

I Seminário Nacional do Ensino Médio

SENACEM

História, Mobilização, Perspectivas.

Organizadores:

Jean Mac Cole Tavares Santos

Francisco das Chagas Silva Souza

Albino Oliveira Nunes

Francisca Natália da Silva

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento

ISBN: 978-85-89872-94-2

UERN • UFAL • IFRN • UFERSA • SEEC/RN

Mossoró • Rio Grande do Norte • Novembro 2011

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA
Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte – SEEC

I Seminário Nacional do Ensino Médio História, Mobilização, Perspectiva.

Organizadores:
Jean Mac Cole Tavares Santos
Francisco das Chagas Silva Souza
Albino Oliveira Nunes
Francisca Natália da Silva
Augusto Sávio Guimarães do Nascimento

SENACEM – HISTÓRIA, MOBILIZAÇÃO, PERSPECTIVA

© I Seminário Nacional do Ensino Médio

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN

Universidade Federal de Alagoas, UFAL

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, UFERSA

Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, SEEC

Comissão Editorial

Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN – Mossoró)

Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN – Mossoró)

Albino Oliveira Nunes (IFRN – Mossoró)

Francisca Natalia da Silva (UERN – Mossoró)

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN – Mossoró)

Diagramação e Composição

Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN – Mossoró)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I Seminário Nacional do Ensino Médio. (23, 24, 25 nov.: 2011: Mossoró, RN)

Anais do I Seminário Nacional do Ensino Médio: história, mobilização, perspectiva – 23 a 25 de novembro de 2011, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus do Mossoró / Organização: Jean Mac Cole Tavares Santos, Francisco das Chagas Silva Souza e Albino Oliveira Nunes. – Mossoró: UERN, 2011.

1 Vários autores.

2 Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-89872-94-2

1. Ensino Médio 2. Formação de Professores e Alunos 3. Políticas Educacionais 4. Educação Profissional 5. Educação Científica e Tecnológica.

APRESENTAÇÃO

O SENACEM 2011 - Seminário Nacional do Ensino Médio: História, Mobilização, Perspectivas, surgiu com a pretensão de discutir as políticas governamentais do Ministério da Educação para o ensino médio e seus reflexos na escola, enfatizando as pesquisas desenvolvidas nas escolas públicas de ensino médio do Oeste Potiguar, através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e as pesquisas realizadas em outras instituições do estado, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Contudo, a proximidade com as pesquisas de outras universidades do Nordeste, notadamente a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal do Ceará (UFC), nos encaminhou para uma ampliação da proposta original. Essa ampliação ocorreu também por transcender os limites imediatos da Universidade e dialogar com o sistema estadual de ensino na figura da Secretaria de Educação do Estado do RN (SEEC-RN).

O evento destina-se a estudantes de graduação, estudantes de pós-graduação, professores universitários, professores da rede estadual de ensino, gestores das escolas de ensino médio e das secretarias estaduais de educação e aos demais interessados em debater a temática. Diante das múltiplas perspectivas que emanam do tema proposto os debates foram organizados em Grupos de Discussão (GD) para apresentações em formato de Comunicação Oral. Em paralelo foram oferecidos 14 minicursos sobre os mais diversos temas de interesse.

O SENACEM 2011 configurou-se, como um momento de aglutinar pesquisadores de diversas trajetórias acadêmicas, predominantemente do Nordeste, mas com trânsito intelectual pelas diversas regiões brasileiras, tendo como foco a necessária relação com o cotidiano escolar e com os docentes que ali atuam.

Comissão Organizadora

Comissão Organizadora

Coordenação Geral

Jean Mac Cole Tavares Santos

Comissão organizadora

Adriana Diniz (UFRN) • Adriano Cavalcante da Silva (Matemática UERN) • Albino Oliveira Nunes (IFRN) • Alex Carlos Gadelha (Mestrado em Educação UERN) • Alexsandra Maia Nolasco (Pedagogia UERN) • Allan Phablo de Queiroz (PIBID Ciências Sociais UERN) • Allan Solano Souza (Mestrado em Educação UERN) • Ana Glícia de Souza Medeiros (PIBID UERN) • Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro (POSEDUC UERN) • Ana Paula Marinho de Lima (Pedagogia UERN) • Anna Catarina Dantas (IFRN) • Araceli Sobreira Benevides (POSEDUC UERN) • Arilene Medeiros (POSEDUC UERN) • Augusto Sávio Guimarães do Nascimento (IFRN) • Betânia Ramalho (UFRN) • Camila Paula Silvestre (Mestrado em Educação UERN) • Carlota Boto (USP) • Cláudia Pereira de Lima (IFRN) • Dante Henrique Moura (IFRN) • Dayse Medeiros de Sousa (Pedagogia UERN) • Diego de Sousa Santos (UEPB) • Edilene da Silva Oliveira (PET Pedagogia) • Edna Cristina do Prado (UFAL) • Eliennaide Galvão da Silva (Contabilidade UERN) • Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL) • Érica Renata Clemente Rodrigues (PET Pedagogia UERN) • Erika Roberta Silva de Lima (Pedagogia UERN) • Fabio Bentes (PROPEG UERN) • Flávia Spinelli Braga (Faculdade de Educação UERN) • Francisca de Fátima Araújo Oliveira (Faculdade de Educação UERN) • Francisca Natalia da Silva (PET Pedagogia UERN) • Francisca Vilani de Souza (UERN FALA) • Francisco Ari de Andrade (NHIME – UFC) • Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN) • Francisco Elton de Assis (Letras UERN) • Geneci Cavalcanti Moura de Medeiros (IFRN) • Gilneide Maria de Oliveira Lobo (Mestrado em Educação UERN) • Gutemberg Castro Praxedes (UERN) • Isauro Beltrán Núñez (UFRN/SEEC) • Ítalla Taciany Freitas de Lima (Especialização em Educação UERN) • Ivonaldo Neres Leite (UFPB) • Jailton Barbosa dos Santos (IFRN) • Jean Mac Cole Tavares Santos (UERN) • Jerferson Joyly dos Santos Medeiros (UEPB) • Jéssica Priscilla Barbosa de Medeiros Mendonça (Pedagogia UERN) • José Araujo Amaral (IFRN) • Karla Demoly (UFERSA) • Laís Klennaide Galvão da Silva (Letras UERN) • Leopoldo Galtieri (IFRN) • Lília Kênia Galvão da Silva (PET Pedagogia UERN) • Maria Aliete Cavalcante Bormann (SEEC) • Maria Antônia Teixeira da Costa (POSEDUC UERN) • Maria Auxiliadora Alves (Faculdade de Educação UERN) • Maria Cleonice Soares (PIBID Pedagogia UERN) • Maria Cleoneide Soares (Pedagogia UERN) • Maria de Fátima da Silva Melo (PET Pedagogia UERN) • Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino (SEEC/ CEI) • Maria Goretti da Silva (12DIRED/SEEC) • Maria Kélia da Silva (Pedagogia UERN) • Maria Cristina Rocha Barreto (PETCIS UERN) • Maria Vera Lúcia Fernandes Lopes (UERN) • Mariluze Riani Diniz dos Santos (PET Pedagogia) • Micaela Ferreira dos Santos Silva (PET Pedagogia UERN) • Mifra Angélica Chave da Costa (Pedagogia UERN) • Milene Rejane Pereira (PET Pedagogia UERN) • Nora Krawczyk (UNICAMP) • Núzia Roberta (Mestrado em Educação UERN) • Osni Torres de Araújo Segundo (Faculdade de Educação) • Patrícia Cristina Aragão Araújo (UEPB) • Paula Janaina Meneses Rodrigues (Mestrado em Educação UERN) • Pedro Fernandes Ribeiro Neto (PROPEG UERN) • Raiane Carla (Pedagogia UERN) • Rosemeire Reis (UFAL) • Sandra Regina Paz (UFAL) • Selma Andrade de Paula Bedaque (UFRN) • Sheila Beatriz da Silva Fernandes (PET Pedagogia UERN) • Shirleyanne Santos Aquino (Pedagogia UERN) • Silvânia Lúcia de Araújo Silva (UERN PATU) • Silvia Helena de Sá Leitão Moraes (Mestrado em Educação UERN) • Sonally Albino da Silva Bezerra (PET Pedagogia UERN) • Suely Souza Leal de Castro (Química UERN) • Terezinha Toscano da Silva (IFRN) • Valdemar Siqueira Filho (UFERSA) • Valdenia Bezerra de Carvalho (IFRN) • Valquíria Duarte (PET Pedagogia UERN) • Verônica Maria de Araújo Pontes (Departamento de Educação UERN) • Verônica Yasmim Santiago de Lima (PIBIC Pedagogia UERN) • Wênia Fernanda Cavalcante Ferreira (PIBID UERN) • Williany Tavares dos Santos (PIBIC Pedagogia UERN)

Comitê científico

Profa. Dra. Adriana Diniz (UFRN) • Prof. Ms. Albino Oliveira Nunes (IFRN) • Profa. Dra. Ana Lúcia Aguiar Lopes Leandro (POSEDUC UERN) • Profa. Ms. Anna Catarina Dantas (IFRN)
Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides (POSEDUC UERN) • Profa. Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros (POSEDUC UERN) • Profa. Dra. Betânia Ramalho (UFRN) • Prof. Dr. Carlos Alberto Nascimento Andrade (GEPEES UERN) • Profa. Dra. Carlota Boto (USP) • Profa. Ms. Cláudia Pereira de Lima (IFRN) • Prof. Dr. Dante Henrique Moura (IFRN) • Profa. Dra. Edna Cristina do Prado (UFAL) • Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (UFAL) • Profa. Dra. Fátima Raquel Rosado Moraes (Enfermagem UERN) • Profa. Ms. Flávia Spinelli Braga (Faculdade de Educação UERN) • Profa. Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira (Faculdade de Educação UERN) • Profa. Ms. Francisca Maria Gomes Cabral (Faculdade de Educação UERN) • Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade (UFC) • Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza (IFRN/Mossoró) • Profa. Ms. Geneci Cavalcante Moura de Medeiros (IFRN Campus de João Câmara) • Prof. Ms. Gutemberg Castro Praxedes (Faculdade de Educação UERN) • Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez (UFRN/SEEC)
Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite (UFPB) • Prof. Ms. Jailton Barbosa dos Santos (IFRN) • Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos (POSEDUC UERN) • Prof. Dr. Jomar Ricardo Silva (UEPB) • Prof. Dr. Jose Araújo Amaral (IFRN) • Prof. Ms. José Everaldo Pereira (IFRN) • Prof. Dr. Josildo José Barbosa (IFRN) • Profa. Dra. Karla Demoly (UFERSA) • Prof. Dr. Marcelino Pereira dos Santos Silva (PROPEG UERN) • Profa. Ms. Maria Aliete Cavalcante Bormann (SEEC) • Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira da Costa (POSEDUC UERN) • Profa. Ms. Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino (SEEC/ CEI) • Profa. Dra. Maria Cristina Rocha Barreto (FAFIC UERN) • Profa. Dra. Nora Krawczyk (UNICAMP) • Profa. Dra. Patrícia Cristina Aragão Araújo (UEPB) • Prof. Dr. Pedro Fernandes Ribeiro Neto (PROPEG UERN) • Profa. Dra. Rosemeire Reis (UFAL) • Profa. Dra. Sandra Regina Paz (UFAL) • Profa. Ms. Silvânia Lúcia de Araújo Silva (UERN PATU) • Prof. Dr. Valdemar Siqueira Filho (UFERSA) • Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes (Departamento de Educação UERN)

SUMÁRIO

07. ENSINO MÉDIO E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: VESTIBULAR E ENEM

O RETORNO DA FILOSOFIA AO ENSINO MÉDIO: CONQUISTAS E DESAFIOS, 731

José Francisco das Chagas Souza • Maria Reilta Dantas Cirino

OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENEM: DOS DOMÍNIOS DISCURSIVOS ÀS CAPACIDADES DE LINGUAGEM, 742

Francisco Vieira da Silva • Doralice de Freitas Fernandes • Maria Ivanúcia Lopes da Costa

ANÁLISE PEDAGÓGICA DAS PROVAS DISCURSIVAS DE MATEMÁTICA E QUÍMICA DO VESTIBULAR DA UFRN, 761

José Everaldo Pereira • Fabia Maria Gomes Uehara • Isauro Beltrán Núñez

OBSERVATÓRIO DA VIDA DO ESDUDANTE DA UFRN COMO FACILITADOR NO DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS, 774

Karine Symonir de Brito Pessoa • Betania Leite Ramalho • Iloneide Carlos de Oliveira Ramos • Cláudia Pereira de Lima

UM ESTUDO DA EFICÁCIA DO VESTIBULAR DA UFRN A PARTIR DO DESEMPENHO DE ESTUDANTES NA ESCOLA, NO VESTIBULAR E NA UNIVERSIDADE, 784

Karine Symonir de Brito Pessoa, Iloneide Carlos de Oliveira Ramos, Cláudia Pereira de Lima

DIVULGAÇÃO DO VESTIBULAR E DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARA ALUNOS DE ENSINO MÉDIO, 798

Rodrigo Serafim de Araujo • Paula Dorti Peixe • Helida Oliveira de Brito Barbosa Zuza • Ivaneide Alves Soares da Costa

DIVULGAÇÃO DOS ÍNDICES DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COMO FORMA DE INTEGRAR A UNIVERSIDADE E ESCOLA, 810

Paula Dorti Peixe, Rodrigo Serafim de Araújo • Ivaneide Alves Soares da Costa

ACESSO E INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: DIFICULDADES E BENESSES DE ESTUDANTES EGRESSOS DE ESCOLAS PÚBLICAS, 822

Claudia Pereira De Lima • Betania Leite Ramalho



**ENSINO MÉDIO E O ACESSO AO ENSINO
SUPERIOR: VESTIBULAR E ENEM**

O RETORNO DA FILOSOFIA AO ENSINO MÉDIO: CONQUISTAS E DESAFIOS

José Francisco das Chagas Souza(UERN)¹
Maria Reilta Dantas Cirino(UERN)²

RESUMO

O presente texto objetiva focar a questão da presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio no contexto pós obrigatoriedade, lei 11.684 de 02 de junho de 2008, os avanços e recuos e os desafios e perspectivas. O mundo ocidental é extremamente influenciado pela Grécia Antiga. Muitas foram as heranças deixadas por essa civilização como a arte, a astronomia, a geometria, a educação e, especificamente, a Filosofia. Esta por seu caráter reflexivo é tida como a precursora de todas as Ciências. Em experiências educacionais nas quais a oferta da disciplina de Filosofia é uma realidade, tais como: Kohan (1994; 2000; 2002; 2004); Rodrigo (2009); Salles, Birchall e Paschoal (2008); Ghedin (2008); Ronai (2008), entre outras, fica evidente que no processo do ensino-aprendizagem a Filosofia é fundamental, por proporcionar o desenvolvimento crítico das pessoas, desenvolver a leitura significativa, a escrita fundamentada, o posicionamento correto frente aos conceitos e fatos reais envolvendo as mais diversas áreas, contribuindo com a formação de seres humanos éticos e responsáveis capazes de exercer sua liberdade com responsabilidade. O texto será apresentado de forma metodológica em interface entre autores que discutem a questão no Brasil e é fruto de resultados obtidos ao longo de dois anos de um projeto de pesquisa que elaborou um perfil da Filosofia no Ensino Médio em Caicó. O debate está aberto e com posições até contrárias a respeito do tema. Nessa perspectiva é que se direciona este artigo tendo como pano de fundo a presença ou ausência da Filosofia no Currículo do Ensino Médio com suas conquistas e desafios.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Filosofia, Currículo.

A história da filosofia no Brasil é muito antiga, esta se remonta ao período colonial. De lá para cá foram muitas idas e vindas, o que talvez se explique o fato de que a presença da Filosofia seja ainda muito prejudicada. Assim, (FÁVERO & KOHAN, 2002, p. 210) afirmam:

¹ Filósofo, prof. do Departamento de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Caicó. Mestrando em Metafísica no Ppgfil-UFRN. E-mail: josefrancisco@uern.br.

² Pedagoga, profa. do Departamento de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Campus Caicó. Mestra em Educação pelo PPgde-UFRN. E-mail: mariareilta@uern.br.

O ensino de filosofia quase sempre esteve presente nos currículos dos cursos secundários brasileiros, tendo início com o curso de Filosofia e ciências, também chamado de Curso de Artes. Nesse curso, os jesuítas limitavam-se ao ensino da filosofia escolástica, com base no estudo de textos de Santo Tomás de Aquino e Aristóteles.

Desde a criação do primeiro curso de Filosofia, esta disciplina sofreu diversos avanços e recuos, podendo ser verificada sua presença e/ou ausência em etapas distintas da História da Educação Brasileira, como afirmam Souza e Cirino (2010, p. 02): “No Brasil, a disciplina de Filosofia como componente curricular no ensino médio, deixa de ser obrigatória em 1961 e é definitivamente retirada do currículo oficial em 1971.”³

Desde então, a luta pelo retorno da Filosofia aos currículos do ensino médio esteve presente em publicações de especialistas militantes da Filosofia e eventos científicos promovidos pela área, segundo relata Carvalho (2008, p. 118-119) tais como:

Podemos citar o Sinsesp (Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo) que apresentou em fins de 2004 proposta ao MEC para que fosse modificada a resolução do CNE de 1998 na qual a obrigatoriedade ao ensino de Filosofia e Sociologia foram negados. Foi uma importante participação de entidades ligadas às duas disciplinas que culminaram na homologação acerca da obrigatoriedade do ensino das respectivas disciplinas pelo ministro Fernando Haddad em 11 de agosto de 2006.

As instituições de nível superior do Brasil vêm, nos últimos anos, se empenhando em discutir e apontar novos horizontes para o ensino de filosofia. Para tanto, tem se realizado pesquisas e inúmeros eventos. Pode ser destacado o IX Simpósio Sulbrasileiro sobre o Ensino de Filosofia, ocorrido de 19 a 21 de maio de 2010 em Porto Alegre-RS, o qual propôs uma discussão acerca dos atuais desafios dessa disciplina, bem como de seu ensino na cultura brasileira.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 9.394/96, introduz significativas mudanças ao Sistema de Ensino Brasileiro, e entre elas apresenta a

³ SOUZA & CIRINO. 2010. Projeto de Pesquisa: *Filosofia no Ensino Médio: Elaborando um perfil*. Realizado entre 2008 a 2010 no Município de Caicó-RN.

Filosofia como um dos conhecimentos a serem demonstrados ao final da conclusão do nível médio (Art. 36, Inciso III). Embora de forma transversal, a Filosofia passa a compor o cenário oficial do ensino médio e intensifica-se a luta por sua obrigatoriedade disciplinar⁴. Esse contexto culmina com a aprovação da Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008, que modifica o referido artigo 36 da LDB/96, tornando as disciplinas de Sociologia e Filosofia obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Sobre essa vitória, Carvalho (2008, p. 120-122) alerta que essa luta pela aprovação da obrigatoriedade da lei será lembrada posteriormente como a parte mais leve da caminhada, pois muitos são os desafios que se impõem, entre eles cita: a formação dos docentes. Quem pode lecionar? Os conteúdos. O que lecionar? A carga horária. Quanto tempo para ensinar? As metodologias. Como ensinar? Eis aqui, portanto, alguns desafios que se impõem como que nos suscitar maior luta ainda a partir desse marco.

