233
	Particular	9.644
Total Parcial		48.850
Ensino Profissionalizante	Estadual	4.096
	Federal	460
	Municipal	17
	Particular	2.627
Total Parcial		7.200
Magistério	Estadual	1.908
	Federal	-
	Municipal	-
	Particular	28
Total Parcial		1.936
Total Geral		57.986

Conforme o quadro, no ano de 2000, concluíram o ensino médio, em nosso Estado, 57.986 alunos. Participaram no ENEM - 2001, em Santa Catarina, 31.973. Esse número expressivo de inscritos segue uma tendência nacional de popularização desse Exame e aproxima-se bastante do total de concluintes desse nível de ensino. Os dados apontam para a possibilidade de outras IES catarinenses estudarem a adoção do ENEM em seus processos seletivos.

3.2. Características do Exame

O ENEM foi criado a partir de uma matriz, com a indicação das competências e das habilidades próprias do aluno, na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica, associada aos conteúdos do ensino fundamental e médio, tendo como referência a LDB, os PCNs, a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB.

A Matriz foi construída por um grupo de profissionais da educação – especialistas em psicologia do desenvolvimento, pesquisadores e professores das diferentes áreas do conhecimento e especialistas em psicometria – a partir de um projeto elaborado e coordenado

pelo INEP, a fim de definir claramente os seus pressupostos e delinear suas características operacionais.

Segundo essa Matriz (Brasil, 1999, p.7):

...competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades, por sua vez, decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Estas competências estão elencadas da seguinte forma:

- 1. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.*
- 2. Construir e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.*
- 3. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.*
- 4. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.*
- 5. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural* (Brasil, 1999, p.8).

A confecção dessa matriz objetivava romper com o isolamento das disciplinas do ensino médio e promover a colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio.

Pressupõe ainda, essa Matriz, que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da língua portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola.

O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado, tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura.

A partir das competências cognitivas globais, identificou-se o elenco de habilidades correspondentes, e a matriz assim construída fornece indicações do que se pretende valorizar nessa avaliação, servindo de orientação para a elaboração de questões que envolvam as diferentes áreas do conhecimento.

A prova objetiva do ENEM foi elaborada para propor aos participantes situações-problema originais, articuladas com o contexto da vida atual, envolvendo as áreas de ciências, artes e filosofia. “As situações-problema, apresentadas por meio de todas as linguagens possíveis, são estruturadas de tal forma a provocar um conflito cognitivo nos participantes que os impulsiona a agir, pois precisam mobilizar conhecimentos anteriormente construídos e reorganizá-los para enfrentar o desafio proposto”, explica a coordenadora do ENEM, Maria Inês Fini.

A prova não requer memorização de fórmulas, pretende sim verificar se o participante é capaz de transformar dados e informações em soluções para resolver problemas.

Na redação espera-se que a partir de situações-problema saiba selecionar o recorte apropriado de seu acervo pessoal, reorganizando os conhecimentos já construídos e transcrevendo-o em seu texto.

Dessa forma, o Exame busca verificar como o conhecimento assim construído pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem, o máximo possível, das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo.

Segundo o ENEM - Documento Básico, (Brasil, 1999, p.7):

...todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o participante é capaz de ler e interpretar textos da linguagem verbal, visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados:

- identificando e selecionando informações centrais e periféricas;*
- inferindo informações, temas, assuntos, contextos;*
- compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema;*
- analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com a sua natureza, organização ou tipo;*
- comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos).*

O ENEM será realizado anualmente e constituído por uma prova única, contendo 63 (sessenta e três) questões objetivas de múltipla escolha e uma proposta para redação, abrangendo as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da escolaridade básica no Brasil. As questões objetivas e a redação destinam-se a avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo de, no mínimo, 11 anos de educação básica.

As cinco competências expressam-se por meio de 21 habilidades. Na parte objetiva da prova, cada uma das 21 habilidades será medida três vezes (três questões para cada habilidade).

O desempenho do participante será avaliado nas duas partes da prova (objetiva e redação), valendo 100 pontos cada uma delas. Frente aos resultados obtidos, os participantes serão classificados nas seguintes faixas de desempenho:

- *insuficiente a regular, que corresponde à faixa de 0% a 40% de acertos ou de aproveitamento;*
- *regular a bom, que corresponde à faixa de 41% a 70% de acertos ou de aproveitamento;*
- *bom a excelente, que corresponde à faixa de 71% a 100% de acertos ou de aproveitamento* (Brasil, 1999, p.09).

O ENEM tem caráter voluntário e dele podem participar os alunos concluintes e os egressos do ensino médio, independentemente de quando o tenham concluído e em qual modalidade. É direito do participante prestar esse exame quantas vezes achar necessário.

O inscrito no ENEM deverá responder ao questionário socioeconômico, que permitirá traçar o perfil dos participantes e também desenvolver estudos contextuais sobre os resultados anuais do Exame.

3.3. Objetivos e finalidade

O ENEM é realizado anualmente, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Pretendendo, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos, segundo ENEM - Documento Básico (Brasil, 1999, p. 6):

- *Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;*
- *Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;*
- *Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.*

Este Exame difere de outras avaliações já propostas pelo MEC. Centra-se na avaliação de desempenho por competências e vincula-se a um conceito mais abrangente e estrutural da inteligência humana, considerado pelo governo federal como uma proposta inovadora e de caráter interdisciplinar .

Os idealizadores desse Exame consideram-no como uma oportunidade de auto-avaliação, na medida em que daria referências para escolhas futuras, sejam em processos seletivos, cursos profissionalizantes ou superiores, ou mesmo para a inserção no mercado de trabalho.

Para o governo federal o ENEM é importante porque favorece a implantação da reforma curricular do ensino médio, enfrentando a expansão da matrícula; promove a melhoria da qualidade do ensino fundamental; atende a exigência de mais escolaridade e impulsiona a nova identidade que se pretende com a Reforma do Ensino Médio.

As comparações entre os participantes do ENEM 2000 e os alunos que estão concluindo o ensino médio no país mostram diferenças profundas entre esses dois segmentos.

De acordo com o Censo Escolar de 1999, 49,2% dos alunos que estão fazendo a terceira série do ensino médio têm até 18 anos. No ENEM, 67,1% dos participantes estão nessa faixa de idade. Entre os participantes do Exame, só 15% cursaram o ensino médio no período noturno, índice bem abaixo do verificado no Censo Escolar, que é de 54,6%.

Entre os participantes do ENEM, 49% estudaram em escolas particulares. Os dados do Censo mostram que, dos concluintes do ensino médio em 1999, 20,5% eram da rede privada.

Grande parte dos participantes do ENEM conseguiu terminar o ensino médio sem repetência. Na pesquisa socioeconômica, 84,5% dos alunos disseram que levaram três anos para concluir este nível de escolarização. Porém sabemos que a repetência no ensino médio no nosso país é bastante grande, principalmente se juntarmos os seguintes fatores: primeira série, noturno e escolas públicas.

Ao responder esse mesmo questionário, uma parcela expressiva dos participantes declarou ter participado de atividades extracurriculares: 34,6% em cursinhos preparatórios para vestibular, 48,4% em cursos de informática ou computação e 50,9% em cursos de língua estrangeira.

A distribuição deles, segundo a escola freqüentada no ensino médio, mostra que 43% estudaram somente na escola pública, 49% freqüentaram somente a escola particular e 8% fizeram os três anos desse nível de ensino em escolas públicas e particulares.

Tomando os resultados gerais, na prova de redação, 37,84% dos participantes não passaram de 40% de acertos, classificando-se entre os conceitos regular e insuficiente. Em conhecimentos gerais, o desempenho foi ainda pior, sendo que essa mesma faixa de pontuação da redação foi atingida por 58,7% dos estudantes.

Os estudantes que cursaram o ensino médio somente em escolas particulares tiveram melhor desempenho do que aqueles que estudaram somente em escolas públicas. Na redação e na parte objetiva, a média dos estudantes de estabelecimentos privados foi de 63,9 e 58,9 respectivamente. Os participantes de escolas da rede pública obtiveram o conceito 57,8, na redação e 44,1 na parte objetiva.

Apesar dessa performance dos estudantes, o governo convocou, para estarem em Brasília, os pró-reitores de graduação das universidades, anunciando o sucesso da experiência. Além da má impressão, causada pelos resultados, instalada na maioria dos pró-reitores, tiveram que se comprometer em apresentar uma manifestação ao MEC dizendo se adotarão ou não esse Exame nos seus processos seletivos.

Maria Inês Fini, coordenadora do ENEM explica que:

Além de serem eles uma população diferenciada do universo de concluintes do ensino médio do Brasil, e terem melhor qualidade de condições gerais de vida, 98% são jovens que pretendem continuar os estudos. Merece destacar também que a maioria dos participantes, 72%, está concentrada na região sudeste, que apresenta um dos índices mais elevados de qualidade de vida do país.

Portanto, embora seus resultados não possam ser tomados como representativos do conjunto dos concluintes do ensino médio, constituem-se uma importante referência para a discussão sobre as deficiências que este nível de ensino apresenta, bem como sobre as mudanças que se fazem necessárias para que os objetivos da reforma sejam alcançados, segundo palavras do próprio MEC.

Então o que se conclui é que através da uniformização dos conteúdos, ou seja, das habilidades e competências avaliadas, as diversidades regionais, bem como o tipo de escola, foram ignoradas, pois, só faz sentido uniformizar currículo, avaliação, etc., quando se quer privilegiar o controle do que se passa nas salas de aula e atrelar a educação à rentabilidade econômica e aos interesses do livre mercado. Dessa forma deixa-se de lado o incentivo às inovações locais dos educadores, esquece-se o discurso que privilegia a autonomia das escolas.

Além do que as estatísticas mostram apenas linhas superficiais de um processo social desconhecido, não significam nada por si mesmas. Não significa que deve-se rejeitá-las, mas sim, ao contrário, levá-las a sério. O que os dados estatísticos dizem não pode ser entendido à primeira vista, é necessário relacioná-los ao conjunto das relações sociais e ao seu movimento histórico. Vistos isoladamente podem causar sérias distorções.

A definição da concepção de um novo ensino médio é um problema político, porquanto o acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida – acadêmica ou profissionalizante – inscrevem-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais. Ou seja, inscreve-se no âmbito da concepção de sociedade.

O dramático da história da educação brasileira não é apenas não ter um projeto de país garantindo, efetivamente, o direito à educação em todos os níveis. É colocar na seleção a responsabilidade de uma elitização que ocorre, prioritariamente, no âmbito da sociedade desigual que somos. O que significa apelar para uma solução que não pode existir, porque o problema é anterior.

Certamente as perspectivas dependerão desse jogo que hoje se estabelece entre forças sociais, organização do trabalho, nação e funções do ensino médio, num momento em que a identidade do cidadão parece bastante ameaçada pela fragmentação das identidades profissionais, das novas faces do desemprego estrutural e da exclusão social.

O MEC considera, dentre os três exames existentes – SAEB, ENC e ENEM -, este último, como o mais ousado e desafiador, pois está vinculado à reforma do ensino médio. Neste sentido, considera-o um poderoso indutor de mudanças, favorecendo a implantação da reforma curricular.

Desta forma, para o governo federal, o apoio da IES e dos colégios é fundamental para fortalecer a credibilidade do Exame e transformá-lo numa nova referência na busca de alternativas aos processos seletivos tradicionais de ingresso ao ensino superior.

4. O acesso ao ensino superior

4.1. Um pouco de história

O caráter elitista da universidade brasileira, presente em todos os momentos, desde sua criação, agravava-se com o papel desempenhado pelo vestibular, critério único de seleção e alocação dos estudantes nos cursos oferecidos pela universidade.

Desde os anos 60, o problema das vagas é uma questão fundamental. De início, foi a falta de vagas que gerou a questão dos excedentes, estudantes aprovados no vestibular exigiam vagas, tomavam a universidade e criavam cursos paralelos. A questão da reforma universitária entrou em pauta outra vez e trouxe um movimento decisivo no sentido de

mudanças substantivas nas finalidades, conteúdos, formas de execução e qualidade das provas dos concursos vestibulares.

Até 1968, para passar no exame vestibular e assim ter o direito à educação superior, os candidatos tinham que alcançar um certo escore, arbitrariamente considerado a nota, para passar. A função eliminatória do vestibular tendia a causar dois grandes problemas: primeiro, certos cursos de alto padrão acadêmico e demanda social relativamente baixa não completavam suas vagas, devido ao baixo nível de grande parte das escolas médias, causado pela expansão ocorrida nesse nível de ensino, e ao fato de a universidade não arcar com a responsabilidade de sanar as deficiências da escolaridade média; outros cursos, com alto prestígio social e grande demanda, tinham candidatos de sobra, o que fazia com que as exigências do vestibular tendessem a aumentar e mesmo assim a quantidade de alunos que era aprovada no exame ultrapassava o número de vagas disponíveis, formando um grupo de excedentes.

No período de 1964/68, o número de candidatos ao ensino superior expandiu 120%, enquanto as vagas expandiram apenas 50%. No ano de 1968, havia no país 125.000 candidatos a mais do que vagas.

A nível de governo, foi instituído um grupo de trabalho que teve cerca de dois meses para apresentar seus resultados. Dentre outras mudanças promovidas pela reforma, consubstanciada na Lei 5.540/68, cria-se o vestibular único, unificado e classificatório, com o intuito de aumentar o contingente estudantil sem elevar muito os custos operacionais. Em 1970, cria-se a Comissão Nacional de Vestibular Unificado (CONVESU) que se propõe a viabilizar a política de unificação de conteúdos e de realização regionalizada do vestibular (Lélis, 1985).

A unicidade de conteúdos expressa-se na determinação da seleção ter como objetivo de exame as disciplinas do núcleo comum do ensino de segundo grau, definidas em 1971, através da Lei Nº 5.692. Amplia-se o leque das disciplinas definidas anteriormente pela LDB, Nº 4.024/61; corrige-se a especialização crescente dos exames centrados em algumas disciplinas de ciências ou de humanidades; e retira-se das universidades a autonomia para proceder à seleção de seus alunos.

Pelo vestibular classificatório, ou seja, os candidatos passariam a ser admitidos até o limite de vagas fixadas e a classificação seria feita em ordem decrescente dos resultados, independente da nota mínima, elimina-se a questão dos excedentes, ou seja, dos alunos

aprovados e não classificados por falta de vagas. Ainda em 1971, o Decreto Nº 68.908/71 permite que a unificação dos exames possa ser realizada por organizações especializadas, públicas ou privadas, que serão as fundações tipo CESGRANRIO – Comissão de Exames Seletivos do Grande Rio, FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular e outras similares. Na mesma década, acelera-se a expansão do ensino superior privado que vai compensar a contenção relativa do ensino superior público e que, hoje, constitui mais de 70% das instituições deste nível de ensino.

Com a crise do milagre econômico brasileiro, esboça-se novo movimento de contenção e reintroduzem-se iniciativas de volta à habilitação, um misto de vestibular eliminatório e classificatório. Estavam em questão os padrões de excelência da universidade brasileira, os alunos fracos levados ao ensino superior pelo vestibular classificatório, os interesses corporativos de algumas profissões inflacionadas de diplomados. Avolumam-se as críticas ao ensino de segundo grau e as deficiências dos alunos na expressão escrita.

Pelo decreto Nº 79.298/77 e diversas portarias ministeriais que a ele se seguiram, facultam-se o vestibular em duas etapas, a inclusão de questões discursivas, as provas de habilidade específica para determinados cursos, o número mínimo de acertos e, principalmente, a adoção da redação (Franco, 1985). Aperfeiçoam-se os mecanismos de seletividade e realiza-se mais um movimento de fechamento no acesso ao ensino superior.

Acompanhando o processo de redemocratização da sociedade no final dos anos 80, as universidades públicas pressionaram por autonomia para realizarem seus concursos vestibulares e a necessidade de sua democratização aos setores excluídos da sociedade. Por pressão das universidades públicas, o MEC se retrai e admite a inconveniência de adotar um único modelo de vestibular.

Este processo ganha força e legitimidade com a mobilização da sociedade civil organizada, durante os trabalhos da Constituinte, que se encerram em 1988 com a nova CF - Constituição Federal. A CF, no seu Artigo 206 fala em “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. No Artigo 207 coloca que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. E, ainda, no Artigo 208 “que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

No âmbito dos concursos vestibulares, a questão tem duas vertentes: a da autonomia legal das universidades perante o MEC, para organizarem seus próprios concursos e o do movimento interno das universidades na conquista de competência interna para fazê-lo, independentemente das grandes instituições do vestibular, e para assumir posições mais compatíveis como os objetivos de democratização do acesso ao ensino superior.

Na prática os dois planos se articulam e se reforçam mutuamente. O Decreto Nº 96.533/88 que “fixa normas para o concurso vestibular e propõe medidas de articulação do ensino superior com o primeiro e o segundo graus”, além de manter o formato consagrado de vestibular, estabelece, inclusive, critérios de peso para provas. Em 1990, a Portaria Nº 457/90 prevê, até, a data e horário das provas das instituições federais.

A autonomia das universidades para realizar seus concursos vestibulares nos termos da lei, de seus estatutos e regimentos vem com o Decreto Nº 99.490/90, que revoga os decretos e demais disposições anteriores.

Dois outros documentos legais vêm contribuir para o amplo processo de praticar a autonomia, que tomou forma nas universidades públicas federais, inclusive, com medidas ousadas, no final dos anos 80, de saída do vestibular unificado e de montagem de suas próprias equipes para realizar os exames vestibulares. Um deles, bastante articulado ao problema da democratização do acesso e à ocupação de todas as vagas, é a prescrição de “...ocorrendo vagas remanescentes, deverão estas ser preenchidas mediante matrícula de graduados e transferências”. Complementarmente, uma prescrição de caráter eminentemente social que é vedar “...ao aluno a ocupação simultânea de mais de uma vaga em instituições públicas no ensino superior” (Portaria Nº 837/90).

Essa medida deu força às universidades para corrigirem o segundo aspecto do desperdício de vagas, aquelas que aparecem depois de iniciado o período letivo, pelo aluno que abandona o curso quando não há mais tempo hábil para seu preenchimento por outro estudante.

A tendência das instituições públicas foi optar pelo vestibular isolado. Depois surgiu o vestibular associado de algumas instituições.

Ao contrário do Rio de Janeiro, onde apenas instituições privadas de menor porte do que as públicas permaneceram no vestibular unificado da Fundação CESGRANRIO,

em São Paulo, o unificado da FUVEST ainda mantém algumas grandes universidades públicas.

As universidades que promoveram em conjunto o primeiro vestibular associado pagaram o preço de sua inexperiência no trato com questões delicadas de provas, de sigilo, de operacionalização de um processo de massa como é o vestibular. Estava implícita a comparação com a eficiência do antigo unificado e a imprensa não poupou críticas às universidades públicas.

São constantes, também, as críticas quanto ao drama de alunos, pais de alunos e professores que se submetem à maratona de vários exames, em várias universidades. Exames unificados resolveriam esse problema e representariam uma economia de recursos pela cobrança de uma só taxa.

Outros são os pontos de vista de responsáveis pelo vestibular nas universidades. Em primeiro lugar, todas as instituições públicas oferecem isenção de taxas para os que não podem pagar; em segundo lugar, as instituições não se opõem a formas unificadas de vestibular, desde que sejam elas as responsáveis pelos seus exames e tenham objetivos comuns capazes de permitir a unificação. Todos os anos são feitas tentativas, através de um demorado processo de negociação, do que pode ser feito de comum acordo.

O destaque às vagas ociosas nas instituições públicas comporta, ainda, da parte de alguns setores, o discurso da defesa da privatização do ensino superior, aliado ao entendimento de que são os concursos vestibulares que “impedem” o acesso aos menos favorecidos.

Muitas são as questões polêmicas geradas pelos mecanismos alternativos de acesso à universidade. Cabe aqui, portanto, colocar como o MEC tem encaminhado essas questões do ponto de vista legal.

4.2. A atual política de acesso ao ensino superior

A LDB 9394/96, além de repetir em seus artigos 3º, inciso I e 4º, inciso V, as determinações constitucionais contidas nos artigos 206, inciso I e 208, inciso V da Constituição Federal, respectivamente, estabelece, que:

Artigo 44 – A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

Artigo 50 – As instituições de educação superior, quando da existência de vagas, abrirão matrículas nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade para cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.

Artigo 51 – As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar 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 dos sistemas de ensino.

Artigo 53 – No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio.

Parágrafo único.

Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

II - ampliação e diminuição de vagas;

Artigo 90 – As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Estes, pois, são os princípios e determinações legais que devem presidir uma política de acesso ao ensino superior, estabelecendo-se contornos nítidos e bem definidos dos limites constitucionais e legais, bem como justos e democráticos, respeitada a autonomia universitária.

Os concursos vestibulares continuam a ser processos válidos para ingresso no ensino superior. A inovação é que deixam de ser o único e exclusivo mecanismo de acesso, podendo as instituições desenvolver e aperfeiçoar novos métodos de seleção e admissão alternativos que melhor atendam a seus interesses.

