

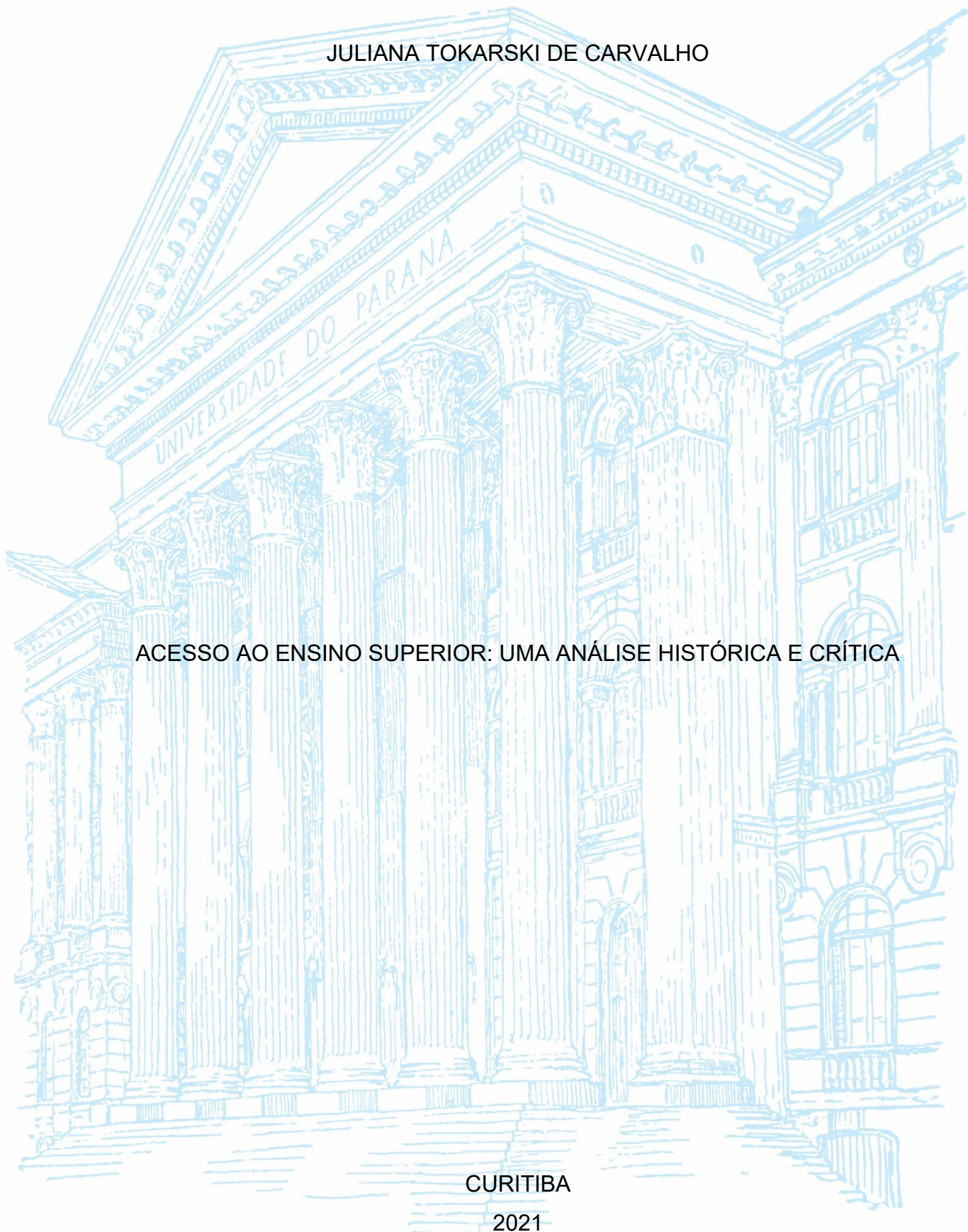
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANA TOKARSKI DE CARVALHO

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CRÍTICA

CURITIBA

2021



JULIANA TOKARSKI DE CARVALHO

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CRÍTICA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Pedagogia, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para conclusão do curso de graduação em Pedagogia.

Orientador: Profº. Drº. Odilon Carlos Nunes

CURITIBA

2021

AGRADECIMENTOS

Em meio a pandemia não foi fácil terminar, pensei em desistir em vários momentos. Então só tenho a agradecer a todos que em algum momento estiveram comigo.

Agradeço a Deus.

Ao meu irmão que sempre foi um exemplo para que eu não desistisse.

A minha avó Odete, que mesmo não estando mais fisicamente, está todos os dias no meu coração me trazendo força.

Ao meu Pai e minha Mãe.

Ao meu namorado por toda a paciência que teve nesse momento e esteve ao meu lado.

Agradeço às minhas amigas Luiza, Mariana, Bruna e Andressa por estarem do meu lado apoiando e não me deixando desistir.

Agradeço aos professores de Pedagogia por todos esses anos de aprendizagem e principalmente ao Professor Odilon que me orientou nessa trajetória com muita paciência.

Agradeço a professora Renata por entender cada lágrima e crises que tive em sua aula. Por ter esse olhar com os alunos e compreensão.

Por último agradeço a todos que não desistiram de mim.

RESUMO

O presente trabalho destina-se a apresentar uma análise histórico-crítica sobre o acesso ao ensino superior. São tratadas definições quanto ao conceito de avaliação, usando autores como Romão, Sobrinho, Luckesi, Hoffmann, Afonso e Esteban. A avaliação está presente em vários momentos da educação, desde a educação infantil até o ensino superior, existindo várias maneiras de avaliar. Por meio de revisões de artigos e autores da área, foram analisados os meios de ingresso ao ensino superior do Brasil, tendo como foco principal o Vestibular e o Enem. Com dados do levantamento realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) de Curitiba em cursos de Engenharias, comparando o rendimento dos estudantes que ingressaram com o Enem e os estudantes que ingressaram com o Vestibular, é notável o número crescente de evasão e alunos desperiodizados. A presente análise tem como finalidade concluir se o meio de ingresso, pelo Enem e/ou Vestibular, tem impacto no aumento da porcentagem de abandono, bem como apresentar possíveis causas sociais, pessoais e históricas para esse aumento. Por fim, tem-se a conclusão de que este é um assunto ainda muito complexo para ser discutido e que há a necessidade de estudos mais aprofundados no tema. Porém, sugerem-se algumas medidas que podem ser adotadas como meio para evitar essa crescente evasão e os casos de alunos desperiodizados, as quais visam contribuir para uma melhor compreensão da questão da acessibilidade e da permanência no ensino superior.

Palavras-chave: Vestibular. Enem. Ensino superior. Sisu. Avaliação.

ABSTRACT

This project aims to present a historical-critical analysis of access to higher education. It talks about definitions for the concept of educational assessment of authors such as Romão, Sobrinho, Luckesi, Hoffmann, Afonso and Esteban. Assessment is present at various stages in education, from early preschool to higher education, with several ways of assessing. Through reviews of articles and authors in the area, the means of entering higher education in Brazil was analyzed, with the main focus on Vestibular Exam and Brazilian National High School Exam (Enem). With data from a survey carried out at Federal University of Technology - Paraná (UTFPR) from engineering courses in Curitiba, comparing the performance of students who entered university using Enem with students who entered using Vestibular Exam, it is notable the increasing of dropout and students who take out of term subjects (hereafter called "late undergrads"). The purpose of the analysis is to conclude whether the means of entry through Enem and/or Vestibular Exam has an impact on the increase, as well as presenting possible social, personal and historical causes for this. It concludes that this is a subject that is still too complex to be discussed and that there is a need for deepen studies on the subject. However, suggests some measures that can be adopted as a means to prevent this increasing dropout and late undergrads students, which aim to help accessibility and stay in higher education.

Keywords: Vestibular. Enem. Sisu. University Education. Assessment.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	
2 OBJETIVOS.....	9
2.1 OBJETIVO GERAL.....	9
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	9
3 METODOLOGIA.....	10
4 AVALIAÇÃO.....	12
4.1 AVALIAÇÃO E SEUS PERÍODOS.....	13
4.2 CONCEPÇÕES DE AUTORES.....	15
4.3 TIPOS DE AVALIAÇÕES.....	17
5 UNIVERSIDADE.....	19
5.1 VESTIBULAR.....	20
5.2 ENEM.....	23
5.3 IMPLICAÇÕES DO ENEM E DO VESTIBULAR.....	27
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS	

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa proposta tem como objetivo analisar uma perspectiva histórica e social, os meios de ingressos ao ensino superior: Vestibular e Enem.

Ao longo do curso de Pedagogia, sempre tive um despertar interesse para questões de avaliações educacionais.

Desde a educação infantil até o ensino superior, esse é um quesito que ainda contribui para promover uma desigualdade social na educação. Desse modo notei que, embora o Enem transpasse a visão de trazer uma igualdade ao acesso para o ensino superior, ele ainda não é uma solução para esse problema. Ao contrário, assim como no vestibular, ele não leva a questão social e cultura na elaboração e aplicação do exame.

Deste modo, conseguimos perceber e observar como o ingresso ao ensino superior está relacionado com o sucesso e o fracasso do estudante.

[...] aqueles que estão acima do patamar são considerados como tendo êxito: pouco importa, uma vez tomadas as decisões, que tenham sido aprovados brilhantemente ou no limite. Abaixo do patamar, encontram-se aqueles que fracassaram, quer seja 'por muito pouco' ou de modo espetacular. (PERRENOUD, 1999, p.14).

Considerando que, segundo D'Avila e Soares (2003), o vestibular pode ser chamado de um ritual de passagem, pois o jovem é considerado adulto após o seu ingresso na universidade, temos que levar essa pressão social em consideração e ponderar quais são seus efeitos para os resultados acadêmicos. Visto isso, é válido lembrar sobre a elitização das nossas provas de seleção e suas consequências.

Os exames são excludentes e, por isso, compatíveis com o modelo de sociedade dentro do qual existe e se realiza. Há, pois, uma compatibilidade entre modelo social vigente e exames escolares, fato que reforça o significado e a permanência destes últimos e, ao mesmo tempo, reforça o significado e a permanência do modelo social. (LUCKESI, 2013, p.957).

Para Cunha (2007), o vestibular é uma prova que tem como objetivo selecionar os melhores dos melhores para ingressar nas universidades, pois ele não leva em consideração a questão social na qual o aluno está inserido e muito menos o histórico escolar. Trata-se de uma prova baseada em conteúdos que são decorados pelos alunos, particularmente durante o terceiro ano do ensino médio.

De acordo com BARROS (2014, p.1066)

O fato é que a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, o estudante já começa a ser treinado para fazer esta prova, ou seja, ele passa quase uma década de sua vida estudando diversas matérias que, na maioria das vezes, não possuem conexão com seu dia a dia, e praticamente só servem de subsídio para o vestibular.

Já o Enem, que era para ter se tornado um símbolo de igualdade e acessibilidade, vem causando grandes discussões pelas segregações e os resultados causados. Ele está associado a programas sociais como Sisu, Prouni e Fies que, segundo Da Luz e Veloso (2014), são utilizados pelo MEC como argumento para defender que esses programas ajudam o jovem de baixa renda a ter acesso às universidades. Neste trabalho, abordo em especial o Programa de Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o qual é responsável pelo ingresso de vários estudantes nas universidades com a utilização da nota obtida no Enem. Este programa de acessibilidade pode estar ligado, segundo BARRETO (2020, Informação verbal)¹ e GILIOI (2016), ao notável número de evasões nas universidades.