Diante de tantas questões, cabe-nos retomar a antiga e velha pergunta colocada à Filosofia: “para que serve a filosofia?” Que filosofia? A pergunta já é filosófica por si só. É claro que ela carrega em seu conteúdo mais do que um simples questionamento. O “para que serve” tem fortes reflexos da praticidade no mundo em que vivemos. O valor está em tal serventia imediatista e pragmática. Deixando de lado o refletir, o nível de criticidade a que se expõe a pessoa. O “serve” tem o gosto do próprio capitalismo que opera quantitativamente com o objeto de valor deixando de lado outros valores que só a pessoa tem. Poderemos estender ainda mais a pergunta: Quem tem medo da filosofia? Os próprios filósofos? O Estado? Outros poderes? Sabemos que algo tem nela que incomoda ao que está estabelecido e aparentemente pronto, acabado até mesmo depois de uma nova visão de uma epistemologia contemporânea. O que se pode ver é um jargão psicanalítico que se chama “resistência”. Mas poderemos ficar felizes com esta pergunta, pois, já se percebe que só ela, a filosofia, suscita tal questão, pois ninguém pergunta para que serve matemática, física, biologia... Uma filosofia do homem e do mundo. Ela “estar-no-mundo” e interfere neste mundo pela ação do homem. É no homem, que admira, que duvida, curioso por saber, ‘eu’ e ‘ser’ num processo cognitivo, ser reflexivo sem ser apenas contemplativo dissociado da vida. Assim, talvez, poderíamos responder a inquietação de sua valia. A questão de serventia da filosofia poderá ultrapassar além das fronteiras de uma

⁴ SALLES BIRCHAL & PASCHOAL, 2008 e GHEDIN, 2008

visão mercantilista, para uma visão profissional, de conteúdos, de metodologias, de garantia de espaço que favoreça seu desenvolvimento.

Poderemos, então, refazeremos a pergunta: para que serve a filosofia? Mas, que filosofia? É preciso ver que filosofia estamos construindo. Uma filosofia informativa, histórica, eurocêntrica que apenas passa conteúdos e exige que sejamos especialistas em uma corrente, em um autor. Isso até não é tão absurdo, o erro está em não nos abirmos para aprender a refletir e agir a partir de pensamentos de outros, porém, construindo-se a possibilidade de torná-la presente na vida das pessoas. Uma filosofia de reflexão, que discuta os problemas vividos, que esteja aberta as perspectivas de atualização. Talvez, as muitas rejeições que acontecem, principalmente, entre adolescentes e jovens do Ensino Médio, sejam devido a uma filosofia dissociada da vida deles. Não é interessante para um jovem cheio de vida falar da ética aristotélica a apenas ter em mente todos os tratados de ética do autor que parece distante da vida deles. Percorre toda uma vida, Ghedin (2002, p. 217) “[...] a filosofia é caminho aberto para o ser humano e para a humanidade, como processo dinâmico que nunca se encerra porque não se encerra o humano”. A filosofia não poderá enclausurar-se entre os muros de sua sapiência, permanecer de forma elitista fechada em mundo. Sendo assim, melhor seria revermos o tipo de filosofia estamos criando. Nem tudo, realmente deverá ser tratado como sendo filosofia, porém, muitas questões poderão tornar-se filosóficas. Então, que filosofia está sendo rejeitada? Que filosofia está sendo aceita? A filosofia não tem que ser afirmativa, dogmática, um saber acabado. Ela tem o dever de ser construção, pensar, repensar e criar, pois, eis o que na verdade incide em ser filosófica: renovar-se sempre. Ela tem que partir da ideia socrática de estar na praça, ser presença além das salas de aula. A *Ágora*⁵ de hoje são os vários projetos que são construídos ao longo desse país. Exemplos como as extensões, os projetos de pesquisas, de iniciação científica, o PIBID⁶ que tem incentivado o profissional já na graduação e tem possibilitando a reflexão, o estudo, mas também, a ação no cotidiano das escolas.

Para se fomentar uma prática filosófica todos nós somos responsáveis por torná-la

⁵ Praça, mercado onde se podia discutir e Sócrates gostava de levar as questões para esses lugares a fim de discutir com as pessoas.

⁶ Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação a Docência – CAPES.

instigante, um modo de vida como se propôs Sócrates quando escuta a voz do seu *daimon*⁷ interior escrito no pórtico do Oráculo dos Delfos: “conhece-te a ti mesmo”.

Pode carregar ainda resquícios de um fechamento proposital em que se colocou a filosofia. Ela terá que abrir-se com a mesma consciência não para atingir quantidades, porém, como caminho a ser feito, construído, vivido por todos que também estão abertos a querer se envolver. E só podemos nos envolver se nos sentirmos atraídos.

No diálogo com os discentes do Ensino Médio, percebemos o quanto a filosofia tem vasto campo a ser trabalhado, por isso, a existência de sentimentos tão paradoxos quando afirmam o quanto não percebem sua importância ao mesmo tempo em que sentem a ausência dela no vestibular. Tal divergência talvez seja reflexo de como a questão também é vista pelos teóricos e organismos no Brasil. De um lado, temos um grupo que é favorável que a filosofia seja incluída nos vestibulares; e de outros que não acham que esta teria que fazer parte de maneira direta em questões de vestibulares. O certo é que existem grandes reflexões bem fundamentadas de ambos os lados. E agora que se tornou lei, tem uma forte demanda de terrenos a serem preparados até a efetivação no Ensino Médio que refletirá no Ensino Superior. O momento é de lutas pelos espaços para a filosofia, o como será trabalhada, quem está sendo preparado para o exercício da docência da filosofia, os conteúdos a serem dados, mas, principalmente, por uma prática inovadora que fascine a adesão da juventude.

Um dos problemas para a filosofia constar no vestibular tradicional é a falta de interação dos diversos saberes, a fragmentação que supervaloriza algumas disciplinas e deixa de lado o importante papel de outras como a filosofia que pode exercer nos estudantes um senso crítico, o pensar consciente e de capacidade abstrativa. Assim, a filosofia no exame vestibular prestaria grande contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, aberto à reflexão e ao pensamento consciente. Gallo & Kohan (2000, p. 161) afirmam que:

A consequência da introdução de filosofia no vestibular é a diminuição da ênfase da aula de filosofia como um espaço generoso de debate de questões amplas e o compromisso da mesma com o

⁷ Na filosofia grega, gênio (espírito) bom ou mau, inferior a um deus, mas superior ao homem: o demônio de Sócrates era um gênio que lhe inspirava e dava conselhos. Já depois, o cristianismo o tem como demônio somente no sentido de *anjo mau* (diferente dos anjos). (Dicionário de Filosofia, H. Japiassu, 1996, p. 65).

estudo de alguns conhecimentos que podem ser medidos no vestibular.

Porém, existe outra corrente com muitos argumentos desfavoráveis a simples adesão para inclusão da Filosofia no vestibular. Nesse contexto, Sofiste (2007, p. 25) diz:

Julgamos que a inclusão dos conteúdos de filosofia no vestibular, como é defendido por alguns estudiosos do tema e já é realidade em algumas universidades brasileiras, reforça a pedagogia de armazém⁸. Defender tal causa, em nome do reconhecimento e valorização da filosofia na educação, para nós é um equívoco epistemológico, uma catástrofe pedagógica, visto que, segundo nossa leitura, vestibular e educação são coisas divergentes. Se em geral a educação média é treinamento para o vestibular, evidentemente que nessa “coisa de treinamento” não tem espaço para a filosofia, uma vez que filosofia e treinamento são coisas que não combinam. Causa-nos espanto, náusea, insônia essa idéia de cobrança de conteúdos de filosofia no vestibular, isto é, vestibular tal como instituído e praticado pelas universidades públicas, como caminho para reconhecimento e valorização da filosofia.

Dos desafios já mencionados, destacamos um que precisa ser urgentemente enfrentado: aponta-se a adequação das especificidades da filosofia para uma escola de massas, aspecto esse que aponta imediatamente para a formação dos professores como desafio principal. Embora existam cursos de filosofia em quase todas as regiões dos Estados brasileiros, a qualidade desses cursos é bastante preocupante, bem como a ausência de materiais didáticos específicos para a área e pesquisas que possam orientar e contribuir com uma didática da filosofia. Esses aspectos são apontados nos argumentos de Gallo (2008, p. 35):

A formação do professor de filosofia, quando se dá, acontece por esforço e mérito de professores universitários [...]. Ou então acabam ficando a cargo do próprio licenciado, que quando se vê em sala de aula, age intuitivamente, tendendo a buscar como modelos a serem imitados [...]. O problema é que o ensino de filosofia na educação média tem suas especificidades e não pode ser simplesmente a transposição do ensino universitário simplificado e/ou diminuído

No contexto do ensino médio no país, essa realidade não de todo igual, há regiões

⁸ O autor define uma “pedagogia de armazém” é aquele modelo de educação onde a Escola é a intermediária do conhecimento entre quem produz e quem consome; o professor é o balconista, alguém encarregado de transmitir ou vender o conhecimento que ele não produziu, mas que copia de alguém; o estudante é o consumidor, também à imagem e semelhança do professor e da escola, não pensa, não produz, apenas escuta a aula, anota e faz a prova.

que já tem uma boa caminhada mais consolidada, enquanto outras, ainda estão distantes disso. O distanciamento de uma política para o cumprimento dos preceitos estabelecidos pela legislação quanto ao ingresso de professores através de concurso público e conseqüentemente com formação específica para a área, quanto à existência de uma proposta pedagógica e materiais didáticos, isto só para citar alguns. Ouve-se muito dos gestores e professores que afirmam com orgulho e até de certa forma, aliviados, por apresentarem a inclusão da filosofia nos PPPs das escolas, verificou-se que essa inclusão se dá, basicamente, pelo respaldo de garanti-la enquanto área de conhecimento, assegurando carga horária, professor etc, sem, contudo, apresentar uma proposta de “como” se dará essa inclusão, ficando assim a cargo do professor que assume a disciplina decidir sobre “o que” e “como ensinar”.

Esses aspectos ainda mais preocupantes quando os dados demonstram que muitos desses professores não têm formação em filosofia (Geografia, Letras) ou está ainda em formação (Estagiários), o que talvez possa justificar a ausência de sentido e a rejeição pela disciplina demonstrada por alunos esses motivos e também apontada por Gallo (2008, p. 34) quando afirma: “O desafio do professor de filosofia no Brasil [...] em *inventar* (sic) uma prática de modo que o aprendizado de filosofia faça sentido para os jovens estudantes.”

Embora vários autores da área defendam a impossibilidade da filosofia no nível médio, por razões diversas muitas delas identificadas na presente pesquisa: ausência de professores com formação na área, materiais didáticos, etc., a inclusão da filosofia nos espaços públicos e privados do ensino médio é uma realidade e exige um posicionamento por parte das instituições como secretarias de Educação dos Estados, tendo o potencial de formar os futuros profissionais para atuarem nas escolas públicas. No contexto atual da sociedade muitas são as transformações – tecnológicas, reorganização do mundo do trabalho, que impõem cada vez mais novas competências, sociedade virtual e os vários meios de comunicação – numa rapidez que torna impossível o acompanhamento desses aspectos em tempo real pelo sistema educativo, contudo interferem diretamente na escola e nos modos dos indivíduos se relacionarem com o conhecimento. Necessário se faz que não ignoremos esse desafio e que com base na realidade que vivenciamos no cotidiano, o desafio de pensar uma proposta para o ensino de filosofia no nível médio.

O PCN+ (2006, p. 46) destaca que estabelecer o que o aluno deve conhecer e quais

competências desenvolver na disciplina de Filosofia no nível médio consiste numa tarefa a ser enfrentada de modo diverso das outras disciplinas. Pois, a Filosofia tem características próprias, as do filosofar. “Mais do que aquele que dirige o processo, por conhecer a ‘verdade’, cabe ao professor dar condições para que o próprio aluno construa seu conhecimento crítico e se oriente na direção da autonomia da ação”. Assim, o trabalho do professor de filosofia deve proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades que os tornem autônomos e conscientes.

Dentre as Competências e Habilidades (idem, p. 47-8) destacam-se: Ler os textos filosóficos de maneira significativa, de forma que deve ser desenvolvida a competência discursivo-filosófica; Ler textos de diversas procedências de modo filosófico, que pressupõe a capacidade de fazer a articulação de diferentes referências e diferentes discursos; Elaborar por escrito o que foi apropriado reflexivamente, de modo a permitir ao aluno que seja capaz de organizar o raciocínio e a fundamentar suas idéias com argumentos consistentes; Debater, tomando parte numa posição, defendendo-a através de argumentos e sendo capaz de mudar de posição de acordo com os argumentos mais consistentes. (Devem ser feitos a partir dos textos analisados, contribuindo para a formação de uma sociedade pluralista, onde o sujeito é autônomo e crítico); Articular conhecimentos, sejam filosóficos, sejam de diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências, Artes e Cultura. (Deve privilegiar o eixo da interdisciplinaridade, se valendo da vocação da filosofia para a visão de conjunto); Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no que se refere a sua origem específica, quanto em outros planos. (O aluno deve saber examinar o texto de modo que este seja considerado aberto a interpretações e a diversas problematizações-habilidade hermenêutica).

Para apoiar a volta da filosofia ao ensino médio, nossos autores Fávero, Rauber e Kohan, (2002, p. 182) ressaltam:

A filosofia, em seu retorno ao currículo do ensino médio, não deve ser vista como uma solução às mazelas da educação escolarizada. Isso demanda questões e ações mais amplas, com o comprometimento de todos os envolvidos no processo sócio-político-educacional. [...] através de profissionais aptos ao exercício do filosofar e da docência da filosofia, este trabalho educativo [...] poderá fazer com que o aluno desse nível de ensino tenha uma significativa melhora em sua relação com a realidade, situando-se em sua percepção do contexto em que vive, ampliando

possibilidades de entendimento, compreensão e contextualização.

Não se trata aqui de enaltecer a filosofia sobre as demais componentes curriculares, mas de conferi-la o seu caráter próprio, que é a capacidade de desenvolver a reflexão mais crítica do educando. Porém, essa assertiva deixou muitos professores confusos, que em sua grande maioria passaram a conferir toda a responsabilidade de resolver os problemas educacionais ao professor da referida disciplina. Todo docente pode contribuir, não somente o de filosofia, para a resolução das dificuldades que forem surgindo dentro da instituição de ensino em que atue. Assim Gallo e Kohan (2000, p. 29) afirmam:

O ensino da filosofia no nível médio, assim como as demais disciplinas, tem se limitado a repassar e reproduzir conhecimentos estáticos e acabados, bem como do homem sobre o mundo e sobre sua própria existência.

Evidencia-se a necessidade de inovar o ensino. Há a necessidade de rever práticas e metodologias pedagógicas. Ou seja, a disciplina reaparece nos currículos não como a solução para todos os problemas sócio-histórico-educacionais, mas, interagindo com as demais disciplinas do currículo, proporciona ao aluno o desenvolvimento de um pensar autônomo ou que, ao menos, possa reconhecer o poder ideológico que o cerca e a partir daí, Fávero, Rauber e Kohan, 2002, p, 178) afirmam que se deve:

Familiarizar o aluno de ensino médio com um modo de pensar sobre aquilo que é aparente, desenvolvendo uma competência discursivo-filosófica, construindo e exercitando a capacidade de problematização, a competência de leitura significativa de textos filosóficos, apropriando-se reflexivamente de seus conteúdos, reelaborando-os e contextualizando-os.

Outra preocupação das escolas está relacionada ao material didático ofertado, que este seja de boa qualidade e em abundância, adequados as particularidades de cada realidade das regiões do país, pois só assim, a filosofia poderá desempenhar o seu papel de consciência crítica, percebendo as dimensões da existência humana condicionadas com as transformações do mundo. Fávero, Rauber e Kohan (2002, p. 345) defendem que:

A filosofia é potencialidade capaz de propor uma reflexão crítica na tentativa de superar os velhos moldes e modelos do ensino

massificador, [...] favorecendo não só da construção de uma consciência filosófica, de um pensamento crítico, mas de um pensar que, pensando-se a si mesmo, seja capaz de transformar a realidade, o mundo, a sociedade, a economia, a política e a cultura na qual estamos inseridos.

Por isso, entendemos a preocupação de muitos estudiosos e pesquisadores na temática. A filosofia não requer somente um espaço, mais do que isso, ela precisa ser pensada como “verdadeiros amigos da sabedoria” como é realmente na sua verdadeira etimologia do termo. Sem ser detentor de um conhecimento dogmatizado, preconceituoso e sectário. O mundo em que vivemos não mais suporta tal inclinação. Somos todos os engajados em defesa do pensar autônomo, do pensar coletivo, do pensar a pessoa não como ilha, mas como ser de capacidade cognitiva capaz de construção e desconstrução, aberto a tudo e a todos. Pensando o que os outros que nos precederam já pensaram, sem somente repeti-los, porém com a capacidade de crescer no conhecimento, estaremos repensando, e no instante do exercício do repensar estaremos já exercendo a filosofia que é o pensar de ordem superior.

E estamos empenhados na busca constante de poder fazer com que a presença da Filosofia no Currículo do Ensino Médio venha somar para a grandeza dos homens e mulheres abertos ao permanente diálogo que constrói o verdadeiro conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Assembléia Legislativa. Ministério da Educação. (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996. 68 p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de filosofia. In: _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1999. p.327-355.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES, n. 12, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Filosofia. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+**. Brasília: MEC/SEB, Centro Gráfico. 2006. p. 41-53.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, Centro Gráfico. 2008. p. 14-40.

_____. Assembléia Legislativa. Ministério da Educação. (MEC). Lei n. 11.684, altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 1996 e institui a obrigatoriedade das disciplinas de sociologia e Filosofia no ensino médio. Brasília, 9 de maio de 2008.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** . PNE. Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001. 123 p.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier. Sociologia e filosofia no ensino médio: mudanças profundas na educação brasileira. In: BRASIL. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. **Revista Trilhas Filosóficas**. Letra Capital. Ano1; n. 1, jan/jul de 2008. ISSN 1982-7490. pp. 117-127.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Editora 34. Rio de Janeiro, 1992.

FÁVERO, A. A.; KOHAN, W. O.; RAUBER, J. J. (orgs.) **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2008. (Col. Docência em Formação. Série Ensino Médio).

JAERGER, W. **Paidéia: A formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira Martins Fontes. S. Paulo, 2003.

JAPIASSU, H. & MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª Ed. ver. E ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 1996.

PLATÃO. **A República**. Trad. Anna Amaral de Almeida Prado. Marins Fontes. S. Paulo, 2006.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SALLES, João Carlos; BIRCHAL, Telma Souza; PASCHOAL, Antonio Edmilson. Filosofia. Disponível em: www.anpuhsp.org.br/pdfs/14filosofia.pdf Acesso em: 12/08/2008.