Porém é indispensável que se encontrem formas que garantam a todos os candidatos interessados igualdade de oportunidades de acesso, o que obriga que o processo seletivo, seja ele qual for, assegure equidade de tratamento na avaliação realizada sobre a capacidade de cada um cursar, com proveito, o curso pretendido.

Outra questão que já se incorporou à cultura e a à estrutura de ensino da educação brasileira é a dos cursos de preparação para o vestibular. Estes ganharam força como empresas poderosas. Desenvolvem complexos programas computadorizados para descobrir as questões com maior probabilidade de cair nas provas. Mas só têm acesso aos cursinhos os estudantes que podem pagar. Não há chances iguais para todos os vestibulandos. Os cursinhos são uma das etapas fundamentais da “fábrica de ilusões” que é o acesso ao ensino superior.

Talvez a face mais inquietante desse processo seja as marcas que os cursinhos passam para o ensino médio, especializando a terceira série deste nível de ensino. Há uma tendência clara a ver o vestibular como exame de fim de curso para todos, criando uma expectativa ou mentalidade de que as demais questões da educação neste nível de ensino são menos relevantes –o mais importante mesmo é passar. O vestibular passa a ser uma estratégia de ensino dos cursinhos que tendem a se tornar colégios de ensino médio. E os colégios de ensino médio têm seu sucesso, em termos de procura e de fama de bons colégios, associado ao número de estudantes que conseguem colocar na universidade, ao lugar que ocupam no *ranking* dos que aprovam maior número de alunos.

Só espera-se que os cursinhos não venham, também, a se adaptar aos novos processos seletivos, criando cursos preparatórios para outras modalidades, como por exemplo, o ENEM.

Segundo o parecer N° CP95/98, que define grandes parâmetros para a política de acesso ao ensino superior, o ENEM poderá ser aproveitado para ingresso no ensino superior, isolada ou concomitantemente com outro processo seletivo, igualmente universal e democrático.

À nova geração dos dirigentes universitários e de envolvidos com os processos seletivos, deve ser dada a responsabilidade do exercício coletivo da autonomia na condução da seleção no âmbito de cada universidade, ou de grupos de universidades associadas à iniciativa privada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. Perguntas de pesquisa

A partir da revisão de literatura que embasou a fundamentação teórico-empírica referente ao objeto deste estudo e, de dados primários, pretendeu-se operacionalizar as seguintes questões:

- Como situar o ENEM no contexto da avaliação educacional?
- Quais os fundamentos teóricos e empíricos que alicerçam o ENEM?
- Como se desenvolveu a proposta de criação do ENEM?
- O que pensam os pró-reitores e outros envolvidos com os processos seletivos das IES catarinenses sobre o ENEM como instrumento de acesso ao ensino superior?

2. Pressupostos da pesquisa

Com base na revisão de literatura efetuada e no conhecimento da pesquisadora, pode-se pressupor que:

- A adesão das IES de Santa Catarina ao ENEM depende de análise mais aprofundada sobre essa forma alternativa de acesso ao ensino superior, respeitando a cultura de cada instituição, o número de vagas existentes e a demanda social;
- A proposta do ENEM não garante a continuidade dos estudos, pois mesmo que o acesso seja facilitado, não há a garantia de permanência no ensino superior dos alunos de baixa renda;
- Estão sendo abertas vagas, através do ENEM, apenas para cursos onde sobram vagas ou o índice candidato/vaga é muito baixo;

3. Design e perspectiva da pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza empírica, uma vez que pretende analisar percepções.

O nível de pesquisa é exploratório, visto que ainda é pequeno o conhecimento do tópico em estudo. Para Gil (1999, p 43) “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Quanto ao delineamento, essa pesquisa caracteriza-se como do tipo descritiva-interpretativa, por seus objetivos, pois visa descrever e interpretar percepções, expectativas e sugestões dos informantes-chave (dirigentes e professores das instituições pesquisadas), sobre o objeto de estudo.

De acordo com Gil (1999) informantes-chave podem ser especialistas no tema em estudo, líderes formais ou informais, personalidades destacadas, entre outros. Entrevistas com esse tipo de informante são recomendadas nos estudos exploratórios.

Pelos procedimentos técnicos a serem utilizados caracteriza-se como estudo de caso (multicaso), pois analisa os fatos do ponto de vista empírico confrontando-os com a visão teórica. Para Ludke e André (1986) deve-se optar por este estudo quando se quer estudar algo singular, que tenha valor em si só, mesmo que posteriormente verifiquem-se semelhanças com outros casos.

A perspectiva deste estudo é sincrônica, com corte transversal, à medida que refletirá a situação existente no momento da coleta de dados por meio de representatividade de um universo, o que significa que estudos posteriores poderão analisar outras percepções.

A abordagem será predominantemente qualitativa. Minayo (1998, p.21) coloca que

...a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

4. Universo e amostra da pesquisa

Esta pesquisa centrou-se na seleção de instituições de ensino superior de Santa Catarina que utilizam e que não utilizam os resultados do ENEM como forma alternativa de seleção aos cursos de graduação.

A população alvo da presente pesquisa é composta por 15 informantes-chave, ou seja, pró-reitores de ensino, diretores de graduação e responsáveis pelos processos seletivos adotados pelas instituições pesquisadas.

A seleção dos sujeitos para a amostra dessa investigação é de caráter intencional, assegurando-se que sejam instituições diversificadas quanto à sua constituição e cultura; busca-se pois, uma amostragem representativa.

Adotou-se como critério a escolha das universidades do sistema ACADE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais e a UFSC.

Segundo Deslandes (1998), a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. O importante é saber quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado.

Sendo assim decidiu-se pelas IES abaixo:

- Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ;
- Fundação Educacional de Brusque – FEBE;
- Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE;
- Universidade do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI;
- Universidade do Contestado – UnC;
- Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC;
- Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC;
- Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC;
- Universidade do Sul do Estado de Santa Catarina - UNISUL;
- Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI;
- Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC;
- Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

A FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau, embora pertença a ACADE, ficou fora deste estudo porque não deu retorno da possibilidade de se fazer as entrevistas em tempo hábil para a realização desta pesquisa.

5. Instrumentos de coleta de dados

A realização do trabalho deu-se, basicamente, em duas etapas. Uma envolvendo dados secundários, mediante levantamento bibliográfico e análise de documentos internos das instituições investigadas com o objetivo de responder as perguntas de pesquisa.

A outra etapa, para obtenção dos dados de fontes primárias, utilizou-se um roteiro de entrevista semi-estruturada, aplicado aos informantes-chave das instituições de ensino superior catarinenses pesquisadas.

Para Triviños (1987) entrevista semi-estruturada é a que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que possibilitam vasto campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que surgem à medida que se recebem respostas dos informantes. Assim, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

O roteiro da entrevista, em anexo, é composto de perguntas abertas que orientam a organização dos dados para sua descrição, interpretação e análise.

Para maior eficiência na obtenção dos dados foi feito contato prévio com os informantes, explicando os objetivos e a relevância da pesquisa, solicitando a colaboração no sentido de conceder a entrevista e, para garantir a fidedignidade, solicitou-se consentimento para que as respostas fossem gravadas e posteriormente transcritas na íntegra para análise e interpretação.

O instrumento foi testado, inicialmente, com algumas entrevistas preliminares, com o objetivo de verificar sua adequada operacionalidade.

6. Tratamento e análise dos dados

Os dados foram tratados de forma qualitativa, ou seja, foram analisados valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Os dados são, pois, as situações vividas pelos sujeitos que serão tematizados por eles. O dado é sempre relatado de diferentes maneiras, pois o significado expresso pelos sujeitos sobre suas experiências pode variar de sujeito para sujeito e, assim o pesquisador se defronta com um conjunto de significados. Cabe a ele perceber quando, a partir de um certo número de sujeitos investigados, as descrições começam a evocar significados equivalentes. O olhar atento do investigador é que poderá definir se os dados colhidos são suficientes e satisfazem a interrogação inicial.

As análises foram feitas através da confrontação dos resultados obtidos das fontes primárias, através de uma análise de conteúdo, com os dados anteriormente examinados nas fontes secundárias. O levantamento bibliográfico se deu ao longo do processo, com o objetivo de articulá-lo, ao final, na fase de síntese e das conclusões gerais, aos resultados da pesquisa.

Com base em Minayo (1998), podemos apontar três finalidades para a etapa de análise: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte. Essas finalidades são complementares em termos de pesquisa social.

Para tanto construíram-se categorias a partir dos pressupostos da pesquisa representadas no roteiro para as entrevistas com os informantes-chave. Mesmo considerando-se as especificidades e realidades distintas das IES, procurou-se verificar a compatibilização das informações referentes às categorias selecionadas. Segundo Gomes (1998) trabalhar com categorias significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.

No caso deste estudo, as categorias, de certo modo, já estavam pré-estabelecidas nos pressupostos de pesquisa e foram vistas na dinâmica do processo de investigação, estando presentes nos vários estágios da investigação. Conforme sugere Gomes (1998, p.68); “...na medida em que estamos tratando de análise em pesquisa qualitativa, não podemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação de análise, durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo”.

As categorias de análise são:

1. Política governamental de avaliação
2. Importância do ENEM
3. Finalidade do ENEM
4. Aprovação do ENEM pelas IES
5. Adesão das IES ao ENEM
6. Critérios utilizados pela instituição para ingresso através do ENEM

Para a quantificação das percepções dos 15 informantes-chave entrevistados foram utilizados os percentuais aproximados de acordo com a escala abaixo:

Quadro 05 – ESCALA DE QUANTIFICAÇÃO DAS PERCEPÇÕES

Nº Informantes-chave	% Informantes-chave	Termos utilizados
0	0%	Nenhum
1 a 3	1 a 25%	Grande minoria, poucos, alguns
4 a 7	26 a 49%	Minoria, menor/pequena parte/parcela, menos da metade
8	50%	Metade
9 a 11	51 a 75%	Maioria, maior/grande parte/parcela, parte/parcela expressiva/significativa, mais da metade
12 a 14	76 a 99%	Grande maioria, quase totalidade, praticamente todos
15	100%	Totalidade, unanimidade, todos

PERFIL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PESQUISADAS

Para melhor compreender as percepções dos informantes-chave das IES pesquisadas faz-se necessário conhecer sua história, sua estrutura e sua finalidade.

1. Centro Universitário de Jaraguá do Sul - UNERJ

Pela lei municipal nº 439/73 é instituída a Fundação Educacional Regional Jaraguense, com o curso de Estudos Sociais. Em 1976 é criado o Centro de Ensino Superior de Jaraguá do Sul. Nos anos seguintes, a partir de 1982, são criados os cursos de Economia e Ciências Contábeis, em convênio com a Fundação Educacional da Região de Joinville. Logo após criam-se os cursos de Administração e Pedagogia. Em 1992 tem início o curso de Tecnologia em Mecânica - Modalidade Processo Industrial, em convênio com o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. No ano seguinte inicia-se o curso de Letras.

Em 1995, pela Lei Municipal 2025, ocorre uma mudança de estatutos que definiu uma estrutura organizacional para o Centro de Ensino Superior de Jaraguá do Sul. Neste mesmo ano é implantado o projeto Magister, com o curso de Matemática. Em 1996 tem início o curso de Arquitetura e Urbanismo, em convênio com a Universidade Regional de Blumenau. E no ano de 1999 cria-se o curso de Direito. (<http://www.unerj.rct-sc.br>).

Os processos seletivos da UNERJ têm duas modalidades: o vestibular da ACAFE e o SAEM – Sistema de Avaliação do Ensino Médio.

2. Fundação Educacional de Brusque - FEBE

A FEBE foi criada, segundo consulta on-line (<http://www.febe.rct-sc.br>), em 1973, com curso de Estudos Sociais. Em 1975 surgiu o curso de Ciências. Em 1986 foi criado o Curso de Filosofia e em 1987, na forma de convênios com a Universidade Regional de Blumenau – FURB, passou a oferecer Administração e Pedagogia. A partir de 1992, através de novos convênios com a FURB, passaram a funcionar os cursos de Ciências Contábeis e Direito, passando também a investir em pós-graduação. Em 1998, esses cursos conveniados com a FURB, foram transformados em cursos próprios da FEBE. Em 1999 nasce o Centro de Educação Superior de Brusque – CESBE. Neste mesmo ano foram criados os cursos de História e o de Tecnologia em Processos Industriais – Eletromecânica, este último, através de convênio com o SENAI.

A Fundação Educacional de Brusque é a mantenedora do Centro de Educação Superior de Brusque e é administrada pelo Conselho Curador, Conselho Administrativo e a Presidência.

A administração do CESBE é exercida pelos seguintes órgãos: Conselho de Administração Superior; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Diretoria Geral; Diretoria de Ensino de Graduação; Diretoria de Pós-Graduação; Diretoria de Pesquisa e Extensão; Diretoria de Administração; Colegiados de Curso; e Coordenadores de Curso.

O acesso ao ensino superior se dá através do vestibular ACAFE e do SAEM.

3. Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

A UNIVILLE, conforme dados coletados on-line (<http://www.univille.edu.br>), nasceu em 1967, com a criação da FUNDAJE – Fundação Joinvilense de Ensino. Em 1975, a Instituição se transferiu para o Campus Universitário, localizado no bairro Bom Retiro. Em 1982, iniciou suas atividades em São Bento do Sul, onde funciona hoje o Campus II. Hoje conta com 21 cursos de graduação e um amplo programa de pós-graduação com especialização, mestrado e doutorado.

A estrutura administrativa da FURJ/UNIVILLE conta com:

Órgãos de Administração Superior da FURJ: Presidência; Conselho de Administração; e Conselho Curador.

Órgão deliberativo e superior da UNIVILLE: Conselho Universitário.

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão: Presidência; Reitoria; Pró-Reitoria de Ensino; Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa; Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos

Culturais; Pró-Reitoria de Planejamento; Pró-Reitoria de Administração; e Diretoria do Campus II.

A missão da UNIVILLE é promover a formação de cidadãos comprometidos com a sociedade e contribuir para o desenvolvimento sustentado, atuando em educação, pesquisa e extensão.

A UNIVILLE utiliza como processos seletivos o vestibular da ACAFE e o SAEM.

4. Universidade do Alto Vale do Itajaí - UNIDAVI

O ensino superior do Alto Vale do Itajaí, segundo dados on-line (<http://www.unidavi.rct-sc.br>), teve início em Rio do Sul, com a criação da Faculdade de Administração de Empresas do Alto vale do Itajaí –FAEAVI, pela lei municipal nº 613/66. Suas atividades iniciaram em 1967. O segundo curso oferecido foi o de Ciências Contábeis, em 1986.

A partir de 1979, convênios com a FURB possibilitaram a oferta do curso de Pedagogia, Letras, Educação em Ciências, Direito e Química. Em convênio com a UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina , o curso de Educação Artística e com a UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina, o curso de Pedagogia. No ano de 1997, deu início o funcionamento de cursos fora da sede: Campus II - Ituporanga, Campus III - Taió e Campus IV - Presidente Getúlio.

A partir de 1995 foram criadas três novas Faculdades: a Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e Letras – FaCSHuL, a Faculdade de Ciência e Tecnologia – FACITEC e a FACCEX – Faculdade de Administração, Contabilidade e Comércio Exterior.

Passou a ser reconhecida como universidade a partir de 1998.

Sua estrutura está assim constituída:

Reitoria; Pró-Reitoria de Ensino; Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão; Pró-Reitoria de Administração; FACITEC; FaCSHuL; FACCEX; CEDUPU; e Escola de Educação Básica.

A UNIDAVI oferece 10 cursos de graduação, distribuídos pelos quatro campus.

A UNIDAVI utiliza como processos seletivos ao ensino superior o vestibular ACAFE e o SAEM.

5. Universidade do Contestado - UnC

A Universidade do Contestado, de acordo com dados obtidos via on-line (<http://www.unc.rct-sc.br>), localiza-se no centro oeste de Santa Catarina, abrangendo o

planalto norte, planalto central e meio-oeste, englobando as microrregiões do Alto Vale do Rio do Peixe e do Vale de Canoinhas, do Planalto Norte e parte das microrregiões Serrana e Alto Irani.

A educação superior na área de abrangência da Universidade do Contestado iniciou na década de 70, para atender as demandas de formação de professores, oferecendo os cursos de Pedagogia, Letras e Ciências. Posteriormente, em torno da década de 80, foram implantados os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Enfermagem e Obstetrícia, Serviço Social. Já na década de 90 criaram-se os cursos e Tecnologia em Processamento de Dados, Engenharia Florestal e Tecnologia em Fruticultura.

A UnC foi oficialmente reconhecida e credenciada em 03/12/97. Possui campi universitários em Caçador, Concórdia, Canoinhas, Mafra e Curitiba e exerce atividades também em Fraiburgo, Santa Cecília, Monte Carlo, Rio Negrinho, Seara e Porto União.

A estrutura é composta pelos seguintes órgãos:

Estrutura Executiva Superior e Setorial: Reitoria; Pró-Reitoria de Ensino; Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; Pró-Reitoria de Administração; Pró-Reitoria de Extensão e Cultura; Diretorias; e Coordenadorias.

Estrutura Organizacional Superior: Colegiados.

A UnC possui como concepção de que a universidade é o local adequado para a elaboração do conhecimento crítico, o laboratório das criações, local onde os esforços são acumulados e difundidos para impulsionar o crescimento intelectual da humanidade, abrindo constantemente espaços que assegurem a reflexão epistemológica e crítica sobre a realidade. Assume um caráter comunitário e interativo, estabelecendo interfaces com todas as instituições especializadas que possibilitem consolidar seu projeto institucional e contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento social.

Com relação aos processos seletivos para os cursos de graduação a UnC utiliza o vestibular da ACAFE e elabora e executa um vestibular próprio.

6. Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

A FUCRI, segundo dados coletados via on-line (<http://www.unesc.rct-sc.br>), foi criada pela lei nº 697, de 22 de junho de 1968, com cursos voltados para o Magistério. Com o crescimento do Sul do Estado foram criados outros cursos visando satisfazer a demanda empresarial. A FUCRI sofreu alteração estatutária em 1973 e em 1988. Foi reconhecida de

utilidade pública pelo Decreto Federal nº 72454/73, pelo Decreto Estadual nº 4336/69 e pelo Decreto Municipal nº 723/69.

A FUCRI é a mantenedora da primeira escola de nível superior criada no Sul de Santa Catarina. Até 1991 mantinha quatro unidades de ensino. Com o desencadeamento do processo de transformação em universidade houve a unificação regimental e a criação da União das Faculdades de Criciúma – UNIFACRI.

Em 03 de junho de 1997 o Conselho Estadual de Educação aprova o parecer que transforma a FUCRI em UNESC.

A instituição oferece 31 cursos de graduação.

A estrutura da UNESC está assim dividida:

Administração superior: Conselho Universitário; Reitoria.

Administração básica: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Conselho Departamental; e Coordenadorias de Departamento.

A missão da UNESC é “promover o desenvolvimento regional para melhorar a qualidade do ambiente de vida”.

Essa instituição faz uso de dois processos seletivos para o acesso ao ensino superior: o vestibular ACAFE e o SAEM.

7. Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC

A UNOESC, de acordo com dados coletados on-line (<http://www.unoesc.rct-sc.br>), resultou da unificação, em 1991, de três instituições isoladas de ensino superior existentes na região desde o final da década de 60 e início da década de 70: a Fundação Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe – FEMARP, com sede em Videira; a Fundação Universitária do Oeste Catarinense – FUOC, sediada em Joaçaba; e a Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste – FUNDESTE, com sede na cidade de Chapecó. A unificação dos três centros de ensino superior, deu origem ao patrimônio científico-cultural e à estrutura organizacional e administrativa da nova universidade catarinense, autorizada no mesmo ano pelo Conselho Federal de Educação, reconhecida em 1995 pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina e credenciada pelo Decreto Presidencial de 14 de agosto de 1996.

A UNOESC possui hoje 5606 alunos de graduação e 514 alunos de pós-graduação, totalizando 6215 alunos.

A UNOESC realiza seu processo seletivo através de duas modalidades: o vestibular ACAFE e o SAEM.

8. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

A consolidação do ensino superior na região serrana acontece a partir de 1965, de acordo com dados obtidos por via on-line (<http://www.uniplac.rct-sc.br>), quando é criada a Fundação Educacional de Lages- FEL. Em 1973, já no contexto de organização da ACAFE, criou-se a Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense. Em 1999 a UNIPLAC foi oficialmente instalada.

A estrutura administrativa da Fundação UNIPLAC está assim organizada: Conselho de Administração; Conselho Curador; e Presidência.

A administração universitária efetiva-se através de:

Administração Superior: Conselho Universitário; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Reitoria e Pró-Reitorias.

Administração Setorial: Departamentos; Colegiados de Curso; Órgão Suplementares; e Órgãos Complementares.