Levando em consideração a importância do vestibular e Enem para a trajetória social e profissional, creio ser relevante para o ambiente educacional essa análise das negatividades e positivities dos exames de seleção de ingresso ao ensino superior. A educação prepara o aluno para essa etapa, pelo menos, desde do 6º ano do ensino fundamental; portanto, ter uma noção dos impactos desses meios de exames para a vida do estudante é essencial (CUNHA, 1982). Toda a preparação, e aspectos sociais e históricos podem influenciar no rendimento do aluno em sua trajetória acadêmica, provocando desperiodização, evasão e dificuldades de aprendizagens.

A real avaliação não é uma fotografia, é um filme. Leva em conta o passado, o presente e o futuro. Não se preocupa em classificar sucessos e fracassos, mas em diagnosticar para agir, no sentido de que se obtenha somente sucesso. Desse modo, a real avaliação é inclusiva. Ela inclui os que ainda não sabem, sob o compromisso de que venham a saber. (FURTADO, 2007, p.81).

¹ BARRETO, R. C. **ANÁLISE DO RENDIMENTO ESTUDANTIL**. CURITIBA, 2020. Conversa via email realizada no dia 21 de dezembro de 2020.

Com base no artigo de Cunha (1982), é notável que a Universidade sempre adotou meios avaliativos para ingresso. Em 1911, no governo do presidente Hermes de Fonseca, surgiram os primeiros decretos que instituíram regulamentos para as Faculdades de Direito e Medicina.

Ambos os Decretos estabeleciam que, para matricular-se, o candidato deveria apresentar: certidão de idade, provando ter, no mínimo 16 anos, atestado de idoneidade moral, certificado de aprovação no exame de admissão e recibo da taxa de matrícula. (NETTO, 1985, p.41).

Cunha (1982) relata que os primeiros exames de admissão tiveram mais da metade dos candidatos reprovados. Casos de reprovação são presentes, ainda hoje, em números muito elevados. Para Barros (2014), o meio de ingresso ao ensino superior não leva em consideração a experiência cotidiana do aluno ou questões sociais.

Por vezes, encontramos histórias de estudantes que conseguiram boas notas durante toda a sua trajetória escolar e acabaram não conseguindo uma vaga nas universidades, porque no dia da prova ficaram nervosos. (BARROS, 2014, p.1066).

O ensino superior tem um papel essencial para a formação do indivíduo. Desde o ensino fundamental, o aluno é treinado para o exame do ensino superior e com o intuito de medir a qualidade de educação e o rendimento do estudante no ensino médio, foi criado o Enem. O Exame Nacional do Ensino Médio com o tempo sofreu modificações e atualmente é utilizado como meio de ingresso em várias instituições, tanto públicas quanto privadas. Ele é apresentado como característica conteúdos que trabalham os conhecimentos do ensino médio de uma forma que englobe a interpretação de textos. (ANDRIOLA, 2011).

A estrutura conceitual de avaliação do Enem vem se aprimorando desde sua primeira aplicação em 1998, tendo como referência principal a articulação entre o conceito de educação básica e o de cidadania. É uma única prova, multidisciplinar, com uma redação e 63 questões objetivas, baseadas numa matriz de cinco competências e 21 habilidades, não dividida, portanto, por disciplina, como é o caso da maioria dos demais exames. (DE CASTRO; TIEZZI, 2004, p. 132).

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar e refletir sobre impacto do exame de seleção ao ensino superior no rendimento educacional e as suas implicações sociais.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Analisar pontos positivos e negativos do Vestibular e do Enem;
- b) Refletir sobre o impacto dos exames no rendimento futuro do aluno;
- c) Analisar a relação entre a questão educacional e a desigualdade social;
- d) Verificar se tais procedimentos de ingresso no ensino superior, quando confrontados entre si, apresentam resultados mais efetivos quanto a democratização do acesso à educação superior.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de conclusão de curso, exploratória e explicativa, com objetivo refletir sobre os motivos dos números de evasão e alunos desperiodizados terem aumento. Isso foi tratado por meio de levantamento bibliográfico, baseando-se em vários textos, artigos e obras de diferentes autores e pesquisadores e da coleta de dados de maneiras diferenciadas.

O levantamento biográfico deu-se por meio da realização de uma revisão narrativa da bibliografia, ou seja, não sem a implementação de critérios sistemáticos para a busca e análise crítica da literatura. Esse tipo de pesquisa bibliográfica é considerada o mais adequado para a fundamentação teórica de trabalhos de conclusão de curso (GIL, 2017).

A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa. Segundo Zanette (2017), a pesquisa qualitativa é utilizada, marcadamente, desde de 1970 e é a principal utilizada na área de educação. Essa abordagem levou em consideração ideias e detalhou as situações. Para Zanette (2017), essa abordagem ajudou a reconhecer e interpretar várias situações-problemas presentes na educação brasileira.

Além desses dados básicos descritos em relação à pesquisa qualitativa e o dispositivo entrevista, como uma ferramenta investigativa para se construir dados no campo científico, conclui-se que o foco da pesquisa é a análise interpretativa e não a quantificação de dados. Portanto destaca-se o processo e não o resultado em si; busca-se uma compreensão contextualizada no sentido de que as atitudes e as situações liguem-se na formação, dando lugar para as representações das experiências e das palavras; e, no reconhecimento do impacto do processo de investigação sobre os que estão envolvidos no contexto da pesquisa, ou seja, o pesquisador exerce influência sobre a situação em que está investigando e é por ela também influenciado. (ZANETTE, 2017, p. 165).

Para se alcançar os objetivos propostos, foram implementadas técnicas como as sugeridas por Severino (2007), tais como a documentação, que tem como objetivo o registro e a sistematização de dados, através dela foram analisados documentos normativos e legais (Leis, decretos) e a técnica de entrevista aberta. Esses instrumentos e técnicas verbais e não verbais serviram para a coleta de dados e para formular e discutir as hipóteses levantadas.

A técnica de entrevista aberta foi utilizada como forma de conversa via e-mail com o pesquisador dos dados da Universidade Federal do Paraná. Foi uma

conversa informal e com a realização de algumas perguntas e dúvidas sobre o levantamento de dados. Os gráficos apresentados por Barreto (2019) é de grande valor para a pesquisa, para a estruturação dos argumentos e questionamento realizados no trabalho.

Para o tratamento e estruturação dos dados obtidos, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011), considerando as três etapas propostas pelo autor, realizou-se a pré análise (na qual foram escolhidos os documentos que seriam analisados, a leitura do material, a elaboração de hipóteses e objetivos), então os materiais foram explorados, e, por fim, tornando-se os resultados encontrados significativos e válidos para a presente pesquisa.

4 AVALIAÇÃO

Desde os tempos antigos a sociedade dividiu-se sempre em classes sociais. Vivemos em um mundo onde somos testados e avaliados em todos os momentos, desde o nascimento até a hora da nossa morte. Pensando nessa cultura avaliativa foi que o tema foi escolhido para pesquisa, este trabalho de conclusão de curso apresenta uma análise sobre o ensino superior e seus meios de ingresso. Todas as avaliações causam consequências positivas ou negativas para os educandos e seu ambiente social.

De acordo com Vianna (2003, p. 26):

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema.

Segundo Sobrinho (2003b), avaliar tem ligação com o ato de escolher e optar. Presente em vários aspectos do nosso cotidiano, a avaliação tem como objetivo realizar seleções, definir parâmetros e objetivos atingidos, aprendizagens, pesquisas, entre outros meios de utilização. De acordo com Luckesi (2013), temos uma visão equivocada sobre o ato de avaliar, pois entende o autor que reproduzimos a pedagogia do exame, enquanto na verdade avaliar é elaborar um diagnóstico e a partir dele ajudar o aluno aprender o conteúdo e melhorar a sua aprendizagem. O autor também defende que o sistema de educação, desde do ensino fundamental até o ensino médio e cursinhos preparatórios, está sempre treinando os alunos para o passo seguinte, que é o ingresso no ensino superior. Isso sem levar em consideração se a maneira pela qual está sendo repassado o conteúdo para o aluno faz algum sentido para o cotidiano do estudante e não somente sendo passado para que ele decore.

Como dito anteriormente, o ensino básico é, muitas vezes, preparação para o ingresso no ensino superior. Atualmente, temos duas provas que possibilitam o ingresso do aluno em universidades e faculdades: o vestibular e o Enem. O sonho de boa parte dos estudantes é realizar um curso superior, pois nele, em tese, são

desenvolvidas a formação humanista e a formação técnico-profissional, qualificando e instrumentalizando os sujeitos para a participação ativa e crítica na vida social.

Portanto, um novo indivíduo surgiu para ocupar espaços criados e demandados por uma nova sociedade. Diante das constatações relatadas, cabe à Universidade cumprir o papel de formar este novo indivíduo para este novo mundo, baseando as suas ações de formação no desenvolvimento de novas competências para a vida social e para o mundo do trabalho, os dois senhores aos quais à Universidade cabe servir. (ANDRIOLA, 2011, p.113).

A avaliação para Stufflebeam, segundo Ristoff (2003), é o ato de estudar resultados, orientar decisões e dar valor ao objeto avaliado. Para Luckesi (2013) o ato de avaliar seria o diagnóstico e inclusão, enquanto o ato de examinar seria a classificação e seleção. O autor chama de "Pedagogia do Exame" essa prática, a qual está presente nas provas seletivas como o Vestibular e o Enem, ou seja, práticas de uma pedagogia antiga e tradicional. É deixado de lado a pedagogia da relação entre o ensino e a aprendizagem, sendo voltada todas as atenções para a pedagogia do exame, por interesse nos procedimentos, nos resultados e nos percentuais de aprovação.

O ato de examinar tem como função a classificação do educando, minimamente, em "aprovado ou reprovado"; no máximo, em uma escala mais ampla de graus, tais como as notas, que variam de 0 (zero) a 10 (dez) ou como é uma escala de conceitos, que pode conter cinco ou mais graus. Ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta. Desse modo, o ato de examinar está voltado para o passado, na medida em que deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu; o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse. (LUCKESI, 2013, p.856-857).

4.1 AVALIAÇÃO E SEUS PERÍODOS

Como já afirmado anteriormente, a avaliação está presente na sociedade há muitos anos e de diferentes formas. Segundo Sobrinho (2003b), alguns autores sugerem que ela pode ser dividida em 4 períodos, enquanto autores como Stufflebeam e Shinkfield consideram que ela deve ser dividida em 5 períodos. Apresento os cinco períodos (apud SOBRINHO, 2003b) que os autores Stufflebeam e Shinkfield defendiam dividir.

O primeiro período é o pré-Tyler, baseado em produção e aplicação de testes. Neste período, não se levava em consideração as estruturas sociais, pedagógicas ou o currículo em si. Foi a época dos testes de Quociente Intelectual (QI); portanto, tinha como características a forma classificatória e a técnica instrumental e mecanicista.

Tratava-se, então, basicamente de avaliação de aprendizagem, mediante os procedimentos convencionais de testes, provas e exames aplicados aos alunos, para medir rendimentos, sem ainda preocupação com dimensões mais amplas do processo ensino-aprendizagem, como currículo em sentido pleno, e tampouco com as estruturas institucionais, programas pedagógicos ou políticos. O foco principal eram os testes, as escalas de classificação, os instrumentos técnicos. (SOBRINHO, 2003b, p. 18).