SOFISTE, J.G. **Sócrates e o ensino da filosofia**. Investigação dialógica – uma pedagogia para a docência de filosofia. Vozes. Petrópolis-RJ, 2007.

SOUZA, J. F. C.; CIRINO, M. Reilta Dantas. Relatório Projeto de Pesquisa: Filosofia no Ensino Médio: Elaborando um perfil. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Curso de Filosofia. Campus Caicó – Caicó-RN.

OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENEM: DOS DOMÍNIOS DISCURSIVOS ÀS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Francisco Vieira da Silva.⁹
Doralice de Freitas Fernandes.¹⁰
Maria Ivanúcia Lopes da Costa¹¹

RESUMO

Os estudos acerca dos gêneros textuais intensificam-se cada vez mais e os reflexos já são sentidos no trabalho em sala de aula. Em consonância com o que propõem os PCN e demais documentos norteadores, o advento dos gêneros de texto constitui uma das principais propostas de intervenção no campo do ensino de língua dos últimos anos. Frente a esse contexto, as avaliações de rendimento escolar e de aferição da qualidade da educação parecem compactuar com a teoria dos gêneros textuais. Nesse sentido, lançamos nosso olhar, nesse trabalho, sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com vistas a analisar quais e como os gêneros textuais são mobilizados na constituição do referido exame, mais especificamente na prova de língua portuguesa. O *corpus* da pesquisa será, portanto, composto pelas provas de língua materna das duas últimas edições do ENEM. Na análise do *corpus* procuremos identificar quais gêneros estão sendo explorados, a que domínios discursivos estão vinculados e que atividades de linguagem são desenvolvidas por meio das questões que constituem a referida prova. O aporte teórico que subsidiará a análise provém das reflexões engendradas por autores como Bakhtin (2000), Marcuschi (2005; 2008), Schneuwly & Dolz (2004), PCN (2001), dentre outros. No que tange às questões de ordem metodológica, a pesquisa enquadra-se como documental, uma vez que consiste numa análise de materiais que podem ser reexaminados, permitindo assim uma nova interpretação. A escolha por analisar a prova do ENEM reside no fato de que esse exame além de diagnosticar os níveis nacionais de aprendizagem do ensino médio, vem se configurando num dos principais mecanismos de ingresso em diversas instituições de ensino superior de todo o país. Por esses motivos, torna-se necessário desenvolver estudos que visam à reflexão dos elementos constituintes desse exame, no sentido de problematizá-lo para melhor compreendê-lo.

PALAVRAS-CHAVE: ENEM; gêneros textuais; língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi criado para medir os conhecimentos dos alunos do Ensino Médio, no entanto, atualmente, é um dos meios

⁹ Mestrando em Letras – UERN. franciscovieirariacho@hotmail.com

¹⁰ Mestranda em Letras – UERN. doralicefreitas@hotmail.com

¹¹ Mestranda em Letras – UERN. ivanucialopes@bol.com.br

mais utilizados para a inserção nas universidades, e tornou-se parâmetro para o ensino de língua portuguesa, sobretudo nas questões que remetem à diversidade textual.

Para tanto, o presente artigo faz uma abordagem acerca dos gêneros textuais presentes nas provas do ENEM nas edições de 2010 e 2011 no que se refere à prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias.

Levando em consideração de que a prova do ENEM pode compactuar com os preceitos enfatizados PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) segundo os quais os exames devem abranger uma variedade de gêneros textuais que possibilitem aos alunos entrar em contato com os mais diversos tipos de texto, lançamos mão de um olhar analítico sobre o ENEM para verificarmos se tal diversidade é concebida e de que forma os gêneros textuais são apresentados, considerando as noções de domínios discursivos e de capacidades de linguagem.

PECULIARIDADES A RESPEITO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Inicialmente é relevante enfatizar que os estudos e as análises relativos aos gêneros textuais não são recentes – suas origens remetem a Aristóteles e a Platão, pois o que mudou foi à forma de abordagem em comparação com essas pesquisas mais antigas, já que o tema permaneceu o mesmo. Assim, os gêneros sempre estiveram ligados à tradição retórico-literária, daí advém a classificação em líricos, dramáticos e épicos. Hoje, ao contrário, o termo ‘gênero’ é utilizado para designar qualquer texto, oral ou escrito, com ou sem aspirações literárias. Diante dessas explanações, surge um questionamento oportuno: Por que a Linguística não se incumbiu de inaugurar os estudos genéricos? Por duas razões principalmente. Primeiro, pelo fato de a ciência da linguagem ser relativamente jovem em relação ao período histórico no qual essas análises foram originadas e em segundo lugar porque no início do nascimento da Linguística esta se preocupava com as unidades menores da composição da língua como os sintagmas e os fonemas, por exemplo.

Desde a segunda metade do século passado com a criação da Linguística de Texto em consonância com as teorias linguísticas originárias do chamado Círculo de Bakhtin os

GT's¹² vêm ganhando cada vez mais espaço nas discussões que circundam os estudos da língua (gem). Tais teorias se propõem a apreender “a linguagem como um fenômeno sócio-histórico que resulta da articulação de aspectos de natureza extralinguística ou pragmática e de natureza linguística ou formal” (GRILLO; CARDOSO, 2003, p.103).

O presente trabalho possui como aporte teórico a concepção histórico-discursiva de sujeito ancorada em uma perspectiva dialógica cujo expoente encontra-se nas abordagens de autores como Bakhtin (2000). A noção bakhtiniana de gênero prevê, pois, que todo texto, produto da ação humana, seja ele falado ou escrito, pertence necessariamente, a um dado GT. Marcuschi (2003, p.19) apresenta uma definição coerente para essa categoria: “Gêneros são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa [...] caracterizam como eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.”

A esfera de circulação é de suma importância na produção de um gênero, pois os seres humanos agem nas diferentes atividades e ambientes de comunicação como nas escolas, nas igrejas, nas relações de amizade, na política, enfim, todas essas instâncias produzem linguagem em forma de enunciados, estes por sua vez, não são produzidos fora das esferas, o que significa que eles são pautados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera. Nas palavras de Fiorin (2008, p.61) “Essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividades”.

O suporte no âmbito dos gêneros textuais pode ser entendido como o ambiente físico ou virtual caracterizado por uma forma específica tais como um livro ou um jornal, cujo objetivo consiste em fixar um determinado gênero textual materializado num texto e serve para tornar a comunicação mais acessível. Sendo portador de um formato específico e convencionalizado é possível que o suporte interfira na utilização do gênero, fazendo uma seleção e/ou adequação (um editorial, por exemplo, não será fixado num outdoor). Marcuschi (2008) faz uma análise detalhada dos suportes e os organiza em duas categorias, são elas: os suportes convencionais e os suportes incidentais.

¹² A abreviatura GT ou GTs será aqui utilizada em referência aos gêneros textuais.

Os suportes convencionais são aqueles que foram elaborados para funcionarem como elemento de fixação de textos, é o que ocorre com as faixas, os letreiros, as revistas, entre outros. Já os suportes incidentais constituem as superfícies físicas que ocasionalmente cumprem a finalidade de assentar gêneros, mas não foram produzidas para isso. Exemplificando: as paredes, as roupas e até o corpo humano quando do uso de inscrições na pele como as tatuagens.

OS GÊNEROS TEXTUAIS E SEUS REFLEXOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Observa-se que as mudanças que acompanham o ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos estão diretamente relacionadas ao entendimento do texto como evento comunicativo, que se manifesta no gênero textual, e da necessidade de se priorizar o trabalho com os gêneros no contexto da sala de aula. Segundo Marcuschi (2008), não é de se supor, no entanto, que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário, por outro lado é de se indagar se há gêneros ideais para o ensino de língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa, por exemplo, propõe a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura, produção e sugerem o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero, e, por isso, defendem os gêneros como fortes aliados no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa.

Dolz e Schneuwly (2004) formulam um modelo didático que tem por objetivo entender as particularidades de cada gênero baseado em estudos e teorias já desenvolvidos por pesquisadores da área, a fim de compreender a relação entre os gêneros trabalhados na escola e também os gêneros que fora dela funcionam como objeto de referência para o aprendizado do aluno. Os autores defendem que o ensino por sequências didáticas¹³, possibilita aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem

¹³ Sequência didática é uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.51).

já internalizados, e aqueles que eles ainda não têm domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor. Observa-se na fig.1, o esquema de sequência didática:

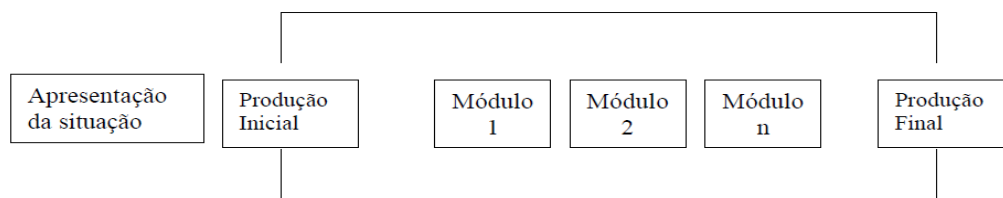


Fig.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Com base na fig. 1, no primeiro momento, o professor apresenta a situação (gênero) de forma detalhada aos alunos, para que em seguida, eles realizem a primeira produção textual sobre o gênero trabalhado. Com isso, o professor terá a oportunidade de verificar qual o conhecimento que esses alunos já possuem sobre o gênero, para, então, adaptar as atividades que serão realizadas pelos alunos ao longo da sequência didática, que será utilizada para o ensino do gênero escolhido.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 71) “o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no ensino da produção de textos orais e escritos”.

Embora existam estudos voltados para a análise de gêneros, muitos ainda, estão voltados para a estrutura do texto, nem sempre focalizam uma reflexão sobre como os diversos gêneros circulam na sociedade e nem sempre se voltam para aspectos da interação da escrita.

A verdade é que nem todos os gêneros são classificáveis e que as características constituintes dos mesmos variam de acordo com a função para o qual ele se destina. Por isso dizemos que o estudo dos gêneros possibilita a exploração de algumas regularidades nas esferas sociais em que eles são utilizados. Por isso, o profissional da área de ensino de língua precisa considerar esse aspecto. Deste modo, seguindo a posição bakhtiniana os gêneros funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, por meio de

textos relativamente estáveis. Daí compreender que novos gêneros são criados a cada dia a partir de necessidades sociais reais.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

Antes de iniciarmos a análise acerca dos gêneros textuais na prova do ENEM, faremos um breve retrospecto a respeito das condições e configurações responsáveis pelo surgimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O referido exame foi criado na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1997. No governo do referido presidente, inaugurou-se no país um sistema de avaliação do ensino fundamental, médio e superior, cujo aparato mobilizado para a consecução era inédito na história da educação brasileira. Todavia, alguns críticos do governo acreditavam que esse sistema de avaliação seria utilizado para aferir uma espécie de *ranking*, com o qual se tomariam por base as melhores instituições de ensino, para que estas fossem privatizadas. Essas críticas não corresponderam ao que aconteceu na realidade, uma vez que conforme nos fala Ghiraldelli Jr (2008, p.202) “[...] é claro que não houve um movimento de privatização das escolas de quaisquer níveis no final da década de 1990 [...] ao menos não segundo os métodos tradicionais, os usados para a privatização das empresas públicas”.

Nesse período, foram criados basicamente três exames, embora um deles já existisse antes do período de FHC, quais sejam: o SAEB, o “Provão” e o ENEM. Esse último, foco de nossa análise, surgiu inicialmente com a finalidade de ser um mecanismo pelo qual o estudante do ensino médio teria a oportunidade de fazer uma autoavaliação. A ideia de retratar o quadro educacional brasileiro, para que se pudesse implementar políticas públicas que visassem sanar os problemas não se figurava como uma das metas desse exame, pelo menos nos primeiros anos de sua aplicação. Cabe destacar que, como o exame era facultativo, e, por esse motivo apresentou um número de participantes pouco expressivo. Somente a partir de 2001, mediante a garantia de gratuidade para os alunos da rede pública e com o entrosamento nas discussões com as universidades públicas e faculdades privadas, o governo fez com o que o ENEM ganhasse certa visibilidade no cenário das avaliações de rendimento escolar e de ingresso no ensino superior. Para

Marcuschi (2008, p. 59):

Ao pesquisarem a qualidade do EM, por meio de um exame nacionalmente unificado, as mencionadas avaliações em larga escala acabam por influenciar na definição do perfil pretendido para o aluno dessa etapa de ensino, sobretudo quando uma delas se apresenta como alternativa para o vestibular.

Vale ressaltar que a gênese do ENEM encontra-se visceralmente vinculada ao debate em torno das especificidades atribuídas ao ensino a partir da legislação em vigor, mais precisamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). Essa lei atribui uma função relevante ao ensino médio e prevê ainda a elaboração de documentos norteadores da prática docente nesse nível de ensino. Com isso, são erigidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002) e mais recentemente as Orientações Curriculares para o ensino médio (OCEM, 2008). *A priori*, podemos inferir que esses documentos convergem para um mesmo objetivo geral: dotar o nível médio de uma identidade própria que vise suplantar a dualidade que o caracterizava antes da promulgação da LDB/96. A referida dualidade se corporificava no EM por meio dos dois caminhos excludentes que apareciam para o aluno concluinte dessa etapa educacional: seguir o ensino propedêutico (amplamente valorizado socialmente pela elite) ou enveredar pelo ensino profissionalizante, com vistas a inserir-se no mercado de trabalho, essa possibilidade visava, principalmente, atender aos alunos provenientes de estratos desfavorecidos da sociedade.

Voltando a discussão no que concerne aos mecanismos que regem o ENEM, é oportuno considerar que esse exame tem-se reformulado paulatinamente, de modo que nos dias atuais essa avaliação também é utilizada como forma de seleção unificada nos processos de ingresso nas universidades públicas federais. O ENEM constitui-se a partir de uma matriz de competências e habilidades, de forma que são cinco eixos cognitivos (comuns a todas as áreas do conhecimento) que se materializam em competências a serem alcançadas em quatro áreas do conhecimento: *Linguagem, códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências*

Humanas e suas tecnologias.

No seio das áreas do conhecimento contempladas pelo ENEM, inserem-se alguns conteúdos que seguramente serão exigidos nos itens que forma essa avaliação. O objeto de estudo para o qual esse trabalho lança um olhar – os gêneros textuais – associa-se a matriz de referência de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Nesse sentido, conforme determina o documento *Matriz de Referência para o ENEM (2009)*, proposto pelo INEP, órgão que se responsabiliza pela elaboração das provas, os gêneros serão abordados considerando as sequências discursivas que os constituem e as diferentes esferas de produção (públicas ou privadas). Esse documento antevê que, tanto os gêneros literários, quanto aqueles oriundos da tecnologia digital serão enfatizados na prova do ENEM. Deve-se registrar ainda que um dos pontos da área de linguagem incide sobre o estudo do texto argumentativo, com destaque para a função sociocomunicativa dos gêneros, a organização e progressão textual, o suporte ao qual o gênero se fixa, bem como os aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.

ANÁLISE DOS DADOS

A presente análise será realizada por três eixos norteadores que representarão três momentos distintos, a saber: inicialmente, interessa-nos verificar quais gêneros textuais aparecem na prova de língua portuguesa do ENEM, utilizaremos o método quantitativo, com vistas a contabilizar quantos exemplares de gêneros a referida avaliação utiliza. Em seguida, faremos uma correspondência e/ou agrupamento dos gêneros coletados com os domínios discursivos preconizados por Marcuschi (2008). Após essa etapa, a análise se encarregará de discutir, por meio das análises das questões, quais capacidades de linguagem são mobilizadas por meio desses gêneros, utilizando como aporte teórico as noções de agrupamento de gêneros e de capacidades de linguagem defendidas por Dolz & Schneuwly (2004).

a) Quais e quantos gêneros textuais aparecem na prova do ENEM?

Iniciamos nossos comentários, observando a apresentação dos gêneros textuais presentes na prova de língua portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas edições de 2010 e 2011 que podem ser visualizados a partir da tabela a seguir:

n°	Gêneros textuais	
	ENEM 2010	ENEM 2011
01	Reportagem (06)	Reportagem (05)
02	Romance (03)	Romance (02)
03	Crônica (01)	Crônica (02)
04	Poema (05)	Poema (02)
05	Infográfico (02)	_____
06	Notícia (02)	Notícia (02)
07	Conto (03)	_____
08	Editorial (01)	_____
09	Carta de reclamação (01)	_____
10	_____	Anedota (01)
11	_____	Carta de leitor (01)
12	_____	Tira (01)
13	Charge (02)	Charge (02)
14		Anúncio Publicitário (04)
Total	26	24

Observando a tabela acima, podemos constatar que a quantidade de gêneros na prova do ENEM na edição de 2010 e na edição do ano em curso praticamente se equipara. Da mesma forma, em termos de variedade de gêneros, a diferença entre elas basicamente tende a ser equivalente, pois se considerarmos que quatro gêneros da prova de 2010 não aparecem na prova de 2011 e vice-versa. O gênero que aparece com mais recorrência em ambas as provas é a reportagem, em segundo lugar vem o poema, que consta cinco vezes na prova de 2010 e duas vezes na edição de 2011.

No tocante à diversidade de gêneros apregoada pelos PCN como um dos requisitos essenciais na condução do ensino de língua portuguesa, cabe evidenciar que tal diversidade poderia ser mais rica se os elaboradores da prova do ENEM, ao invés de

concentrarem a abordagem das questões em alguns poucos gêneros, trabalhassem uma maior distribuição dos demais gêneros existentes. Assim, considerando que quase todas as questões que compõem a prova do ENEM vêm acompanhadas de algum gênero textual, observamos, por exemplo, na prova de 2010 uma ênfase no gênero reportagem, enquanto há gêneros que nem sequer aparecem nessas questões.

b) Os gêneros textuais e os domínios discursivos no ENEM

Nessa etapa análise procuramos realizar um agrupamento de todos os gêneros encontrados na prova do ENEM e os distribuímos nos diferentes domínios discursivos enfatizados por Marcuschi (2008). Para esse autor, é por meio dos domínios discursivos ou das esferas sociais de atividade humana que se pode identificar um conjunto de gêneros que lhe são próprios, específicos enquanto rotinas comunicativas institucionalizadas. Desse modo, a relativa estabilidade atribuída aos gêneros na perspectiva bakhtiniana deve-se à existência dos domínios discursivos que engendram o aparecimento dos gêneros. Os domínios discursivos, conforme esclarece Marcuschi (2008) são os seguintes: comercial, ficcional, instrucional (científico, acadêmico e educacional), interpessoal, jornalístico, jurídico, militar, lazer, publicitário, religioso e saúde.

Levando-se em consideração a maleabilidade e elasticidade que caracteriza os gêneros textuais, toda classificação que vise enquadrar os GT's não pode esgotar por completo as possibilidades de distribuição dos gêneros em outros domínios. Contudo, por motivos de natureza metodológica, achamos prudente não elencar outras categorias de domínios, mesmo tendo em mente que a noção de domínio é extremamente ampla e, inclusive há gêneros que circulam em mais de um domínio, o que assinala mais uma vez a sua capacidade de adaptação.