Constituem-se objetivos da UNIPLAC:

- Atender, com agilidade e eficiência, às demandas que lhe sejam feitas no ensino através da formação de recursos humanos necessários ao processo de desenvolvimento da sociedade; na pesquisa diretamente comprometida com os projetos e programas regionais em operação e, ainda, na intervenção programada da extensão junto às comunidades da região;
- Manter a sua vocação institucional e colocar-se como mecanismo privilegiado de mediação e articulação entre o poder público e outras instituições públicas e privadas, de pesquisa, ciência, tecnologia e formação de recursos;
- Promover o intercâmbio científico e/ou cultural com instituições nacionais e internacionais.

Os processos seletivos utilizados pela UNIPLAC são o vestibular ACAFE e o SAEM.

9. Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

No ano de 1964, conforme dados coletados on-line (<http://www.unisul>), foi implantado o ensino superior em Tubarão, com a criação da Faculdade de Ciências Econômi-

cas do Sul de Santa Catarina, através da Lei Municipal Nº 353 de 25 de novembro, vinculada ao Instituto Municipal de Ensino Superior – IMES.

Em 1967 foi criada a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina – FESSC, através da Lei Nº 443, implementando as três funções universitárias básicas, firmando-se como um centro de ensino, pesquisa e extensão.

A partir de 1978, a FESSC se consolidou e se estruturou como uma universidade de caráter regional e comunitário. Após longo processo, foi, afinal, reconhecida, como uma fundação de direito privado, pela Portaria Ministerial MEC Nº 028, de 27 de janeiro de 1989.

A partir de 1993, a UNISUL se consolidou como uma das maiores universidades de Santa Catarina, sendo que em 1999 já havia quadruplicado o número de alunos, o número de cursos de Graduação, e colocado em ação um projeto de Pós-Graduação que conta com a parceria de universidades estrangeiras, principalmente da Argentina, Espanha, Estados Unidos e Chile. São mais de 42 cursos de especialização, 13 de mestrado e 4 de doutorado, com 1.535 alunos em capacitação.

A UNISUL iniciou suas atividades em Araranguá no ano de 1992. Em 1996 estava em Palhoça, expandindo-se em seguida para a capital, Florianópolis, com diversas unidades.

Em 1998 foram criadas as unidades de Laguna, Imbituba, Içara e Braço do Norte. Ao final desse mesmo ano, a UNISUL contava com 13.294 alunos.

A estrutura da Instituição está organizada da seguinte forma:

Administração Superior: Conselho Curador.

Administração Central: Conselho Universitário e Câmara de Gestão; Reitoria.

Administração Acadêmica: Centros; e Congregações de Curso.

Órgãos Complementares: Ensino Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio e Técnico.

Órgãos Suplementares: Institutos.

Hoje a UNISUL estende seus serviços e benefícios a comunidades da área de abrangência em diversos *campi*. São eles: Tubarão; Imbituba; Braço do Norte; Laguna; Araranguá; Içara; Pedra Branca (Palhoça); Centro Internacional de Pós-Graduação; Colégio Catarinense; Colégio Coração de Jesus; e Jurerê Internacional (Florianópolis).

A UNISUL utiliza três processos seletivos: o vestibular da ACAFE, o aproveitamento do boletim de desempenho do ENEM e o aproveitamento do boletim de desempenho do SAEM.

10. Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

A Universidade do Vale do Itajaí foi reconhecida, segundo dados coletados on-line (<http://www.univali.br>), pela portaria Ministerial Nº 51/89, de 16 de fevereiro de 1989, com base no Parecer Nº 175/89/CFE.

Com a alteração estatutária da UNIVALI, homologada pela Resolução Nº 021/CONSUN/98, de 29 de junho de 1998, visando atender aos objetivos de inserção regional, completou-se a estrutura multicampi, englobando o Campus Central, em Itajaí, e os Campi de Balneário Camboriú, Tijucas, Biguaçu, Penha, Ilhota, São José, Piçarras, Bombinhas, Navegantes, São João Batista e Itapema.

Possui uma área física de 1.915.467,11 m², com área construída de 133.650,15 m² e área em construção de 16.063,65 m².

Sua estrutura organizacional, regulamentada no artigo 17 do Estatuto, está organizada de forma descentralizada, assim distribuída:

Administração Geral: Conselho Universitário; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; Reitoria; Vice-Reitoria; Chefia de Gabinete/Secretaria de Integração; Pró-Reitoria de Administração; Pró-Reitoria de Ensino e Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão.

Administração dos Centros: Colegiado de Centro; e Direção de Centro.

Administração dos Cursos: Coordenação de Curso; e Colegiado de Curso.

Oferece 53 cursos de graduação, em 105 opções em termos de habilitações, turnos e campi diferentes, com 09 Centros de Educação Superior, implantados nos 05 campi e 11 Núcleos de Educação Superior, totalizando 26.623 alunos. Possui 33 cursos de pós-graduação em nível e especialização, 5 cursos de mestrado acadêmico, 2 de mestrado profissionalizante e 2 de doutorado, totalizando 1.510 alunos. Também possui 1.455 alunos na educação básica.

Seu corpo docente é composto por 1.462 professores (319 mestrandos, 482 mestres, 205 doutorandos e 153 doutores). Atualmente são 1.039 funcionários.

Segundo seu Estatuto, é uma Instituição de Ensino Superior mantida pela Fundação Universidade do Vale do Itajaí, de fins filantrópicos, dotada de personalidade jurídica de

direito privado, tendo por objetivo geral promover o desenvolvimento da filosofia, ciências, tecnologia, letras e artes e formar profissionais de ensino superior objetivando o bem-estar e a valorização do homem.

A UNIVALI utiliza cinco tipos diferentes de processos seletivos. São eles: vestibular no modelo Sistema Universitário Prova por Área – SUPRA, aplicado em 12 cidades catarinenses e em Curitiba, abrangendo provas de conhecimentos gerais e provas em cinco áreas específicas; Processo Seletivo Especial – PSE, oferecido para 18 cursos não mais constantes do vestibular SUPRA, sendo o candidato avaliado pela média do histórico escolar do ensino médio; aproveitamento dos resultados do ENEM; aproveitamento dos resultados do SAEM; e reingresso, ou seja, alunos que já tem curso superior e que querem voltar à universidade.

11. Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

A criação e implementação das Universidades de Ensino Superior do Estado, a partir de 1963, conforme dados coletados on-line (<http://www.udesc.br>), teve por objetivo inicial a formação e qualificação de recursos humanos, cuja carência era um dos fatores limitantes à dinamização do processo de desenvolvimento do Estado de Santa Catarina. Foi implantada, inicialmente, a Faculdade de Educação –FAED, em 1964. Logo após, em 1965, foi autorizada a funcionar, a Escola Superior de Administração e Gerência – ESAG e a Faculdade de Engenharia de Joinville – FEJ.

Em 20 de maio de 1965, o Decreto Nº 2.802 criou a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, como resultado da união das três escolas superiores existentes. No mesmo ano, foi aprovado o estatuto da UDESC.

Este núcleo expandiu-se: em 1972, com a implantação da Escola Superior de Medicina Veterinária, em Lages; em 1973, com o início das atividades da Escola Superior de Educação Física, em Florianópolis; em 1980, reformulou-se a Escola Superior de Medicina Veterinária para Centro de Ciências Agroveterinária e Agronomia, em Lages; e em 1985, com a criação do Centro de Artes, em Florianópolis.

Em 1985 foi reconhecida como universidade, através da Portaria Ministerial Nº 893, de 11 de novembro, e em 1990. Através da Lei Estadual Nº 8.092, de 1º de outubro, conquistou sua autonomia, desvinculando-se da Fundação Educacional de Santa Catarina – FESC, transformando-se em Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina.

Com a transformação em Fundação, a universidade conquistou um orçamento próprio e o direito à realização de eleição direta de seus dirigentes.

Em decorrência de seu modelo *multi campi*, organizou sua estrutura administrativa da seguinte forma:

Órgãos de Deliberação Superior: Conselho Curador; Conselho Universitário; e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Órgãos de Administração Superior: Reitoria; Vice-Reitoria; e Pró-Reitorias.

Órgãos Suplementares: Biblioteca Universitária; Núcleo do Sistema de Bibliotecas; e Núcleo de Treinamento para Prevenção de Emergência da Região Sul.

Órgãos de Ação Executiva: Pró-Reitoria de Administração; Pró-Reitoria de Ensino; Pró-Reitoria de Pesquisa e Desenvolvimento; Pró-Reitoria Comunitária; e Secretaria Executiva de Planejamento.

Órgãos de Apoio: Chefia de Gabinete; Procuradoria Jurídica; Coordenadoria de Comunicação Social; Coordenadoria de Assuntos Interinstitucionais e Internacionais; e Secretaria dos Colegiados Superiores.

Órgãos de Deliberação Setorial: Conselho de Centro; Colegiado de Curso; e Departamentos.

Órgãos de Administração Setorial: Diretorias Gerais; Diretorias Assistentes de Ensino; Diretorias Assistentes de Pesquisa e Extensão; e Secretarias Gerais.

Conta ainda com: Comissões de Assessoramento; Unidades Universitárias; Hospital de Clínica Veterinária; Programas Especiais; e a TV Anhatomirim.

Possui 33 cursos de Graduação, 42 cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu* e 09 cursos de Mestrado, com cerca de 7.000 alunos, em três *campi* e seis centros de ensino.

O desempenho da UDESC, nos termos de sua concepção original e no desenvolvimento de suas atividades, baseou-se no princípio de sua funcionalidade em relação à sociedade, transformando-se, basicamente, em uma entidade de prestação de serviços à comunidade, através do cumprimento das três grandes funções sociais que cabem às instituições de ensino superior: formar recursos humanos, oferecendo conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento da sociedade; buscar novos conhecimentos através da pesquisa, para atender às exigências da sociedade; aplicar os conhecimentos acumulados, especialmente no seu corpo docente, às necessidades imediatas da comunidade, através de serviços de assistência técnica e cultural.

A UDESC procura cada vez mais integrar-se à sociedade à qual serve, evoluindo do quase exclusivo objetivo inicial de formar e qualificar recursos humanos, para o desenvolvimento social e econômico do Estado, colocando em prática o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como forma de questionar a reprodução do conhecimento e estimular a construção do conhecimento novo. Cresce a consciência interna, no sentido de racionalizar meios e aumentar a abrangência de suas ações, em consonância com os objetivos inerentes a uma Instituição Pública Estadual de Educação Superior: o de servir mais e melhor a comunidade do seu Estado.

A UDESC utiliza apenas uma forma de seleção chamada Vestibular Vocacionado. Aplicado em um único dia, compreende duas fases: a 1ª fase, é composta por quatro questões dissertativas específicas para cada curso, onde serão avaliados o conhecimento e afinidade do candidato com o curso de sua opção. A 2ª fase é composta por uma prova de redação, tipo dissertação com temas também específicos de acordo com o curso de opção e por uma prova objetiva, composta de trinta questões de múltipla escolha, priorizando conhecimento em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Estado de Santa Catarina.

12. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), conforme dados coletados online (<http://www.ufsc.br>), foi criada pela Lei Nº 3.849, de 18 de dezembro de 1960. O ensino superior, porém, já existia em Santa Catarina, de maneira isolada, em forma de faculdades. A primeira faculdade foi a Faculdade de Direito, criada em 11 de fevereiro de 1932, sob a organização de instituto livre e foi oficializada por Decreto Estadual em 1935.

No ato de sua criação, a UFSC reuniu as faculdades existentes na Capital do Estado: Direito, Ciências Econômicas, Farmácia, Odontologia, Filosofia, Ciências, Letras, Medicina, Serviço Social e a Escola de Engenharia Industrial. Dessas, a única que era federal, até então, era a Faculdade de Direito.

Em 20 de janeiro de 1961, através da Lei Nº 2.664, o Governo do Estado doou à União a ex-fazenda modelo “Assis Brasil”, bairro Trindade, para ali instalar o Campus Universitário. O campus, atualmente, tem uma área de 1.020.768 m² e uma área construída de 262.037 m², possuindo ainda áreas de terrenos e edificações fora do campus, sendo grande parte desta composta por manguezais, ilhas e fortalezas, onde são realizados pesquisas e trabalhos de preservação das espécies marinhas, além de atividades de turismo educativo. Ainda, pertencem a UFSC, os Colégios Agrícolas de Camboriú e de Araquari.

Em 9 de outubro de 1961, foi empossado, oficialmente, o primeiro reitor da UFSC, na pessoa do Prof. João David Ferreira. A instalação oficial da Universidade se deu em 12 de março de 1962.

Na reforma universitária, o Decreto Nº 64.824 de 15 de julho de 1969, extinguiu as faculdades e criou os centros e departamentos, estabelecendo a adoção do sistema de créditos e matrículas por disciplinas. Essa estrutura didático-acadêmica e administrativa permanece até hoje, assim organizada:

Administração Superior: Conselho Universitário; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e Conselho de Curadores; Reitoria; Vice-Reitoria; Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária, Pró-Reitoria de Administração; Pró-Reitoria de Cultura e Extensão; e Secretaria de Planejamento.

Administração de Unidades e Subunidades: Conselhos Departamentais e Departamentos; Diretoria dos Centros; e Chefia de Departamentos.

Conta ainda em sua estrutura com: Biblioteca; Restaurante; Imprensa Universitária; Museu Universitário; Hospital Universitário; Núcleo de Processamento de Dados; Escritório de Assuntos Internacionais; Editora Universitária e Biotério Central.

A UFSC, segundo dados obtidos do Boletim de Dados da SEPLAN (UFSC, 2000), possui 56 departamentos e 02 coordenadorias especiais que integram 11 unidades universitárias (Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Educação, Ciências da Saúde, Ciências Físicas e Matemáticas, Filosofia e Ciências Humanas, Ciências Jurídicas, Desportos, Comunicação e Expressão, Sócio-Econômico e Tecnológico). Oferece 39 cursos de graduação com 52 habilitações, 112 cursos de mestrado e 24 cursos de doutorado. Possui 16.696 alunos matriculados nos cursos de graduação, 419 alunos cursando Magister, 3026 alunos de cursos *Lato sensu*, 5462 alunos de mestrado e 1645 alunos de doutorado. Possui ainda 1580 alunos matriculados nos níveis pré-escolar, fundamental e médio.

A UFSC é uma Instituição Pública Autárquica de Ensino, vinculada ao Ministério da Educação e Desporto.

A Universidade Federal de Santa Catarina tem por finalidade, conforme aprovado pela Assembléia Estatuinte, em 04 de junho de 1993, “produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, solidariedade nacional e

internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida”.

A UFSC utiliza como forma de seleção para os cursos de graduação apenas o vestibular.

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Esta pesquisa analisa as percepções dos pró-reitores e outros informantes-chave envolvidos nos processos seletivos das instituições pesquisadas acerca do ENEM. A análise é feita considerando três blocos, com seis categorias de análise. O primeiro bloco aborda a **política governamental de avaliação**, trabalhando com uma categoria. O segundo, analisa a **importância e finalidade do ENEM**, com duas categorias. O último bloco, composto por três categorias, apresenta a opinião dos informantes-chave acerca da **aprovação, adesão e critérios utilizados pelas IES para ingresso, através do ENEM, no ensino superior**.

1. Política governamental de avaliação

Este bloco analisa a política governamental de avaliação do Governo Federal. A questão de pesquisa levanta as percepções dos entrevistados com relação às razões da ênfase que o Governo Federal vem dando à avaliação.

Os dados revelaram que os informantes têm diferentes percepções devido as suas formações, posturas políticas e ideológicas e experiências ligadas à área em questão.

A maioria dos informantes (75%) acredita que a ênfase que o Governo Federal vem dando, atualmente, à avaliação, é uma forma de verificar a qualidade do ensino no país. Eles concordam com o que a diretora da DAEB - Diretoria de Avaliação da Educação Básica do INEP e responsável pela coordenação do SAEB, coloca sobre as competências da União no que concerne à avaliação quando diz que um sistema nacional de avaliação é ne-

cessário para coletar informações sobre a qualidade dos resultados educacionais, sobre como, quando e quem tem acesso ao ensino de qualidade.

O trecho abaixo, selecionado do depoimento de um informante, ilustra essa afirmação:

A avaliação é um importante instrumento gerencial, em qualquer área. Se tomarmos por esse aspecto é uma forma de se ter informações concretas sobre a qualidade da educação em todos os níveis.

A metade dos respondentes acredita que essa análise da qualidade fica apenas restrita a uma forma de controle, que gera mais cobrança e punição do que ações efetivas que resultem dessa análise. É o que se pode constatar pelas seguintes assertivas:

O governo desenvolve muito a lógica do sucesso da escola, a lógica do sistema, do resultado, do controle, do enquadramento, da eficácia.

Em função dessa formalidade da universidade, de se achar um núcleo de excelência e ver a avaliação como completamente desnecessária é que o governo federal teve que tomar a posição que hoje adota, que é uma avaliação que beira a uma cobrança, a uma punição, porque as próprias universidades não procuraram fazer esse trabalho, que deveria ser delas.

Há uma crescente ênfase na avaliação como componente estratégico para assegurar o controle...

Com relação ao envolvimento das IES nos processos avaliativos, historicamente constata-se que o meio acadêmico não tem se eximido dessa discussão, pelo contrário, o movimento docente vem realizando uma seqüência de estudos e seminários desde a década de 80, ampliando-se no início dos anos 90. O MEC, por sua vez, assumiu o papel de coordenador, articulador e agente financiador do processo avaliativo das universidades, num trabalho de parceria com as IES. Surge então o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, sendo, portanto, um programa que tem sua origem no meio acadêmico. Alguns de seus princípios norteadores, como o da não punição ou premiação e o da adesão voluntária contradizem fortemente os depoimentos acima.

A avaliação institucional é um processo voltado para a construção e melhora contínua da qualidade das IES. De acordo com o PAIUB (Brasil, 1994), esta deve ser desenvolvida com o envolvimento de todos os segmentos da comunidade acadêmica. Para iniciá-la, talvez seja necessário ainda em algumas instituições, um trabalho de aceitação e consciên-

tização da sua necessidade, a fim de se obter o reconhecimento da sua legitimidade e da pertinência dos seus princípios norteadores e dos critérios a serem adotados.

Menos da metade dos entrevistados (40%) entende que essa ênfase atual na avaliação é uma forma de diagnóstico da situação do ensino no Brasil, subsidiando ações futuras. A avaliação por não ter um fim em si mesma e sim ser um instrumento utilizado para a tomada de decisões e correção de rumos, deve assegurar que, juntamente com as informações obtidas, sejam criados e utilizados recursos que possam ser empregados na superação de problemas diagnosticados, ou na reafirmação das medidas e práticas bem-sucedidas.

Através dos resultados obtidos deveria-se proceder à reformulação das políticas, programas e projetos educacionais visando mudanças substantivas que, além de melhorar a qualidade de ensino, culminassem na sua democratização.

Essa colocação pode ser confirmada pelos depoimentos que seguem:

Eu acho que é importante. Eu não condeno a necessidade da avaliação a partir do governo federal, porque se você destina recursos tem que saber de que maneira esses recursos estão sendo aplicados, de que maneira as coisas estão sendo realizadas, até para se poder corrigir.

Acho que o governo despertou para a educação. É uma forma de avaliar para ver como estão as coisas.

Se o ENEM servir para balizar o governo, para tomar decisões, ações para melhorar cada vez mais o ensino, para tirar um diagnóstico e propor saídas, melhorar, dar uma nova perspectiva e tentar melhorar o quadro social, então é louvável.

Mesmo que se tome pelo lado da punição pela falta de qualidade a avaliação pode contribuir para que se superem alguns problemas básicos.

...então, a avaliação é necessária para a correção de rumos, para identificar problemas e encontrar soluções.

Se o governo quer fazer realmente um grande diagnóstico para melhorar todas as ações dele em termos de ensino, de melhorar e capacitar cada vez mais os alunos, então é louvável.

Os recursos financeiros provenientes da arrecadação de impostos, vinculados ao texto constitucional e que devem ser aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino público, em todos os seus níveis, são da ordem de R\$ 30,5 bilhões, o que representa em torno de 4,5% do PIB. A divisão desse montante entre as esferas do poder público, con-

forme estabelecido na Constituição, explicita que em torno de 22% do total são aplicados pela União, ficando os 78% restantes para serem aplicados pelos Estados, Distrito Federal e municípios.

Essa distribuição percentual de recursos deixa claro que não se pode creditar ao ensino superior público federal, que deve ser mantido pela União, a responsabilidade pela falta de recursos para os outros níveis de ensino. Pelo contrário, sinaliza a necessidade de aumentar o volume de recursos investidos em educação, principalmente a pública, no Brasil. Isso pode ser conseguido pela efetiva aplicação, por parte do poder público, dos recursos estabelecidos constitucionalmente e, também pelo aumento da arrecadação de impostos, eliminando-se a enorme evasão fiscal que reduz quase pela metade o total arrecadado.