O segundo período foi marcado pela presença de Ralph Tyler. Neste período, utilizavam de critérios para formular objetivos educacionais com base no currículo. Foi uma maneira, de acordo com a concepção de Tyler, de manter uma proposta de organização para a avaliação. Segundo Sobrinho (2003b), neste período o enfoque que até então estava somente no aluno, passava a olhar também para o currículo e o trabalho pedagógico, analisando a eficácia dos mesmos. Porém, neste modelo, a avaliação ainda não influenciava significativamente a elaboração do currículo.

A avaliação deveria, pois, determinar de forma experimental se os estudantes individualmente capazes de demonstrar, ao final de um processo de ensino, os objetivos previstos e declarados. Para Tyler, deve haver uma congruência entre item de avaliação e objetivos instrucionais. (SOBRINHO, 2003b, p. 19).

O terceiro período, que foi de 1946 a 1957, pouco avanço se teve em relação a avaliação, muito se falava sobre educação e avaliação, porém os mesmos métodos utilizados em outros períodos continuaram vigentes. Por este motivo foi chamado de período da inocência.

A geração de 1946 a 1957, na periodização de Stufflebeam e Shinkfield, foi designada de era da inocência e se caracterizou por certo descrédito, não só quanto à avaliação, mas também à própria educação. De qualquer forma nesse período foram produzidos alguns trabalhos de grande importância na área, como o já citado *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, de Tyler, publicado em 1949 pela Editora da Universidade de Chicago, havendo também um significativo desenvolvimento de instrumentos utilizados em testes de alcance nacional ou estadual. (SOBRINHO, 2003b, p. 21-22).

O quarto período é conhecido como realismo, foi de 1958 até 1972. Nesse período, a avaliação passou a ser obrigatória nas escolas e nos programas sociais federais. Agora, além de avaliar os alunos e os currículos, avalia os professores, conteúdos e metodologias de ensino. De acordo com Sobrinho (2003b), essa etapa não é mais positivista e quantitativa e sim qualitativa e com trabalhos práticos.

Já o quinto, e último, é o período de profissionalismo, que, segundo Sobrinho (2003b), foi quando se iniciaram estudos mais profundos e pesquisas de novos métodos. As universidades, nesse período, começaram a realizar cursos e pesquisas na área de avaliação. Tratamos então de uma avaliação da relação ensino-aprendizagem, que deixa de ser somente somativa e passa a ser formativa.

4.2 CONCEPÇÕES DE AUTORES

Conforme mencionado nos tópicos anteriores, Luckesi (2013) sempre lembra da diferença entre o avaliar e o examinar. Avaliar, para o autor, é realizar inclusão e diagnosticar o aluno. Esse ato seria considerado o ensinar na escola. Já o termo examinar refere-se a classificação e os processos seletivos. O aluno que vem à escola, vem com a intenção de aprender e não ser classificado. Luckesi (2013) menciona que Ralph Tyler, a partir de 1930, considera também a avaliação como um instrumento diagnóstico. Os dois autores defendem que a partir do diagnóstico, caso não tenha recebido resultados positivos, o professor deve realizar uma retomada de conteúdos com o aluno até que o mesmo chegue no resultado esperado de conhecimento.

Hoffmann (2019) faz críticas a avaliação classificatória, citando o quanto os profissionais de educação precisam aprender a avaliar e que por vários motivos, entre elas a pressão social, impede mudanças nos meios avaliativos. A autora destaca que cada aluno tem seu tempo para progressos, e que a avaliação precisa levar em consideração essas características individuais. Com base nas críticas e destaque que a autora fala em diversas obras, Hoffmann (2019) traz a concepção de avaliação mediadora. Os diagnósticos, a partir da avaliação mediadora, não possuem caráter classificatório. Apenas por meio de atividades diversas realizadas em casa, escola e em grupos é que o professor analisa se o aluno está absorvendo e aprendendo o conteúdo. Quando o aluno demonstrar dificuldades, o professor

deve realizar um atendimento individual para que possa ensinar e ajudar nos pontos necessários.

Uma prática avaliativa mediadora opõe-se ao modelo do “transmitir – verificar – registrar” e persegue uma ação reflexiva e desafiadora do professor em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. (HOFFMANN, 2019, p.136).

Para a autora Esteban (2008) o processo classificatório produz o silenciamento dos alunos e profissionais educacionais e nega as diversidades existentes na sociedade. Atualmente, segundo a autora, a avaliação é um meio de controle da comunidade estudantil. Sendo que o avaliar tem que ser o oposto de silêncio, precisa ser o escutar, o questionar. Esteban (2008) defende que o ato de avaliar precisa ser uma “conversa” entre conhecimentos, sendo levado em conta as diferenças. Este processo precisa ser realizado deixando de lado a questão classificatória. Esteban (2008, p.12) diz: “A avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para professores e professoras comprometidos com uma escola democrática”.

Afonso (2008) relata como o atual meio de avaliar utilizado é criterioso e produz resultados numéricos, eles são utilizados como políticas públicas que acabam favorecendo o controle do estado. Já o outro meio de avaliação, que o autor descreve como avaliação formativa, é visto como uma maneira mais benéfica e que ajuda no acompanhamento passo a passo individual de cada aluno. Segundo Afonso (2008), esse meio de avaliação acaba sendo mais trabalhoso para o professor, porém é uma avaliação mais democrática para ser realizada nas escolas.

Para os autores Furtado (2007) a avaliação tem como papel ser uma investigação contínua e diagnóstica, ela não deve intensificar o fracasso. O autor defende que a avaliação deve conter três características essenciais. A primeira delas é haver um movimento do professor dependendo do resultado obtidos na avaliação. A segunda característica é estar sempre a favor do sucesso, avaliar para ter resultados positivos. E a última é usar o avaliar e o aprender juntos, é questão de ética social todos terem direito à educação boa e qualitativa.

Depresbiteris (2007) diz que avaliação tem caráter mediador e formativo, ela precisa trabalhar a favor do aluno, ajudando na melhoria do conhecimento. A

avaliação mediadora não deve ser somente uma nota, deve ser uma análise do desenvolvimento do aluno.

Outra urgência se coloca: ampliar o conceito de instrumentos e diversificá-los no processo de ensino e aprendizagem. Provas, portfólios, mapas conceituais, observação, casos, simulação do real, entre outros, podem ser úteis em variadas circunstâncias, mas com uma ressalva: devem ser usados durante o processo de ensino e aprendizagem, para que o aluno não se sinta surpreendido ao ser avaliado. Imaginemos usar como instrumento de avaliação, um mapa conceitual, sem que se tenha trabalhado com esse tipo de instrumento ao longo do processo de ensino e aprendizagem. (DEPRESBITERIS, 2007, p. 99).

Para Romão (1999), a avaliação está deixando seu lado cognitivo e virando um meio de cobrança tanto para os alunos como para os professores. Porém, para o autor, uma avaliação que deixa essa cobrança de lado e foca no desenvolvimento do aluno, seria a avaliação libertadora. Nessa avaliação o aluno e professor aprendem juntos, pela troca de conhecimentos e experiência, nela não temos um sistema tão mecanizado com exames e testes.

Na educação libertadora, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor – mormente para este, se estiver atento aos processos e mecanismos de conhecimentos ativados pelo aluno, mesmo no caso de “erros”, no sentido de rever e refazer seus procedimentos de educador. (ROMÃO, 1999, p. 88-89).

De acordo com Vasconcellos (2005), a avaliação é no momento que precisar diagnosticar o professor olhar para esse lado, porém quando sentir que o aluno possui dificuldades, ele precisa estar ali para ajudar, ensinar e apoiar o aluno. Na entrevista dada a Revista Nova Escola, Vasconcellos fala que para ele avaliar pode se dividir em quatro etapas: conteúdo, forma de avaliar, relação da avaliação e a prática de ensino e por último a intencionalidade do porque está avaliando.

Avaliar é localizar necessidades e se comprometer com sua superação. Em qualquer situação de vida, a questão básica da avaliação é: o que eu estou avaliando? No sentido escolar, ela só deve acontecer para haver intervenção no processo de ensino e aprendizagem. (VASCONCELLOS, 2002).

4.3 TIPOS DE AVALIAÇÕES

Segundo Neto (1980) e Both (2012) a avaliação pode ser dividida em 3 tipos: diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica tem como objetivo reconhecer se o aluno possui os conhecimentos pré-estabelecidos, ou seja, se ele tem os pré-requisitos para futuras aprendizagens (NETO, 1980). Exemplos: exercícios em sala, entrevistas, debates, simulações, entre outros.

A avaliação formativa ou processual, segundo Both (2012), está presente em todo o andamento escolar. Ela é utilizada para acompanhar o desenvolvimento escolar do aluno, por meio dela vemos se os objetivos estão sendo cumpridos e caso não esteja, desta maneira é possível a intervenção para melhoria. Exemplos: seminário, portfólios, contribuição do aluno em sala, relatórios, trabalhos em grupo, entre outros.

A avaliação formativa tem tudo a ver com a aprendizagem significativa, que se processa por procedimentos extremamente variados, dependendo do significado e da importância que tenham para quem aprende; é contínua e jamais termina, pois sempre é possível e bom que aprendamos mais; não se processa sempre em linha reta e ascendente, nem da mesma forma e muito menos no mesmo ritmo para todos os estudantes. (ALVES, 2013, p. 77).

A última, a avaliação somativa, segundo Both (2012) seria um processo mais classificatório. Ela vai apresentar os resultados dos alunos ao final do percurso, atribuindo notas e classificação, dizendo se o aluno se encontra apto ou não para dar continuidade.

De acordo com Both (2012, p.34), “Percebemos que a avaliação formativa atinge e beneficia de maneira mais próxima o aluno, ao passo que a somativa pouco ou nada soma à vida do estudante, por si só”.

5 UNIVERSIDADE

De acordo com Cunha (2007), o primeiro momento em que vemos o ensino superior no Brasil é na história do Brasil Colônia. Com a presença dos cursos de Artes e Teologia ministrados pela Companhia de Jesus, os Jesuítas. Fundado em 1550 o primeiro colégio, com curso elementar e humanidades. Somente em 1672 tivemos o ensino superior no Brasil no colégio da Bahia.

O curso de Artes ou Filosofia tinha duração de três anos e tinha como foco o ensino de lógica, física, matemática, ética e metafísica. Esse modelo de ensino dava os graus de bacharel e de licenciatura, normalmente eram ministrados nos colégios para os públicos externos, ou seja, que não eram da companhia de Jesus. A modalidade de artes era um como uma preparação para os cursos profissionais de Coimbra. (CUNHA, 2007)

O segundo curso disponível era Teologia, com duração de quatro anos, dava o grau de doutor. Era ministrada normalmente nos internatos mesmo sem ter a intenção de preparação de sacerdotes.

Embora os estudos do Colégio da Bahia (no que se refere ao curso de artes) fossem idênticos aos do colégio dirigido pelos jesuítas na cidade de Évora, em Portugal, o grau conferido por aquele não tinha o mesmo "valor" deste último que, além de ser reconhecido pelo direito pontifício (como o da Bahia), o era também pelo direito civil, pelas leis do reino português. Desse modo, os graduandos em Artes por Évora podiam ingressar diretamente nos cursos de Medicina, Direito, Cânones e Teologia da Universidade de Coimbra, conforme as leis civis. (CUNHA, 2007, p.405).