O quadro que segue explicita a relação dos gêneros presentes na prova do ENEM com os seus respectivos domínios discursivos:

Domínios Discursivos

Publicitário <i>Anúncio</i>	Interpessoal	Jornalístico <i>Editorial</i>	Instrucional	Jurídico	Saúde
--------------------------------	--------------	----------------------------------	--------------	----------	-------

<i>publicitário</i>		Reportagem Infográfico Carta de Leitor/ Carta de reclamação Notícia /Charge Crônica			
Comercial	Industrial	Crônica Romance Conto Poema Tira Ficcional	Anedota Tira Charge Lazer	Militar	Religioso

Observando o esquema supracitado, podemos inferir a concentração dos gêneros em dois domínios discursivos: o jornalístico e o ficcional. De fato, boa parte dos gêneros presentes no exame foco dessa análise pertencem ao gênero jornalístico e ficcional ou ainda numa linha tênue entre os dois, como a crônica, por exemplo. Mas, o domínio que mais abarca gêneros é o jornalístico, seja em termos de quantidade e variedade textual. O domínio discursivo relativo ao lazer agrega alguns gêneros, a saber: anedota, tira e charge. Contudo, esses gêneros aparecem com pouca frequência no corpus. Os demais domínios, excetuando-se o publicitário, não são contemplados por nenhum gênero textual no âmbito do referida prova.

O que podemos depreender a partir desses dados que ora se apresenta é que mais uma vez a questão da diversidade de gêneros não aparece de uma maneira tão nítida. Percebe é que há um predomínio de determinados GT's inseridos nos seus respectivos

domínios, em detrimento de outros domínios cuja presença inexistente no *corpus*. Nesse ponto de vista, partindo do pressuposto de que as avaliações governamentais devam estar em consonância com o que propõe os documentos orientadores em nível nacional (PCNEMs, OCEMs, etc), podemos concluir que em termos de diversidade de gêneros, a prova do ENEM deixa a desejar, na medida em que repete determinadas categorias de gêneros e deixa de levar em consideração muitos outros GT's passíveis de serem utilizados.

Em síntese, os dados sugerem a opção dos elaboradores da prova em não abordar gêneros advindos dos domínios *interpessoal, instrucional, jurídico, saúde, comercial, industrial, militar e religioso*, de modo a obstruir o trabalho com a diversidade textual e, em função disso, desfavorecendo a avaliação do principal propósito do ensino de língua portuguesa que é, a nosso ver, o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

c) Os gêneros e as capacidades de linguagem

No intuito de entender como se agrupa os gêneros da prova do ENEM no que se refere às capacidades de linguagem (CL), que por seu turno, encontram-se vinculadas aos aspectos tipológicos do gênero, fizemos a distribuição dos textos coletados na primeira etapa de acordo com as cinco categorias corroboradas por Dolz & Schneuwly (2004), que são:

Capacidades de Linguagem

Codificação	Descrição
CL1	Textos da ordem do narrar
CL2	Textos da ordem do relatar
CL3	Textos da ordem do argumentar
CL4	Textos da ordem do expor
CL5	Textos da ordem do descrever ações

Nessa etapa da análise dos dados, interessa-nos observar quais são as capacidades de linguagem mais evidenciadas pelas questões que compõem a prova do ENEM,

considerando que cada gênero textual possui características peculiares e apresenta similaridades nas situações de produção, que, por sua vez, são caracterizadas pelos agrupamentos das capacidades de linguagem.

Ao distribuímos os gêneros das provas das duas últimas edições nas capacidades de linguagem, obtivemos os seguintes dados quantitativos.

CL	Quant.	%
CL1	03	21%
CL2	02	14%
CL3	03	21%
CL4	03	21%
CL5	03	21%

Ao compararmos os gêneros vinculados às CL, verificamos certa equidade na distribuição, ou seja, com exceção da CL2, todas as demais capacidades de linguagem correspondem a um mesmo número de gêneros. Apesar de a variedade de gênero está aquém do desejável, os gêneros existentes distribuem-se de forma igualitária por entre as capacidades de linguagem. Deve-se ressaltar que na composição do quadro acima, levamos em consideração apenas os gêneros, que de acordo com Dolz & Schneuwly (2004) podem ser agrupados. Esses autores ignoram o gênero *poema*, denominado por eles de poesia, o qual não se presta ao agrupamento de gêneros, dadas as suas especificidades, não se pode enquadrar dentro em nenhuma das cinco CL propostas. Dessa forma, o referido gênero não foi contabilizado para essa etapa de análise.

A partir da explicitação das capacidades de linguagem, torna-se viável compreender como a prova utiliza os gêneros de texto na confecção de suas questões. Nesse sentido, é importante investigar como os gêneros são explorados, tendo em vista o processo de didatização pelo qual o gênero inevitavelmente passa, quando de sua inserção no contexto da prova.

A fim de analisarmos as questões, utilizamos o seguinte procedimento: distribuímos as questões dentro de categorias de exploração dos gêneros, as quais se referem tanto aos elementos linguísticos e composicionais até os aspectos de natureza extralinguística, que pedem para que o aluno identifique a função do gênero, o papel do interlocutor na

produção de sentidos de um gênero, dentre outros. Esquematizando essa distribuição, temos o seguinte quadro, que trata de relacionar as categorias e número de questões que as contemplam nas duas últimas edições do exame:

Análise das questões

Categoria	Nº. de ocorrências	Nº. de ocorrências
	ENEM 2010	ENEM 2011
Composição	03	_____
Conteúdo	08	12
Recursos Linguísticos	07	06
Tipo textual	01	_____
Interlocutor	01	_____
Aspectos multimodais	01	01
Função do Gênero	05	02
Identificação do Gênero	01	01

Os dados indicam que as questões do ENEM focalizam principalmente os aspectos relativos ao conteúdo do gênero e os recursos linguísticos mobilizados na constituição desse conteúdo. Com isso, verifica-se claramente uma discrepância em relação aos aspectos concernentes ao tipo textual, à multimodalidade, à identificação do gênero, ao papel do interlocutor, à composição do gênero, e, em menor grau à função sociocomunicativa do texto. Para efeito de ilustrar os dados quantitativos, é importante exemplificar questões que tratam de algumas das categorias de análise, começando pelo conteúdo do gênero:

Questão 127 (ENEM 2011)

Entre a ideia e a tecnologia

O grande conceito por trás do Museu da língua é apresentar o idioma como algo vivo e fundamental para o entendimento do que é ser brasileiro. Se nada nos define com clareza, a forma como falamos o português nas mais diversas situações cotidianas é talvez a melhor expressão da brasilidade.

SCARDOVELI, E. **Revista da Língua Portuguesa**. São Paulo: Segmento, Ano II, nº 6, 2006.

O texto propõe uma reflexão acerca da língua portuguesa, ressaltando para o leitor a

- a) inauguração do museu e o grande investimento em cultura no país.
- b) importância da língua para a construção da identidade nacional.**
- c) afetividade, tão comum ao brasileiro, retratada através da língua.
- d) relação entre o idioma e as políticas públicas na área da cultura.
- e) diversidade étnica e linguística existente no território nacional.

O gênero textual utilizado para essa questão (uma reportagem sobre o Museu da Língua Portuguesa) é explorado, com vistas a explorar o conteúdo do texto, a partir do momento em que pede que o aluno retorne ao texto para responder a questão. A reflexão suscitada pelo autor do texto ampara-se na questão da identidade nacional (alternativa b), uma vez que utiliza termos como “expressão da brasilidade”, “ser brasileiro”. Em resumo, o comando dessa questão incide sobre o assunto sobre o qual o gênero discorre.

A questão a seguir trata sobre aspectos relativos à composição do gênero, aos elementos que de forma global caracterizam determinado texto:

Questão 112 (ENEM 2010)

O dia em que o peixe saiu de graça

Uma operação do Ibama para combater a pesca ilegal na divisa entre os Estados do Pará, Maranhão e Tocantins incinerou 110 quilômetros de redes usadas por pescadores durante o período em que os peixes se reproduzem. Embora tenha um impacto temporário na

atividade econômica da região, a medida visa preservá-la ao longo prazo, evitando o risco de extinção dos animais. Cerca de 15 toneladas de peixes foram apreendidas e doadas para instituições de caridade.

Época. 23 de mar. 2009 (adaptado)

A notícia, do ponto de vista de seus elementos constitutivos

- a) apresenta argumentos contrários à pesca ilegal
- b) tem um título que resume o conteúdo do texto.
- c) informa sobre uma ação, uma finalidade que a motivou e o resultado dessa ação.**
- d) dirige-se aos órgãos governamentais dos estados envolvidos na referida operação do Ibama.
- e) introduz um fato com a finalidade de incentivar movimentos sociais em defesa do meio ambiente.

A questão aborda o gênero notícia de modo a compreendê-lo a partir das suas características estruturais e comunicativas, ou elementos constitutivos de que fala o enunciado da questão. Essa questão se baseia, portanto, na tese de que todo gênero possui uma estrutura que se encontra tenuamente ligada ao objetivo do gênero, assim, o aluno necessita compreender os elementos caracterizadores da notícia que, no caso da questão, envolve uma ação (operação do Ibama), uma finalidade que a desencadeou (combater a pesca ilegal) e o resultado dessa ação (os peixes apreendidos e doados para a população) correspondendo assim à alternativa correta (letra c).

A identificação do gênero é requerida em algumas das questões do ENEM, conforme podemos observar abaixo:

Questão 112 (ENEM 2011)

No capricho

O Adãozinho, meu cumpade, enquanto esperava pelo delegado, olhava para um quadro, a pintura de uma senhora. Ao entrar a autoridade e percebendo que o cabôco admirava tal figura, perguntou: “Que tal? Gosta desse quadro?”

E o Adãozinho, com toda a sinceridade que Deus dá ao cabôco da roça: “Mas pelo amor de Deus, hein, dotô! Que muié feia! Parece fiote de cruiz-credo, parente do deus-me-livre, mais horriver que briga de cego no escuro.”

Ao que o delegado não teve como deixar, um pouco secamente: “É a minha mãe.” E o cabôco, em cima da bucha, não perde a linha. “Mais doto, inté que é uma feiúra caprichada.”

BOLDRIN, R. **Almanaque Brasil de Cultura Popular**. São Paulo: Andreato Comunicação e Cultura, nº 62, 2004 (adaptado)

Por suas características formais, por sua função e uso, o texto pertence ao gênero

- a) **anedota, pelo enredo e humor característicos.**
- b) crônica, pela abordagem literária dos fatos do cotidiano.
- c) depoimento, pela apresentação de experiências pessoais.
- d) relato, pela descrição minuciosa de fatos verídicos.
- e) reportagem, pelo registro impessoal de situações reais.

A questão contempla a identificação do gênero anedota, levando em consideração a estrutura, a funcionalidade e os usos. Nesse sentido, a questão é bastante clara em relação a esse ponto, trata-se de uma questão de cujo nível de dificuldade é baixo, uma vez que o humor presente no texto, faz com que o aluno associe ao gênero anedota, conforme explicita a primeira alternativa. Não são frequentes na prova do ENEM questões que abordam o reconhecimento do gênero, mas nas poucas recorrências os itens levam em conta diversas especificidades que formam os gêneros textuais, de acordo com que se pode constatar na questão analisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados nos possibilitou perceber que o ENEM, apesar de contemplar uma diversidade de GTs, ainda deixa de acoplar alguns gêneros que poderiam ampliar a variedade da prova.

De acordo com os itens utilizados para a obtenção dos dados observamos que a quantidade de GT's nos exames de 2010 e 2011, respectivamente, foi de 24 e 26 textos, sendo que, a maior incidência é de textos jornalísticos, os quais detém a maioria dos domínios discursivos, mostrando que, embora haja diversidade, ainda é preciso abranger outros gêneros pouco usados, como os textos religiosos e jurídicos, por exemplo.

Já no tocante às capacidades de linguagem, de acordo com as cinco categorias corroboradas por Dolz & Schneuwly, os textos apresentam certo equilíbrio, visto que, a porcentagem para cada domínio teve 21% dos textos, exceto a CL2 que obteve 14%, mas os dados configuram um quadro equilibrado na distribuição dos gêneros.

As análises das questões apontaram que estas exploram diversos aspectos da linguagem para desenvolver a capacidade de reflexão e observação do aluno, tanto quanto a atenção dada a leitura do texto e sua interpretação, quanto o conhecimento e discernimento para identificar e distinguir os diversos tipos de gêneros textuais existentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GRILLO, Sheila V.C.; CARDOSO, Fernanda M. As condições de recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos do ensino fundamental. In: BATISTA, A.G. ROJO, R. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras SP, 2003.
- MARCUSCHI, B. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (Orgs.) (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

ANÁLISE PEDAGÓGICA DAS PROVAS DISCURSIVAS DE MATEMÁTICA E QUÍMICA DO VESTIBULAR DA UFRN

José Everaldo Pereira¹⁴
Fabia Maria Gomes Uehara¹⁵
Isauro Beltrán Núñez¹⁶

RESUMO

Esse trabalho é um recorte do livro “Aprendendo com o Vestibular da UFRN” no qual investigamos os erros e dificuldades de aprendizagem nas questões objetivas e discursivas das provas de Química, Biologia, Física e Matemática. Apresentamos neste estudo uma análise do desempenho dos candidatos nas questões discursivas de Matemática e Química em que os candidatos obtiveram as menores notas, buscando conhecer quais os processos mentais e as habilidades que mobilizam os conceitos, as dificuldades e as concepções alternativas associadas às aprendizagens. Para a análise pedagógica das provas, foram utilizadas três categorias: Índice de Acerto (IA) ou Índice de Dificuldade (ID), Grau de Dificuldade (GD) e Índice de Discriminação (IDS). A análise dos erros e dificuldades de aprendizagem dos candidatos pode ser uma via para a desmistificação de algumas das concepções do senso comum pedagógico de professores de Ciências e de Matemática que admitem como natural o fracasso na aprendizagem dessas disciplinas. Entendemos que as dificuldades devem ser objeto de uma reflexão crítica, para, relacionadas com as dificuldades próprias da natureza das disciplinas, poderem ser levantadas hipóteses sobre as causas dos erros cometidos pelos estudantes. Quando tomadas como objeto de estudo, essas informações possibilitam aos estudantes aprenderem com os erros e, aos professores, ensinarem orientados para reconhecer o erro como necessário durante o processo de aprendizagem. Esse tipo de análise é fundamental quando se pensa no caráter formativo do vestibular, não se percebendo este apenas como um processo de seleção dos candidatos que conseguem conquistar uma vaga na UFRN.

PALAVRAS CHAVE: análise de erros, dificuldade de aprendizagem, processo seletivo

1 INTRODUÇÃO

As provas e os resultados obtidos no Vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) são importantes ferramentas para analisar o grau de desenvolvimento das habilidades, das competências e do conhecimento que os estudantes demonstram ter quando participam desse processo.

¹⁴ Mestre em Educação, IFRN, everaldo.pereira@ifrn.edu.br

¹⁵ Mestre em Ensino de Química, IFRN, fabia.meneses@ifrn.edu.br

¹⁶ Doutor de Educação, UFRN, isaurobeltran@yahoo.com.br

Desse processo, como avaliação, é possível observar consequências didáticas e pedagógicas, possibilitando análises detalhadas dos resultados, permitindo conhecer nas respostas quais as maiores dificuldades para resolver as questões. De modo semelhante, esse processo fornece informações valiosas aos professores para melhorarem a forma de ensino na sala de aula e o currículo. A partir dessas informações, eles podem avaliar o sucesso de determinadas práticas didático-pedagógicas utilizadas para se atingir um dos objetivos da educação básica: a preparação dos estudantes para o acesso ao ensino superior.

As provas de vestibular são também uma forma de avaliação das capacidades gerais (habilidades e competências). Sob essa perspectiva, seu objeto de avaliação é a aprendizagem dos conteúdos de educação básica dos estudantes concluintes do ensino médio.

Os resultados das provas de Matemática e de Química, no conjunto das provas, constituem uma importante fonte de informações. A análise dessas provas pode possibilitar o conhecimento de erros e dificuldades de aprendizagem dos estudantes, tributando para que:

- a) os estudantes aprendam a partir dos erros cometidos;
- b) os professores ajudem os estudantes a superar os problemas e as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos das disciplinas do ensino médio.
- c) os professores compreendam que precisam organizar as atividades de ensino considerando que a aprendizagem é um processo complexo, que depende de um conjunto de fatores a serem mobilizados.

O livro “Aprendendo com o Vestibular da UFRN” tem como objetivo central discutir os resultados das provas de Matemática, Física, Química e Biologia do vestibular da UFRN de 2008, destacando os erros e as dificuldades de aprendizagem que podem ser inferidas das respostas consideradas “erradas” nas provas objetivas e na prova discursiva. Esse tipo de análise é fundamental quando se pensa no caráter formativo do vestibular não apenas como um processo seletivo dos candidatos que conseguem ingressar na UFRN.

De acordo com Jonhstone (1984), é possível – pelo menos, parcialmente – explicar as dificuldades de aprendizagem da Matemática e da Química a partir das relações entre

as capacidades e competências dos estudantes e a demanda da pergunta.

O erro na aprendizagem tem sido objeto de estudo das ciências cognitivas, como a psicologia cognitiva, e de disciplinas como a *inteligência artificial*, a neurociência, a linguística, a filosofia e a antropologia.

Consideramos como erro uma resposta dada por um estudante a uma questão, quando essa resposta não coincide com a que é definida como correta pela disciplina; ou seja, quando a resposta dada não é válida no contexto da disciplina científica. Assim, o erro é a manifestação externa da dificuldade de aprendizagem. Ele é sempre relativo: é erro em relação a uma referência considerada correta pela área de conhecimento. O erro não acontece por “azar”; ele é resultado de uma dificuldade.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, de L. S. Vigotsky, os erros são parte do processo de apropriação do conteúdo escolar e são uma expressão da relação entre aquilo que se sabe e aquilo que se procura saber ou que está definido como referência numa disciplina.

2. CATEGORIAS DA ANÁLISE PEDAGÓGICA DAS PROVAS

Para a análise pedagógica das provas, foram utilizadas três categorias: Índice de Acerto (IA) ou Índice de Dificuldade (ID), Grau de Dificuldade (GD) e Índice de Discriminação (IDS).

2.1 Índice de Acerto/ Índice de Dificuldade

Trata-se da porcentagem dos estudantes que responde corretamente a cada pergunta. Quanto maior o índice de acerto, mais fácil é o item.

O índice de acerto se calcula da seguinte forma:

ID ou IA = Índice de Dificuldade ou de Acerto,	
$ID \text{ ou } IA = \frac{A}{N} \times 100$	A = respostas corretas

As teorias de análise de item consideram de dificuldade moderada (média) aqueles itens situados na faixa de 0,40 a 0,70 (numa escala de 0 a 1,00).