Não se deve privilegiar um grau de ensino em detrimento de outro. Todos devem ser zelados e devidamente assistidos pelos poderes públicos, para que se desenvolvam de forma articulada, eficiente e com qualidade. O Brasil possui riqueza nacional para ampliar os recursos públicos aplicados em educação, bastando para isso que a educação seja vista como prioridade.

O governo não tem uma política que aponte para mudanças em função dos resultados do ENEM, como um acréscimo de recursos para a educação. Na verdade, o que se busca é uma redução de custos, propondo uma modificação do ensino médio, com a flexibilização de currículos, sem ouvir os interessados, professores e alunos.

Uma grande minoria da amostra (15%) vê a possibilidade de se criar um modelo de avaliação à partir dos dados obtidos. Extratos dos depoimentos a seguir ilustram essa observação:

Eu vejo que nós tivemos um grande salto qualitativo na avaliação, nós criamos um sistema de avaliação no Brasil. Tem países que não tem um sistema de avaliação. Pela primeira vez nós podemos dizer que temos. Tem falhas sim, mas que vão se consertando ao longo do processo.

Uma das vantagens é que traz no seu bojo toda uma discussão, uma preocupação, fazendo com que vários setores ligados à educação, reflitam se é bom ou não. Essa discussão está sendo válida. O governo está tentando fazer alguma coisa. Existem críticas, é claro, mas quem sabe até com essas críticas se pode estar construindo alguma coisa melhor.

Parece-nos que há uma falta de clareza do que se entende por avaliação, de ter-se em mente alguns padrões que ajudem a identificar se um processo avaliativo é bom ou não, a quem serve, se leva em consideração as questões que lhe são primordiais, ou seja, as considerações de mérito e valor.

Ristoff (2000), preocupado com a proliferação, no Brasil, de novos modelos e novas metodologias de avaliação, apresenta, baseando-se nos Padrões para Avaliação de Programas do *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, dos Estados Unidos, os quatro atributos básicos para determinar se a avaliação de uma instituição, programa, projeto ou material educacional é boa.

A partir de cada atributo foram estabelecidos alguns padrões, totalizando 30, formando uma filosofia do trabalho avaliativo cujo objetivo é assegurar que a avaliação seja útil, viável, exata e ética. Esses padrões vêm ainda acompanhados de um número significativo de diretrizes que os contextualizam, define e esclarece, apontando caminhos práticos que podem ser seguidos para validar um Padrão específico e de vários registros dos equívocos mais freqüentes cometidos pelos avaliadores, além de exemplos reais e concretos para cada um dos padrões.

São quatro os atributos básicos e seus objetivos: utilidade – garantir que a avaliação atenda as necessidades de informação dos usuários preferenciais; viabilidade – assegurar que a avaliação seja realista, prudente, diplomática, e econômica; propriedade – assegurar que a avaliação seja conduzida legalmente e eticamente, e com adequada atenção ao bem-estar das pessoas envolvidas no processo bem como das pessoas afetadas pelos resultados; Exatidão – assegurar que a avaliação revele e transmita informações tecnicamente adequadas sobre os aspectos que determinam valor e mérito da instituição sob avaliação.

A preocupação com a avaliação da avaliação deve ser cotidianamente para que não torne-se instrumento de reforço do poder estabelecido, servindo de propaganda de suas ações.

Apenas um entrevistado acredita que o governo está tentando buscar uma identidade para a educação no país, com a perspectiva de diminuir as diferenças entre as regiões:

É um trabalho do MEC para tentar uniformizar a educação no país, pois no sul e sudeste tem um nível e no norte e nordeste tem outro. O governo está buscando uma identidade para a educação no país.

Uma pequena parcela dos respondentes (25%) concorda que o governo desenvolva mecanismos de avaliação, mas discorda dos critérios adotados ou da metodologia utilizada. Os depoimentos a seguir reforçam essa interpretação:

É claro que eu discuto muito e discordo de algumas formas de avaliação que são adotadas pelo MEC. Mas não discordo do fato de que elas devem ser avaliadas. Mas discuto, porque, muitas vezes, há supervalorização de certos critérios, que não são, na minha ótica, os

melhores avaliadores da qualidade do ensino, da qualidade da produção acadêmica como um todo.

A avaliação deve existir, mas nós deveríamos aprimorar os mecanismos. Só que esse aprimoramento deveria ser feito pelas universidades. No entanto se observa um comodismo, muitas universidades preferem apenas criticar o que o MEC propõe em vez de tentar elaborar seu próprio modelo. Agora é que o CRUB está começando a falar em fazer um modelo próprio de avaliação. Precisou o MEC dar uma “alfinetada” para que a situação mudasse.

Eu não critico a iniciativa do governo federal de proceder avaliações. Agora, essa avaliação não pode ser unilateral. A comunidade tem que ser ouvida no processo de avaliação. O processo de avaliação tem que ser de ambas as partes.

Há que se considerar porém que um sistema de avaliação sozinho não conseguirá fazer grandes transformações. Políticas de incentivo adequadas também precisam ocorrer para que tenhamos ensino de qualidade em qualquer nível de ensino.

O papel do Ministério da Educação deve ser o de facilitador e estimulador do processo avaliativo, e não o executor responsável. Deve ter como tarefa principal trabalhar para que as escolas e universidades desenvolvam mecanismos próprios de avaliação. Cabe ao MEC, ainda, na medida do possível, favorecer a troca de experiências e a comparabilidade dos resultados, sem, no entanto, tratar de impor sua própria metodologia.

Metade dos entrevistados também enxerga nessas ações uma jogada de marketing político, inclusive, porque, o Ministro da Educação é um provável candidato à presidência da República, o que ofusca a transparência de sua iniciativa recente de intensificar processos avaliativos em todos os níveis. As colocações abaixo evidenciam e complementam essa conclusão:

O que levou o professor Paulo Renato, atual Ministro da Educação, a criar o provão, o ENEM e todos esses outros instrumentos de avaliação é difícil de afirmar. Se eu for dar uma opinião, como cidadão, vou dizer que, assim como se está tentando fazer algo no Ministério da Saúde, também está se fazendo algo no Ministério da Educação, porque são duas pessoas postulantes ao cargo de presidente da República. Então, pode-se dizer que são interesses pessoais.

Os atuais governantes de nosso país adotaram uma concepção de Estado que se desresponsabiliza com a oferta direta dos serviços básicos à população. Daí que, de um lado, joga a responsabilidade dos serviços educacionais para a sociedade (mesmo que parte dele, formalmente, ainda seja estatal) e, de outro lado, passa a impressão de que está oferecendo, aos contribuintes, a possibilidade de optarem entre serviços cuja qualidade é explicitada pelos resultados das avaliações.

Na perspectiva de um governo que prega a “modernização do Estado”, todos os atos que possam agregar certa credibilidade da opinião pública e dar um verniz de profissionalização ao Estado, revestindo-o de uma (pseudo) neutralidade técnica, obscurecendo seu sentido e atuação centralmente política, justifica a adoção de medidas avaliativas em todos os setores das políticas públicas.

O que transparece é que o Governo se utiliza das políticas, no caso a política de avaliação, para promover-se, fazendo o discurso do sucesso do Estado em relação aos resultados e aplicações dos Exames que instituiu.

Ao mesmo tempo em que se busca adequar a educação à nova forma de produção material da vida humana, aproximando-a do setor produtivo, procura-se a modernização das instituições sociais para a produção de um sistema simbólico-cultural que permita a regulação social, tornando-se um instrumento de poder a serviço da ordem estabelecida.

Assim acredita-se que o momento criado pelo governo federal de ênfase nos processos avaliativos e implantação de reformas curriculares pode servir como motor de transformações significativas em todos os níveis de ensino, na tentativa de sua reconceptualização. Ainda nesse plano seria importante clarear a missão e os objetivos institucionais.

A realidade tem demonstrado que as iniciativas do governo federal em relação à avaliação têm sido marcadas por descontinuidades, quer na sua própria esfera administrativa, quer na orientação a programas nacionais de avaliação. Assim nos parece que as escolas e universidades não devem ficar a mercê destas iniciativas, mas sim criar seus próprios processos avaliativos.

Fosters (1999, p. 67) diz que as políticas de avaliação devem auxiliar:

- *na superação das visões descomprometidas, tradicionais e até mesmo tecnicistas de avaliação como panacéia para a solução de todos os males que padecemos;*
- *na extrapolação da concepção de avaliação como um fim em si mesmo;*
- *na vinculação da avaliação a um projeto educacional explícito.*

Reafirma-se que a avaliação não deve ter um fim em si mesma e sim um instrumento a ser utilizado para corrigir rumos. Portanto, juntamente com as informações obtidas pela avaliação, seria fundamental criar condições e oferecer recursos que pudessem ser empregados na superação de problemas diagnosticados, ou a reafirmação das práticas bem-sucedidas.

Neste sentido, o ENEM, enquanto uma das avaliações em curso pelo Governo Federal, tendo como um de seus objetivos ser aplicado como modalidade de acesso ao ensino superior, deixa a desejar quando contradiz o discurso de “autonomia plena” das institui-

ções, criando um sistema de avaliação controlado pelo MEC; e, quando refere-se à democratização do ensino superior no momento que se observa que este nível de ensino está cada vez mais privatizado e descaracterizado da sua tripla função de ensino, pesquisa e extensão.

Deve haver uma ponte entre a avaliação e a ação. Ou seja, não basta informar ou iniciar um processo de reflexão nas escolas e universidades, sem colocar à sua disposição os recursos de que precisam para superar suas dificuldades. À informação deve ser somado o conhecimento e a capacidade técnica para lidar com essa informação e, principalmente, a autonomia para decidir e os recursos para implementar as decisões tomadas.

2. Importância e finalidade do ENEM

Neste bloco passaremos a analisar, mais especificamente, o Exame Nacional de Ensino Médio. Aqui trataremos das questões de pesquisa que envolvem as percepções dos entrevistados com relação à importância, finalidade e o que é avaliado através desse Exame.

Com relação à questão de pesquisa que trata da **importância** do ENEM, a totalidade dos entrevistados concorda quanto a avaliar o ensino médio, porém poucos vêem o ENEM como análise de um processo, visto que ele é realizado apenas com os concluintes desse nível de ensino. Para se configurar, verdadeiramente, como uma avaliação de um processo deveria ocorrer em todas as séries do ensino médio.

Menos da metade dos informantes (40%) acredita que este Exame estimulará transformações no ensino médio, podendo resultar em melhoria da educação, através de novas posturas metodológicas. É o que podemos interpretar das colocações que se seguem:

Apostamos no ENEM como uma forma de modificar o modo pelo qual nossas escolas entendem e desenvolvem a educação.

Outro ponto positivo é que ele mexe com o ensino médio. É uma transformação de fora para dentro, mas sem dizer que as escolas estão erradas. Eles apontam um caminho sinalizando uma nova metodologia de trabalho, uma nova postura, uma nova maneira de trabalhar o ensino, que não seja essa conteudista, voltada para a preparação de quem vai prestar o vestibular.

As escolas vão ter que se reorganizar dentro de um planejamento e desenvolvimento curriculares diferentes, ou seja, o projeto pedagógico vai ter que ser revisto em função de um

trabalho na área interdisciplinar, na busca de um conhecimento voltado à prática do dia a dia.

...outro ponto alto que eu vejo no ENEM é a questão da valorização do ensino médio. Do ano passado para cá o ensino médio vem sofrendo grandes transformações e a gente vê outros países valorizando o ensino médio e parece que as universidades também pegando um gancho nessa valorização começam a criar novos processos seletivos, utilizando histórico escolar do ensino médio, desempenho do aluno, etc.

A avaliação vista dessa forma tende a imprimir uma dada lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, especialmente no ensino médio, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo negativamente na forma de ver e desenvolver a educação, seja do ponto de vista da gestão, seja do currículo. Aliás, quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos.

Em uma entrevista o ENEM aparece como modelo de avaliação:

Se pretende modelo de avaliação, pois partindo de questões que abordam situações-problema, suas provas permitem que o estudante, com criatividade, consiga obter respostas adequadas com base no currículo proposto nos parâmetros curriculares para o ensino médio.

Poucos entrevistados (25%) consideram suas questões bem elaboradas, contribuindo para o desenvolvimento intelectual do aluno. Os trechos dos depoimentos abaixo elucidam essa interpretação:

Sua proposta metodológica exige maior autonomia intelectual do estudante.

O instrumento é muito bom. São avaliações muito bem elaboradas.

Um entrevistado colocou que a forma como são elaboradas as questões do ENEM estimulam um trabalho interdisciplinar na escola:

A escola para preparar o aluno para fazer o ENEM terá que reorganizar seu planejamento e desenvolvimento curricular, ou seja, o projeto pedagógico vai ter que ser todo revisto em função de um trabalho interdisciplinar.

Alguns informantes (15%) acham esse Exame importante por surgir num momento que ocorrem mudanças nos processos seletivos de acesso à universidade. É o que podemos observar nas afirmativas abaixo:

Eu acredito que o ENEM surgiu num momento importante em que as universidades estão discutindo formas alternativas de ingresso. Todas as universidades brasileiras passam por

um momento de autonomia para criar processos de ingresso. O ENEM então surgiu como mais uma forma de ingresso.

O ENEM veio para dar mais uma oportunidade para as universidades particulares de pluralizar sua forma de ingresso, porque até bem pouco tempo só existia o tradicional vestibular.

Hoje, nota-se uma tendência das universidades de diversificarem o processo de seleção introduzindo outras metodologias que consideram mais oportunas para a seleção dos candidatos. O ENEM surge nesse momento de mudanças.

É salutar que o Governo dê autonomia às IES com relação aos seus processos seletivos. O contraditório é que ao mesmo tempo ele cria um Exame Nacional do Ensino Médio com a pretensão de que seja utilizado amplamente pelas universidades como instrumento de acesso ao ensino superior, apesar de, inicialmente, ter a função de avaliar a qualidade do ensino médio através do desempenho dos alunos egressos desse nível de ensino.

Dois respondentes elogiaram a função social do Exame de dar ao aluno mais uma oportunidade de acesso à universidade, considerando-o mais abrangente que o vestibular. Os depoimentos que seguem reforçam essa visão:

Eu vejo assim que é uma questão social até que está aí permeando o ENEM. Ele vem para cumprir a função social de dar acesso à universidade.

O ENEM tem uma abrangência mais ampla, nacional e permite que se faça comparações mais satisfatórias, porque parte do programa nacional, conteúdos e avalia igualmente o aluno que está na Paraíba com o que está no Rio Grande do Sul. Nos vestibulares tradicionais isso não acontece. Há uma universidade que pede um determinado assunto, outra pede diferente, Estados em que o ensino médio alcança certos conteúdos e em outros não é abordado. Neste ponto o ENEM oportuniza acesso igual a alunos de todo o país.

Essa visão sobre a abrangência do Exame reflete desinformação, visto que o ENEM não se realiza em todos os municípios do país, só nos maiores. Por exemplo, em Santa Catarina, ele é aplicado apenas em oito cidades.

Poucos informantes (20%) acham que ele é um instrumento que dá mais chances aos alunos de escolas públicas ingressarem na universidade, concordando com o a opinião do Pró-Reitor de Graduação da UNICAMP, Revista do ENEM (2001, p.9), quando afirma que:

As três universidades estaduais paulistas resolveram adotá-lo, a partir de 1999, como um dos componentes de seus exames de ingresso, com o intuito de possibilitar uma diminuição na auto-exclusão de candidatos desconhecedores das competências desenvolvidas durante o ensino

básico e de contribuir para a melhoria da auto-estima dos alunos das escolas públicas, pois se o aluno foi bem no ENEM talvez se estimule a prestar o vestibular.

As asserções a seguir refletem estas considerações:

Eu acho que o ENEM é uma grande chance para os alunos da escola pública participarem e mostrarem seu desempenho. Acho que serve para tirar o medo de que escola pública não forma bem os alunos. Existem bons alunos na escola particular e existem bons alunos na escola pública, assim como existem alunos medíocres em ambas. Isso não é demérito nenhum, pois existem alunos com mais ou menos facilidade para aprender.

O ENEM pode ajudar, de alguma forma, a que os alunos da rede pública não se sintam tão afastados da universidade. Pois eles já partem de um estigma de que a rede pública não ensina muito bem devido a muitas greves e todo esse tipo de coisas. Então acho que o ENEM pode ajudar a vencer essa barreira.

O aluno oriundo de escola pública que se prepara tem mais chances com esses outros processos seletivos diferentes do vestibular, como é o caso do ENEM.

Em seminário realizado na UFSC, promovido pela Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, para discutir as Modalidades de Processos Seletivos, o professor Angelo Cortelazzo, Pró-Reitor de Graduação da UNICAMP, abordou a utilização do ENEM por sua instituição como instrumento complementar de acesso à graduação. Os dados apresentados relativos a mudanças no perfil sócio-econômico dos ingressantes são ainda muito tímidos. A UNICAMP justifica o uso do ENEM como forma de melhorar a auto-estima do aluno da escola pública e elogia a isenção de taxa de inscrição para esses alunos e os comprovadamente carentes de escolas particulares, lembrando que precisamos nos esforçar para melhorar a injustiça do acesso ao ensino superior.

O professor Cortelazzo acredita que o ENEM é “mais fácil” que o vestibular e afirma que quanto mais conteudista o processo seletivo menos alunos de escolas públicas terão oportunidade de ingressar no ensino superior.

Dois depoentes citaram-no como uma forma mais democrática e igualitária, de ingresso à universidade, como consta nos depoimentos abaixo:

...é inclusive uma forma mais democrática de ingresso porque atende candidatos de todo o Brasil.

Esses outros processos seletivos, como o ENEM, tornam o ingresso mais igualitário.

Um depoente afirma que o Exame favorece os alunos de classe média-baixa.

Alguns sujeitos da amostra (15%) acreditam que, nesse Exame, os alunos não sofrem a mesma pressão psicológica que sofrem ao prestarem os exames do vestibular tradicional. Esse trecho de uma entrevista reforça essa interpretação:

O aluno que fizer o ENEM e se sair bem, pode, por essa forma de exame, ingressar, nas universidades que o adotam, sem aquela pressão do vestibular.

A Pró-Reitora de Ensino e Graduação da UFSC, professora Sônia Maria Hickel Probst, acredita que, transferir o processo de seleção do vestibular para o ENEM, significa simplesmente transferir automaticamente todo o *stress* e toda a apreensão do alunado. Porque, no seu ponto de vista, o que faz o *stress* não é a prova, mas a disputa pela vaga, que é em número insuficiente para abrigar os egressos do EM que querem freqüentar um curso superior.

No que diz respeito à pergunta sobre a **finalidade** desse Exame, os dados revelaram diferentes percepções, demonstrando o grau de envolvimento dos informantes com relação a essa questão.

A unanimidade dos depoentes afirma que a finalidade principal do Exame é avaliar o ensino médio, embora existam outras finalidades apontadas por outros informantes, bem como apresentadas pelo MEC no Documento Básico do ENEM.

Os trechos destes depoimentos ilustram essa observação:

Avaliar, sobretudo, as discrepâncias regionais na qualidade do ensino médio no Brasil, bem como as discrepâncias regionais em termos de Estados, acho que esse é o grande objetivo. O que ele vai permitir fazer é o diagnóstico e corrigir possíveis diferenças.

...então, antes de ser processo seletivo ele é uma avaliação do ensino médio. Esse era o primeiro objetivo e a possibilidade de ingresso em universidades através dele veio como um incentivo, pois, além de avaliar, possibilita entrar na universidade. Acredito que se fosse só para avaliar o ensino médio os alunos não iriam se submeter a uma avaliação tendo que pagar uma taxa ao MEC para fazê-la.

Todos os níveis de ensino, desde o fundamental, devem ser avaliados. Há uma necessidade de avaliação do ensino médio e essa avaliação estava sendo ditada muito pelo vestibular. Então, eu entendo que o ENEM tem essa grande função: avaliar até que ponto o ensino médio está fazendo o seu papel, não apenas de ser um degrau para o ensino superior, uma passagem, mas de ser também um ensino terminal, com qualificação adequada aquilo que se propõe.

A minoria dos entrevistados (25%) levantou a questão de que o ENEM é uma análise de desempenho dos alunos concluintes do ensino médio. Ele verifica o rendimento dos

alunos, podendo por este motivo ser adotado como instrumento de acesso ao ensino superior. Essa colocação pode ser confirmada pelos depoimentos a seguir:

O ENEM tem uma vantagem, fazer com que todo mundo se preocupe em fazê-lo e demonstrar um certo desempenho.

O ENEM é mais uma forma de verificar o rendimento do aluno durante os anos que permaneceu no ensino médio.

Este Exame pode ser adotado como instrumento de acesso ao ensino superior porque seus resultados permitem classificar seus participantes de acordo com seu desempenho.

Diferentemente do Provão, que avalia cursos superiores determinados, e do SAEB, que avalia sistemas de ensino fundamental e médio, o ENEM se propõe a avaliar pessoas. A questão está em que, em nenhum momento, o MEC diz a quem essa pessoa deve recorrer caso os resultados obtidos forem insuficientes. A sugestão é que o aluno, de posse do diagnóstico do ENEM, retome seu processo de aprendizagem a partir dos pontos em que ele é mais fraco e aperfeiçoe-se nas áreas em que é mais forte, visto que a educação é um processo contínuo.