Em 1759 a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e conseqüentemente do Brasil, isso ocorreu por causa de situações econômicas e políticas. Com a saída dos Jesuítas muitas escolas foram fechadas e com isso tivemos uma mudança na educação, as disciplinas a partir desse momento começaram a ser ministradas em locais isolados e o ensino superior ficou estruturado e concentrado no Rio de Janeiro e em Olinda. No Convento de Santo Antônio foi criado um curso superior pelos Franciscanos a qual seguia o método de ensino da Universidade de Coimbra, ele tinha como objetivo a formação de sacerdotes. Os estudos maiores, como Filosofia e Teologia eram ministrados em um único convento. O ensino superior dos Franciscanos funcionou até 1805.

Com a mudança da sede de Portugal para o Brasil, mudanças notáveis no ensino superior foram feitas. Começaram com a criação de cursos para formação de burocratas, como medicina e cirurgia, matemática, academia militar e academia marinha. Depois da independência muitos outros como direito, desenho técnico e arquitetura. A partir de 1827 vemos a presença de exames para ingresso na Universidade, uma das exigências para efetuar a matrícula era que o aluno tivesse aprovação no exame preparatório. Cada curso tinha o exame compatível com o que era exigido no seu currículo. (CUNHA, 2007)

Segundo os estatutos, havia duas condições para a matrícula nos cursos jurídicos de São Paulo e Olinda: idade mínima de 15 anos e aprovação nos exames preparatórios, realizados em cada curso jurídico, de Línguas Latina e Francesa, Retórica, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria. (CUNHA, 2007, p. 1773).

A partir de 1926, o fomento ao ensino superior privado possibilita um relativo aumento de vagas, mas que privilegia o acesso das camadas mais abastadas da população. No entanto, partes (e não todos os custos) dos seus custos são transferidas para os seus alunos, ao mesmo tempo em que as instituições particulares recebem subvenções do estado. Desse modo, é estimulado um processo com marcas de elitização, que perdurou durante um grande período da história.

A criação do vestibular em 1911 foi uma maneira de regular a entrada e procura pelos diplomas, mantendo assim a discriminação social. Em 1915 o número de estudantes universitários estava aproximadamente em 20 mil, em decorrência a esse aumento significativo é que foi adotado outros meios para regular o ingresso (CUNHA, 2007).

5.1 VESTIBULAR

Um dos meios de ingresso ao ensino superior é o Vestibular. Segundo Michaelis, "vestibular é relativo a vestíbulo, ou seja, significa a entrada". No caso da educação brasileira, ele é a entrada para o ensino superior. Antes de ser criado o modelo que conhecemos hoje em dia, os exames para ingresso nas universidades eram diferenciados. Os primeiros registros desse exame classificatório foram em 1911 com a Reforma Rivadávia Corrêa, o Ministro Corrêa definiu que todos os

estudantes deveriam passar por uma prova para ver se possuíam conhecimentos suficientes para ingressar no ensino superior. Essa medida foi adotada para criar uma seleção entre os alunos. Pois até o atual momento todos os alunos que estudassem nas escolas que tinham o diploma com valor acadêmico poderiam ingressar nas universidades, aumentando assim os números de alunos matriculados (CUNHA, 2007).

Até o ano de 1960, segundo Baccaro e Shinyashiki (2014), eram realizados diferentes tipos de vestibulares em cada curso, com provas orais e práticas. Em 1961, com a mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) as universidades tiveram mais autonomia e assim as provas começaram a ser objetivas, sumindo então a utilização das provas orais. (BRASIL, 1961)

Em 1968, a Lei N° 5.540, faz com que a prova deixe de ser uma habilitação e passe a ser então de caráter classificatório (BRASIL, 1968). Já no Decreto n° 79.298 é instituído que a prova do vestibular poderia contar com mais de uma fase e que a redação de língua portuguesa era obrigatória (BRASIL, 1977).

Observou-se, no passado, que a prática da redação nas escolas vinha diminuindo, como resultado de não se exigir essa prova no exame vestibular. Decidiu-se, então, introduzir a redação. Ao que indica a evidência casual, hoje, as escolas treinam os alunos em redação. E bem verdade que ainda não sabemos se haverá uma melhoria na competência em redação dos futuros candidatos. (CASTRO, 1981, p. 7).

A Lei das cotas n° 12.711 define que 50% das vagas nas universidades públicas devem ser ocupadas por alunos que tenham estudado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Também estão incluídos nessa porcentagem alunos pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiências e pessoas com a renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (BRASIL, 2012).

Segundo Domingues, Toschi e Oliveira (2000), a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) trouxe uma reforma ao ensino médio da época. Em teoria, pelo art. 35 o ensino médio, a partir da LDB, criaria suas próprias bases para o ensino. Pois até o momento, o currículo era embasado pelos exames de vestibulares. Até o momento é notório que o objetivo não foi 100% atingido, visto que atualmente ainda vemos que algumas escolas ainda acham que o ensino médio é o tempo de preparação para o exame.

A preocupação presente em relação ao vestibular faz com que principalmente os alunos do último ano de segundo grau – a 3ª série –

esqueçam qualquer filosofia que contemple uma formação mais integral, entendida aqui como aquela que tem preocupação com a formação para o exercício da cidadania. As suas únicas preocupações giram em torno da preparação para o vestibular. (DE OLIVEIRA, 1997, p.172).

Este processo é uma prova de seleção, montada por profissionais da instituição (ou, então, por Instituições externas, fundações e empresas), a qual tem como a finalidade o ingresso dos alunos. Para Alves (2013), os professores que fazem as provas normalmente cobram assuntos muito peculiares sobre suas matérias, assuntos que o aluno não precisa necessariamente ter domínio. Normalmente a seleção é uma prova composta por questões de múltipla escolha e redação. A prova atual da UFPR, segundo o edital nº 75/2020 do Núcleo de Concurso da Universidade Federal do Paraná, conta com 90 questões de múltipla escolha na primeira fase de aplicação. Os conteúdos são cobrados de uma forma mais mecanicista, o que faz com que os últimos anos do ensino médio sejam somente voltados para estudos de fórmulas e matérias, às quais precisam ser decoradas para a futura aprovação no desejado curso (NÚCLEO DE CONCURSOS, 2020).

O vestibular atual permanece com muitos aspectos do passado. Ele continua sendo um exame que tem como objetivo a seleção e com a grande fama de segregação. Castro (1981) diz que dos 98% dos alunos que se inscrevem no vestibular, somente metade consegue aprovação no vestibular e então assim ingressar na universidade. Para o autor, os alunos que estudaram em escolas melhores estruturas, que tinham como exigência ter rendimentos bons durante a trajetória, são os que conseguem mais fácil aprovação.

A evidência disponível indica que, quase sempre, são aprovados para os cursos mais cobiçados os alunos que frequentaram por longo tempo as escolas que são melhores e que exigem continuado esforço dos alunos durante todo o tempo e não, apenas, no último ano. Em outras palavras, é fatal a desatenção para com a formação básica. (CASTRO, 1981, p. 4).

Segundo Freitas (1957, p. 49² *apud* GONTIJO, 2008, p. 22) “[...] julgamento retrospectivo, que na realidade julga apenas os métodos de ensino e, através destes, a estrutura econômica social vigente, e não o aluno como possibilidade de desenvolvimento”.

2 FREITAS, J. O. **Seleção de Estudantes ao Curso Superior**. Pesquisa Psicométrica e Estatística realizada com o Exame Vestibular da Faculdade de Medicina do Recife em 1955. Recife, Secretaria de Educação e Cultura, 1957.

Esse perfil de exclusão, fora ser vicioso segundo Gontijo (2008), também provoca um aumento no nervosismo dos candidatos, sendo que muitos são de escolas mais precarizadas, públicas ou privadas, e assim, por vezes, possuem o mesmo grau de preparação e nível de autoestima para a realização do exame, tendo em vista o padrão de prova adotado. Esse exame não leva em consideração a situação histórica social do aluno.

Para finalizar, é preciso dizer que o vestibular deve preocupar-se em não acentuar desigualdades sociais. A ele, entretanto, não pode ser atribuída a missão impossível de compensar as diversidades de fortuna e de oportunidades às quais os candidatos estiveram expostos desde o nascimento. Comparado o vestibular a uma fita de chegada, que deve ser rompida, numa maratona, será ilusório pretender-se que ela possa ser igualmente justa para todos os competidores que, na verdade, partem de marcas diversas, às vezes muito distanciadas entre si, e quase sempre percorrem caminhos distintos. (NETTO, 1985, p. 48).

Com o surgimento do Exame Nacional do Ensino Médio, algumas universidades deixaram de lado o vestibular, parcial ou completamente, passando a utilizá-lo, combinado ou exclusivamente, como método de avaliação para ingresso.

5.2 ENEM

O Exame Nacional de Ensino Médio, normalmente conhecido pelas siglas Enem, segundo Barros (2014), foi criado em 1998 como uma maneira de avaliar a reforma realizada no ensino médio no ano de 1997, e não como um processo seletivo (como é feito atualmente).

O Enem foi implantado pelo Inep, em 1998: “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”; vincula-se à nova LDB, aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e às demais avaliações educacionais implantadas pelo governo federal. Diferentemente, dos outros sistemas de avaliação propostas pelo Ministério da Educação, centra-se “na avaliação de desempenho por competências e vincula-se a um conceito mais abrangente e estrutural de inteligência humana.” (BRASIL, 1999, p.05³ *apud* LOCCO, 2005, p.46).

Desde da primeira edição da prova até o ano de 2008, o exame consistia em uma prova realizada em um único dia com 63 questões. Barros (2014) explica que a

³ BRASIL. Ministério da Educação. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Documento básico 2000. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília: INEP, 1999.

partir do ano de 2009 a prova foi dividida em quatro áreas de conhecimentos: ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, linguagens, códigos e suas tecnologias e matemática, códigos e suas tecnologias.

Para Guimarães (2005), o Enem avalia a formação crítica e ativa dos estudantes também. A área de conhecimento das ciências humanas e suas tecnologias tem como foco o desenvolvimento humano, sendo que nele o aluno mostra seu conhecimento sobre a parte histórica, geográfica e social. Essa área, assim como todas as outras do Enem, engloba de maneira interdisciplinar as matérias de geografia, história, economia, ciências sociais, antropologia, entre outras.

As competências da área em relação às expectativas sobre o desempenho dos candidatos buscam mobilizar conhecimentos associados ao conceito de cultura e os processos de constituição das identidades; às transformações dos espaços geográficos; à produção e o papel histórico das instituições; às transformações técnicas e tecnológicas e seus impactos; aos conhecimentos históricos visando o entendimento e valorização dos fundamentos da cidadania e da democracia; além da compreensão da sociedade e da natureza, reconhecendo interações espaço-temporais em diferentes contextos históricos e geográficos. Buscando perceber o domínio dessas competências pelos alunos, os seguintes objetos do conhecimento foram elencados como instrumentos da verificação do rendimento dos alunos na área de Ciências Humanas e suas tecnologias. (MORAES, 2018, p.10).

A área de ciências da natureza e suas tecnologias aborda três disciplinas: biologia, física e química. Segundo Galeazzi (2013), apresenta a ciência como uma questão social, cultural e ambiental, sendo um diálogo entre o dia a dia dos alunos e os conceitos científicos.