Assim, classificamos o índice de acerto de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1 – Classificação do Índice de Acerto – Processo Seletivo UFRN-2008

Intervalo de resposta correta (%)	Índice de Acerto
> 90	Muito alto
> 70 ≤ 90	Alto

> 40 ≤ 70	Médio
> 10 ≥ 40	Baixo
≤ 10	Muito baixo

Fonte: UFRN – COMPERVE

2.2 Grau de dificuldade da pergunta

A dificuldade de uma pergunta é medida com base no percentual de acertos a essa pergunta. O indicador varia entre 0 e 1. Assim, uma pergunta com dificuldade 0,2 é mais difícil que uma pergunta com dificuldade 0,8. No primeiro caso, só 20% dos candidatos acertaram a resposta, enquanto, no segundo, 80% acertaram.

O quadro abaixo mostra os níveis de dificuldade de uma pergunta, para as análises realizadas.

Tabela 2 – Níveis de Dificuldade das perguntas – Processo Seletivo UFRN-2008

Nível	Índice de Dificuldade
Muito fácil	0,75 – 1,00
Fácil	0,55 – 0,74
Intermediário	0,45 – 0,54
Difícil	0,25 – 0,44
Muito difícil	0,00 – 0,24

Fonte: UFRN – COMPERVE

2.3 Índice de Discriminação

O índice de discriminação representa em que medida cada item ou cada pergunta distingue os que sabem mais dos que sabem menos. A discriminação de uma pergunta se mede pelo grau em que uma pergunta ajuda a ampliar as diferenças estimadas entre os estudantes que obtiveram uma pontuação relativamente alta na prova e os que obtiveram uma pontuação relativamente baixa. Esse índice não é calculado com todos os sujeitos que responderam à prova, mas com os 25% que obtiveram as pontuações mais altas (AS) e os 25% que obtiveram as pontuações mais baixas (AI).

O índice de discriminação é calculado pela expressão

$ID = \frac{AS - AI}{N}$	AS = número de estudantes do grupo superior;
	AI = número de estudantes do grupo inferior;
	N = número total de estudantes.

O índice de discriminação de uma pergunta varia entre -1 e 1. Os valores positivos indicam que a pergunta discrimina a favor do grupo superior, e os valores negativos indicam que a pergunta é discriminadora a favor do grupo inferior.

A Tabela 3 mostra os critérios de classificação do índice de discriminação de uma pergunta.

Tabela 3 – Classificação da discriminação das perguntas – Processo Seletivo UFRN-2008

Classificação	Índice de Discriminação
Muito alto	0,40 – 1,00
Alto	0,30 – 0,39
Moderado	0,20 – 0,29
Baixo	0,10 – 0,19
Muito baixo	0,00 – 0,9

Fonte: UFRN – COMPERVE

Uma limitação do Índice de discriminação é que o valor 1 só é alcançado quando todos os estudantes do grupo superior acertam a resposta e todos os do grupo inferior se equivocam.

O vestibular da UFRN se estrutura em duas provas de perguntas objetivas (primeira etapa de seleção) e uma prova de perguntas discursivas (segunda etapa).

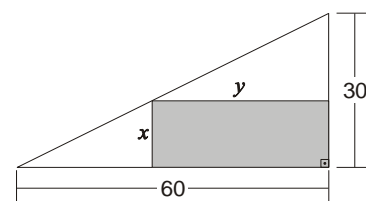
A prova de perguntas discursivas, foco deste trabalho, procura avaliar as capacidades de leitura e de solução de problemas, que exigem a produção da resposta e sua expressão escrita, geralmente associada a justificação, explicação, análises, dentre outras habilidades de comunicação.

Para este trabalho, optamos por apresentar a análise de uma pergunta discursiva de Matemática e uma pergunta discursiva de Química, sendo escolhidas as questões em que os candidatos obtiveram as menores notas médias.

3. ANÁLISE DAS QUESTÕES DISCURSIVAS

Nas duas disciplinas foram escolhidas para analisar a questão discursiva de número quatro.

3.1 Matemática - Questão 4



Um lote retangular, doado a uma instituição filantrópica, deverá ser demarcado num terreno em formato de triângulo retângulo. Na figura ao lado, x e y representam as dimensões desse lote.

a) Sabendo que a área, S , do lote é dada pela expressão

$S = 60x - 2x^2$, determine o valor de x para que o lote doado tenha a maior área possível.

b) Usando os dados da figura e a fórmula para o cálculo da área de um retângulo, mostre como obter a expressão $S = 60x - 2x^2$.

b) Aplicar as relações de semelhança de triângulos para obter a expressão com que se calcula a área de um retângulo, dadas as dimensões deste

3.1.2 Conteúdos envolvidos na questão

Áreas	Temas
Funções	Funções Quadráticas
Geometria plana	Semelhança de triângulos
	Área de quadriláteros

3.1.3 Desempenho dos candidatos

Tabela 4 – Desempenho dos candidatos da prova discursiva de Matemática – Questão 4

NOTAS	CANDIDATOS (%)
0,00	69,1
0,01– 0,25	16,3
0,26 – 0,50	7,9
0,51 – 0,75	2,8
0,76 – 1,00	3,8
NOTA MÉDIA: GRUPO SUPERIOR	0,32
NOTA MÉDIA: GRUPO INFERIOR	0,00
ÍNDICE DE DISCRIMINAÇÃO	0,32
NOTA MÉDIA	0,10

Fonte: UFRN – COMPERVE

3.1.4 Expectativa de resposta

A expectativa de resposta da Questão Discursiva 4 do vestibular 2008, divulgada pela UFRN, está apresentada no Quadro 1:

a) Como S é uma função quadrática, cujo gráfico é uma parábola, sabemos que seu valor máximo ocorre no vértice da parábola. Como o valor de x no vértice é $\frac{B}{2A} = -\frac{60}{2(-2)} = -\frac{60}{-4} = 15$, segue que esse é o valor solicitado.

Outra solução seria aquela em que o candidato esboça o gráfico da parábola e determina o vértice usando a simetria da figura.

Outra solução possível é usando derivada.

a) Sabemos que a área S do retângulo (região) $S = xy$. $\frac{y}{60} = \frac{30-x}{30}$

Da figura, usando-se semelhança de triângulos, temos que (ou outra relação decorrente da semelhança), ou seja, $3y = 180 - 6x$, ou ainda, $y = 60 - 2x$.

Quadro 1 – Perspectiva de resposta da questão discursiva 4 de Matemática

Portanto, $S = xy = x(60 - 2x) = 60x - 2x^2$.

3.2 Comentário

O enunciado dessa questão é claro, e seu teor é pertinente para candidatos com o grau de escolaridade da educação básica, uma vez que explora conteúdos trabalhados desde o ensino fundamental e conteúdos específicos do ensino médio. Mesmo com essas características, a questão foi considerada difícil pelos candidatos, visto que a nota de 69,1% deles foi zero.

O percentual de candidatos que obtiveram notas acima de 0,51 foi muito pequeno – somente 6,6% –, o que ocasionou a menor nota média entre as questões discursivas da prova de Matemática de 2008, com índice de apenas 10%.

3.2.1 Erros e dificuldades mais freqüentes

A partir da análise dos principais erros cometidos pelos candidatos nessa questão, percebe-se que muitos deles induziram um valor para o item A baseados somente na visualização da figura dada.

Determinados candidatos utilizaram fórmulas que não se aplicavam ao problema, como o *teorema de Pitágoras*, para tentarem encontrar a solução pedida. Isso pode ter ocorrido por eles terem se baseado na figura, um triângulo retângulo, sendo erroneamente induzidos a encontrar a hipotenusa.

Alguns candidatos calcularam as raízes da função apresentada no item A, o que demonstra que eles não tinham claro o significado das raízes ou zeros de uma função

quadrática. Deixaram, portanto, de associar o valor máximo (“maior área possível”) com o vértice da função quadrática.

No item B, um dos erros mais comuns foi a utilização do resultado a ser demonstrado, a expressão $S = 60x - 2x^2$, como ponto de partida para a solução da questão. Isso leva a pensar se, os candidatos, quando alunos do ensino médio, exercitavam demonstrações matemáticas ou recebiam todas as informações prontas.

A seguir, na Figura 1, apresentamos um exemplo de resposta que obteve uma nota média para a questão.



Figura 1 - Resposta a que foi atribuída nota média – Questão Discursiva 4 de Matemática

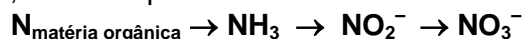
O cálculo do item A foi feito de maneira correta. O candidato, inicialmente, associou o valor máximo com o vértice da parábola de uma função quadrática, determinando, de modo satisfatório, o valor que torna a área a maior possível.

Pra fazer a demonstração solicitada no item B, o candidato utilizou como dado o valor de x obtido no item A, no entanto, era solicitado que se usassem apenas os dados da figura e a fórmula da área de um retângulo.

Quando o candidato fez suas considerações e substituiu, na expressão $S = b \cdot h$, b por $4x - 2x$ e h por $30 - x$, ele estava determinando b como sendo o cateto do triângulo menor localizado na base do terreno triangular e h como a altura do outro triângulo menor. O produto $b \cdot h$ coincide com o esperado, porém, esse não é o procedimento correto para se chegar à expressão da área.

3.3 Química - Questão 4

Em águas residuais, a matéria orgânica que contém nitrogênio é biodegradada em compostos mais simples, nesta sequência:



Um dos principais poluentes da água é o nitrato (NO_3^-). A legislação proíbe que a quantidade de nitrogênio proveniente do NO_3^- exceda 10mg por litro.

Em uma amostra de água coletada em uma torneira doméstica, foi encontrada uma concentração de nitrato igual a 62mg de NO_3^- por litro. Determine se a amostra é apropriada para o consumo.

(Apresente os cálculos e, se necessário, use a relação de massa molar $\text{NO}_3^-/\text{N} = 62/14 \approx 4,4$).

Uma das formas de remoção do NO_3^- é o uso de bactérias heterotróficas, que, sob condições especiais, transformam o NO_3^- em gás nitrogênio (N_2).

Com base na geometria e na polaridade das moléculas de NH_3 e N_2 , explique por que, em condições ambientes, o NH_3 se dissolve melhor em água que o N_2 .

3.3.1 Habilidades exigidas

- Calcular a quantidade de um elemento químico em uma massa de substância a partir da relação estequiométrica elemento-substância;
- Explicar as propriedades das substâncias com base nas respectivas estruturas

3.3.2 Conteúdos exigidos

Áreas	Temas
Reação química	Concentração de soluções/ Dissolução
Relações qualitativas e quantitativas nos processos químicos	Compostos polares e apolares/ Geometria molecular
Estequiometria	Cálculos estequiométricos

3.3.3 Desempenho dos candidatos

Tabela 5 – Desempenho dos candidatos na prova discursiva de Química – Questão 4

NOTAS	CANDIDATOS (%)
0,00	45,0
0,01– 0,25	19,2
0,26 – 0,50	17,2
0,51 – 0,75	8,0
0,76 – 1,00	10,6
NOTA MÉDIA: GRUPO SUPERIOR	0,64
NOTA MÉDIA: GRUPO INFERIOR	0,01
ÍNDICE DE DISCRIMINAÇÃO	0,63
NOTA MÉDIA	0,24

Fonte: UFRN – COMPERVE

3.3.4 Expectativa de resposta

A expectativa de resposta da Questão Discursiva 4 de Química, divulgada pela

UFRN, está apresentada no Quadro 2:

a) Possibilidade 1

- Usando-se o valor da concentração de nitrato dado na questão:

1 mol de NO_3^- _____ 1 mol de N

Em 1L da amostra, há 0,062g de NO_3^- :

62g de NO_3^- _____ 14g de N

0,062g de NO_3^- _____ X g de N

$X = (0,062 \times 14)/62 = 0,014\text{g}$ de **N** por litro ou 14mg de **N** por litro.

A amostra possui concentração de **N** acima da permitida pela legislação, já que $0,014\text{g/L} > 0,010\text{g/L}$, não sendo, portanto, apropriada para o consumo.

Possibilidade 2

- Usando-se o valor da concentração de nitrogênio dada pela legislação:

1 mol de NO_3^- _____ 1 mol de N

Segundo a legislação, é permitido haver em 1L de uma amostra, no máximo, 0,010g de N:

62g de NO_3^- _____ 14g de N

X _____ 0,010 g de N

$X = (62 \times 0,010)/14 = 0,62/14 = 0,044\text{g}$ de NO_3^- por litro ou 44mg por litro.

A amostra possui concentração de NO_3^- acima da permitida pela legislação, já que $0,062\text{g/L} > 0,044\text{g/L}$, não sendo, portanto, apropriada para o consumo.

Possibilidade 3

- Usando-se diretamente a relação dada na questão:

Relação: $\frac{\text{NO}_3^-}{\text{N}} = \frac{62}{14} = 4,4$

Em 1L da amostra, há 0,062g de NO_3^- :

$$\frac{62\text{mg ou } 0,062\text{g}}{\text{N}} = 4,4 \Rightarrow \text{N} = 14\text{mg de N por litro ou } 0,014\text{g de N por litro.}$$

A amostra possui concentração de N acima da permitida pela legislação, já que $0,014\text{g/L} > 0,010\text{g/L}$, não sendo, portanto, apropriada para o consumo.

OBS.: *Foram consideradas as respostas que usaram análise dimensional ou fórmula percentual, desde que tenha sido utilizada a relação estequiométrica correta.*

b) NH_3 possui geometria piramidal (pirâmide trigonal) e $\mu \neq 0$ (momento de dipolo diferente de zero), sendo, portanto, um composto polar. O N_2 possui geometria linear e $\mu = 0$ (momento de dipolo igual a zero), sendo um composto apolar. Logo, o NH_3 será mais solúvel na água do que o N_2 , visto que a água é polar e que, segundo a regra, semelhante dissolve semelhante.

3.4 Comentário

A nota média da questão foi 0,24, e 45,0% dos candidatos obtiveram nota igual a 0,00. Assim, o desempenho dos candidatos foi muito baixo, e a questão se configura como de alta dificuldade. Somente 18,6% dos candidatos atingiram nota entre 0,51 e 1,00.

Para responder à questão, os candidatos precisavam ter o domínio das relações entre átomos numa fórmula química (leis volumétricas). No entanto os livros didáticos orientam mais os estudantes para a solução de problemas que envolvam relações estequiométricas em uma reação química.

A questão exige uma análise de combinações dos átomos numa espécie química N/NO_3^- ou NO_3^-/N . Reconhecendo que essa relação é constante, e que um dado necessário (62 mg de NO_3^-) para o cálculo do nitrogênio nessa massa da espécie química é conhecido, os candidatos têm dificuldade para analisar e compreender se a questão se refere ao ânion nitrato (NO_3^-) ou ao átomo de nitrogênio (N) e suas relações. Tal fato implica erro no processo de resolução da questão, uma vez que a relação quantitativa exige uma análise qualitativa das espécies químicas representadas na fórmula química.

Na questão, solicita-se que se explique a solubilidade, em água, de duas substâncias moleculares de polaridades diferentes: a amônia (NH_3) e o gás nitrogênio (N_2). Esse conteúdo sintetiza as relações entre composição-estrutura e propriedades das substâncias, objetivo fundamental da Química no ensino médio. A cerca de tal conteúdo, podem ocorrer os seguintes tipos de dificuldades:

estabelecimento de diversas relações entre conteúdos e raciocínios múltiplos;
dificuldade decorrente do estudo fragmentado da estrutura atômica e das ligações químicas.

3.4.1 Erros e dificuldades mais frequentes

Os candidatos confundem *fenômenos físicos* e *fenômenos químicos*. Isso leva a erros do tipo deste: “[...] a substância se dissolve pois acontece uma reação química”. Autores como Torre; Jimenez (1996) destacam a dificuldade dos estudantes para diferenciar fenômenos químicos de fenômenos físicos;

Outra dificuldade de aprendizagem está relacionada com a precisão conceitual, o que se observa ao não diferenciarem *substância pura* de *mistura*. Segundo estudos de

Garret (1995), em geral os estudantes não conseguem diferenciar corretamente as substâncias puras das misturas, devido à própria natureza abstrata da substância pura. Essa dificuldade, segundo Caamaño (2007), pode decorrer do fato de cada um desses dois termos ter significado diferente do que tem na vida cotidiana. O termo “substância” é utilizado no cotidiano sem se diferenciar a substância pura da mistura e/ou da solução. Já o adjetivo “pura” é usado no cotidiano associado a produtos de procedência natural, enquanto na Química significa “única” (uma única substância).

Na solução de problemas quantitativos que exigem estabelecerem-se relações estequiométricas, os candidatos usam falsas leis de conservação de mols, estabelecem relações diretas entre as massas das espécies – sem considerar os coeficientes e as atomicidades – e não compreendem o significado das leis das proporções definidas. Para Pozo; Gomez Crespo (1997), essas dificuldades estão associadas e não existe uma diferenciação entre os níveis de análise macroscópico e microscópico.

A seguir, na figura 2, apresentamos um exemplo de resposta que obteve uma nota média para a questão.

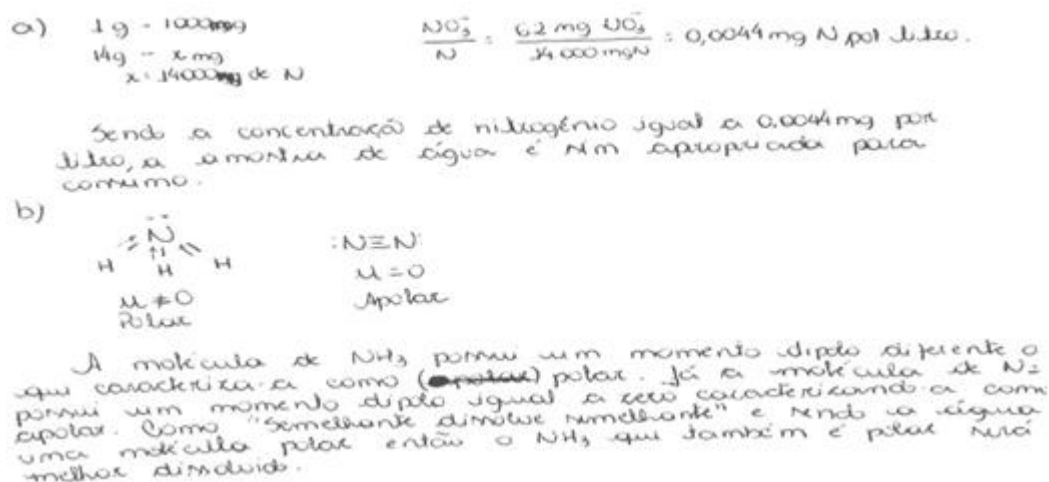


Figura 2 - Resposta a que foi atribuída nota média – Questão Discursiva 4 de Química

O candidato não respondeu corretamente ao item A, revelando dificuldade para calcular a quantidade de nitrogênio na amostra de nitrato. Segundo Torre; Jimenez (1996), não trabalhar com relações estequiométricas pode indicar falta de compreensão da conservação de massa na reação química. Outra dificuldade de aprendizagem que se observa na resposta se deve a uma compreensão alternativa sobre a linguagem química. Trata-se da não-compreensão dos coeficientes estequiométricos como uma relação numérica entre as moléculas das espécies que reagem, ou dos átomos que se combinam

para formar uma substância, cuja relação é constante (Lei de Prost).