Uma pequena parcela dos entrevistados (30%) levanta como finalidade do ENEM, o gerenciamento da educação neste nível de ensino. A emergência da avaliação do domínio escola está ligada às necessidades crescentes de ordenamento e seleção social que eclodiram a partir da Revolução Industrial. Por isso, a avaliação sempre carregou as características de mensuração e comparação. Os manuais estão cheios de avaliações que carregam esse peso semântico e sua utilidade ideológica.

Os depoimentos a seguir reforçam essa interpretação:

Creio que a finalidade de criação desse Exame deva-se à necessidade de gerenciamento do processo educacional neste nível de ensino.

É uma forma de estabelecer medidas e padrões de qualidade e criar procedimentos para mantê-lo.

Avaliar desempenhos pode resultar em qualidade ou pelo menos subsidiar o governo ou intelectuais da educação com dados para a construção de um modelo próprio e adequado.

Serve para o governo ter em mãos dados técnicos que justifiquem ampliação da captação de recursos externos, bem como para a prestação de contas dos recursos de organismos internacionais que vem investindo na educação brasileira.

Em um depoimento é colocado que o Exame estimula a formação do cidadão, pois investiga como o concluinte do ensino médio se comportaria em situações concretas do dia-a-dia utilizando-se do que aprendeu na escola e agindo com autonomia de pensamento e ação. Enquanto que uma grande minoria dos entrevistados (15%) levantou como finalidade desse Exame estimular discussões que desencadeiem mudanças no ensino médio.

As afirmativas abaixo, selecionadas dos depoimentos dos informantes, ilustram estas observações:

Sua finalidade é criar uma discussão e buscar informações que subsidiem a construção de uma educação melhor.

Eu acho que o ENEM é um ponto de partida para mexer. Veio para desconfortar e incentivar o debate sobre a educação no país.

Dois depoentes vêem a possibilidade de propiciar a auto-avaliação do aluno como sendo um de seus objetivos, concordando com Maria Inês Fini, coordenadora geral do ENEM, que diz que esse seria o primeiro grande objetivo do Exame Nacional de Ensino Médio, pois propiciaria ao aluno avaliar como lida com as diversas linguagens, se é capaz de utilizá-las de forma prática, se é capaz de selecionar e arranjar informações para solucionar problemas do dia-a-dia, se é capaz de construir argumentos para defender seus pontos de vista ou rebater opiniões dos outros, e, acima de tudo, vai saber se é capaz de propor soluções para as questões da comunidade em que vive:

Ao menos sua intenção é a de fornecer dados para que o aluno se auto-avalie, comparando seu desempenho com outros estudantes do país.

Serve para os alunos como auto-avaliação do seu conhecimento.

Poderia-se indagar que benefícios esse Exame poderá trazer aos alunos, se eles constatarem determinadas “incompetências”? A quem poderá um aluno egresso da escola pública reclamar? Exigir do poder público um processo de ensino que garanta as competências e habilidades exigidas? Possivelmente, ao aluno restará conformar-se com seu grau de competência medido pelo Exame e procurar inserir-se socialmente de acordo com este diagnóstico. A seletividade social acontece acobertada pela seletividade técnica.

Um depoente afirma que o ENEM veio, também, para servir como carta de referência ao conculinte do ensino médio, para ele enfrentar o mercado de trabalho. O ENEM pode servir de indicador no processo de captação e seleção de candidatos pelas empresas, ou seja, pode ser um atestado de qualidade que poderia apontar o potencial dos candidatos:

O ENEM serve, também, como uma credencial que apresenta o estudante e suas competências ao mercado de trabalho.

Questiona-se sua aplicabilidade num contexto onde o emprego constitui-se cada vez mais uma utopia, espaço progressivamente reduzido. Competências às quais, sem dúvida, tem acesso um setor ínfimo da força de trabalho. Devemos levar em conta também o fato de que a titulação não é mais garantia de emprego.

A estrutura do Exame (voluntário e pago), finalidades, forma de elaboração e aplicação demandam uma melhor análise, porque mais importante do que elaborar testes é investir em propostas de democratização do ingresso no ensino superior, que se farão melhorando a qualidade de formação dos níveis anteriores, e isto não se constrói em pouco tempo.

Ainda dentro desse bloco de questões, foi perguntado aos informantes o que achavam que era **avaliado através do ENEM**.

A grande maioria reconhece não ter um conhecimento mais aprofundado sobre o conteúdo do Exame, o que levou alguns informantes (20%) a preferir não responder essa questão.

Metade dos entrevistados acham que ele dá conta de analisar o que o aluno aprendeu no ensino médio, os conhecimentos acumulados durante o ensino fundamental, como pode ser verificado na colocação abaixo:

Avalia se o aluno tem algum conhecimento ou se simplesmente passou pela escola. Vai medir o conhecimento acumulado desse aluno ao longo da sua vida escolar. O que ele vai fazer com esse conhecimento depois é outra coisa.

Alguns depoentes (30%) afirmam que no ENEM é cobrada a mesma coisa que no vestibular, ou seja, a repetição mecânica de conteúdos decorados, sendo que apresenta a pequena vantagem de abordar algumas questões de forma prática, confrontando com problemas do mundo real. Ademais, essas avaliações que se resumem a testes, tendem a absolutizar medidas e critérios cujo valor é sempre relativo. Além disso, os resultados finais não servem à melhoria do processo, que, aliás, não é considerado. Os exames são estáticos

e utilizados em geral no fim de um processo ou tarde demais para orientar ações transformadoras. Por outro lado, são eficientes isso sim para sancionar noções de nível, estabelecer hierarquias e oferecer consistência institucional às seleções, aos privilégios, à dualização e segregação sociais.

Os relatos seguintes podem elucidar essa interpretação:

Mesmo que o aluno tire uma nota ótima no ENEM só estará expressando um conhecimento propedêutico e não estará demonstrando até que ponto aquele conhecimento tem uma utilidade, uma aplicabilidade na vida profissional daquele aluno. Então me parece que o ENEM está fazendo a mesma cobrança que o vestibular tradicional faz.

Parece-me que o ENEM está fazendo a mesma cobrança que o vestibular tradicional faz, ou seja, verificar até que ponto os estudantes dominam os conteúdos do ensino médio, com uma pequena vantagem que é a de algumas questões serem práticas, mostrarem situações da vida real, como aplicar esse conhecimento no dia-a-dia.

Uma pequena parcela dos entrevistados (35%) afirma que o Exame avalia habilidades e competências. Competências são as operações mentais, estruturas lógicas que usamos para estabelecer relações entre objetos e fatos, fazer juízos, comparações, elaborar propostas. Habilidades são competências no campo específico, se prende mais ao saber fazer. As colocações abaixo evidenciam e complementam essa assertiva:

Quanto ao propósito da avaliação explicitada pelo MEC, o ENEM difere, significativamente, das avaliações que historicamente vêm sendo utilizadas nos processos vestibulares, pois, em tese, busca avaliar a capacidade do aluno de posicionar-se frente a problemas reais e cotidianos, devendo o mesmo, para tal, saber processar a leitura e interpretação de textos, dados, estabelecer correlações entre os conhecimentos do nível de escolarização básica, bem como ser propositivo quanto a alternativas e soluções de problemas.

Acho que é avaliar habilidades e competências. Pelas questões a gente identifica as habilidades que estão sendo trabalhadas, dentro das competências propostas.

Deve-se ter um certo cuidado com o termo “competência”, pois a legitimação ideológica do caráter seletivo da escola se faz pelo conceito de “competência” ou de “capacidade”. Obscurece-se o fato de que a competência é um produto de divisão técnica do trabalho, ou seja, do desenvolvimento das forças produtivas e do saber, que expressa, por isso mesmo, conhecimentos específicos e produz determinados perfis profissionais. A partir de uma educação “igual”, produzir-se-iam indivíduos “desiguais”, segundo sua “capacidade”.

Surpreendentemente, até o MEC descobre que seria bom pensar que a escola poderia ser um lugar para desenvolver habilidades, para se apropriar de um conhecimento útil à participação na sociedade e para descobrir, debater e organizar hierarquias de valores pes-

soais e grupais, ou seja, aquilo que o Ministério chama de conteúdos transversais e que na verdade deveriam ser centrais.

Uma grande minoria dos informantes (15%) coloca que ele serve para medir em que grau o concluinte do ensino médio desenvolveu sua cidadania, ou seja, se é capaz de reunir dados, informações, conceitos e ter sobre a realidade uma ação contextualizada, plena de valores e de escolhas.

Se o ENEM pretende avaliar cidadania, como ele pode fazer isso pela ótica do Estado. A cidadania se avalia pela ótica da sociedade, das instituições da sociedade civil, portanto pela ótica do cidadão. Portanto, o sucesso e o resultado obtidos por determinada instituição, quando avaliada, devem ser revertidos para aquela mesma instituição. Os méritos são dela. Ao Estado cabe desenvolver a lógica da avaliação como um processo educativo, um componente educativo, de valoração da educação, que promova a efetividade e a relevância.

Os depoimentos a seguir reforçam essas colocações:

Eu não me aprofundei no que é realmente avaliado. O que se apresenta pelo modelo de questões é que está se buscando verificar se esta pessoa, que passou pelo ensino médio, já teria desenvolvido um conjunto de características que demonstrassem que ele é um cidadão. Parece que o que se pretende averiguar é um “índice de cidadania”, que é muito mais otimizado como um instrumento do Estado do que um instrumento para analisar habilidades e competências, nesse nível de formação, como o Exame se propõe.

A cidadania permeia o ENEM através da formação do cidadão crítico, porque o exame trabalha com questões que falam das diferentes regiões do país, de cunho social, prático, o que o torna muito interessante.

Um depoente citou que o Exame avalia as condições atuais da educação em nosso país, com vistas às necessidades do mercado de trabalho, fornecendo às empresas informações sobre o potencial desse candidato, servindo de indicador nos processos de captação e seleção:

O Exame avalia as condições atuais de nossa educação, levando a uma reordenação da mão-de-obra que atenda a um mercado que exige sujeitos criativos, com poder de análise, síntese, julgamento e escolha, ou seja, que apresente o perfil desejado pela atual estrutura das organizações.

Essa visão também é compartilhada por muitas empresas no Brasil, segundo o Diretor de Recursos Humanos da Motorola do Brasil, Luis Corvini, Revista do ENEM, (2001, p. 8):

Além de propiciar aos empregadores um perfil do participante que é candidato a um emprego, o ENEM atende ao paradigma moderno e vigente nos recrutamentos de mão-de-obra, em outras palavras, traça o perfil das competências e habilidades fornecendo à empresa informações sobre o potencial desse candidato, seja para dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar problemas, construir argumentação e elaborar propostas de intervenção na realidade.

Um informante relatou que o ENEM avalia a autonomia intelectual do estudante, sua capacidade de raciocínio e mobilidade de conhecimentos e informações. Outro entrevistado acha que apenas avalia a cultura geral dos participantes dessa avaliação, não aprofundando conhecimentos que viriam a ser importantes futuramente na vida profissional do cidadão.

O ENEM, segundo o Documento Básico (1999, p.1), se propõe a avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica. Deveria, portanto, ser uma avaliação facilitadora do diagnóstico das dificuldades e da programação de atividades de compensação, porém não existe proposta clara de retorno ao processo de escolarização para a melhoria do sistema, já que possui uma visão individualizada do processo educacional.

Neste bloco também foi perguntado aos informantes se eles apontariam **pontos negativos** no ENEM. Foram levantados os seguintes:

Um entrevistado acha que não houve divulgação suficiente do ENEM e, por esse motivo, muitos alunos ainda não se interessaram por prestá-lo. O depoimento a seguir ilustra essa observação:

Falta maior divulgação do ENEM para que mais alunos possam se beneficiar dessa forma de ingresso ao ensino superior.

Alguns entrevistados (25%) consideram que ainda é pequena sua abrangência, não atingindo todas as cidades do país, como a própria presidente do INEP, Maria Helena Guimarães de Castro confirma que até o ano de 2000 o ENEM era realizado em 168 cidades, com perspectiva de em 2001 atingir 250 municípios, selecionados de acordo com a concentração de matrículas e a distância. As afirmações abaixo confirmam essa interpretação:

Como ponto negativo, ainda a pequena abrangência do processo que não lhe permite o objetivo principal a que se propõe que é, a meu ver, a avaliação do ensino médio.

Não serve como instrumento alternativo ao vestibular porque não é universal, ou seja, nem todos os alunos do ensino médio fazem este Exame e nem todos os candidatos ao ensino superior tiveram chance de fazê-lo quando cursaram o ensino médio.

Se o governo quiser tornar o ENEM realmente um instrumento de medida do ensino médio, tem que ter o exame em todas as cidades, porque não se pode pegar um aluno de baixa renda e deslocá-lo, a não ser que pague a passagem, a estadia, enfim, dar todas as condições.

No Estado de Santa Catarina o ENEM é aplicado em Chapecó, Joinville, Lages, Blumenau, Itajaí, Florianópolis, Criciúma e Joaçaba, o que demonstra sua restrita abrangência, dificultando a participação aos alunos que não residem nessas cidades.

Um outro entrevistado considera o Exame fragmentado, porque apenas avalia resultados, quando deveria avaliar todo o processo educacional.

Como ponto negativo nesse Exame vale salientar que é uma avaliação fragmentada e de resultado.

Esse tipo de avaliação baseia-se em uma filosofia utilitarista e imediatista e numa concepção fragmentária do conhecimento, conhecimento este concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo.

Dois depoentes colocaram que ele não leva em consideração as desigualdades regionais do nosso país, avaliando os alunos de forma igual, como se tivessem as mesmas oportunidades educacionais o que pode gerar uma penalização dos alunos oriundos de “escolas fracas”, que, tradicionalmente, atendem a população pobre, de determinadas regiões e, usualmente, contam com precárias condições de funcionamento oferecidas pelo poder público. Os trechos das entrevistas corroboram essa afirmação:

O problema é ser um único instrumento para todo o território brasileiro, desconsiderando as diferenças culturais.

Considero-o negativo do ponto de vista das desigualdades regionais, ou seja, não é levado em consideração que nossos jovens tem condições diferenciadas quanto ao nível de conhecimento acumulado até este nível de ensino.

Em uma entrevista é colocado como negativo o discurso do governo de contrapor o ENEM ao vestibular, quando o objetivo deveria ser oferecer mais oportunidades de acesso aos alunos, sem discriminar ou privilegiar nenhum dos processos seletivos:

O MEC fez uma campanha, que, aliás, eu disse em Brasília, em reunião com o Ministro da Educação, que não era de agregação de forças, mas de contraposição de forças, porque se você olhar todas as entrevistas dadas pelo staff do MEC, para falar do ENEM, eles sempre falam dele em contraposição ao vestibular.

Um depoente citou como ponto negativo o fato de o ENEM não ser obrigatório para todos os alunos, pois os alunos podem optar por fazê-lo ou não, até porque ele não aconte-

ce em todas as cidades do país e ainda é cobrada uma taxa, sendo isentos apenas os alunos de escolas públicas e os, comprovadamente, carentes de escolas particulares:

Nós pensamos no Fórum dos Reitores de Graduação (FORGRAD), aliás foi uma das propostas das escolas de ensino superior particulares, torná-lo obrigatório, para se ter uma real posição à nível de Estado, de região, de país, se é que a proposta é ter, também, um panorama das escolas, como pano de fundo.

Um dos respondentes entende como negativas as formas distintas de adoção do ENEM pelas universidades nos seus processos seletivos, gerando confusão nos alunos. Existem IES que utilizam o boletim de desempenho integralmente, inclusive a nota da redação; outras utilizam apenas a nota da prova de conhecimentos gerais. Algumas aproveitam o ENEM na 1ª fase do vestibular, outras na 2ª fase. Umas aproveitam a nota geral do aluno, outras 20% do valor total da prova. Essa situação é levantada nesse depoimento:

A utilização deste exame como forma de ingresso ao ensino superior é relativa, pois muitas instituições não o adotam e aquelas que adotam o fazem de forma distinta, ou seja, algumas consideram exclusivamente o desempenho no ENEM, outras o utilizam como componente integrante de um cálculo de média que exige que o candidato se submeta também ao processo do vestibular ou outra modalidade de seleção da instituição.

O que preocupa é que a própria coordenadora-geral do ENEM, a professora Maria Inês Fini, acha que se a universidade olha o ENEM e considera que aquelas competências e habilidades avaliadas bastam para seus cursos, usando o ENEM como única exigência para a entrada do aluno no ensino superior. Se a universidade acha que, para determinados cursos, o aluno precisa de outros conhecimentos prévios para ingressar, ela faz um vestibular próprio para avaliar apenas aquele adicional que o ENEM não alcança.

Então para o MEC não existe a melhor forma de se utilizar o ENEM nos processos seletivos das universidades, cabe a cada uma decidir como usá-lo, desde que o utilize.

Uma grande minoria dos depoentes (15%) cita como ponto negativo o fato de este ser um exame classificatório. Os trechos destes depoimentos reafirmam isso:

...eu diria que é mais uma forma de ingressar na universidade, porque o ENEM sem querer ou querendo, caiu na modalidade classificatória de disputar aquelas poucas vagas e pela média mais alta classificam-se os melhores, portanto é igual ao vestibular.

Como aspecto negativo diria que pode se tornar classificatório e discriminador, ou seja, alunos bons e alunos ruins, escolas boas e escolas ruins, não reconhecendo o tempo de cada sujeito na construção de seu próprio conhecimento, nem da escola quanto à consolidação de seu projeto pedagógico.

Também é citado por alguns entrevistados (25%) que o Exame não garante ao aluno de baixa renda que ele possa cursar a universidade, apenas propicia seu acesso, como é visto nos trechos das seguintes entrevistas:

Muitas universidades importantes estão aderindo a este sistema, mas não temos visto garantias de que, no caso das particulares, haja programas de bolsas para excelentes estudantes com baixa condição material custear seus estudos.

Maquiar a falta de oportunidades igualitárias para todos, independente da classe social. Considero um sistema injusto porque os jovens das escolas públicas têm apenas mais uma oportunidade de acesso, sem garantir que poderão frequentar o curso desejado.

As disparidades entre, a qualidade da educação pública e da educação privada devem ser reexaminadas, principalmente no aspecto relacionado ao potencial dos alunos. Embora tal disparidade exista no que se refere à formação, o mesmo não pode se afirmar a respeito do potencial de estudantes que vêm de escolas públicas. O que acontece na verdade é que os estudantes de escolas públicas enfrentam maior dificuldade que o das escolas particulares para conseguirem acesso ao ensino superior e também para se manterem estudando até o final do curso, uma vez que estes, de uma maneira geral, vêm de uma classe com nível de renda mais baixo.

Apesar de uma boa parte dos informantes afirmar ter pouco conhecimento do ENEM, observa-se um número expressivo de pontos negativos apontados, o que evidencia a necessidade de se aprofundar a análise deste Exame, principalmente em se tratando de utilizá-lo como instrumento de acesso ao ensino superior.

Ainda neste bloco sobre a importância e a finalidade, uma das questões referia-se à visão dos informantes com relação ao **ENEM como instrumento complementar ou alternativo ao vestibular**. Observou-se que as opiniões também divergiram bastante.

Mais da metade dos entrevistados (60%) considera o ENEM uma outra opção de acesso à universidade, além das já existentes. Os depoimentos abaixo ressaltam essa afirmação:

Acho que deve ser usado como instrumento de acesso ao ensino superior, tendo como critério os mais bem pontuados. Começaria de forma experimental (em torno de 30% das vagas), e, posteriormente, após avaliação dos resultados, poderia-se aumentar a porcentagem.

Em tese, eu acho que ele é um instrumento interessante naquelas universidades que utilizam o modelo de vestibular tradicional, ou seja, aquele que avalia as disciplinas do núcleo

comum do ensino médio. Para as universidades que utilizam esse modelo eu acho que o ENEM é interessante, porque, em primeiro lugar ele demandaria uma economia da realização de uma prova a mais, já que existe esse Exame; e, em segundo lugar, porque me parece que o ENEM tem uma abrangência mais ampla, nacional.

Todas as universidades passam por um momento de autonomia para criar processos de ingresso. O ENEM então surge como mais uma forma de ingresso.

Uma pequena parcela de depoentes (30%) vê o ENEM como igual ao vestibular, pois é classificatório, portanto não alternativo e não inovador. Os relatos a seguir ilustram essas observações:

Para aquelas universidades que querem algo um pouco diferente como processo seletivo, o ENEM não se presta, porque ele é esse modelo tradicional de cobrança geral de conteúdos, igual ao vestibular tradicional.