Por recomendação da reunião a respeito do ENEM, a partir da edição de 2009, os conhecimentos de Física, Química e Biologia, associados à matriz de referência de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, devem expressar integração crescente entre três áreas, adequando-se à perspectiva interdisciplinar das competências e habilidades adotadas na matriz de referência correspondente. (GALEAZZI, 2013, p.70).

Para Menezes (2005), a área de Matemática, códigos e suas tecnologias traz situações problemas com a área matemática e social, fazendo com que o aluno tenha que realizar uma interpretação para chegar a conclusão do problema.

E por último temos Linguagens, códigos e suas tecnologias, segundo Murrie (2005) essa área não está presente somente nas suas questões, mas sim é o Enem

inteiro. Assim como já citado, o exame trabalha a interdisciplinaridade e tem como foco bastante textos e leitura, portanto, essa área está presente em cada momento de leitura das questões e interpretações.

O Enem assume a leitura e as leituras como pressuposto inicial e sinaliza para o trabalho sistemático com essa arquivcompetência para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da educação básica. A avaliação da leitura está presente em toda sua plenitude seja na prova de múltipla escolha seja na produção do texto escrito. A leitura resume no Enem os pressupostos da área Linguagens e Códigos. (MURRIE, 2005, p.59).

Realizada em dois dias e não em um como a versão anterior, em cada dia de exame atual são tratadas duas áreas de conhecimentos e a redação. Com o total de 180 questões sendo 45 de cada área, o exame apresenta uma visão mais interdisciplinar, segundo Andriola (2011), um dos motivos favoráveis ao Enem seria exatamente esse diálogo entre as diferentes áreas e conteúdo. O Enem propõe problemas que não dependem somente dos conhecimentos escolares e isso traz o diferencial em relação ao vestibular. Atualmente ele é usado em programas sociais como Prouni, Sisu, Fies.

A fala de Gonçalves (2020) traz um pouco sobre o Prouni, Programa Universidade para todos, no qual ingressa o aluno em uma instituição privada de ensino superior com bolsas entre 25% a 100%, com a nota do Enem. Estudantes que têm renda familiar de até um salário-mínimo têm chances de conseguir bolsa integral, enquanto alunos com até três salários-mínimos podem concorrer a bolsas de 25% e 50%. Entre os estudantes que podem tentar estão: portadores de deficiência, alunos que estudaram somente no ensino público e professores da rede pública.

Ao longo do período analisado o FIES passou a ter uma participação maior no setor privado que o PROUNI. Gradativamente, o financiamento por meio de crédito educativo expandiu e superou o outro programa de maneira significativa. Essa expansão ocorreu de maneira expressiva durante todo o governo de Dilma Rousseff, fazendo com que o número de contratos do FIES superasse em quase 33% o número de bolsas do PROUNI. Embora os dados englobem estudantes que podem estar inseridos nos dois programas ao mesmo tempo, pois a bolsa de parcial do PROUNI permite ao estudante contratar o FIES para arcar com as despesas da outra parte da mensalidade. Mesmo assim, o que fica evidente é o alcance dos programas para expandir as oportunidades de acesso ao ensino superior. (GONÇALVES, 2020, p.33).

Na mesma linha de ideia do Prouni, temos o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). O Fies realiza o financiamento do ensino superior não gratuito para os estudantes que tenham renda familiar de até três salários-mínimos, sendo o financiamento sem taxas de juros. Todo mês o estudante deverá apenas pagar a coparticipação dos encargos estudantis não financiados (BRASIL, 2001).

Tanto o Fies como o Prouni dão a falsa sensação de democratização, são meio de mercantilização da educação com um dinheiro que podia ser utilizado para ampliar as vagas no ensino superior público. Ambos são financiados em primeiro instante pelo governo, tornando assim o ensino privado fortalecido, enquanto o ensino público não vê ampliações.

O MEC através do documento de Proposta do ENEM e SiSU argumenta que a nacionalização da prova é um benefício para os estudantes de baixa renda e que, além disso, aumentaria o acesso às vagas das universidades mais distantes dos grandes centros, contudo, teoricamente, acreditamos que esse discurso é aparente, pois na essência desse novo processo de seleção ainda permanece o critério de seleção por meio da meritocracia. (DA LUZ; VELOSO, 2014, p.71).

O processo seletivo do Sisu utiliza a nota do Enem e com essa nota o aluno disputa vaga nas universidades compatível com o programa. Todo o processo é realizado pela internet duas vezes no ano, no início e no meio do ano. Até o ano de 2011 o aluno podia escolher até 5 opções de cursos ou universidades e a partir de 2012 o aluno só poderia escolher 2 cursos ou universidades. Segundo Da Luz e Veloso (2014), nos anos de 2010 para 2011/2012 tivemos a diminuição do número de chamadas. O motivo dessa mudança seria relacionado a época em que o aluno faria a matrícula, pois alunos que entravam nas últimas chamadas acabavam perdendo boa parte do conteúdo do primeiro semestre.

O sistema apresenta problemas na hora da seleção. Segundo Da Luz e Veloso (2014), ele acaba selecionando os melhores e por isso, normalmente, os cursos mais concorridos, assim como o vestibular, acabam sendo ocupado as vagas por estudantes que vêm das melhores escolas e normalmente possuem um poder financeiro mais estável. Como segundo ponto, seria que com o Enem não tivemos aumento de vagas porém tivemos uma crescente procura por vagas. A terceira questão mencionada por Goellner (2017) seria o aluno poder ver sua classificação no decorrer do processo de inscrição. Segundo a autora, o aluno ter acesso à sua classificação faz com que ele procure cursos ou instituições menos concorridas e

que normalmente não são as opções desejadas pelo aluno, o que ajuda a aumentar os dados de evasão.

Segundo Barros (2014), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) é responsável pelo grande aumento de acesso às universidades públicas. O SISU, ao mesmo tempo que ajudou muitos alunos a acessarem a universidade, deixou o meio de prestar vestibular mais econômico, ou seja, com a nota do Enem, o aluno pode ingressar em qualquer universidade do Brasil. Contudo, ao mesmo tempo que traz facilidade, esse sistema, também em algumas pesquisas, é considerado o motivo de grande evasão de alunos em algumas áreas.

Um estudo a respeito da evasão pré-SiSU e pós-SiSU na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), constatou que, de fato, “houve um maior percentual de alunos evadidos após a adoção do SISU do que antes, quando a UFU utilizava o vestibular clássico como forma de ingresso” (PORTILHO *et al.*, 2015, p. 06⁴ *apud* GILIOLI, 2016, p.38). No entanto, se em termos globais esse fenômeno foi registrado, ele não foi tão significativo e, sobretudo, se deu com assimetrias substantivas conforme a área do conhecimento e o curso. (GILIOLI, 2016, p.38).

5.3 IMPLICAÇÕES DO ENEM E DO VESTIBULAR

Tanto o Vestibular como o Enem possuem pontos positivos e negativos. Analisando o vestibular, conforme já citado, ele explora o currículo do ensino médio de uma maneira bem mecanicista e, portanto, em tese, a maioria dos alunos chegam treinados para realizar a prova. Porém toda essa preparação e espera pelo exame, traz efeitos de ansiedade para o educando. Os candidatos estudaram e foram, em tese, preparados a vida toda para tal momento, sonharam a vida toda e, ao chegar no momento do processo seletivo, esperam superar suas expectativas em relação a notas, aprovações. Outra causa, seria a pressão da sociedade, a qual é imposta por pais e outras pessoas, que o seu futuro seja “decidido”.

Enfim, durante a fase de preparação para o vestibular, o adolescente enfrenta não somente as incertezas relacionadas ao seu desempenho no dia da prova, como a forte cobrança da família e de amigos, situação que contribui para o surgimento da ansiedade e, em muitos casos, ultrapassa os limites da normalidade, prejudicando o desempenho do candidato. Muitas pessoas que prestam o vestibular diversas vezes podem não ser aprovadas por seu estado emocional e psicológico no dia da prova, o que é muito

4 PORTILHO, L. A. et al. **A adoção do SiSU e a evasão na Universidade Federal de Uberlândia.** In: XVIII SemeAd– Seminários em Administração. São Paulo: FEA-USP, nov. 2015.

comum. O sentimento de obrigação de prestar vestibular e o fato de considerá-lo decisivo na vida são duas variáveis que têm efeito importante na ansiedade dos vestibulandos. (GUHUR; ALBERTO; CARNIATTO, 2010, p.122).

O vestibular representa um sistema de competitividade muito elevado. Zago (2006) registra o quanto essa característica é perceptível e impactante quando se trata de alunos das escolas públicas que estão sendo avaliados. Segundo o autor, o vestibular realiza a elitização do acesso ao ensino superior, pois impõe aos alunos, particularmente da escola pública, enormes dificuldades para passar nas provas. Tal fato, deve-se, entre outras circunstâncias, a que os conteúdos exigidos nos exames vestibulares acabam não sendo ministrados, metodicamente, em sala de aula.

Zago (2006) esclarece que, ao realizar pesquisa com alunos de escola pública, ouviu relatos que expressam que, para esses alunos, os testes que realizam são somente para que se familiarizem com os modelos dos vestibulares. Assim, é provável que o sistema de processo seletivo realizado por meio do vestibular produza a “sensação” de igualdade, que é falsa, uma vez que parte importante das vagas vem a ser ocupada por candidatos que provêm das camadas sociais mais abastadas e que frequentaram escolas que tem a tradição e experiência na oferta de cursos que são preparatórios para a realização dos exames.

Em vista ao vestibular e suas implicações decorrentes ao seu uso, algumas universidades começaram a utilizar somente o Enem como processo seletivo e usar o Sisu como seleção de candidatos. Entre prós e contras relacionados a utilização do Exame Nacional de Ensino Médio, temos, segundo Azevedo (2020), que o Enem possibilitou o aumento de alunos de vulnerabilidade e da educação pública que realizem a prova, abrindo possibilidade de inclusão de alunos que não imaginavam terem chance de ingressar no ensino superior público ou particular. Outro ponto positivo, é o fato que o aluno não precisa ter custos com deslocamentos para realizar provas em outros estados, pois o Enem tem validade nacional e internacional em alguns casos. Enquanto Azevedo (2020) analisa os benefícios sem pensar nos seus resultados, Barros (2014) traz uma pesquisa demarcando o quanto programas sociais, como o Sisu, são responsáveis por grande parte da evasão nas universidades públicas.