4 CONCLUSÕES

Ao tratarmos dos erros e dificuldades de aprendizagem, procuramos identificar núcleos temáticos que não são compreendidos facilmente, o que é ratificado pelo fato de os estudantes não responderem corretamente a questões que fazem referência a eles.

Tais dificuldades devem ser objeto de uma reflexão crítica, para, após serem relacionadas com as dificuldades próprias da natureza das disciplinas, poderem ser levantadas hipóteses sobre as causas dos erros cometidos pelos estudantes. Quando tomadas como objeto de estudo, essas informações possibilitam aos estudantes aprenderem com os erros e, aos professores, ensinarem orientados para reconhecer o erro como necessário durante o processo de aprendizagem.

As análises dos erros dos estudantes e as relações desses erros com as dificuldades de aprendizagem e as concepções alternativas se impõem como um desafio metodológico para a didática das Ciências Naturais bem como para a formação dos professores dessa área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CAAMAÑO, A. La enseñanza y el aprendizaje de la química. In: JIMÉNEZ Aleixandre, María Pilar et al. **Enseñar ciencias**. 2. ed. Barcelona: Editora Graó, 2007, p. 203-228.

GARRET, R. M. Resolver problemas en la enseñanza de las ciencias. **Alambique**, v. 5, p. 6-15. 1995.

JOHNSTONE, A. H., New Stars for the Teacher to Steer By. **Journal of Chemical Education**, v. 61, n. 10, p.847-849, 1984.

POZO, J. I.; GÓMEZ-CRESPO, M. A. ¿Qué es lo que hace difícil la comprensión de La ciencia? Algunas explicaciones y propuestas para la enseñanza. In: DEL CARMEN, L. (org.) **La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria**. Barcelona: ICE/Horsori, 1997, p.73-105.

TORRE, O. A.; JIMENEZ, S. J. M. Dificuldades em la enseñanza-aprendizaje de los problemas de física e química. I. Operiones del alumno. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 14, n. 2, p. 165-170. 1996.

OBSERVATÓRIO DA VIDA DO ESDUDANTE DA UFRN COMO FACILITADOR NO DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS

Karine Symonir de Brito Pessoa¹⁷

Betania Leite Ramalho¹⁸

Iloneide Carlos de Oliveira Ramos¹⁹

Claudia Pereira de Lima²⁰

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o observatório como um espaço de informações (estatísticas e documentos de referência), de modo a sistematizar estudos, dados e informações que possam subsidiar a construção de políticas de inclusão e democratização, partindo do mapeamento dos processos de acesso, permanência com sucesso dos estudantes nas universidades. Vários questionamentos surgem pelos gestores, docentes, escolas ao longo do ano, esses questionamentos muitas vezes ficam com suposições, visto a necessidade de se ter dados que possam responder a tais questões. Como argumentar com os gestores a necessidade de ampliação dos auxílios aos alunos? Quais são as principais necessidades dos estudantes que tentam ingressar na UFRN? Quais são as necessidades básicas para a formação superior desses alunos que ingressam na UFRN? Qual o perfil dos estudantes que a UFRN, recebe a cada semestre? Esses e muitos outros questionamentos podem ser facilmente respondidos com os dados contidos no Observatório. O Observatório da Vida do Estudante Universitário surge como desdobramento da nova estrutura da COMPERVE que agrega, ao seu âmbito de competência, a dimensão acadêmico-científica para desenvolver processos seletivos, pesquisas e estudos avaliativos sobre o Ensino Médio e o Ensino Superior. O Observatório voltado para mediar a relação entre o estudante e a universidade, subsidiando com suas informações o sistema acadêmico da UFRN (pró-reitorias, coordenações de cursos entre outros), procurando ampliar a cooperação entre a universidade e o sistema educacional (Ensino Médio) das redes pública e privada e abrir um espaço interativo (demandas, expectativas, informações acadêmicas) entre o estudante e a UFRN. A possibilidade de trabalhar com esses dados estimulam a aprofundar os estudos para identificar características, necessidades entre outras.

PALAVRAS-CHAVES: Estatísticas; Ensino Médio; Vestibular; UFRN.

INTRODUÇÃO

A Comissão Permanente do Vestibular – COMPERVE, trabalhando no âmbito da política acadêmica da UFRN, procura manter-se integrada às demandas da Universidade, principalmente no que diz respeito à política de democratização do acesso e da inclusão

¹⁷Graduada, UFRN, karine.symonir@gmail.com

¹⁸Doutora, UFRN, betania.ramalho@terra.com.br

¹⁹Doutora, UFRN, iloneide@ufrnet.br

²⁰Doutoranda, UFRN, cplima77@yahoo.com.br

social, promovendo a interface entre as redes de ensino da Educação Básica (notadamente a rede pública) e a Universidade.

Sendo a porta de entrada para a Universidade, além dos vestibulares, processos seletivos e concursos, a COMPERVE desenvolve um conjunto de atividades acadêmicas fruto da pesquisa institucionalizada como suporte às suas ações e metas:

- ✓ estudos e pesquisas avaliativas como desdobramentos dos vestibulares e dos processos de inclusão social;
- ✓ palestras e seminários com as redes públicas e privadas;
- ✓ publicações sobre temas do currículo do ensino do Ensino Médio;
- ✓ análises de dados dos vestibulares;
- ✓ Observatório da Vida do Estudante Universitário - OVEU;
- ✓ assessoria e suporte técnico, acadêmico e científico a setores da administração universitária, notadamente face às questões do acesso (vestibulares, processos seletivos, concursos), da inclusão e de metas do REUNI.

Os vestibulares e demais processos seletivos tornam-se objetos de estudos permanentes, e o OVEU apresenta-se como um facilitador de pesquisas em razão da grande responsabilidade sócio educacional e política no novo cenário da universidade pública. Tem-se partido do pressuposto de que o vestibular, em razão da importância que ele exerce no sistema de ensino, deve contribuir para elevar a qualidade do Ensino Médio, principalmente da rede pública. O vestibular da UFRN, ao longo dos seus anos, tem construído uma imagem de respeito e credibilidade junto à comunidade acadêmica e à sociedade.

Vários questionamentos surgem pelos gestores, docentes, escolas, coordenações dos cursos da UFRN, em fim pela comunidade escolar/universitária interessada em produzir pesquisas a respeito da passagem do Ensino Médio à Universidade. Esses questionamentos muitas vezes são abordados com suposições, face a falta de estatística e/ou estudos que possam dar suporte as tais pesquisas. Como argumentar com os gestores a necessidade de ampliação dos auxílios aos alunos? Quais são as principais necessidades dos estudantes que tentam ingressar na UFRN? Quais são as necessidades básicas para a formação superior desses alunos que ingressam na UFRN? Qual o perfil dos estudantes que a UFRN, recebe a cada semestre? Esses e muitos outros

questionamentos podem ser facilmente respondidos com as estatísticas produzidas pela COMPERVE e disponibilizadas no OVEU.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

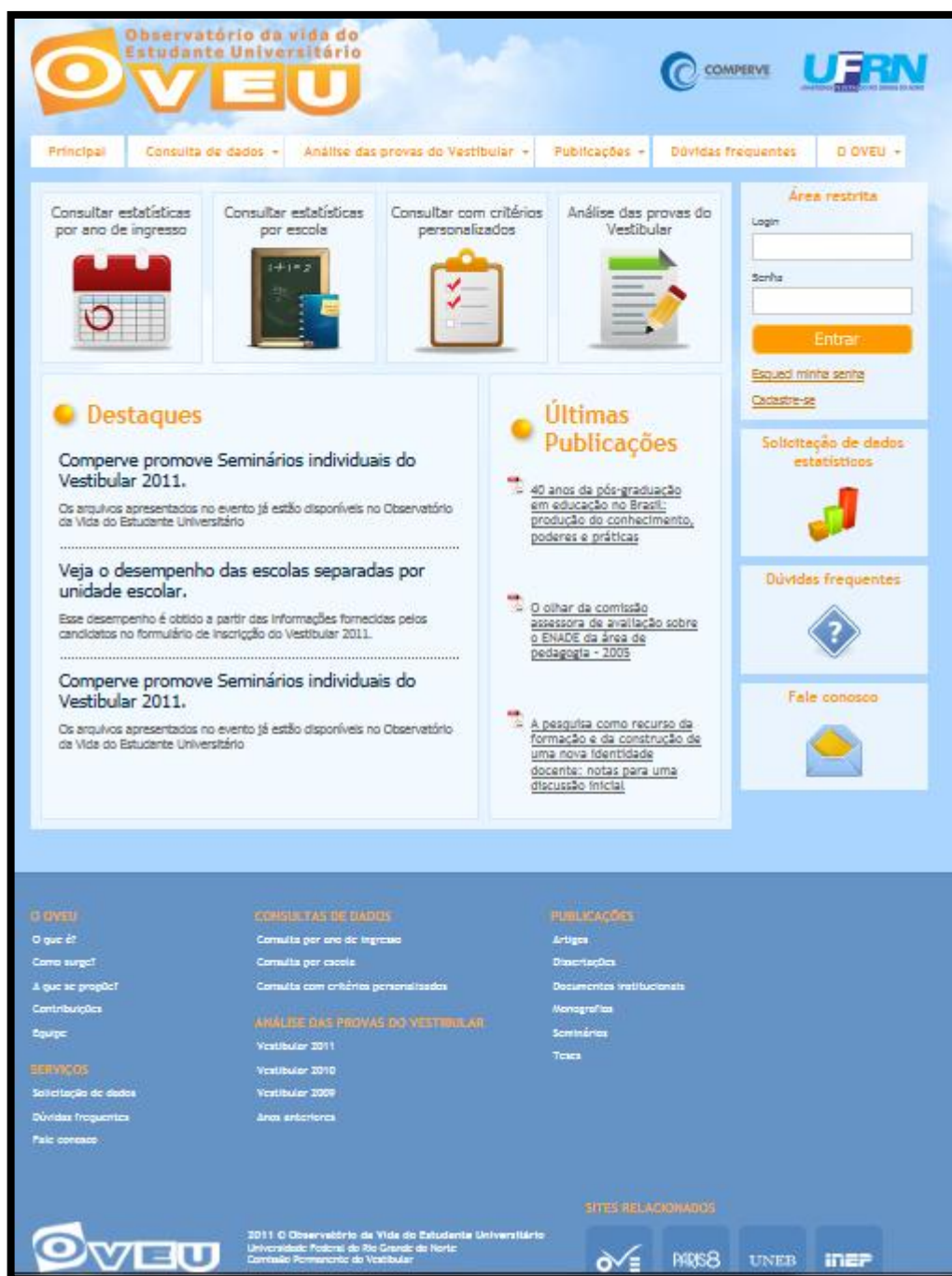
A cada ano, o vestibular da UFRN vem sendo aperfeiçoado com vistas a acompanhar as mudanças postas à Educação Básica, ao mesmo tempo em que ele torna-se indutor de conhecimentos para as redes de ensino. Suas provas estão pensadas para levar o candidato a confrontar-se com os conteúdos das áreas de conhecimento definidos pelos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. A observância a esses documentos se dá em razão deles estarem orientados a revelar as habilidades e competências indispensáveis de serem adquiridas pelos jovens concluintes da Educação Básica, motivados em conquistar uma carreira profissional em nível superior. Nesse sentido, o vestibular da UFRN procura avançar na perspectiva de um processo mais qualitativo e diagnóstico e não apenas seletivo.

Segundo Tukey as investigações em cima do observável devem ser inicializadas com a exploração dos dados obtidos na coleta de dados. O Observatório da Vida do Estudante Universitário surge como desdobramento da nova estrutura da COMPERVE que agrega, ao seu âmbito de competência, a dimensão acadêmico-científica para desenvolver processos seletivos, pesquisas e estudos avaliativos sobre o Ensino Médio e o Ensino Superior. O Observatório voltado para mediar a relação entre o estudante e a universidade, subsidiando com suas informações o sistema acadêmico da UFRN (pré-reatórias, coordenações de cursos entre outros), procurando ampliar a cooperação entre a universidade e o sistema educacional (Ensino Médio) das redes pública e privada e abrir um espaço interativo (demandas, expectativas, informações acadêmicas) entre o estudante e a UFRN. A possibilidade de trabalhar com esses dados estimulam a aprofundar os estudos para identificar características, necessidades entre outras.

RESULTADOS

Pode-se observar, na Figura 1, o *layout* do OVEU que apresenta suas informações de forma agradável ao usuário. Ali estão disponíveis informações que auxiliam nas

políticas da universidade, aos docentes, aos gestores das escolas de Ensino Médio e, principalmente, que servem de ferramentas de estudos para pesquisadores, alunos de graduação e de pós-graduação. O espaço *consulta de dados* no menu, contém informações sobre os alunos que ingressaram por meio do Vestibular desde o ano de 2000. As características foram divididas em nove grupos, que são eles: perfil individual; perfil familiar; trajetória escolar, vestibular (desempenhos); vestibular (políticas de inclusão); perfil das expectativas; perfil cultural; perfil universitário (percurso); perfil universitário (desempenho).



✓ **Figura 1** Layout do Observatório da vida do estudante universitário.

Fonte: www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio

As estatísticas apresentadas no menu *consulta de dados* foram produzidas com base: nas informações prestadas pelos candidatos no ato da inscrição do vestibular; nos dados fornecidos pela Superintendência de Informática; ou em variáveis criadas pelo próprio OVEU/COMPERVE, em seus estudos. A seguir são apresentadas as variáveis que estão disponibilizadas para a comunidade em geral no menu *consulta de dados*:

1. Perfil Individual (15 variáveis)

Chefe da família, Cidade, Deficiente, Estado civil, Estado em que reside, Etnia, Faixa etária, Gênero, Local (bairro) de moradia, Meio de transporte, Ocupação profissional do candidato, Participação da renda familiar, Religião, Renda mensal do candidato, Situação de moradia,

2. Perfil Familiar (6 variáveis)

Categoria socioeconômica, Grau de instrução da mãe, Grau de instrução do pai, Número de pessoas que moram com o candidato, Ocupação profissional da mãe, Ocupação profissional do pai,

3. Trajetória Escolar (14 variáveis)

Ano de conclusão do Ensino Médio, Desempenho do ENEM, Duração do ensino fundamental ou equivalente, Duração do ensino médio ou equivalente, Escola onde concluiu o Ensino Médio, Estado em que concluiu o Ensino Médio, Freqüência a cursinho, Ingresso em curso universitário, Língua, Número de vezes que prestou vestibular, Tipo de curso, Tipo de escola em que concluiu o ensino fundamental, Tipo de escola em que concluiu ou está concluindo o ensino médio, Turno em que concluiu ou está concluindo o ensino médio,

4. Vestibular - Desempenho (28 variáveis)

Ano de ingresso, Ano/Semestre de entrada, Ano/Semestre de saída, Argumento (provas discursivas), Argumento (provas objetivas), Argumento final, Centro, Curso em que foi matriculado, Escore padronizado da prova discursiva de Biologia, Escore padronizado da prova discursiva de Espanhol, Escore padronizado da prova discursiva de Francês, Escore padronizado da prova discursiva de Física, Escore padronizado da prova discursiva de Geografia, Escore padronizado da prova discursiva de História, Escore padronizado da prova discursiva de Inglês, Escore padronizado da prova discursiva de Matemática, Escore padronizado da prova discursiva de Química, Escore padronizado da prova discursiva de Redação, Escore padronizado da prova objetiva de Biologia, Escore padronizado da prova objetiva de Espanhol, Escore padronizado da prova objetiva de Francês, Escore padronizado da prova objetiva de Física, Escore padronizado da prova objetiva de Geografia, Escore padronizado da prova objetiva de História, Escore padronizado da prova objetiva de Inglês, Escore padronizado da prova objetiva de Matemática, Escore

padronizado da prova objetiva de Português, Escore padronizado da prova objetiva de Química,

5. Perfil das Expectativas (5 variáveis)

Escolha entre um curso superior acadêmico e um profissionalizante, Imagem da UFRN, Motivo da primeira opção, O que espera da formação superior, Satisfação quanto aos cursos oferecidos pela UFRN,

6 Perfil Cultural (5 variáveis)

Acesso à internet, Meio que utiliza para se manter informado, Quantidade de livros lidos no presente ano, Tipo de revista / jornal preferido, Tipos de livros que mais lê,

7 Perfil Universitário - Desempenho (5 variáveis)

IRA, IRA no primeiro período, IRA no quarto período, IRA no segundo período, IRA no terceiro período, Índice de Integralização Curricular Padronizado (IICP), Índice de Integralização curricular, Índice de Rendimento Acadêmico Padronizado (IRAP), Índice de Rendimento e Integralização Curricular (IRIC),

8. Vestibular - Política de Inclusão (2 variáveis)

Argumento de Inclusão, Isenção

9. Perfil Universitário - Percorso da Graduação (9 variáveis)

Prazo para conclusão do curso, Situação atual do aluno na UFRN, Tipo de saída da UFRN, Trancamento do curso, Turno de curso.

No grupo onde são apresentadas as políticas de inclusão é possível se observar o progresso dessas políticas ao longo dos anos.

A Isenção da Taxa do Vestibular, desde a década de 1980, a UFRN vem possibilitando a solicitação de isenção da taxa do vestibular para alunos carentes.

Atualmente, a isenção é destinada aos candidatos que tenham cursado os quatro últimos anos do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escolas da rede pública (municipal, estadual e/ou federal) ou em escolas reconhecidas como filantrópicas pela Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do RN. Além desses requisitos, também são avaliadas as notas de Português e Matemática nos 1º e 2º anos do Ensino Médio.

Outra política afirmativa adotada pela UFRN, desde o Processo Seletivo de 2006, é o Argumento de Inclusão (AI). Essa política consiste em um sistema de pontuação adicional concedida aos alunos de escolas da rede pública, de acordo com o desempenho

obtido na primeira fase do Vestibular.

Para que o candidato consiga essa pontuação extra, deverá ter atingido um argumento mínimo na primeira fase do Vestibular, além de cursado os três últimos anos do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino (estadual, municipal e/ou federal).

Na Tabela abaixo é possível verificar esses números:

Ano	INSCRITOS		% ISENÇÃO (B/A)	MATRICULADOS	
	REDE PÚBLICA (A)	ISENTOS (B)		ISENTOS	ARG. DE INCLUSÃO
2003	9228	2880	31,2%	245	---
2004	10274	3029	29,5%	294	---
2005	11265	5481	48,7%	417	---
2006	11714	6648	56,8%	517	31
2007	11753	7194	61,2%	788	127
2008	10846	7052	65,0%	777	151
2009	12491	6735	53,9%	988	208
2010	13301	6910	52,0%	1214	765
2011*	14254	6911	48,5%	1193	770

✓ Tabela 1 Políticas de Inclusão da UFRN por meio de isenção e argumento de inclusão.

Fonte:OVEU/COMPERVE.