O ENEM é mais uma forma de ingressar na universidade, mas não é uma modalidade alternativa, não tem uma proposta inovadora e melhor do que aquela do vestibular, e em ambos os casos, eu diria não são mais adequados, pertinentes a uma nova busca de acesso à universidade, porque o ENEM caiu na modalidade classificatória, de disputar aquelas poucas vagas e pela média mais alta, como procede-se na maioria das universidades, classificam-se os melhores.

Eu não vejo no que, realmente, o ENEM seja a solução do processo seletivo para o ingresso nas universidades. Hoje, friamente olhando, o ENEM ou o vestibular, de qualquer universidade com tradição, com um trabalho rigoroso, é um processo seletivo, tanto um, quanto o outro. A diferença da lista de aprovados no final do processo não é muito grande.

A classificação é inerente à escola atual. Embora todos digam que as crianças e os adolescentes vão para a escola para aprender, dão à nota uma importância acima de qualquer coisa. Os professores que hoje tem possibilidade de estar num congresso, encontro, curso ou seminário, querem debater sobre avaliação. E quase sempre com uma conotação de nota, visto que todo o sistema está erigido desta forma. Em verdade, todos acreditam que os alunos, na escola, vão atingir níveis diferentes de aprendizagem. Mas a primeira coisa que se faz é submetê-los a provas para “ver se estão preparados, se atingiram os objetivos”, quando muitas vezes, *a priori*, já é estigmatizado determinado aluno, ao dizer que não terá condições de “acompanhar” a turma. Os tais dos objetivos são o repetir aquilo que o professor ensinou. Há outros, como desenvolver a consciência crítica, a cidadania, a criatividade, a participação, a responsabilidade, que acabam, durante o processo, tendo menos importância.

E o ENEM caiu nesta mesma regra, acontece no final do ensino médio, sob um conjunto de questões que lhe são postas, sem discutir a finalidade do processo de formação deste nível de ensino, selecionando, de forma classificatória, ou seja, classificam-se os que obtiverem melhores médias. Desta forma não traz mudanças significativas nem para o ensino médio, nem para o acesso ao ensino superior, pois não ajuda a democratizá-los.

Uma minoria dos depoentes (30%) considera-o complementar ao vestibular, portanto sua nota é utilizada parcialmente pelas instituições de ensino superior. Às vezes é usada só a nota da prova de conhecimentos gerais, deixando de fora a redação, já que na maioria dos vestibulares já existe a redação própria desse processo seletivo.

Os seguintes depoimentos demonstram essa percepção:

O ENEM é interessante como acessório ao processo de seleção ao vestibular para aquelas universidades que valorizam o sistema tradicional, ou seja, em um sistema onde é valorizado o aluno que tem um bom conhecimento geral a nível de ensino médio.

As grandes universidades brasileiras vêm utilizando o ENEM paralelo ao vestibular. Elas utilizam a prova do vestibular mais o ENEM e aí fazem um cálculo para classificar o candidato.

Este Exame pode ser adotado como instrumento complementar ao vestibular porque seus resultados permitem classificar seus participantes de acordo com seu desempenho.

Uma pequena parcela da amostra (30%) acredita que ele seja um instrumento alternativo de acesso à universidade, concordando com declaração feita pela presidente do INEP, Maria Helena Guimarães de Castro, quando afirma que o ENEM deve se transformar, nos próximos anos, numa das principais alternativas ao vestibular. As afirmativas abaixo, selecionadas de depoimentos de informantes, ilustram esta observação:

Penso ser um instrumento mais justo que o vestibular, uma vez que este foi instituído por uma única razão: falta de vagas para atender a demanda, portanto era necessário classificar os “melhores”, justificando a exclusão.

Acredito ser uma opção alternativa de ingresso para alunos concluintes do ensino médio público, especialmente pela possibilidade de isenção de taxas.

Faz-se necessário que, além de mudar os critérios de acesso à universidade, expanda-se a oferta de vagas, principalmente nas universidades públicas, para absorver a demanda crescente e melhorar a qualidade da educação básica. Além do mais, alterações nos sistemas de acesso exigem também mudanças no eixo de decisão quanto ao estabelecimento

da forma de avaliação e dos conteúdos programáticos, tornando-se necessária a participação efetiva dos professores do ensino médio, juntamente com os professores do ensino superior, gerando fortalecimento da autonomia do professor na situação de ensino. Eis o desafio que se coloca ao professor, ao aluno e às instituições de ensino superior, que são, inclusive, as agências formadoras dos profissionais docentes. Portanto não é possível pensar em modalidades alternativas de acesso sem mudar as estruturas vigentes hoje na universidade.

3. Aprovação, adesão e critérios utilizados ao adotar o ENEM.

O último bloco, dividido em três categorias, discorre acerca da possibilidade das universidades catarinenses referendarem o ENEM, se o utilizam como instrumento de acesso, e, em caso positivo, que critérios foram determinados para aceitá-lo.

De acordo com os dados a questão de pesquisa que perguntava sobre a possibilidade de referendar ou não o Exame Nacional do Ensino Médio, observou-se que:

A maioria dos informantes (75%) diz referendá-lo, tanto como avaliação do ensino médio, quanto como instrumento de acesso ao ensino superior. É o que fica elucidado nos seguintes relatos:

Sim, referendamos como processo. Não estamos utilizando ainda seus resultados para o ingresso de nossos alunos.

Nós apoiamos essa iniciativa governamental e eu vejo como alternativa válida, oportuna, democrática. Acredito, porque antes de implementar eu fui conhecer a fundo, participei de todos os seminários que o MEC fez, para depois implantar. Fui para Brasília conhecer, estudar, entrei diretamente em contato com o pessoal de cada área, escutei como eles se organizaram para montar todo esse processo, dar os fundamentos e hoje eu sou uma defensora número um do ENEM. Particularmente eu fui tão bem doutrinada, eu acho, que eu não vejo muito coisa ruim nele. Acho que ele não está entendido ainda na sua totalidade.

Poucos entrevistados (25%) colocaram que não referendam este Exame, sendo diferentes os motivos apresentados. Os trechos das entrevistas abaixo corroboram com essa afirmativa:

O fato de a nossa Instituição estar utilizando o Exame Nacional de Ensino Médio no seu processo seletivo não quer dizer com isso que ela o referencia. A discussão que se fazia dentro da instituição e continua sendo feita é que essa modalidade de vestibular que está aí posta precisa tomar novos encaminhamentos. E o ENEM não é um novo encaminhamento que venha substituir os já existentes, até porque contém, pode-se dizer, os mesmos vícios classificatórios de acesso.

Enquanto forma de buscar modalidades alternativas e inovadoras de ingresso à universidade eu não referendo o ENEM. Ele é apenas mais uma modalidade igual ao vestibular, que a meu ver, são, tanto o vestibular, quanto o ENEM, modalidades ultrapassadas, porque sofrem dos mesmos problemas. A discussão que se faz dentro da nossa instituição é que essa modalidade de vestibular que está aí posta, ela precisa tomar novos encaminhamentos mais democráticos. E ENEM não é um novo encaminhamento que venha substituir, até porque contém, pode se dizer, os mesmos vícios classificatórios de acesso que possui o vestibular.

Não referendamos porque ele não nos dá as respostas que queremos, não permite que adequemos o nosso perfil de alunos, ou seja, aquele aluno comprometido com o curso, no sentido de já saber o que é o curso e de ter efetivo interesse em cursá-lo. Mas um pouco mais do que isso entendemos que o ENEM não permite que se detecte aquelas habilidades, aptidões específicas para um determinado curso. Nós partilhamos de uma filosofia que o que deve nortear a escolha de um curso superior é a aptidão, a habilidade, a vocação.

Dois depoentes referendam-no apenas como avaliação do ensino médio, não concordando com sua utilização como instrumento de acesso ao ensino superior.

Apoiar ou não iniciativas de avaliação do Governo, dentre elas o ENEM, é uma atitude política. Sentir-se confortável com a sua adoção, praticamente sem restrições, revela a concordância com determinadas características desse Exame que mereceriam discussões mais aprofundadas, críticas e sugestões. Entre essas características podemos citar o fato de ser um Exame optativo; pago, apesar de haver isenção de taxa para alunos de escolas públicas e comprovadamente carentes de escolas particulares; com perspectiva individualizada do processo educacional, atribuindo ao aluno, individualmente, a responsabilidade pelo resultado obtido; e, enquanto mecanismo de referência a processos seletivos, seja para cursos profissionalizantes superiores, ou mesmo para o mercado de trabalho não apresenta uma proposta democratizadora, visto que possui uma lógica enviesada economicamente, que continua operando a seletividade através da classificação dos alunos de acordo com competências individuais, estando desacompanhado de uma política de ampliação das oportunidades de acesso pelo aumento do número de vagas, principalmente nas universidades públicas.

No que concerne ao **uso ou não do ENEM nos processos seletivos**, constatou-se que das doze instituições pesquisadas, dez não o utilizam; dessas, sete estão estudando a possibilidade de futuramente vir a utilizá-lo; algumas já estão organizando debates e seminários em suas instituições; outras ainda estão se organizando internamente para proceder ao credenciamento, como se verifica nas opiniões dos depoentes.

Ainda não. Estamos estudando os estudos sobre o credenciamento e as vantagens institucionais.

Nossa instituição não utiliza o ENEM como forma de ingresso em razão de que ainda não possui, devidamente estruturado, um setor que seja compatível com a função de organizar processos seletivos além do vestibular e do SAEM, especialmente, para contemplar um processo de divulgação eficaz. Temos planejado, entretanto, estabelecer o debate sobre esta alternativa junto aos Diretores de Centros e Coordenadores de Cursos de Graduação para, em breve, tomarmos um posicionamento público sobre tal.

Cinco universidades pesquisadas preferem utilizar o Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM), da ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais), que além de avaliar o aluno do ensino médio catarinense, também propicia o ingresso no ensino superior. O SAEM é um processo que visa o acompanhamento do aluno nas três séries do ensino médio, mediante prova anual de avaliação, tendo como referencial as diretrizes curriculares do Estado de Santa Catarina e a criação de alternativa para o ingresso nos cursos de graduação oferecidos pelas instituições de ensino superior participantes do processo. Os trechos das entrevistas que seguem esclarecem isso:

Nossa instituição concorda que o vestibular não é a melhor forma de ingresso, razão pela qual referendamos o SAEM e estamos criando uma forma interna de ingresso (mantemos um colégio que servirá de base para, não só, elaborar uma nova forma de ingresso, como também de avaliação do nosso ensino médio).

Ainda não aceitamos alunos via ENEM, ou seja, não destinamos vagas para este tipo de processo seletivo. A principal justificativa é a adoção do SAEM. Mas não está excluída a possibilidade de se aceitar alunos por este tipo de acesso, pois mesmo o SAEM está em avaliação, enquanto processo seletivo.

Utilizamos como instrumento de ingresso somente o SAEM e temos estimulado os alunos a participarem deste sistema, não estamos utilizando o ENEM.

Não utilizamos o ENEM porque preferimos referendar o SAEM, por ser de nosso Estado.

A justificativa para utilização de determinada modalidade de acesso ao ensino superior deveria ser pelas suas qualidades (conteúdo, abrangência, equidade, entre outras) e não por ser um Exame elaborado pelo nosso Estado, pois esse não é um critério suficiente e válido para sustentar uma escolha.

Uma delas diz que provavelmente não utilizará o ENEM porque considera seu vestibular um sucesso no sentido de responder ao perfil de aluno que a instituição deseja:

O aluno que nos interessa realmente é aquele que nós temos certeza que vai frequentar o curso para o qual foi aprovado, porque já está atuando na área e provavelmente vai se esforçar muito mais para concluí-lo. O que socialmente justifica e dá um retorno do investimento que é feito nele. Então esse é o modelo de vestibular que nós desenvolvemos e estamos plenamente satisfeitos. Claro que há críticas. Mas nesse modelo o Exame Nacional do Ensino Médio não cabe.

Duas instituições de ensino superior de Santa Catarina utilizam esse Exame como processo seletivo de ingresso. Uma delas coloca o seguinte:

O que a nossa instituição está fazendo, eu penso, é uma tentativa de verificar se isto pode servir de alguma coisa diferente e melhor do que o vestibular que está sendo feito. Nós continuaremos usando essa modalidade, mas também vamos continuar buscando alternativas, visto que o ENEM não se constitui alternativa ao vestibular, mas apenas uma tentativa de começar a entrar na caminhada de estudar, mais aprofundadamente, e criar, de fato, alternativas as modalidades classificatórias existentes que se integrem à proposta do perfil de aluno que se quer, que tenham um caráter educativo-pedagógico, formativo, sendo um componente do processo educativo.

A questão, parece-me, está ligada a autonomia das universidades. Quando elas passarem a exercer efetivamente sua autonomia, penso que a questão do número de vagas precisa ser enfrentada. Porque, enquanto nós tivermos uma demanda reprimida continuará o problema.

A outra difere um pouco na sua opinião sobre a adoção do ENEM:

Sim, nós estamos utilizando o ENEM no nosso processo seletivo. E eu penso como o governo conseguiria implementá-lo se não houvesse um atrativo para as universidades. Tornar o ENEM atraente é transformá-lo numa forma de ingresso, aí as universidades incentivam os alunos a prestá-lo. Se o MEC lança uma avaliação do ensino médio sem nenhum atrativo os alunos não iriam prestar essa prova. A nossa universidade, por ser particular, vê o ENEM como uma forma de atrair a nossa clientela, porque nós vivemos, exclusivamente, de mensalidades.

Por um lado, parece-nos que as IES privadas realmente não analisaram as “vantagens institucionais”, do ponto de vista técnico e financeiro. A elaboração e execução de um determinado processo seletivo de acesso é trabalhoso e oneroso, principalmente para as instituições de pequeno porte, por isso mesmo, geralmente, é delegada para uma instituição que tenha *know-how* neste assunto. Dessa forma, utilizar-se de um processo que é oferecido pelo Governo, sem ônus para as IES, como alternativa ao vestibular, podendo ser usado de forma pura é uma questão a se pensar. Hoje a abrangência do ENEM ainda é pequena e não atende as IES localizadas em cidades de pequeno porte onde as provas do ENEM ainda não são aplicadas, mas, anualmente, o Exame vem crescendo em número de inscritos e, conseqüentemente, amplia-se o número de municípios onde serão aplicadas as provas.

Por outro lado, também não houve aprofundamento da análise do ENEM enquanto modalidade de acesso ao ensino superior, seus pontos positivos e negativos, o que é avaliado e se enquadra no perfil de aluno que as instituições desejam. Muitos depoimentos deixam transparecer o desconhecimento desse Exame, apesar de toda a campanha do MEC para divulgá-lo e o empenho para que seja utilizado pelas IES.

As universidades públicas por sua vez estão sofrendo um encolhimento vegetativo. De 1990 a 1999, a relação candidato/vaga subiu de 5,69 para 8,26, um crescimento de 45%. A UFSC não foge à regra. A relação média candidato/vaga é de 1/10, tendo sofrido um aumento de 100%, ou seja, há dez anos atrás era de 1/5. Nas instituições públicas 96% das vagas oferecidas foram preenchidas. Portanto, uma das saídas prementes para o aumento do número de universitários no país é a expansão da rede pública, com condições adequadas de funcionamento, investimentos para novas construções e equipamentos para laboratórios e recursos para o financiamento da pesquisa. No que diz respeito aos processos seletivos, assim como o governo tem responsabilidade de definir políticas que impliquem na melhoria do sistema federal como um todo, os dirigentes das universidades e a comunidade acadêmica têm o dever e a responsabilidade de debater amplamente essa complexa questão.

No que se refere à pergunta sobre os **critérios** utilizados pelas instituições catarinenses pesquisadas para que os alunos ingressem na universidade através do ENEM, constatou-se que as duas universidades que utilizam-no, adotam praticamente os mesmos critérios: a nota do boletim de desempenho do ENEM é dissociada de outras formas de ingresso, ou seja, não é complementar a nenhum outro processo seletivo.

Os trechos das entrevistas que seguem corroboram isso:

Na nossa universidade o ENEM é utilizado 100%, não é casada a média do ENEM com a média do vestibular ou do SAEM. São independentes. O aluno é livre para fazer um ou outro, ou os dois, ou os três. E aí ele tem mais de uma possibilidade de disputar aquelas vagas existentes.

Para nós ele é um instrumento alternativo mesmo, puro, dissociado do vestibular ou de qualquer outra modalidade de ingresso.

Sobre a forma como são utilizadas a média da prova de conhecimentos gerais do ENEM e a nota da redação as instituições diferem um pouco nos procedimentos, como pode-se observar nos depoimentos:

Ao optar por essa modalidade de acesso reproduzimos o sistema. Buscamos naquele boletim de desempenho fornecido pelo ENEM as médias mais altas para classificar os alunos que estão concorrendo, ou seja, os alunos que obtiveram as melhores médias em conhecimentos gerais serão classificados. A nota da redação só é usada em caso de desempate, quando houver.

São utilizadas da maior para a menor média obtida entre a prova objetiva e a redação, até preencher todas as vagas. Não existe nota mínima, até porque os alunos que se inscrevem via ENEM não tem notas muito ruins.

O mesmo não acontece nas universidades estaduais paulistas, cuja forma de utilização do ENEM possibilita um ganho de até 20% do valor total da prova de 1ª fase (UNICAMP e FUVEST) ou de conhecimentos gerais (VUNESP), não utilizando a redação do ENEM.

Com relação ao número de vagas oferecidas pelas instituições pesquisadas para ingresso através do ENEM, novamente elas procedem de forma semelhante.

Uma instituição explica da seguinte forma sua maneira de determinar o número de vagas e apresenta-o no quadro abaixo:

Nós abrimos um número X de vagas específicas para o ENEM, em torno de 10 a 20 % do total de vagas de cada curso. Semestralmente é alterado, mas sempre são oferecidas vagas para o ENEM em todos os cursos que a instituição oferece.

Quadro 06 - VAGAS DA IES “A” – ENEM/2001

Curso	Habilitação	Turno	Vagas
Administração		Matutino	15
Administração		Noturno	15
Ciência. Computação.		Noturno	15
Ciência Política		Noturno	10
Ciências Biológicas	Biotecnologia	Vesp./Not.	14
Ciências Contábeis		Matutino	20
Ciências Contábeis		Noturno	15
Ciências Econômicas		Noturno	15
Ciências Sociais	Desenvolvim. Sustentável	Noturno	10
Comércio Exterior		Noturno	10
Comunicação Social	Jornalismo	Noturno	10
Comunicação Social	Publicidade e Propaganda	Matutino	10
Comunicação Social	Relações Públicas	Matutino	08
Direito		Matutino	20
Direito		Noturno	20
Enfermagem		Diurn. Parc.	08
Engenharia Ambiental		Integral	10
Engenharia Civil		Integral	10
Farmácia	Bioquímico em Análises	Integral	08
Farmácia	Industrial	Integral	08
Fisioterapia		Integral	08
Fonoaudiologia		Integral	08
Letras	Português/Inglês	Noturno	08
Logística		Noturno	10
Medicina		Integral	03
Oceanografia		Integral	10
Odontologia		Integral	05
Pedagogia	Ed. Infantil e Sér. Iniciais	Noturno	20
Psicologia	Lic., bachar. e psicólogo	Diurno	08

De acordo com o quadro acima é bastante díspar o número de vagas oferecidas por curso para o ENEM. Infelizmente, a instituição só possui os dados referentes ao processo seletivo de 2001, não possuindo, ainda, o levantamento pronto do número de ingressantes, visto que existe um remanejamento de candidatos de um processo seletivo para outro, quando o aluno é aprovado em mais de um, fazendo com que essa estatística se torne um pouco complicada.

Como pode-se observar, existem cursos como Administração, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito e Pedagogia que oferecem de 14 a 20 vagas, sendo um número até expressivo. A maioria dos cursos tem um número de vagas, um pouco abaixo, em torno de 08 a 10. Mas o que chama atenção é o número reduzido de vagas ofertadas nos cursos de Odontologia, totalizando 05 e Medicina, com apenas 03 o que sinaliza uma tendência a oferecer menos vagas, pelo

ENEM nos cursos mais concorridos, reservando-se o direito de mudar essa quantia a cada novo edital.

A instituição coloca que a procura por vagas do ENEM ainda é muito baixa, apesar de serem aceitos os boletins de desempenho do ENEM desde 1998, quando iniciou este Exame, para seleção a partir de 1999. A instituição, para incentivar as inscrições por essa modalidade de acesso, tem dirigido-se até as escolas de sua cidade sede para melhor divulgá-la. Essa iniciativa, aliada à isenção de taxa de inscrição para fazer o ENEM, para alunos de escolas públicas e carentes das privadas, fez com que, no ano de 2001, tenha aumentado em 50% o número de inscritos.

A outra instituição coloca o seguinte sobre sua maneira de decidir as vagas e apresenta-o no quadro abaixo. Essa universidade apresentou a relação candidato/vaga e o número de ingressantes via ENEM, mas só referente a 2001:

São abertas vagas em todos os cursos, em todos os semestres, variando de 10 a 20% das vagas totais. O conselho é que define o número exato de vagas oferecidas. Modifica-se a cada semestre de acordo com a procura pelos cursos.