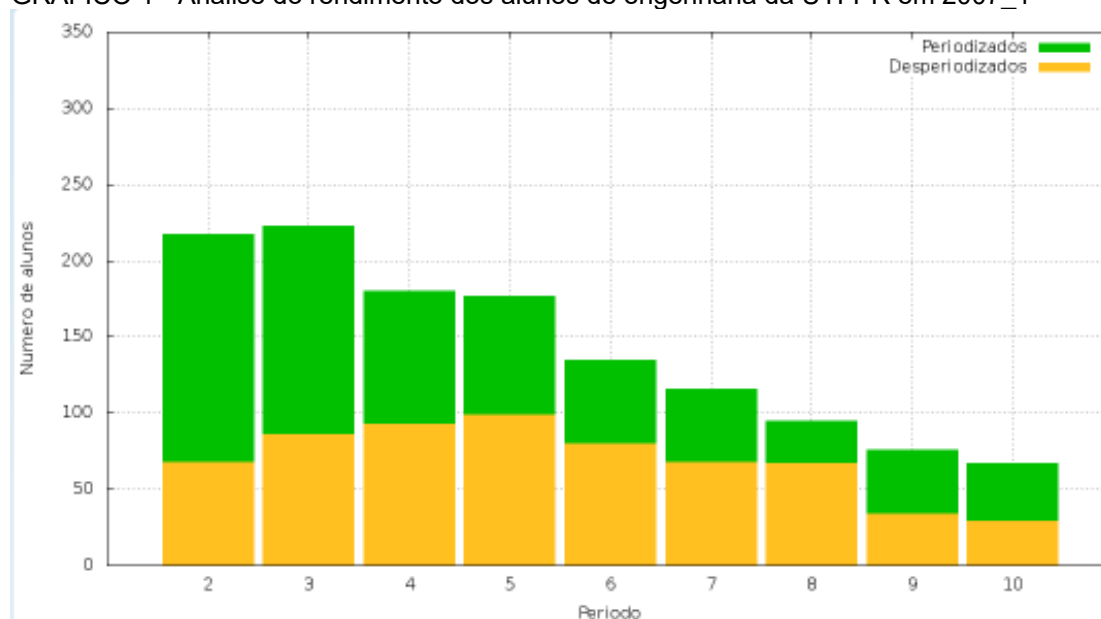
O acesso à graduação, nesse caso, está relacionado ao número de pontos obtidos no Enem e à quantidade de vagas que o curso da preferência do

estudante possui. Ou seja, não muito diferente do que sempre foi visto no vestibular. Em outras palavras, a lógica do mercado presente nesse tipo de prova permanece na política atual do governo, pois os alunos que não tiveram um ensino voltado para esse tipo de seleção continuarão em condições menos favoráveis para ingressar no ensino superior. (BARROS, 2014, p.1083).

Nesse âmbito, pode ser mencionado um levantamento realizado com bases nos dados do sistema acadêmico por Barreto⁵ em 2019, sobre o rendimento dos estudantes de engenharias da UTFPR, adotando como referência os dois métodos empregados para ingresso na universidade: o Enem e o vestibular. Foram utilizados os dados de 2005 a 2009 que era o período pré Sisu, e de 2010 a 2019 que é o período pós Sisu. A Universidade, a qual foi realizada a pesquisa, funcionou até o ano de 2009 com a utilização do sistema de vestibular, ou seja, com a prova a qual era feita e realizada pela própria universidade. Após o ano de 2010, ela, assim como outras universidades, utilizou o Exame Nacional de Ensino Médio como meio de ingresso, deixando de lado a utilização do vestibular.

Observando os gráficos do ano de 2012 a 2019 é possível notar que o número de alunos desperiodizados teve um aumento significativo no período de pós Sisu, comparado com o período pré Sisu. Quais os motivos que podem levar a esses resultados?

GRÁFICO 1 - Análise do rendimento dos alunos de engenharia da UTFPR em 2007_1

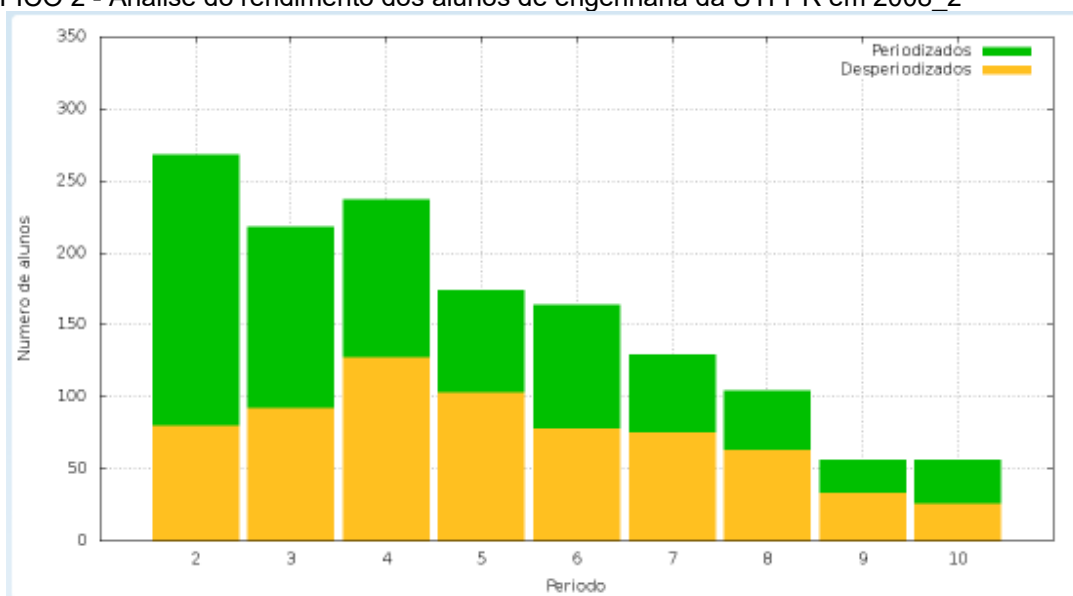


FONTE: Barreto (2019).

⁵ Professor Doutor Rafael Carvalho Barreto, servidor público na Universidade Tecnológica do Paraná.

Em 2007, no primeiro semestre, notamos que o número de alunos desperiodizados por período é notável, porém o número de alunos periodizados ainda é superior. Segundo Barreto (2020), os números de alunos desistentes e reentradas não constam em registro (Informação verbal)⁶.

GRÁFICO 2 - Análise do rendimento dos alunos de engenharia da UTFPR em 2008_2



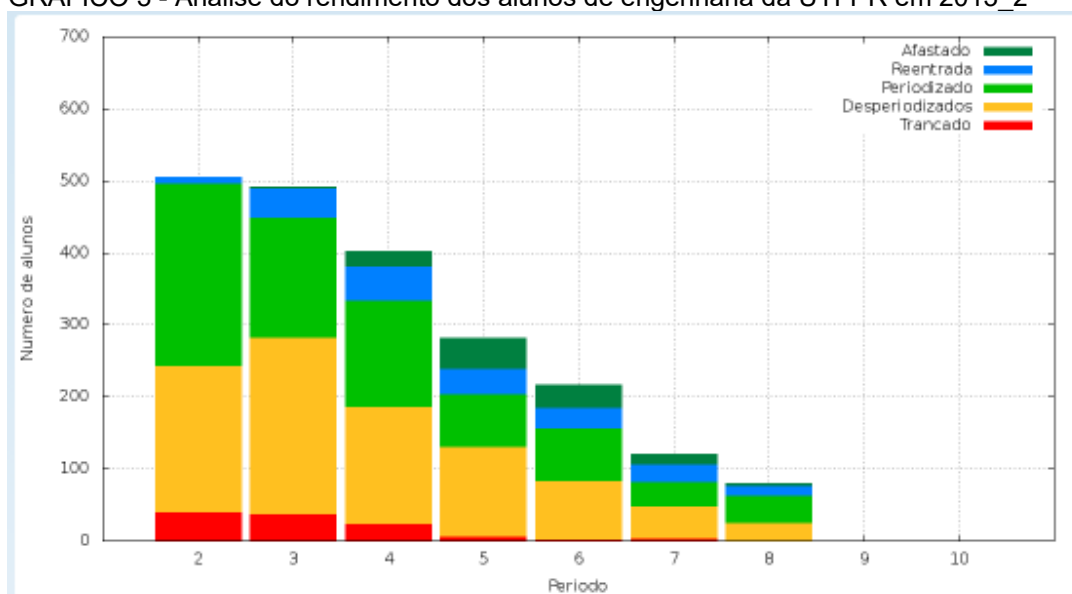
FONTE: Barreto (2019).

No gráfico 2 notamos que o número de desperiodizados começa a subir em relação ao número de periodizados. E que assim como em todos os gráficos o número de alunos no segundo período é maior do que o número de alunos que chegam ao final do curso. Essa redução nos números pode estar associada a questões sociais, econômicas e educacionais.

A avaliação institucional deve ter um caráter educativo, de melhora, não de punição ou premiação de indivíduos, grupos ou instituições. As comparações devem ser sobretudo internas, devendo ser evitados os rankings e classificações através de notas, menções e distintos códigos numéricos e outros. (SOBRINHO, 2003a, p.47).

⁶ BARRETO, R. C. **ANÁLISE DO RENDIMENTO ESTUDANTIL**. CURITIBA, 2020. Conversa via email realizada no dia 21 de dezembro de 2020.

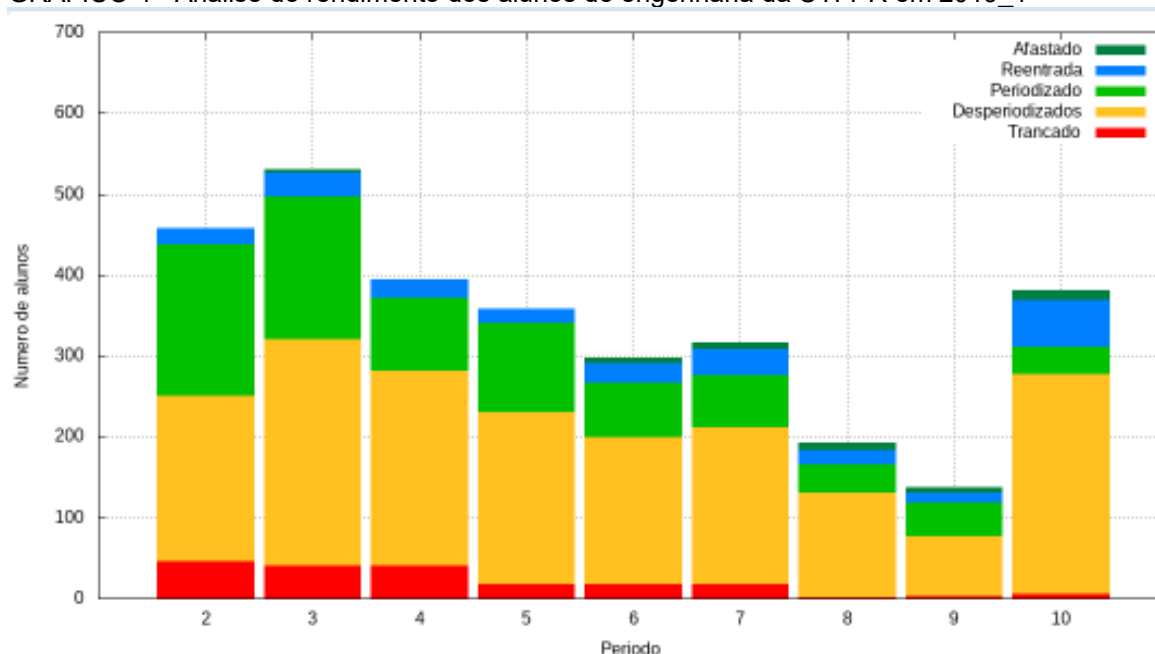
GRÁFICO 3 - Análise do rendimento dos alunos de engenharia da UTFPR em 2013_2



FONTE: Barreto (2019).

No gráfico 3, que é correspondente ao ano de 2013, segundo semestre, temos a presença de alunos desperiodizados, afastados e matrículas trancadas. Até o ano de 2012, os gráficos apresentam a situação dos alunos periodizados e desperiodizados.