No ano de 2003 foram fornecidas pela UFRN 2.880 isenções aos candidatos. Desses, 245 conseguiram ingressar na universidade. Em 2004, houve um aumento na quantidade de isenções, passando para 3.029 candidatos beneficiados, e 294 desses, se matricularam na UFRN. Em 2005, o número de isentos foi 5.481, e 417 desses, foram aprovados no Vestibular. No vestibular 2006 a isenção atingiu 6.648 alunos da rede pública, 517 conseguiram se matricular e 31 estudantes se beneficiaram do Argumento de Inclusão. No vestibular 2007, além da isenção total havia a isenção parcial (pagamento de 50% do total da taxa de inscrição), que somando as duas, beneficiou 7.869 alunos, ou seja, 67% do total de 11.753 alunos da rede pública inscritos no vestibular. Nesse mesmo ano, o AI beneficiou 127 alunos da rede pública. No ano de 2008 foram isentos da Taxa do vestibular 7052 candidatos, onde desses, 777 ingressaram na UFRN e 151 se beneficiaram

do AI. Em 2009, o número de isentos foi 6735, desses, 988 foram matriculados na UFRN e 208 tiveram o AI. No último vestibular (2010), o número de candidatos isentos foi de 6910, onde 1214 conseguiram ser aprovados no vestibular e 765 foram beneficiados com o Argumento de Inclusão.

Pode-se perceber que desde a implantação da política de acesso à UFRN, em 2003, o número de isenções vem aumentando significativamente (com exceção dos anos de 2008 e 2009), e isso foi possível pela disponibilidade financeira da planilha do vestibular. Da mesma forma vem sendo registrado um grande aumento no número de beneficiados com o Argumento de Inclusão, anualmente, desde o ano de 2006 quando ele foi implantado.

Os trabalhos realizados frutos dos estudos desenvolvidos pelo OVEU/COMPERVE; pela Base de Pesquisa “Formação e Profissionalização Docente”, do Departamento de Educação - CCSA/UFRN; bem como por parceiros do OVEU, estão disponibilizados no menu *publicações*, em forma de artigos, monografias, dissertações, teses.

Um grande evento fruto dos estudos realizados pelo OVEU/COMPERVE trata-se do Seminário de Avaliação do Vestibular, realizado anualmente, logo após a divulgação dos resultados do vestibular. Nesse seminário, são apresentados para a comunidade escolar/universitária muitos resultados do vestibular da UFRN, tais como: análise geral dos desempenhos por escola (seja da rede pública ou da rede privada); análise de itens das questões do vestibular; bem como estatísticas gerais relativas às políticas de inclusão dentre outras estatísticas. Em seguida são realizados seminários individuais por área de conhecimento, sendo convidados a participarem todas as pessoas que têm interesse nos estudos e principalmente os professores da área. Nesses seminários individuais são apresentadas as análises de itens das provas objetivas e discursivas. Esses seminários são ferramentas importantíssimas para se obter mudanças positivas, melhorias na qualidade do Ensino Médio, do vestibular da UFRN e, principalmente, possibilitando que as escolas trabalhem na busca de soluções para às deficiências de seus alunos detectadas nessas análises.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Observatório voltado para mediar a relação entre o estudante e a universidade, subsidia, com muitas informações, a comunidade escolar/universitária composta pelos dirigentes/docentes da UFRN (pró-reitorias, coordenações de cursos entre outros), e pelos gestores/docentes das escolas de Ensino Médio procurando sempre ampliar a cooperação entre a universidade e o Ensino Médio (redes pública e privada), abrindo um espaço interativo nutrido pelas estatísticas, demandas, expectativas, informações acadêmicas que permeiam a passagem do Ensino Médio à UFRN. O OVEU permite aprofundar os estudos onde é possível identificar características, necessidades entre outras.

O OVEU é apresentado gratuitamente para todos aqueles que queiram trabalhar com informações dos alunos que ingressam na universidade. O OVEU encarado como ferramenta de grande importância para instituição, gestores, pesquisadores e comunidade em geral, vem sendo pensada em outras instituições, a própria Secretaria de Educação do RN vem implantando o observatório dos estudantes do ensino médio. O Observatório tem como objetivo englobar informações, características de um grupo que possa subsidiar políticas e estudos.

REFERÊNCIAS

COMPERVE/UFRN. Seminário de avaliação do Vestibular 2010 da UFRN.

RAMALHO, Betania Leite e NETO, Antonio Cabral. Política de Acesso à UFRN: Estudo e Proposições. Natal, 2004.

<http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/index.php>, acesso em 13 de novembro de 2011.

CARVALHO, Thaise Gomes, **O ensino médio público como via de acesso à UFRN: a visão dos estudantes**, Monografia de Pedagogia, 2010.

UM ESTUDO DA EFICÁCIA DO VESTIBULAR DA UFRN A PARTIR DO DESEMPENHO DE ESTUDANTES NA ESCOLA, NO VESTIBULAR E NA UNIVERSIDADE

Karine Symonir de Brito Pessoa²¹

Iloneide Carlos de Oliveira Ramos²²

Claudia Pereira de Lima²³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar as correlações existentes entre os desempenhos de estudantes em três etapas da vida estudantil, Ensino Médio, Vestibular e Universidade: A incorporação do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica vem contribuindo com o forte aumento no número de matrículas nesse nível de ensino e, conseqüentemente, com o número de jovens que almejam uma vaga nas universidades. A análise de correlação simples verifica a relação em dois sentidos (co + relação), e é usado para designar a força que mantém unidos dois conjuntos de valores. A análise de correlação canônica é a técnica mais geral das técnicas multivariadas, sendo a única técnica disponível para examinar relações entre um conjunto de variáveis independentes e um conjunto de variáveis dependentes. Os resultados apresentados mostram que o desempenho dos alunos nas disciplinas cursadas do Ensino Médio é moderadamente correlacionado entre elas, as disciplinas português e literatura e biologia tem uma relação de 0,76, inglês e português e literatura 0,62, história e geografia 0,84, matemática e física 0,84, física e química 0,85, química e biologia 0,81. O vestibular da UFRN avalia o máximo de conhecimento do Ensino Médio que os estudantes adquirem, sendo as duas fases (objetiva e discursiva) quem melhor capta o conhecimento do Ensino Médio. O índice que melhor se relaciona com o conhecimento apresentado no Ensino Médio e no Vestibular é o IRA.

PALAVRAS- CHAVE: Ensino Médio; Vestibular; UFRN; Análise de Correlação canônica.

1. INTRODUÇÃO

Quando analisa-se a história de educação ao longo dos anos, percebemos que o Brasil vem avançando muito na educação, sobretudo quando ela é pensada como um fenômeno responsável pela manutenção e perpetuação dos modos culturais de ser, estar e agir necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade.

A educação no Brasil é regida pela Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que estabelece as diretrizes e bases nacionais da educação. Na Seção

²¹ Graduada, UFRN, karine.symonir@gmail.com

²² Doutora, UFRN, Iloneide@ufrnet.br

²³ Doutoranda, UFRN, cplima77@yahoo.com.br

IV do Artigo 35 pode-se conhecer a última etapa do Ensino Básico, que se trata do Ensino Médio, entendido como uma etapa alcançável em toda e qualquer sociedade. A meta agora não é mais fornecer possibilidades apenas para a formação básica do cidadão, é oportunizar ainda mais todas as classes terem acesso ao ensino superior. Nessa perspectiva de avanço para crescimento e desenvolvimento do país, diversos planos e metas foram instauradas no Brasil, sobretudo a partir da década de noventa, onde todos os níveis de ensino passaram por reformas.

No ano de 2007, o Ministério da Educação – MEC criou o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Como o nome mesmo sugere trata-se de um plano de expansão, que tem como objetivo ampliar o número de vagas que são ofertadas nas Instituições Federais de Ensino Superior, bem como fornecer condições para a redução da evasão de estudantes dos cursos de nível superior.

Deve ser difícil para os estudantes que concluem o Ensino Médio na atualidade e se dão mal nas provas do vestibular e/ou do ENEM e ainda ter que decidir sobre sua profissão, ou sobre o tipo de curso que querem fazer (se de nível técnico, se de nível superior tecnológico, se bacharelados ou licenciatura, etc.). Qual curso devo fazer? Que área devo seguir? Estes são questionamentos comuns na cabeça dos estudantes, principalmente no último ano do Ensino Médio. Muitas escolas oferecem acompanhamento psicológico para que o aluno possa decidir qual carreira seguir e, assim, passam a trabalhar com o aluno de forma mais específica nas disciplinas da área escolhida para prestar o vestibular. Será que um aluno com bom desempenho durante o ensino médio implicará em ter um bom desempenho no Vestibular? Ou ainda, será que esse bom desempenho será apresentado na Universidade? Essas e outras questões parecem óbvias, tendo em vista que existe uma relação provável entre a aprovação na escola de ensino médio e a aprovação no vestibular.

O estudo torna-se importante porque busca comprovar a eficácia das medidas que são utilizadas no cálculo do argumento final do candidato no vestibular e mostrar se essa é realmente uma medida de avaliação do conhecimento adquirido pelo estudante durante o ensino médio. O interesse para desenvolver o mesmo surgiu a partir da participação da autora no desenvolvimento de estudos na Comissão Permanente do

Vestibular – COMPERVE²⁴ e na Base de Pesquisa “Formação e Profissionalização Docente”, do Departamento de Educação, CCSA/UFRN.

Entre os desdobramentos desses estudos, foi desenvolvido o Observatório da Vida do Estudante Universitário - OVEU²⁵, uma ferramenta que possibilita à UFRN e à Secretaria de Educação do RN conhecer mais profundamente e avaliar os estudantes de forma a propor melhorias na qualidade do ensino não somente no âmbito institucional, mas no social, familiar, econômico dos estudantes da Educação Básica à Universidade.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar *as correlações existentes entre os desempenhos de estudantes no percurso entre a escola e a universidade, tomando como critérios de análise o desempenho dos mesmos na escola, no vestibular e na universidade*. Para responder a esse objetivo, busca-se analisar as relações existentes entre as três etapas que foram abordadas, ou seja, as relações entre Ensino Médio e Vestibular, Ensino Médio e Universidade e ainda Vestibular e Universidade. Com isso, pode-se averiguar, por exemplo, se o Vestibular deve avaliar apenas com provas objetivas; ou se seria melhor avaliar apenas com as provas discursivas; ou mesmo, quais seriam os melhores índices para avaliar o rendimento dos estudantes na universidade.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Para tais interpretações foram aplicadas técnicas estatísticas de análise exploratória e análise multivariada, especificamente a Análise de Correlação Canônica. A pesquisa reuniu as notas do Histórico Escolar de alunos nos três anos do Ensino Médio com os argumentos obtidos no vestibular e com os diversos índices de rendimento obtidos na UFRN. Especificamente, foi considerado o conjunto de alunos: que estudaram os três últimos anos da educação básica, na mesma escola com aprovação; que foram inscritos e aprovados em pelo menos um dos vestibulares da UFRN de 2009, 2010 e 2011; e que mantinham *status* “ativo” com um ou mais semestres cursados na UFRN em junho de 2011.

Como fundamentação teórica foram estudados documentos oficiais que

²⁴ COMPERVE – Órgão da UFRN que é responsável pela seleção dos estudantes que ingressam na Universidade.

²⁵ OVEU – Constitui um centro de informações estatísticas sobre os estudantes que ingressam na UFRN e de documentos de referência sobre o acesso ao Ensino Superior. Reúne estudos avaliativos, pesquisas e documentos sobre a realidade do Ensino Médio e do Ensino Superior no contexto do Rio Grande do Norte.

regulamentam a educação no país, como a Lei 9.394, IBGE, MEC/INEP, estudos que vem sendo realizados sobre essa temática na Base de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente da UFRN (Ramalho 2004, Salsa 2010, Lima 2011 entre outros), assim como técnicas multivariadas, baseadas nos autores Hair e Anderson (2005).

3. RESULTADOS

Pode-se observar na Tabela 1 apresentada abaixo que dentre os 1.392 alunos que cursaram todos os três anos do Ensino Médio na mesma escola de origem, apenas 449 permaneceram na UFRN até o período 2011.1, com pelo menos um semestre cursado.

Sendo assim, o total de alunos que participaram das três etapas do estudo foi de 449, mas o total de alunos aprovados em pelo menos um dos vestibulares (2009, 2010 e 2011) é na verdade 703, sendo que nem todos esses atenderam aos critérios estabelecidos pela pesquisa.

Depois de realizar todos os filtros nos dados que foram recebidos das escolas restou com 449 alunos.

ESCOLA	Número de alunos que concluíram com aprovação o Ensino Médio (A)	Número de alunos inscritos no vestibular	Número de alunos que aprovados e ativos na UFRN (B)	Percentual (B/A)
AMARÍLIS	64	19	0	0,0%
CEREJEIRA	186	184	105	56,5%
ESTATICIA	47	44	10	21,3%
FLOX	312	295	83	26,6%
HELICÔNIA	260	249	64	24,6%
MARGARIDA	73	64	21	28,8%

NENÚFAR	450	446	166	37,1%
Total	1392	1301	449	32,3%

Tabela 1 Distribuição do número de estudantes por escola segundo conclusão do Ensino Médio, inscrição e aprovação com permanência na UFRN.

Fonte: Levantamento de dados primários, maio de 2011.

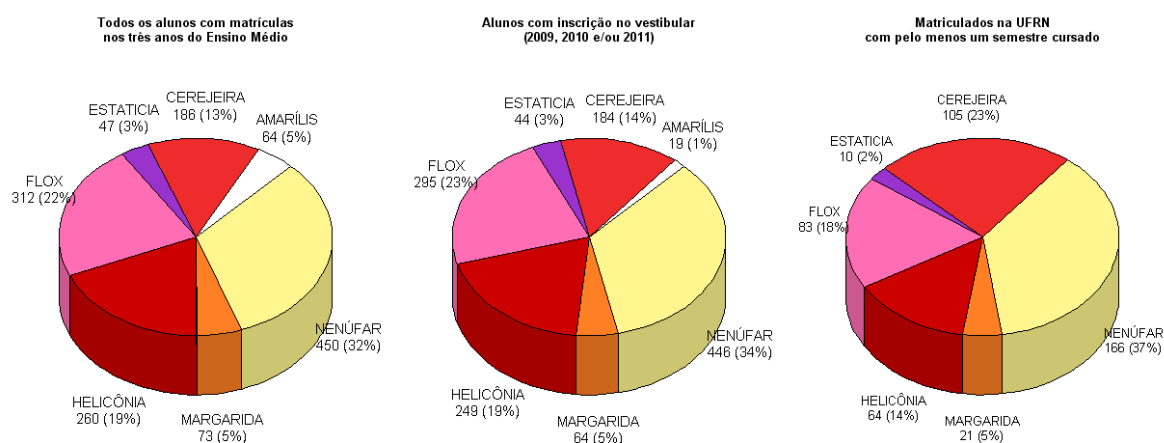


Figura 1 Distribuição do número de estudantes por escola segundo conclusão do Ensino Médio, inscrição e aprovação com permanência na UFRN.

Fonte: Levantamento de dados primários, maio de 2011.

O Rendimento no Ensino Médio – REM que foi usado no decorrer do estudo, é baseado no cálculo dos desempenhos em cada disciplina por aluno na média de cada escola com todos 1.392 alunos. Assim, observa-se todos os alunos que estudaram na escola mesmo aqueles que não foram aprovados no vestibular, a equação é dada por,

$$XP_i = 500 + \left(100 * \frac{(X_i - \bar{X}_i)}{DP_i} \right) \quad (1)$$

$$REM = \frac{\sum_{i=1}^8 (XP_i)}{8}, \text{ onde } XP \text{ é o desempenho médio padronizado por escola.}$$

	REM português	REM inglês	REM história	REM geografia	REM matemática	REM física	REM química	REM biologia
REM português e literatura	1,00	0,62	0,75	0,73	0,57	0,64	0,68	0,76
REM inglês	0,62	1,00	0,61	0,60	0,52	0,54	0,55	0,60
REM história	0,75	0,61	1,00	0,84	0,62	0,67	0,69	0,78
REM geografia	0,73	0,60	0,84	1,00	0,59	0,69	0,71	0,75
REM matemática	0,57	0,52	0,62	0,59	1,00	0,84	0,80	0,74
REM física	0,64	0,54	0,67	0,69	0,84	1,00	0,85	0,79
REM química	0,68	0,55	0,69	0,71	0,80	0,85	1,00	0,81
REM biologia	0,76	0,60	0,78	0,75	0,74	0,79	0,81	1,00

*Tabela 2 Matriz de correlação entre as variáveis de Rendimento do Ensino Médio de acordo com a disciplina
Fonte: Levantamento de dados primários, maio de 2011.*

Na tabela apresentada acima, pode-se observar que os coeficientes estão todos positivos indicando que estão diretamente relacionados uns com os outros, quanto melhor for o desempenho do aluno em português e literatura melhor será o desempenho deles em biologia,

história e geografia, e assim sucessivamente.

2.1 A relação Escola e Vestibular

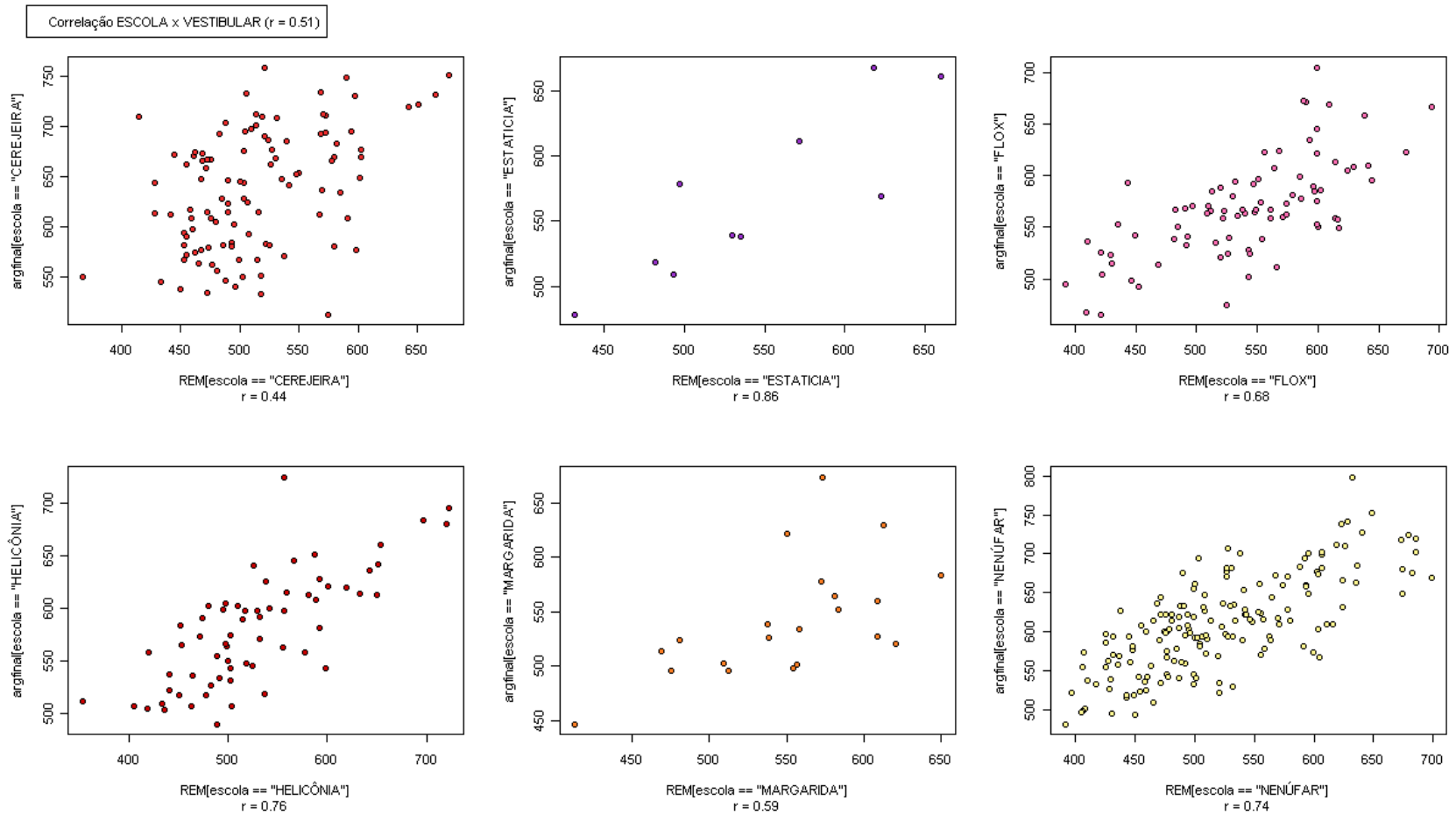


Figura 2 Diagrama de dispersão entre o Rendimento do Ensino Médio e o Argumento final do vestibular de acordo com a escola
Fonte: Levantamento de dados primários, maio de 2011.