Quadro 07 – VAGAS DA IES “B” - ENEM-2001

Curso	Habilitação	Turno	Vagas	Inscritos	Cand./vaga	Ingressantes
Administração		Noturno	06	10	1,60	01
Administração		Matutino	05	00	0,0	00
Agronomia			05	01	0,2	00
Arquit. e Urban.			05	17	3,4	02
Ciência Comput.		Matutino	05	14	2,8	01
Ciência Comput.		Vespertino	00	00	00	00
Ciência Comput.		Noturno	00	00	00	00
Ciências Contábeis			05	03	1,6	01
Ciências Econôm.			00	00	00	00
Comunic. Social	Jornalismo		05	15	3,0	03
Comunic. Social	Publ. Propag.		05	13	2,6	02
Direito		Matutino	03	07	2,3	02
Direito		Noturno	03	25	8,3	01
Enfermagem			06	14	2,3	03
Engen. Civil			05	06	1,2	01
Engenh. Química		Vespertino	00	00	00	00
Engenh. Química		Noturno	05	09	1,8	02
Farmácia			03	41	13,6	01
Farmácia	Anál. Clín.		00	00	00	00
Fisioterapia			03	30	10,0	02
Letras	Port./Ingl.		05	02	0,4	00
Letras	Port./Esp.		00	00	00	00
Letras	Secretariado		05	06	1,2	01
Química	Licenciatura		05	00	00	00
Medicina			03	125	41,6	03
Odontologia			03	26	8,6	01
Pedagogia	Sér. Iniciais		05	05	1,0	03
Psicologia	Bach./Lic.		05	03	0,6	05
Psicologia	Psicólogo		00	00	00	00
Química Industrial			05	03	0,6	00
Relações Internac.			05	12	2,4	02
Serviço Social			05	05	1,0	02
Sistemas de Inf.			05	07	1,4	04
Tecn. Proc. Indust.			00	00	00	00

Observa-se, pelo quadro, que essa instituição oferece um número menor de vagas destinadas ao ENEM. A maioria dos cursos possui 30, 40 ou 50 vagas. Dessas reservaram-se de 02 a 08, modificando-se a cada edital. Segundo palavras de um dos depoentes, o ENEM foi uma brecha para ampliar algumas vagas. Evidencia-se uma tendência de oferecer menos vagas aos cursos mais disputados: Direito, Farmácia, Fisioterapia, Medicina e Odontologia. Porém é interessante que, em alguns cursos, não é oferecida nenhuma vaga, como em Ciência da Computação, Ciências Econômicas, Engenharia Química - vespertino, Farmácia – Análises Clínicas, Letras – Português/Espanhol, Psicologia – Formação para

Psicólogo e Tecnologia em Processos Industriais, contradizendo-se ao afirmar oferecer vagas em todos os cursos. Essa universidade começou a utilizar o ENEM no ano de 2000.

Portanto, constata-se que, em ambas as instituições, não existem um número fixo de vagas destinadas ao ENEM, variando num percentual de 10 a 20% do total das vagas de cada curso. A cada semestre são repensadas as vagas de acordo com a demanda pelos cursos. São oferecidas vagas para o ENEM em quase todos os cursos das duas instituições. Paralelamente o mesmo candidato pode inscrever-se em todas as modalidades oferecidas.

Foi perguntado às universidades catarinenses, que adotam o ENEM, se é possível fazer uma comparação, em termos de desempenho médio, entre os alunos que ingressaram via vestibular e os que ingressaram via ENEM no ensino superior.

Em função da utilização do ENEM nos seus processos seletivos ser bastante recente, ainda não possuem dados comparativos em relação ao vestibular, mas afirmam que essa avaliação será feita futuramente, visto que lhes interessa saber em que medida o ENEM, como instrumento de acesso ao ensino superior, tem tido êxito. Como essas duas instituições utilizam vários processos seletivos além do boletim de desempenho do ENEM, todos com editais em separado, e oferecidos semestralmente, o volume de serviço da secretaria das instituições é muito grande, dificultando um levantamento desse tipo. O depoimento abaixo ilustra essa colocação:

A nossa instituição não procedeu, até o presente momento, nenhuma avaliação sobre o desempenho dos alunos que ingressaram via ENEM comparativamente com as outras modalidades. Estamos no 4º semestre de prática de implantação e, portanto, não temos nenhum estudo para acompanhar o aluno do ENEM, verificando o ponto de entrada e acompanhá-lo ao longo do processo e verificar se ele se saiu melhor ou pior do que o aluno que ingressou por outras modalidades. Mas a nossa instituição tem a idéia de fazer esse estudo.

Ainda não temos esses dados. Nós começamos a fazer o aproveitamento do ENEM em 1999, utilizando o desempenho do aluno em 1998. Nós tivemos 40 inscritos. O único processo que está sendo discutido dentro da instituição em termos de conteúdo, qualidade das questões é o vestibular. Mas com certeza essa avaliação será feita.

O que parece estar em jogo é mais do que a simples funcionalidade de um sistema, é a natureza e a qualidade do processo de seleção dos alunos. Na prática, a autonomia das universidades para experimentar sua própria capacidade de lidar com a questão do vestibular significou notável mudança de seu envolvimento institucional.

Não obstante todo o conhecimento acumulado sobre as provas, os “cortes”, os mínimos de acertos, permanece a dúvida se o tipo de provas utilizadas, os conteúdos de co-

nhecimentos exigidos são os mais adequados. O que não é, sem dúvida, uma questão para ser resolvida facilmente, em um vestibular de massa. Aspectos técnicos, aspectos políticos e outros, que dizem respeito à própria produção do conhecimento nas diversas áreas do saber, estão imbricados em uma questão como esta.

A questão conhecida, mas nem sempre considerada, é a dupla face do vestibular: de um lado, opera a seletividade social exigida por uma sociedade desigual e elitizada; de outro, o vestibular apresenta-se como o **culpado** pela elitização resultante do sistema de acesso, não só ao ensino superior, mas a toda a estrutura de empregos e posições sociais mais elevadas.

O problema do vestibular, tal como ele é vivido na sociedade brasileira, marcada por aguda e crescente desigualdade social, é apenas um sintoma de todo um sistema onde os traços de moralidade tornaram-se cada vez mais débeis e tênues. A cerimônia ou o rito de passagem do vestibular torna-se, do ponto de vista social, um problema tanto maior quanto se apresenta como uma questão tangível, uma grande *performance*. Esta se repete todos os anos para a alegria de alguns e desilusão da maioria dos estudantes e de suas famílias, para o noticiário dos jornais, louvando a excelência dos primeiros colocados, de seus colégios e cursinhos. À universidade pública, particularmente, cabe o ônus das críticas.

O desafio das universidades públicas de construir o processo de seleção de seus alunos, depois de duas décadas de delegação desta competência a empresas privadas do vestibular, tem gerado muitas críticas, e muitas propostas surgem como a idéia de unificar ou mudar os processos já existentes, de tal forma que se tornem mais justos na sua forma de acesso e menos onerosos e trabalhosos, do ponto de vista da sua execução.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Considerando os objetivos e os resultados da pesquisa, pretende-se apresentar as principais conclusões deste estudo, bem como tecer algumas recomendações a futuros pesquisadores desse assunto, às IES e, às escolas de ensino médio.

Este estudo teve como objetivo analisar as iniciativas recentes de avaliação do ensino desencadeadas pelo MEC, situando no contexto das iniciativas em curso, o Exame Nacional do Ensino Médio. Para tanto, buscou-se apreender que princípios vêm se evidenciando de modo dominante, através das percepções dos pró-reitores e outros envolvidos com os processos seletivos das Instituições de Ensino Superior pesquisadas.

Cabe lembrar que este estudo é datado, que recolhe os primeiros depoimentos, no Estado de Santa Catarina, acerca das percepções sobre o ENEM como instrumento de acesso ao ensino superior. Da mesma forma, as pessoas que participaram das entrevistas manifestaram suas opiniões de acordo com percepções e conhecimentos que têm, nestes momentos iniciais, sobre o ENEM.

Por ser um instrumento bastante recente, a produção escrita acerca deste tema, até o momento da realização desse estudo, ainda é pouco significativa.

Com relação à atual ênfase que o Governo Federal está dando para a avaliação, os resultados da pesquisa revelaram que a maioria dos pró-reitores e outros envolvidos com os processos seletivos das universidades catarinenses pesquisadas acreditam na necessidade de se proceder uma avaliação da qualidade do ensino no país. Porém, metade deles, possui o entendimento que, da forma como vem sendo encaminhada a política de avaliação, esta serve apenas para fazer um diagnóstico da situação, para controle das ações que vêm sendo empreendidas.

Alguns entrevistados demonstraram discordar dos critérios e da metodologia utilizados pelo ENEM, pois, se por um lado, reconhecem o potencial da avaliação como processo capaz de subsidiar o aprimoramento do ensino, por outro, entendem que a avaliação, antes de ser um procedimento técnico, é política, sendo, portanto, expressão de um dado projeto educacional e social.

A unilateralidade das avaliações é outra questão levantada. A comunidade tem de ser ouvida no processo de avaliação. O Estado não é absoluto. O estado tem que se colocar cada vez mais no seu lugar, desempenhando o seu papel. E qual é o seu lugar, o seu papel? O de promover, estimular, buscar, apoiar, criar condições para que a escola assuma-se cada vez mais, com competência e autonomia. A avaliação é importante se, sobretudo, for promovida pelas instituições que desenvolvem a educação. O que falta é a escola e a universidade criarem os seus mecanismos próprios de avaliação. A avaliação precisa ser algo que vem antes, durante e depois do programa, do processo de educação, senão ela estará apenas avaliando resultados.

O discurso de legitimação das políticas educativas, dentre elas a avaliação, assenta-se na ênfase à modernização, competitividade, produtividade, desempenho, eficiência e qualidade. A implementação de reformas para atender a essas políticas indica, de maneira geral, que a intervenção estatal se realiza, principalmente, através da: (1) alteração nos padrões de financiamento da educação pública; (2) adoção de novas formas de gestão; (3) implementação de novos mecanismos de avaliação e controle; (4) reorganização curricular e (5) formação e profissionalização do professorado. Todos esses aspectos sinalizam a efetivação de um novo parâmetro político-pedagógico, vinculado à lógica de mercado, o que pode ser amplamente observado no processo de reconfiguração do ensino superior.

Com relação à importância do Exame Nacional do Ensino Médio, todos os entrevistados concordam que é importante avaliar o ensino médio, porém menos da metade, acredita que esse Exame contribua para transformações no ensino médio.

O ENEM, originalmente, teria a função de dar retorno de desempenho aos alunos do ensino médio e fornecer ao governo parâmetros de avaliação do ensino, mas apresenta alguns pontos que podem ser repensados:

- pequena abrangência, não obstante seu grande crescimento, principalmente em 2001;
- participação voluntária, portanto, prestam o exame os alunos que quiserem;

- visão individualizada do processo educacional, avaliando só o aluno;
- finalidade do processo de formação do ensino médio bastante indefinida;
- caráter não-inovador, porque continua sendo utilizado pelas instituições como uma modalidade classificatória;
- enquanto opção de processo seletivo não é mais democrático que o vestibular, pois não aumenta o número de vagas, portanto, continua promovendo a seletividade, visto que ingressarão apenas os alunos que tiveram as melhores médias;
- não ajuda a mudar o perfil sócio-econômico do ingressante.

Realizado ao final do ensino médio, nas circunstâncias criadas pela adoção de políticas públicas que implicaram em baixo investimento no aparato escolar, na desqualificação da formação do professor, nos baixos salários, nas precárias condições de trabalho na escola, estes testes pretendem medir o quê? Afinal, sabe-se que a escolha de testes não é uma escolha de caráter apenas técnico, mas, também, político.

Daí pergunta-se: O ENEM pretende avaliar o que mesmo? A situação global do ensino médio no país ou o desempenho do aluno nas condições apontadas acima e apesar destas condições? Portanto, será que estão sendo avaliados outros aspectos da educação, além do aluno? Até onde vai a real capacidade de um sistema nacional de avaliação de informar sobre todos os aspectos relacionados à educação e sobre a diversidade e a singularidade das escolas?

No que diz respeito ao que é avaliado nesse Exame, os resultados da pesquisa evidenciaram que os informantes têm conhecimentos apenas superficiais, tanto que alguns preferiram não responder essa questão.

Metade deles afirma que ele é igual ao vestibular, avalia o conhecimento adquirido no ensino médio. Pretende medir e cobrar o conhecimento, até mesmo desconsiderando que muitos e importantes conhecimentos não resultam do trabalho escolar, nem sequer foram ensinados. O ENEM surgiu para impulsionar a reforma do ensino médio, mas ao mesmo tempo, exige dos alunos, através de suas questões, um tipo de conhecimento que só será trabalhado nas escolas quando estas, efetivamente, implantarem a reforma, baseados nas DCNEM, nos PCNEM, e na nova LDB. Se não ocorrerem investimentos na capacitação dos professores e nos seus planos de carreira, que lhes propiciem condições dignas de

trabalho e a continuar o processo de deterioração das condições de trabalho, fica difícil acreditar no sucesso desse Exame.

Uma pequena parcela dos respondentes acredita que o ENEM avalie habilidades e competências. Frente aos resultados obtidos, os participantes são classificados em faixas de desempenho. Como pode ser interpretada a constatação, por exemplo, de desempenho insuficiente? Seria culpa do ex-aluno o não aproveitamento das oportunidades oferecidas pela escola? E as oportunidades oferecidas teriam sido avaliadas? Senão, corre-se o risco de fortalecer o pressuposto de que o desempenho de cada um, na escola e na vida, é resultado, unicamente, de sua capacidade ou interesse, sendo o sucesso ou o fracasso escolar e social a justa recompensa. Não se produziria, desse modo, mais uma justificativa para a exclusão social?

Apenas alguns respondentes dizem que o que se apresenta pelo modelo de questões do ENEM é a verificação de um “índice de cidadania”, ou seja, se a pessoa que concluiu o ensino médio desenvolveu um conjunto de características que demonstrem que ele é um cidadão.

No caso da verificação de conhecimentos, é preciso atentar cada vez mais à volatilidade e às transformações que ocorrem na ordem do conhecimento, que rompem com estabilidades e certezas habituais.

No que se refere à visão dos entrevistados com relação ao ENEM como instrumento de acesso ao ensino superior, constatou-se que mais da metade deles considera-o uma outra opção possível que, em alguns casos, é citada como não adequada à realidade de suas instituições.

Sobre a questão do ENEM ser um instrumento alternativo ou complementar ao vestibular, as opiniões divergem bastante. Uma pequena parcela considera a possibilidade de utilizá-lo de forma complementar ao vestibular, casado ao vestibular, utilizando uma porcentagem da nota do ENEM. Entendem que os dois exames possuem os mesmos princípios, não entrando em conflito com o perfil de aluno que desejam, embora não abram mão, pelo menos ainda, de seus processos seletivos próprios. Outros poucos entrevistados acreditam que possam substituí-lo integralmente, sendo uma modalidade alternativa ao vestibular, neste caso também não foi citada nenhuma divergência entre o ENEM e os processos seletivos utilizados, preferindo utilizar o ENEM de forma pura. As opiniões são bem diversificadas quanto trata-se de discutir os critérios de utilização.

Quanto à questão das IES pesquisadas referendarem ou não o ENEM, constatou-se que alguns entrevistados referendam-no apenas como avaliação do ensino médio, achando que não se presta como processo seletivo ao ensino superior. A maioria referenda-o como instrumento de acesso ao ensino superior, mas ainda estão em fase de estudos sobre a adoção em suas instituições.

Alguns depoentes dizem não referendá-lo, pois consideram-no uma modalidade igual ao vestibular, através do qual ingressarão os alunos que tiverem as melhores médias, sejam eles alunos de escola pública ou privada. Conseguirão as vagas os melhores de ambas as escolas.

Parece-nos que a universidade não está preparada para lidar com a diversidade dos alunos que chegam. Quem e quantos professores se ocupam em saber como estão sendo selecionados os futuros alunos, conhecer os limites de sua formação e estudar novas formas de trabalho, currículos adequados para formar e, ao mesmo tempo, para prevenir ou mesmo reduzir a evasão? Isso significa que não falamos apenas do processo de seleção ao ensino superior, mas, também, da permanência.

Com a autonomia concedida às universidades e o fim da obrigatoriedade do vestibular, cabe a cada instituição escolher o processo de avaliação que melhor se adapte para cumprir o papel, talvez, de substituto do vestibular. Alternativas não faltam e algumas já começam a ser postas em prática em determinadas instituições. Mesmo assim, autoridades, educadores e dirigentes de universidades não têm certeza se existe uma outra maneira mais **democrática** de ocupar as poucas vagas existentes no sistema de ensino superior do país, principalmente o público.

Nesse estudo, democratizar a educação, tem o sentido de desenvolver políticas educativas voltadas para garantir, de forma justa, a distribuição do bem “educação” e, educação é um direito social que deve estar associado a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a cidadania fica reduzida a um mero discurso. A educação, no entanto, é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito. Defender “direitos” esquecendo-se da manutenção e ampliação das condições materiais que o asseguram equivale a defender a exclusão.

A defesa do Estado-mínimo, principalmente com relação às políticas sociais, dentro delas a educação, só reforça a idéia de que o Estado evite intrometer-se na “educação das

massas”. Por outro lado, os que têm possibilidade de possuí-la, uma pequena parcela da sociedade, tampouco devem sentir a pressão do Estado sobre suas costas, já que isto questiona o sentido que a propriedade adquire na sociedade de mercado. Nela, a educação transforma-se – apenas para as minorias – em um tipo específico de propriedade, o que supõe: direito a possuí-la materialmente; direito a usá-la e desfrutá-la; direito a excluir outros de seu usufruto; direito a vendê-la ou aliená-la no mercado; e direito de possuí-la como gerador de renda, donde decorre a total liberdade para a iniciativa privada. A escola pública, nessa ótica, passa a ser atacada por uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, de reforma cultural que inviabilize a perspectiva, da maioria da população, de uma educação democrática, pública e de qualidade.

Se o MEC ainda não conseguiu convencer a maioria das universidades a adotarem o ENEM nos seus processos de seleção, tem uma certeza: o vestibular não acaba enquanto houver grande demanda e poucas vagas. A rápida expansão do ensino médio no Brasil vem agravando ainda mais essa situação. Parece ser consenso que a questão mais geral do vestibular é política. Mesmo com o fim da obrigatoriedade do vestibular, alguns entrevistados consideram que é cedo para decretar o seu fim, ou que sua fórmula esteja esgotada. Inclusive o próprio Governo diz que ainda não decretou o fim do vestibular porque tem que respeitar a autonomia das universidades.

A seleção, sabe-se pela história dos concursos nos vários países (principalmente os capitalistas desenvolvidos), aparece quando a expansão dos níveis anteriores de ensino aumenta o número de postulantes que aspiram a continuar os estudos em nível superior, em proporção maior do que o número de vagas que o sistema de ensino pode oferecer. Martin Trow criou uma hierarquia para os sistemas educacionais, com base no quantitativo de oportunidade de acesso à educação superior, estabelecendo uma classificação com três sistemas: o sistema de elite; o sistema de massas; e o sistema universal.

Em sua classificação, no sistema de elite apenas 15% dos alunos da faixa etária de 18 a 24 anos têm acesso à educação superior; no sistema de massas, este percentual sobe para até 40%; e no sistema universal o acesso supera os 40%. A título de exemplo, a Europa partiu já há alguns anos para o sistema de massas. Os Estados Unidos - EEUU, um país com 265 milhões de habitantes, possui 14 milhões de estudantes matriculados no ensino superior, o que equivale a 55% da população na faixa etária adequada, sem falar que des-

ses, 11 milhões estão em instituições públicas. Portanto, os EEUU universalizaram seu sistema há algum tempo. No Brasil, o acesso está restrito a cerca de 10% da população da faixa etária apropriada, ou seja, cerca de 2 milhões de universitários, sendo que 75% deles estão em instituições privadas. Portanto, segundo Trow, temos um sistema altamente elitista, não só pelo número de vagas oferecidas, mas porque possuímos o entendimento de que essas poucas vagas devem ser oferecidas a quem comprove competência nos exames vestibulares.

O vestibular ainda tende a manter a herança de ser um problema localizado nos responsáveis diretos pela execução do concurso, e o momento subsequente cai no vazio e no anonimato, como se não existissem outros sujeitos sociais também responsáveis pelo segundo momento da seleção do aluno – **a sua permanência**.

Os concursos vestibulares continuam a ser processos válidos para ingresso no ensino superior. A inovação é que deixam de ser o único e exclusivo mecanismo de acesso, podendo as instituições desenvolver e aperfeiçoar novos métodos de seleção e admissão alternativos que, a seu juízo, melhor atendam aos interessados e às suas especificidades.