GRÁFICO 4 - Análise do rendimento dos alunos de engenharia da UTFPR em 2019_1

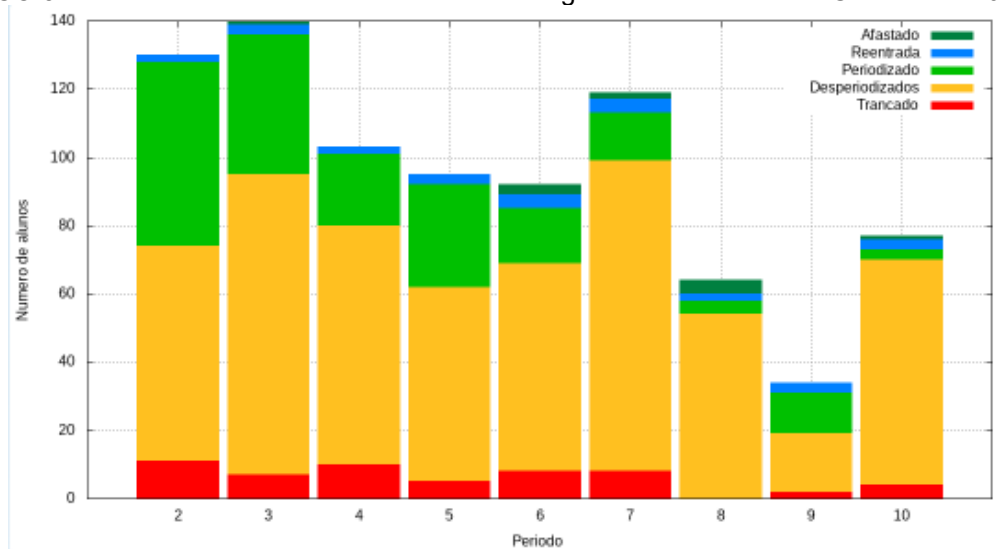


FONTE: Barreto (2019).

No ano de 2019, no primeiro semestre, temos o aumento de alunos desperiodizados e nos primeiros períodos pode ser vista a presença de alunos que

trancaram e reentraram na universidade. Nota-se ainda que, no ano de 2019_1, os alunos (mais de 50%) que alcançam os últimos anos chegam desperiodizados. Segundo Gilioli (2016), dois motivos que podem estar ligados ao aumento da evasão dos alunos são: a relação aluno faculdade e também quando o aluno passa em outra universidade, a qual teria mais interesse que o curso atual.

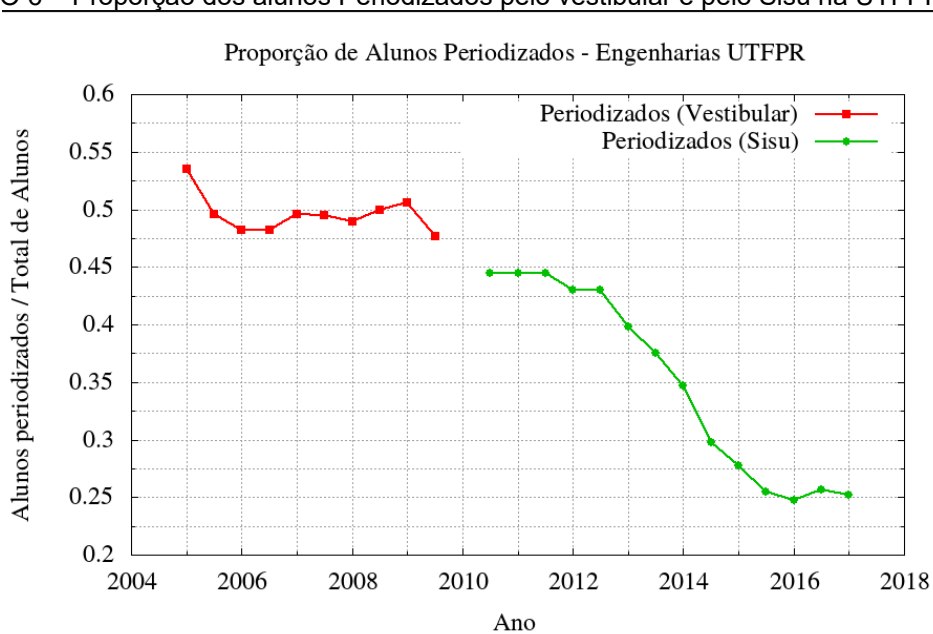
GRÁFICO 5 – Análise do rendimento dos alunos de engenharia mecânica da UTFPR em 2019_1



FONTE: Barreto (2019).

Entre todos os cursos da pesquisa, os que mais apresentam alunos desperiodizados são os cursos de mecânica e automação.

GRÁFICO 6 – Proporção dos alunos Periodizados pelo vestibular e pelo Sisu na UTFPR.



FONTE: Barreto (2019).

No gráfico 6 vemos bem o quanto o número de alunos desperiodizados aumenta com a utilização do Sisu, enquanto com o vestibular ele fica oscilando entre positivos e negativos. Qual seria um possível motivo para notáveis mudanças?

Ao ser questionado em uma troca de emails, Barreto (2020)⁷ cita que, para ele, o aumento ocorre em decorrência da facilidade pelas quais alunos despreparados chegam ao ensino superior e conseguem reingressar através do Sisu. Levando em consideração a fala do autor da pesquisa, é perceptível que o Enem teria facilitado o acesso de alunos que não tem uma preparação para o que é exigido na universidade. Quando questionado sobre os impactos dessa mudança, Barreto (2020)⁸ diz que essa mudança resultou em turmas em que os alunos não tinham níveis de conhecimento parecidos, o grande mascaro dos alunos que não estavam preparados para o ensino superior e o grande número de alunos que ficaram com a formação cheia de espaço, ou seja, alunos que chegaram no último ano com lacunas do primeiro ano de ensino.

Barreto (2020) realiza os levantamentos de dados pelo sistema acadêmico da universidade, porém não faz uma pesquisa científica para concluir quais são exatamente os motivos que levam aos dados obtidos por ele.

As taxas de evasão e desigualdades, segundo Valle, Barrichello e Tomasi (2010) estão relacionadas com o perfil familiar e social, ao qual o aluno está referido. E alunos que entram, muitas vezes, acabam tendo dificuldades de permanência. Os dados apresentados por Barreto (2019) nas pesquisas são demonstrativos disso, ou seja, os alunos que entram encontram dificuldades em se manter na universidade. Muitas vezes, são dificuldades financeiras, dificuldades de deslocamento, alimentação ou de aprendizagem. E quando o aluno entra na universidade, ele acaba não tendo assistência em conteúdo nos quais ele tem dificuldades e por isso, entre outras determinações, o grande número de alunos desperiodizados.

Decifrar as razões que levam ao êxito de uns e ao fracasso de outros é um dos objetos clássicos da sociologia da educação. As explicações se diversificam, se contrapõem, se justapõem, mas a maioria dos estudos sociológicos têm demonstrado que o desempenho escolar está relacionado às desigualdades de percurso, dependendo, portanto, da origem social. As famílias mais bem informadas percebem essas desigualdades e reagem “racionalmente”, colocando em prática estratégias que visam facilitar o sucesso escolar de seus filhos. São, conseqüentemente, os alunos menos

7 Idem a nota de rodapé 6.

8 Idem a nota de rodapé 6.

favorecidos os que mais sofrem com as carências do ambiente social, econômico, cultural, educacional e com os efeitos da segregação que o caracteriza. Assim, parece evidente que as diferenças entre redes públicas (federal, estadual ou municipal) e particulares nas quais realizaram seus estudos influenciem os resultados dos candidatos nos exames/concursos vestibulares da UFSC. (VALLE; BARRICHELLO; TOMASI, 2010, p.406).

Pedro (2018), em sua tese de pós-graduação, relata o quanto a evasão traz consequências tanto para o aluno quanto para a universidade. O estudante tem danos quanto ao direito de acesso e permanência e também carrega com ele questões emocionais, como oportunidades frustradas. Já a universidade, segundo ela, teria danos como gastos investidos por aluno que seriam recursos desperdiçados.

Quando era o vestibular, em si, este acabava realizando uma classificação mais desigual e rigorosa, por meio da qual, em tese, só passavam estudantes que tivessem o conhecimento mínimo exigido pela faculdade. D'Avila e Soares (2003) falam o quanto o vestibular é uma porta de saída para mais ou menos 90% dos candidatos, ou seja, o nível de exclusão é enorme e prejudicial, pois mais de 90% dos alunos não entram nas universidades federais pelo vestibular, em si. Com o Enem não temos uma situação muito diferente, segundo Barros (2014), o Exame Nacional de Ensino Médio continua sendo um exame muito seletivo e desigual.

Sugere-se, para que se possa mudar um pouco essa desigualdade e evasão no ensino superior, que seria necessária uma mudança na educação desde do ensino fundamental até o médio. Deveríamos mudar o ensino para que ele deixasse de ser um treinamento para o vestibular, ou seja, um ensino que preparasse o aluno para o mundo. Nas provas de seleção para o ensino superior, entre o vestibular e o Enem, a utilização do Enem se torna mais inclusivo, por causa de questões como acessibilidade, menos gastos para os estudantes que não precisam se deslocar, estruturas interdisciplinar e interpretativa. Embora apresente positividade, o Enem ainda não é o método 100% eficaz. Outro meio que pode vir a ser adotado, seria as instituições de ensino superior oferecerem revisões para os alunos que apresentarem dificuldades quanto à apreensão dos conteúdos das matérias básicas e também na compreensão das concepções e dos conceitos das matérias que são apresentadas nas universidades.

No lugar de currículos enciclopédicos que visavam, sobretudo, à memorização de conteúdos, o que se quer agora é que os alunos saibam

usar o raciocínio lógico para resolver problemas do seu cotidiano. Os alunos devem receber uma formação geral, que os auxilie tanto na busca de um emprego como na conquista de uma vaga para estudar na universidade. (DE CASTRO, 1998).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no conceito de avaliação é considerável que ela sempre estará presente no setor educacional. Portanto, o que deve mudar e progredir é a maneira com que vemos e tratamos o significado de avaliação. Construídos os conceitos e as categorias e realizadas as análises sobre o processo avaliativo, especialmente no tocante ao acesso ao ensino superior, conclui-se, então, que a avaliação não deve ser feita para selecionar o aluno bom ou ruim, inepto ou inteligente, mas, sim, com a intenção de ter uma visão diagnóstica das condições e da evolução de cada aluno. Infelizmente, pelo que se pode observar e constatar, o vestibular e o Enem, ainda, são exames que acabam sendo usados como avaliação seletiva, e, por conseguinte, constituem um meio de segregação dos vários indivíduos na sua trajetória educacional.

Com base na revisão bibliográfica sobre o assunto e dados utilizados como pesquisa, nota-se que, cada vez mais, estamos tendo um aumento da evasão nos cursos superiores. Por meio dos resultados deste estudo, percebe-se que essa condição fica evidente quando são comparados os dois sistemas de ingressos: o vestibular e o Enem.

Compreende-se que os dados estão ligados a várias situações, como trajetória escolar, histórico familiar, escolha pessoal do curso, influência cultural, social e pressão pelo futuro e, em última instância, às condições históricas e estruturais da sociedade. Uma passagem dita como “ritual” para vários alunos, que muitas vezes, são jovens e estão conhecendo a vida. Tantos aspectos tornam o assunto algo relevante e necessitando ser estudado mais ampla e profundamente. Convém indagar: os meios de ingresso ao ensino superior são justos, democráticos

e acolhedores? As instituições de ensino superior apoiam os estudantes quando ingressam?

São perguntas complexas para serem respondidas, e que precisam de tempo para serem discutidas e se alcançar um desfecho, tanto teórico quanto prático. Vale ressaltar, também, que outra limitação para responder esses questionamentos é a escassez de materiais e pesquisas nacionais sobre o assunto.

Por fim, um dos maiores problemas observados nesta pesquisa é como as universidades recebem esse aluno, qual a atenção que elas dão para a revisão e a atualização dos conteúdos e significados mais essenciais da educação básica. Pois lembramos que cada aluno possui, além da condição sócio-cultural própria de uma sociedade seletiva e estratificada, uma trajetória diferenciada e, por isso, as suas bases quando chegam nas universidades são diferentes. Sugere-se, então, que para resolver a situação e conseguir com que os alunos acompanhem as matérias regularmente, com base na situação educacional, a adoção e aplicação de “atividades de nivelamento” das diretrizes e matérias básicas para cada curso quando o aluno ingressar na instituição. Vale ressaltar que essa prática já é adota em algumas universidades e escolas.

Uma mudança de concepção de educação no Brasil, enfatizando o caráter público e acentuando a natureza democrática da mesma, também, seria um grande avanço. É necessário mais investimento na educação básica e modificações no processo avaliativo, inclusive a universidade precisa se reinventar, reavaliando seu meios de ingresso e avaliação ao decorrer do curso. Precisamos deixar de empregar o exame, formato meramente seletivo e classificatório, substituindo-o por uma avaliação que usa o histórico-social do aluno como base para analisar o caminho percorrido até o momento. E para finalizar, no Brasil temos a educação pública, então, é preciso continuar realizando investimento na escola pública e adotar ações que promovam o aumento de vagas, particularmente no ensino superior, uma vez que as demais etapas já são obrigatórias, ampliando a democratização do ensino, sempre procurando manter a qualidade educacional e pedagógica.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Escola Pública, comunidade e avaliação: Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. *In*: AFONSO, A. J. *et al.* **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 83-99.

ALVES, J. F. **Avaliação Educacional: da Teoria à Prática**. Rio de Janeiro: LTC, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2249-9/cfi/185!/4/2@100:0.00>. Acesso em: 01 fev. 2021.

ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-125, Mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a07>. Acesso em: 16 jan. 2021.

AZEVEDO, L. D. Do vestibular ao ENEM: trajetórias, permanências e transformações (1750-2018). **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 505-531, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4483>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BACCARO, T. A.; SHINYASHIKI, G. T. Relação entre desempenho no vestibular e rendimento acadêmico no ensino superior. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 15, n. 2, p. 165-176, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902014000200007&script=sci_abstract. Acesso em: 14 fev. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, R. C. Análise do rendimento estudantil na UTFPR. *In*: **Análise do rendimento estudantil na UTFPR**. Curitiba, 2019. Disponível em: <http://hpc.ct.utfpr.edu.br/~barreto/utf/analise.html>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BARROS, A. S. X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p.1057-1090, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a09.pdf> Acesso em: 05 jan. 2021.

BOTH, I. J. **Avaliação: "voz da consciência" da aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BRASIL. Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977. Altera o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 2228, Brasília, DF, 24 fev. 1977. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o fundo de

financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 02, Brasília, DF, 12 jul. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Seção 1, p.01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm#:~:text=1%C2%BA%20As%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de,ensino%20m%C3%A9dio%20em%20escolas%20p%C3%ABlicas. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino: Da Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2021.

CASTRO, C. M. Sua Excelência, o Vestibular. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 3, p. 3-16, 1981. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/edusel/article/view/2504>. Acesso em: 14 fev. 2021.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3ª. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, L. A. Vestibular: a volta do pêndulo. **Em aberto**, Brasília, v. 1, n. 3, p. 7-16, 1982. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1733/1472>. Acesso em: 28 jan. 2021.

DA LUZ, J. N. N.; VELOSO, T. C. M. A. Sistema de seleção unificada (SISU): refletindo sobre o processo de seleção. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, v. 4, ed. 10, p. 68-83, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3649>. Acesso em: 26 jan. 2021.

D'AVILA, G. T.; SOARES, D. H. P. Vestibular: fatores geradores de ansiedade na

cena da prova. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 105-116, dez. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100010. Acesso em: 22 jan. 2021.

DE CASTRO, M. H. G. **O fim da obrigatoriedade do vestibular**. Inep. Brasil, 3 dez. 1998. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-fim-da-obrigatoriedade-do-vestibular/21206. Acesso em: 23 jan. 2021.

DE CASTRO, M.H. G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. **Desafios**, v. 65, n. 11, p. 46-115, 2004. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

DE OLIVEIRA, V. F. Vestibular: a porta de entrada dos sonhos. **Cadernos de Educação**. 8. ed. Pelotas: UFPel, jan/jun 1997. p. 171-182.

DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação: reflexões sobre seu significado. *In*: MELO, M. M. (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Melo, 2007.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, Apr. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 18 fev. 2021.

ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. *In*: AFONSO, A. J. *et al.* **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 7-24.

FURTADO, J. Avaliação e Mudança: necessidades e resistências. *In*: MELO, M. M. **Avaliação na Educação**. 01 ed. Curitiba, PR: Editora Melo, 2007, v. , p. 79-85.

GALEAZZI, C. **As políticas educacionais em construção do Enem**: Uma abordagem da área das ciências da natureza e suas tecnologias. Orientador: Prof^a Dr^a Nádia Geisa Silveira de Sousa. 2013. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/88628/000911184.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GILIOLI, R. S. P. Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios. **Brasília: Câmara dos Deputados**, p. 49, 2016. Disponível em: https://nupe.blumenau.ufsc.br/files/2017/05/evasao_institui%C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 6 jan. 2021.

GOELLNER, I. A. **Política pública de acesso ao ensino superior**: um estudo de caso sobre a utilização do enem-sisu na universidade de Brasília de 2012 a 2016. Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Murta Collares. 2017. 106 p. Dissertação de mestrado (Pós-graduação em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24329/1/2017_IsabelladeAraujoGoellner.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

GONÇALVES, E. S. **As propagandas do ENEM, PROUNI e FIES no processo de ampliação do acesso ao ensino superior**. Orientador: Profª Drª Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery. 2020. 145 p. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/352352/1/Goncalves_EdilDeSouza_M.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

GONTIJO, M. F. **Uma aplicação da teoria dos jogos ao mercado do vestibular brasileiro**. Orientador: Profª. Drª. Marilda Antonia de Oliveira Sotomayor. 2008. 96 p. Dissertação (Mestre em Economia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-07102008-143516/publico/Marina_Gontijo.pdf. Acesso em: 14 fev. 2021.

GUHUR, M. L. P.; ALBERTO, R. N.; CARNIATTO, N. Influências biológicas, psicológicas e sociais do vestibular na adolescência. **Roteiro**, v. 35, n. 1, p. 115-138, 2010. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/roteiro/article/view/230/20>. Acesso em: 18 jan. 2021.

GUIMARÃES, R. B. O Enem, as Ciências Humanas e suas Tecnologias. *In*: INEP, Brasil. **Exame nacional do ensino médio (enem)**: Fundamentação Teórico- Metodológica. Brasília: O instituto, 2005. cap. 2, p. 65-68. Disponível em: <http://www.cme1.com.br/website/uploads/arquivos/informativos/fundamentosteoricos/metodologicosenem.pdf#page=65>. Acesso em: 21 fev. 2021.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019. 192 p.

LOCCO, L. A. **Políticas Públicas de Avaliação**: Enem e a escola de ensino médio. Orientador: Profª Drª Isabel Franchi Cappelletti. 2005. 141 p. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2005. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10117/1/doutorado_final.pdf. Acesso em: 6 jan. 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e preposições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 294 p.

MENEZES, L. C. O Enem e os objetivos educacionais da área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias no ensino médio. *In*: INEP, Brasil. **Exame nacional do ensino médio (enem)**: Fundamentação Teórico-Metodológica. Brasília: O instituto, 2005. cap. 2, p. 61-64. Disponível em: <http://www.cme1.com.br/website/uploads/arquivos/informativos/fundamentosteoricos/metodologicosenem.pdf#page=65>. Acesso em: 23 fev. 2021.

MORAES, L. M. S. As ciências humanas na matriz de referência do ENEM e sua reelaboração: fixação de sentidos por meio dos itens. **Cadernos de Educação Básica**, v. 3, n. 1, p. 13-28, 2018. Disponível em:

<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/1791>. Acesso em: 21 fev. 2021.

MURRIE, Z. F. A área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias no Enem. *In*: INEP, Brasil. **Exame nacional do ensino médio (enem)**: Fundamentação Teórico- Metodológica. Brasília: O instituto, 2005. cap. 2, p. 57-60. Disponível em: <http://www.cme1.com.br/website/uploads/arquivos/informativos/fundamentosteoricos/metodologicosenem.pdf#page=65>. Acesso em: 23 fev. 2021.

NETO, Antero Coelho. **Avaliação sem medo**. Fortaleza: R. Esteves, 1980. 211 p.

NETTO, A. R. O Vestibular ao longo do tempo: implicações e implicância. **Educação e Seleção**, São Paulo, p. 41-48, dezembro 1985. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/116.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

NÚCLEO DE CONCURSOS (Paraná). Universidade Federal do Paraná. Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional. **Editai Nº 75/2020 – NC/PROGRAD**, Paraná, 16 out. 2020. Disponível em: <http://portal.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=2503>. Acesso em: 18 jan. 2021.

PEDRO, C. B. **Medida de incidência e fatores associados à evasão em cursos de graduação**. Orientador: Profº. Drº. Thiago Alves. 2018. 144 p. Dissertação (Pós-graduação em educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=42622&idprograma=40001016001P0&anobase=2018&idtc=1387>. Acesso em: 14 jan. 2021.

PERRENOUD, P. A avaliação no princípio da excelência e do êxito escolares. *In*: PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RISTOFF, D. I. Algumas definições de avaliação. *In*: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. **Avaliação e compromisso público**: A educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003. p. 21-33.

ROMÃO, J. E. Concepção da Avaliação Dialógica. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999. cap. 6, p. 87-90.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOBRINHO, J. D. Avaliação da Educação Superior Regulação e emancipação. *In*: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I. **Avaliação e compromisso público**: A educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003a. p. 35-52.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação**: Políticas Educacionais e Reforma da Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003b.

VALLE, I.R.; BARRICHELLO, F. A.; TOMASI, J. **Seleção meritocrática versus desigualdades sociais**: quem são os inscritos e os classificados nos vestibulares da UFSC (1998-2007)? Brasília: Linhas Críticas. Jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193517492012.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2021.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15 ed. São Paulo: Libertad 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Intencionalidade**: palavra-chave da avaliação. Nova Escola, 2002. Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page1028.htm. Acesso em: 9 fev. 2021.

Vestibular. In: DICIONÁRIO Michaelis: língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/vestibular>. Acesso em: 16 fev. 2021.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. São Paulo, julho/dez 2003. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, p. 23-37. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2168/2125>. Acesso em: 14 jan. 2021.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, v. 11, ed. 32, p. 226-370, maio/ago 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.