No entanto, se o ENEM não é a melhor opção, é indispensável encontrar formas que garantam, a todos os candidatos interessados, igualdade de oportunidades de acesso, o que obriga que o processo seletivo, qualquer que seja, assegure equidade de tratamento na avaliação realizada sobre a capacidade de cada um para cursar, com proveito, o curso superior pretendido.

Igualdade de oportunidades, equidade, conclusão do ensino médio ou equivalente e processo seletivo de capacidades são, pois, pontos determinantes e que, portanto, devem ser atendidos por todo e qualquer processo seletivo como condição necessária para ingresso na instituição de ensino superior.

É importante observar que as duas IES privadas de Santa Catarina que utilizam o ENEM como processo seletivo justificam a decisão de forma diferente. Uma diz que usa, mas não referenda, e considera sua adoção uma tentativa de verificar se seria um processo seletivo melhor do que o vestibular, ou seja, sem os mesmos vícios classificatórios. Essa instituição procura uma alternativa de ingresso ao ensino superior que avalie o processo, avaliação essa entendida como um componente do programa da instituição, que enfrente a questão do número reduzido de vagas, pois, acredita que, enquanto existir uma demanda reprimida, continuará o problema; a outra, apoia totalmente a iniciativa do governo, consi-

derando-o uma alternativa válida, oportuna, democrática e está satisfeita com o crescimento dos interessados nessa modalidade, porque é mais uma forma de atrair a clientela, indicando ao optar pelo seu uso um claro interesse financeiro.

As demais instituições privadas de nosso Estado não utilizam o ENEM em seus processos seletivos. As argumentações são as mais diversas: algumas consideram a possibilidade de utilizá-lo de forma complementar ao vestibular, outras acreditam que o ENEM possa ser usado como forma alternativa e estão fazendo estudos nesse sentido, poucas disseram que ainda não fizeram discussões sobre a possibilidade de sua adoção. O que fica evidente é que nenhuma delas afirma que não irá utilizá-lo. Uma minoria justificou sua não adoção por utilizar o SAEM, o que deixa transparecer uma resistência com um fundo de bairrismo, que pode vir a ser trabalhada, visto que a ACAFE não desestimulou as IES filiadas de, também, virem a utilizar o ENEM nos seus processos seletivos. No geral, não se observaram resistências, como incompatibilidade de filosofia de ingresso e perfil dos alunos, que impeçam sua utilização num futuro próximo.

As universidades públicas de Santa Catarina também possuem diferentes percepções sobre a utilização do ENEM em seus processos seletivos. Atualmente, nenhuma delas o utiliza, embora por razões distintas. Uma diz que o ENEM não se enquadra no perfil do aluno que a instituição deseja, isto é, comprometido com o curso, com possíveis conhecimentos ou trabalhando na área. Considera sua modalidade de vestibular bem sucedida, pois o que deve nortear a escolha de um curso superior é a aptidão, a habilidade, a vocação. Os dados têm demonstrado que seus alunos possuem um bom aproveitamento médio, que os índices de evasão diminuíram e que os egressos tem boa receptividade no mercado de trabalho. Além do mais, a instituição considera que se deve dar um retorno aos contribuintes, dos investimentos mantidos com os impostos pagos por cada cidadão desse Estado. Todos esses fatores corroboram com as avaliações positivas que tem sido feitas do Vestibular Vocacionado. Não existem, até o momento, pressões internas no sentido do uso do ENEM como processo seletivo ou de retorno ao processo tradicional de vestibular.

A outra instituição tem realizado seminários para discutir modalidades de processos seletivos e pretende amadurecer bastante essa idéia antes de tomar qualquer decisão por sua utilização, embora não veja, *a priori*, que o ENEM, enquanto processo seletivo, seja diferente do vestibular, pois ambos são classificatórios, não existindo conflito entre eles. Essa visão gera a possibilidade de uso futuro desse Exame, de forma concomitante, com um percentual da nota sendo avaliado através do ENEM e o restante pelo vestibular, embo-

ra acredite que as instituições, principalmente as públicas de grande porte, não devem abrir mão delas mesmas construírem seus instrumentos de avaliação. Considera o seu vestibular muito bom com a quantidade de proposições verdadeiras que possui, fazendo com que o aluno tenha que pensar, embora sempre existam pontos a serem melhorados. Deve ser levado em consideração também o fato de existir um movimento interno para que o ENEM seja adotado. Além do que, sabe-se, que com os poucos recursos repassados para as instituições públicas, abrir mão do valor das inscrições para o vestibular, cujo montante alimenta toda uma estrutura, poderia ser um dos motivos da resistência à utilização do ENEM como processo seletivo alternativo. Os dados que seguem são ilustrativos: se 40.000 alunos inscreverem-se, número aproximado de candidatos de uma instituição de grande porte, pagando um valor em torno de R\$ 75,00 (setenta e cinco reais), significará uma receita de R\$ 2.800.000,00 (dois milhões e oitocentos mil reais), uma quantia que as IES públicas não podem dispensar nesses tempos de torniquete financeiro. Também levanta a questão da necessidade de aumentar o número de vagas nas universidades públicas, pois existe toda uma série de ações que podem ser desenvolvidas para melhorar, não só o ingresso, mas também o desempenho do aluno na universidade, favorecendo sua permanência.

As percepções das IES catarinenses sobre o ENEM refletem as mesmas divergências de idéias sentidas em nível nacional. Existem críticas, são muitas as angústias, mas estão ocorrendo debates sobre o assunto, numa caminhada que procura saídas, alternativas aos processos seletivos existentes.

A universidade, além de continuar denunciando a fonte do problema, falta de uma política de educação justa para todos, deve assumir a parte que lhe cabe na legitimidade do processo, a seleção. Precisamos continuar discutindo propostas mais democráticas no âmbito das instituições universitárias, pois faltam estudos localizados e discussão ampliada de seus resultados no interior das instituições e destas entre si.

Falar de política de educação mais justa para todos, de instrumentos de seleção ao ensino superior mais democráticos, implica entender a instituição escola, universidade, como processo histórico-social, ou seja, na própria dinâmica da história, como algo que se constrói, se destrói, se supera e se recompõe, ao longo do processo.

A questão do acesso ao ensino superior, sua democratização, não se resolve apenas com diferentes instrumentos ou com mudanças nos critérios, mas com aumento do número de vagas para absorver a demanda crescente, além de tentar resolver a questão da evasão e do não preenchimento das vagas.

As IES públicas por não terem autonomia financeira para aumentar o número de vagas, apenas podem estar discutindo outros instrumentos de acesso alternativos ao vestibular ou como melhorar os já existentes. Do jeito que se encontram sucateadas as universidades públicas e com a “autonomia plena” que lhe querem “conceder”, ou seja, autonomia principalmente de buscar recursos, o Governo Federal parece sinalizar para a continuidade do estado vegetativo que se encontram ou, ainda pior, redução das poucas vagas existentes hoje.

O Brasil possui hoje 10% da população na faixa etária dos 18 aos 24 anos matriculados no ensino superior, quando a meta do PNE é atingir 30%, o que faz da universidade um espaço para poucos privilegiados. Ristoff (1999, p. 26) ao referir-se a crise do elitismo da educação superior brasileira argumenta: “Que a universidade deve servir à sociedade que a criou parece não haver dúvidas. Resta, no entanto, saber a que sociedade deve servir. E neste sentido, parece evidente que num país democrático a universidade precisa romper com o elitismo que a concebeu e engajar-se de forma clara num programa nacional que promova o acesso amplo das populações hoje excluídas”.

Os resultados da pesquisa revelaram que há inúmeros fatores de ordem interna e externa que dificultam ou facilitam mudanças nos processos seletivos das instituições pesquisadas.

Alguns fatores internos dificultadores relacionam-se à falta de um setor, principalmente nas IES de pequeno porte, responsável, especificamente, pelos processos seletivos; à dificuldade de um melhor entendimento do significado e potencialidades da autonomia universitária.

Com relação à autonomia das universidades públicas, o professor Paulo Renato, então Reitor da UNICAMP, antes de sua implantação, assim se expressou:

Obviamente não teria muito sentido conceber a autonomia financeira como se a universidade pudesse criar seus próprios recursos. Falamos de autonomia de gestão, um ponto pertinente onde poderemos de fato avançar. A autonomia sem clareza sobre os recursos significa apenas a desobrigação do governo. E se estamos chamando a atenção para a obrigação da universidade em relação à sociedade, temos também que chamar a atenção do governo para sua obrigação em relação à universidade (1989).

Será que o professor Paulo Renato quando chegou ao Ministério da Educação, a fazer parte do atual governo, esqueceu-se disso? A impressão que temos é que deu as costas a um setor do qual “ainda” faz parte e sabe que ele representa a própria capacidade do Estado de investir no seu futuro.

Já as universidades privadas, uma vez reconhecidas pelo governo, gozam de autonomia plena, imunes a qualquer controle governamental. Se hoje elas significam 75% das matrículas, está claro que o governo já fez sua opção.

Quanto aos fatores externos dificultadores pode-se destacar, entre eles, o despreparo dos egressos do ensino médio, principalmente os oriundos do ensino público; a legislação em vigor e a política governamental com relação ao ensino superior que estimulou as instituições privadas a expandirem-se nos patamares citados acima, fazendo com que, “a democratização do acesso ao ensino superior não se faça pela via da” massificação “do ensino público, como são exemplos o México e a Argentina, mas através de um ensino privado, pago e de baixa qualidade média” (Trindade, 1999, p.29).

O ENEM, enquanto instrumento de acesso ao ensino superior, tem que fazer pelo menos parte das discussões das IES, visto que teve um crescimento fantástico no número de inscritos, significando uma popularização desse Exame. No Brasil, neste ano de 2001, inscreveram-se 1.620.893 alunos. Em Santa Catarina, atingiu o patamar de 31.973, o que significa um número de participantes equivalente ao número de candidatos ao vestibular da principal universidade do Estado. Dados que não podem mais ser negligenciados. Merece estudo a relação desse número de inscritos com o crescimento das vagas para candidatos, através do ENEM. Em nível nacional, a cada ano cresce o número de IES que utilizam o boletim de desempenho do ENEM, como instrumento de acesso. Hoje já são 248 IES, das quais 36 são públicas.

Em Santa Catarina, nas IES privadas, não houve um crescimento de vagas, que corresponda à popularização do ENEM. As públicas também não sinalizaram para essa possibilidade. Daí pergunta-se: O que será feito se os alunos que realizaram o ENEM “exigirem” medidas que atendam à continuidade de estudos, em nível de ensino superior, prometidas nos discursos que os incentivaram a prestar esse Exame.

A universidade pública precisa de tempo e espaço, necessária autonomia didático-administrativo-financeira para se reestruturar da crise pela qual está passando devido às distorções das políticas do MEC, entre elas: ênfase na pós-graduação, abandonando a graduação; bloqueio do seu crescimento; falta de incentivo à pesquisa. As experiências em andamento em diversas universidades, inclusive de contraposição a essas políticas, devem ser acompanhadas, avaliadas e divulgadas quanto à realização do objetivo maior de democratização do saber e da cultura que não diz respeito apenas à universidade pública, mas ao Governo e a toda a sociedade.

Caberia ao MEC deixar de ser um legislador autocrático, impondo sua própria metodologia, para ser uma instância de consolidação e multiplicação das melhores conquistas das universidades, além de dar o necessário apoio à produção do conhecimento e ao intercâmbio de experiências entre as universidades, sem falar na necessidade urgente de investimentos nas universidades públicas, aumentando o número de vagas, sem comprometer a qualidade do ensino.

Parece que se confirma o pressuposto de que o ENEM não garante a continuidade de estudos, conforme um dos seus objetivos, pois apesar da possibilidade de facilitar o acesso, não garante a permanência no curso escolhido, principalmente aos alunos de baixa renda. O que poderá garantir a continuidade de estudos é o aumento do número de vagas das universidades públicas, associado a investimentos que promovam a qualidade do ensino.

Sugere-se que as universidades catarinenses pesquisadas que utilizam o ENEM nos seus processos seletivos promovam, de forma sistemática, estudos sobre os resultados de seu uso e que sejam divulgados à comunidade. Elas devem analisar e discutir os seus processos seletivos a partir de outras experiências como, por exemplo, a das universidades estaduais paulistas, ou de tantas outras que já o utilizam, complementar ou alternativamente, embora resguardando suas especificidades e respeitando suas realidades distintas.

Recomenda-se que as instituições de ensino superior de Santa Catarina, que não utilizam o ENEM em seus processos seletivos, oportunizem discussões sobre este Exame e outros instrumentos de acesso ao ensino superior, trazendo palestrantes de outras universidades de fora do nosso Estado para falar de suas experiências em andamento e que, certamente, passam constantemente por avaliações. Com a popularização do ENEM fazem-se necessários pelo menos estudos que embasem a decisão de adotá-lo, ou não, como instrumento de acesso ao ensino superior.

Parece confirmar-se, também, o pressuposto de que as IES de Santa Catarina estão oferecendo vagas, através do ENEM, preferencialmente para os cursos onde sobram vagas ou naqueles onde o índice candidato/vaga é baixo.

Recomenda-se que as escolas de ensino médio, principalmente as públicas, promovam discussões sobre seus currículos e sua forma de avaliar o processo ensino-aprendizagem, tornando-os mais adequados a atender o desejo dos indivíduos de buscar uma educação continuada como forma de melhorarem as suas chances de ascensão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A . J. **Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.

ALVES, J. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991.

AQUILAR, J.M., ANDER-EGG, E. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, SP, v.3, n.4, p. 37-50, dez. 1998.

BERGER, F., R. L. A qualidade como meta. **Jornal do MEC**. Brasília, DF, jul. 1998.

BIELSCHOSKI, C. E. Avaliação na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a metodologia. **Avaliação**, Campinas, SP, v.1, n.1., p.29-32, jul. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB Nº 3 de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 de jun.1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB Nº 15 de 25 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de jun. 1998.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1937.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 de abr. 1931.

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, ano CXXXIV, n.248, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. MEC. COMISSÃO NACIONAL PARA REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Uma Nova Política para a Educação Superior: relatório final**. Brasília, 1985.

BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB**. 1994. 111 p.

BRASIL. MEC/INEP. **ENEM – Documento Básico**. Brasília/DF, 1999.

BRASIL. MEC/INEP. **ENEM – Seu futuro passa por aqui**. Brasília/DF, 1999.

BRUYNE, P. et al. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CATANI, A M. (org.) **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, p. 211-222, 1999.

COLLA, A . L. Pesquisa quantitativa *versus* qualitativa: no pano de fundo o pesquisador. **Educação**, Porto Alegre, n. 34, p. 81-100, abr. 1998.

CORTELAZZO, A. O ENEM e o ensino superior. **Revista do Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília, n. 1, v.1, p. 9, 2001.

CORVINI, L. Ferramenta de avaliação profissional. **Revista do Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília, n. 1, v.1, p.8, 2001.

CURY, C. R. J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, n. 27, p. 73-84, jul. 1998.

DEMO, P. **A Nova LDB: ranços e avanços**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M^a. C de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, p.31-50, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. In: SGUISSARDI, V. (org.) **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, p.71-89, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. Concepções de universidade e de avaliação institucional. **Avaliação**, v.4, n.2, p. 29-40, jun. 1999.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, A .B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIRME, T. P. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio - Avaliação e políticas públicas em educação**, n.1., v. 1, p. 5-12, jan./mar. de 1994.

FORSTER, M. M. dos S. Avaliação institucional: qual a concepção que interessa? **Estudos Leopoldinenses**, São Leopoldo, RS, v.3,n.5, p.59-70, jul./dez 1999.

- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste conservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A . A . (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GANDIN, D. E o vestibular? Este crime tem saída? **Revista de Educação – AEC**, Brasília, DF, n. 107, p. 71-80, 1998.
- GAUCHE, R. e TUNES, E. O professor, a indústria dos cursinhos, a universidade e as perspectivas de inovação no processo educacional. **Revista de Educação – AEC**, Brasília, DF, n. 107, p.26-34, 1998.
- GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GIANOTTI, J. A . **A universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GIL, A .C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIROUX, H. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo, SP: Cortez, 1983.
- GOLDBARG, M.C. e RAMOS, I. C. O .Reflexões sobre a aplicação do modelo de qualidade total ao processo de acesso ao ensino superior. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.3, p. 377-392, out./nov. 1995.
- GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, p.67-69, 1998.
- GUDIÑO, P. O ENEM como retórica de persuasão. **Revista de Educação - AEC**, Brasília, DF, n.113, p.61-74, 1999.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- HERMAN, J. L. et. al. **Evaluator's handbook**. 2. Ed. Los Angeles, California, USA, 1987.
- KEMMIS, S. "Seven principles for programmer evaluation in curriculum development and innovation", in HOUSE, E.R. (edit.). **New directions on educational evaluation**. 2 ed., London, The Falmer Press, p. 117-140, 1989.
- LEITE, D. Avaliação e tensões: Estado, universidade e sociedade na América Latina. **Avaliação**, Campinas, SP, v.2, n.1,p. 7-17, mar. 1997.
- LELIS, I. A O . Evolução histórico –legal do vestibular (1968-1983) – do milagre à recessão. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 12, p. 27-46, jul./dez. 1985.
- LINS, H. N. A reestruturação da economia mundial e o projeto neoliberal para o Brasil. **Análise Econômica**, Porto Alegre, vol. 1, p. 154-171, mar. 1993.
- LUDKE, M , ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MADAUS, G.F., SCRIVEN, M., STUFFLEBEAM, D. L. **Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation**. MA, USA: Kluwer-Nijhoff Publishing, 1983.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

- PAIVA, V. O novo paradigma de desenvolvimento, educação, cidadania e trabalho. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n.45, p. 309-326, 1993.
- PESTANA, M. I. O Sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 1998.
- RIBEIRO, Z.D. Avaliação Institucional: uma experiência pessoal. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 3, p. 13-15, 1991.
- RISTOFF, D. I. A tríplice crise da universidade brasileira. In: TRINDADE, H. (org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDS, p. 201-210, 1999.
- RISTOFF, D. I. Avaliação de Programas Educacionais: discutindo padrões. **Avaliação**, Campinas, SP, v.5, n. 4, p. 39-44, dez. 2000.
- RISTOFF, D. I. O Exame Nacional de Curso e a avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, SP, v.6, n.3, p. 21-30, set. 2001.
- RISTOFF, D. I. Princípios do programa de avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, SP, v.1, n.1, p. 47-53, jul. 1993.
- RISTOFF, D. I. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.
- SAUL, A . M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.
- SOBRINHO, J. D. Avaliação: técnica e ética. **Avaliação**, Campinas, SP, v.6,n.3, p. 7-19, set. 2001.
- SOUZA, S. Z. A que veio o ENEM? **Revista da Educação - AEC**, Brasília, v.28, n.113, p.53-60, out./dez 1999.
- STUFFLEBEAM, D.L. Metaevaluation: concepts, standards and uses, in BERK, R.A . (edit). **Educational evaluation methodology**: the state of the art. Baltimore, London, The Johns Hopkins University Press, 1981.
- TOMMASI, L. de et al. (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. **Ação Educativa**. São Paulo: Cortez, 1996.
- TRINDADE, H. As universidades frente à estratégia do governo. In: TRINDADE, H. (org.) **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDS, p.27-38, 1999.
- TRIVINOS, A . N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1997.
- TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. 10. ed. Rio de Janeiro: Globo, c1949.
- VIANNA, H.M. Acesso à universidade: um estudo de validade. **Educação e Seleção**, n.15, p. 83-146, 1987.
- WERLE, F. C. Construindo sentidos para o texto da LDB. **Estudos Leopoldinenses**. São Leopoldo, RS, v.3, n.5, p. 109-124, jul./dez 1999.

WORTHEN, B. R. Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais. In: GOLDBERG, M. A. A., SOUZA, C. P. de (Orgs.). **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

ANEXOS

ENTREVISTA AOS INFORMANTES-CHAVE DAS INSTITUIÇÕES

1. Perfil do informante da instituição:

- 1.1.Nome da instituição:.....
- 1.2.Nome do informante:.....
- 1.3.Formação acadêmica:.....
- 1.4.Cargo ou função que ocupa ou representa:.....
- 1.5.Tempo na função atual:.....
- 1.6.Atividade desenvolvida anterior a esta:.....

2. Percepções com relação ao ENEM:

- a) Qual a sua visão sobre o ENEM como instrumento complementar ou alternativo ao vestibular? Aponte pontos positivos e negativos desse exame.
- b) Esta instituição referenda o ENEM? Por que? Por que não?
- c) Na sua percepção, quais as razões da ênfase, do governo federal, atualmente, na avaliação?
- d) Na sua percepção, qual a finalidade da criação desse Exame, pelo governo federal?
- e) O que você acha que realmente é avaliado através do ENEM?
- f) Quais os critérios utilizados pela instituição para aceitar o ingresso através do ENEM?
- g) A instituição abre vagas para ingresso via ENEM em todos os cursos oferecidos pela instituição? Se não, por que não?
- h) É possível fazer uma comparação em termos de desempenho médio entre os alunos que ingressaram via vestibular e os que ingressaram via ENEM?