2.2 A relação Escola e Universidade

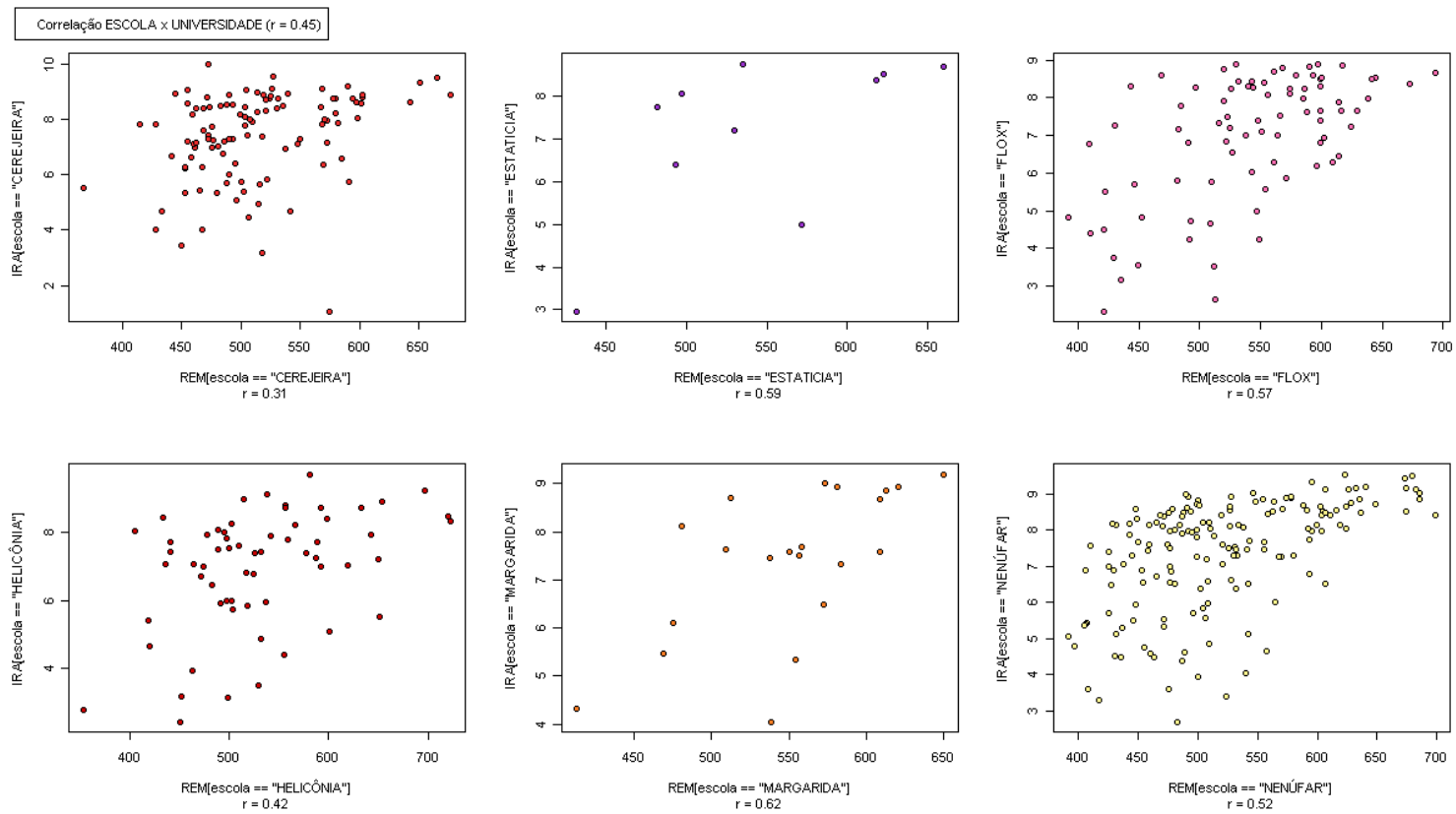


Figura 3 Diagrama de dispersão entre o Rendimento do Ensino Médio e o Índice de rendimento acadêmico na UFRN de acordo com a escola

Fonte: Levantamento de dados primários, maio de 2011.

2.3 A relação Vestibular e Universidade

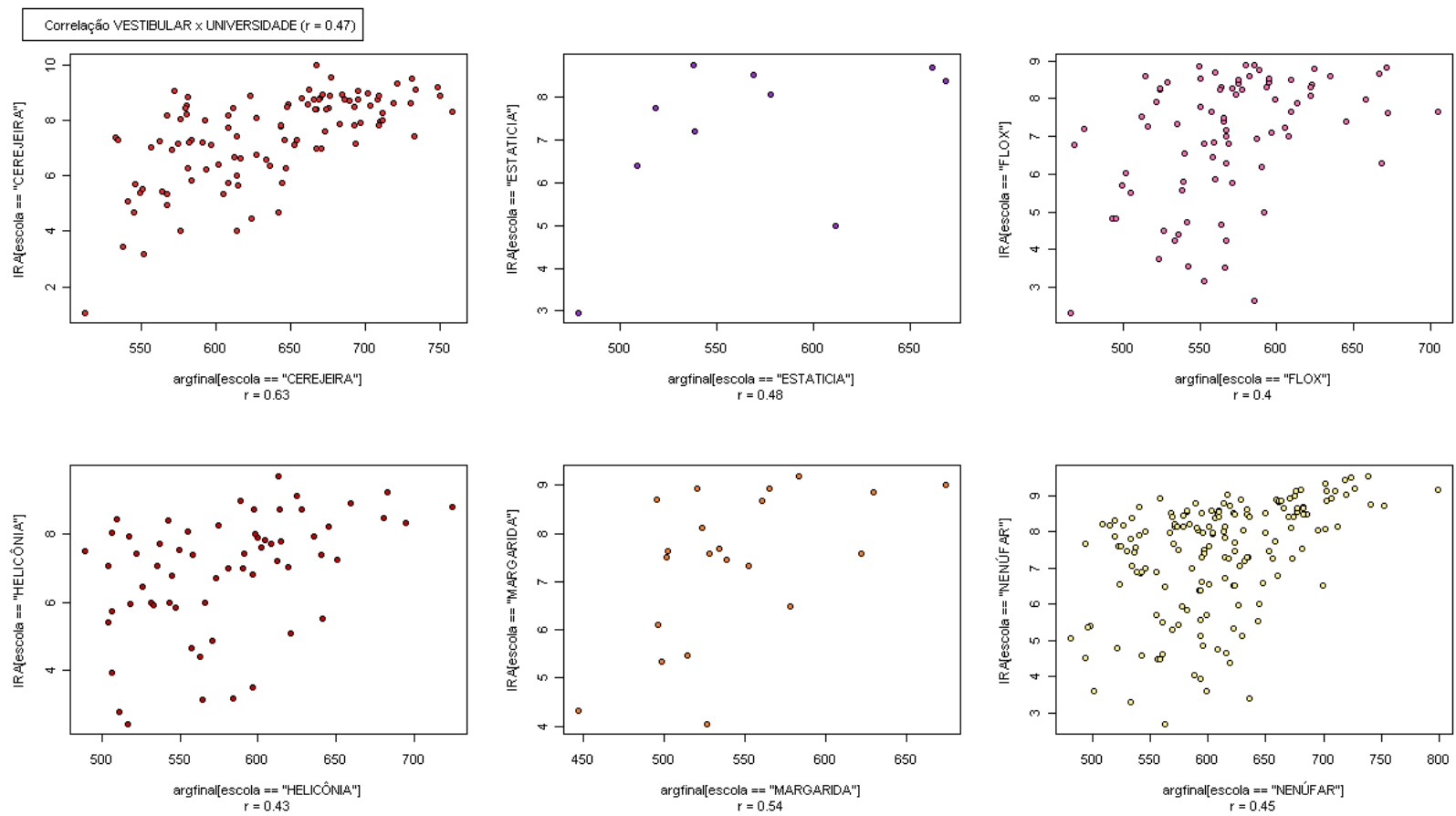


Figura 4 Diagrama de dispersão entre o Argumento final do vestibular e o IRA na UFRN de acordo com a escola

Fonte: Levantamento de dados primários, maio de 2011.

Partindo da relação entre *Escola e Vestibular*, foram analisadas as correlações entre desempenhos nas disciplinas entre o Rendimento (geral) no Ensino Médio e o Argumento Final no vestibular por escola. Com base nesses resultados, observa-se que a escola que apresentou a maior correlação foi a escola Estática ($r=0,86$) sendo ela classificada como forte positiva. Logo em seguida se apresentam as escolas Helicônia ($r=0,76$) e Nenúfar ($r=0,74$), classificadas como moderadas positivas. Muitas vezes os alunos vão muito bem durante o Ensino Médio, sendo sempre aprovados com boas notas, mas quando são colocados sobre pressão acabam não conseguindo se destacar. Essa realidade é mais comum com as mulheres, sendo elas em grande maioria mais sensíveis a momentos de pressão. Pode-se dizer que o vestibular é muito “cruel” são três dias de pressão para os candidatos onde eles têm que demonstrar em 17 horas e meia (4 horas e meia por dia) os conhecimentos adquiridos praticamente durante toda uma vida de estudo. O vestibular aborda a maioria dos conhecimentos que são adquiridos durante o Ensino Médio, sendo que muito deles são inicializados nos primeiros anos da educação. A maioria das escolas privadas monta os cronogramas voltados para as matrizes curriculares, mas algumas escolas simplesmente utilizam o livro didático para a formação do aluno, isso acontece principalmente nas escolas públicas, onde elas simplesmente formam alunos sem pensar no próximo passo formam alunos “generalistas”, isso acontece devido a “identidade vacilante do Ensino Médio” diz Ramalho (2004), o Ensino Médio é considerado como uma formação generalizada onde o aluno aprende de tudo um pouco, e esse pouco não se aproveita por completo. Essas seis escolas privadas que foram pesquisadas, tem uma grande quantidade de alunos inscritos e aprovados nos últimos vestibulares, todas elas têm as matrizes curriculares do Vestibular e do ENEM como conteúdo para o último ano da Educação Básica. Essas relações que estão sendo apresentadas são diretamente ligadas ao fato que as escolas utilizaram a matriz curricular, 92,4% (415) desses alunos foram aprovados no primeiro vestibular, alguns acabaram prestando vestibular mais de uma vez até que estão hoje nos cursos que mais se identificaram.

No que se refere a relação entre *Vestibular e Universidade*, pode-se observar na Figura 4 a correlação entre os desempenhos no vestibular e na UFRN (Argumento Final do Vestibular e IRA) por escola são, na maioria, fracas e positivas. Algumas dificuldades são apresentadas pelos alunos ao longo das trajetórias escolares, sejam elas de nível

peçoal ou até mesmo profissional, sendo exceções, para a grande maioria dos estudantes o fato de ter sido um bom aluno durante a vida escolar, fará dele um bom aluno ou ao menos esforçado na universidade. Sabe-se que a vida na universidade é bem diferente da vida na escola de Ensino Médio: na escola, as aulas acontecem em horários sucessivos com professores que em grande maioria estão no “pé” dos alunos para se esforçarem; já na universidade, em alguns cursos, as aulas são realizadas nos três turnos; os professores, na maioria das vezes, ensinam e o aluno fica à “vontade” para ir atrás do restante dos conhecimentos, os alunos de certa forma são mais livres e se não se empenharem não vão ter muito sucesso. Os alunos durante o Ensino Médio estudam para passarem tendo a formação do Ensino Médio como uma formação generalizada deixando-os a escolha do próximo passo, na universidade eles estudam para “garantir o futuro” ali está em jogo o futuro dos mesmos.

É curioso observar que os desempenhos dos alunos da escola Cerejeira mostraram uma correlação de 0,63 entre vestibular e universidade, sendo a maior dentre todas as escolas, enquanto que na correlação dessa escola com os desempenhos na escola *versus* vestibular e universidade foram os menores valores (0,44 e 0,31). Isso ocorre pelo fato que algumas escolas cobram bastante dos alunos durante a formação básica, sendo essa exigência das escolas bem mais forte do que a exigência do vestibular. Ter um bom desempenho vestibular implica em uma relação direta com o bom desempenho na formação profissional e entre escola e universidade. Esses estudantes que estão sendo analisados são alunos de cursos de Medicina, direito, arquitetura que são cursos de difícil acesso e de formação que exige muita dedicação, mas também tem alunos em cursos de menor concorrência como as ciências e engenharias que por sua vez a formação é mais “trabalhosa” exigindo muita dedicação. O excelente desempenho na universidade está ligado principalmente com o curso em que estudam, devido à tão árdua jornada de dedicação que se faz necessária. Pode-se perceber que as correlações entre REM e Argumento final e REM e IRA foram bastante significativas, chegando-se a conclusão que os alunos permanecem fieis em uma trilha desde o primeiro ano do Ensino Médio até os primeiros anos de aluno universitário. Esse estudo apresenta ferramentas para lidar com as dificuldades do ensino universitário, havendo uma abordagem mais intensa nas disciplinas que os alunos tiveram mais dificuldade durante o Ensino Médio, a universidade

vai conseguir preparar cada vez mais e melhor os alunos. Tendo alunos cada vez mais bem preparados, e conseqüentemente o mercado de trabalho vai absorver ainda mais os profissionais qualificados pela UFRN.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre as correlações existentes entre os desempenhos de estudantes no percurso entre a escola e a universidade revelou que dos 449 estudantes selecionados da amostra, todos concluíram o ensino médio sem repetência entre os anos de 2006 e 2010, conseguiram aprovação no Vestibular e estão hoje ativos na UFRN. Deste total, 56,8% são do sexo masculino, 99,0% deles solteiros e idade média de 17 anos. Ao ser avaliado o desempenho dos alunos nas disciplinas cursadas do Ensino Médio pode-se perceber que todas as disciplinas são altamente relacionadas.

As disciplinas português e literatura e biologia tem uma relação de 0,76, inglês e português e literatura 0,62, história e geografia 0,84, matemática e física 0,84, física e química 0,85, química e biologia 0,81, resultado que pode auxiliar as escolas e/ou alunos para se trabalhar as deficiências dentro do Ensino Médio. Percebe-se que as disciplinas de mesma “categoria” são as que mais fortemente se relacionam.

As relações que foram identificadas entre as disciplinas do Ensino Médio e as Provas do Vestibular são bastante interessantes. As relações mais fortes que foram identificadas são as disciplinas de mesma “categoria”, com exceção de história e geografia. A disciplina de história do Ensino Médio está relacionada de maneira mais forte com português e literatura, física, biologia, história, já geografia o resultado foi mais inusitado as relações mais forte identificadas são com as provas de português e literatura, história, física e biologia, sendo geografia uma das mais fracas relações.

Essa constatação pode revelar ou que as escolas não preparam bem os alunos para os conteúdos abordados no vestibular, ou que os estudantes possuem muito mais deficiência com relação à habilidade de interpretação e análise. O vestibular da UFRN avalia o máximo de conhecimento do Ensino Médio que estudantes adquirem, sendo as duas fases (objetiva e discursiva) quem maximizam o conhecimento do Ensino Médio. O índice que melhor se relaciona com o conhecimento apresentado no Ensino Médio e no

Vestibular é o IRA²⁶, acredita-se que o fato de ter alunos em poucos cursos e estarem no início do curso pode ter contribuído para o IRA ter apresentado as melhores relações.

Com relação à avaliação feita entre o vestibular e a universidade observou-se que as provas objetivas sozinhas não tem relação forte com o desempenho na universidade, mas as duas fases sendo trabalhadas juntas (argumento final) avaliam bem melhor, apresentando uma correlação positiva. Como perspectiva de trabalhos futuros sugere-se que seja realizada uma avaliação das correlações envolvendo o desempenho desses mesmos alunos no ENEM, a fim de verificar se o ENEM consegue captar bem o conhecimento do Ensino Médio e, assim, poder fazer um comparativo do vestibular tradicional com o ENEM.

7 REFERÊNCIAS

HAIR, Joseph F. ET al, *Análise Multivariada de Dados*, 5ª edição, Porto Alegre: Bookman, 367, 2005.

LIMA, Claudia Pereira de. Da educação básica ao Ensino Superior: trajetória de estudantes egressos de escolas públicas na universidade pública. In: Anais do XXVIII Congresso Internacional da Associação Latino-americana de sociologia. Recife/PE, 2011.

MINGOTI, Sueli Aparecida, *Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 20, 2005.

MURTEIRA, Bento J. F., *Análise Exploratória de Dados: Estatística Descritiva*, Lisboa, McGraw-Hill, 1993.

OLIVEIRA, Aline Meiry Cruz de. **O papel do professor do ensino médio no acesso do aluno da escola pública à universidade pública**. Dissertação (Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2009.

R Development Core Team. R: *A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-90051-07-0, URL <http://www.R-project.org,2009>.

RAMALHO, Betania Leite e NETO, Antonio Cabral. Política de Acesso à UFRN: Estudo e Proposições. Natal, 2004.

²⁶ IRA - Índice que avalia o rendimento acadêmico do aluno da UFRN.

SALSA, Ivone da Silva. **O erro produzido pelo aluno no contexto pedagógico: uma luz ou uma pedra no meio do caminho?**. Tese (Pós Graduação Em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2010.

SANTOS, Carla, *Estatística Descritiva - Manual de Auto-aprendizagem*, Lisboa, Edições Sílabo, 2007.

TUKEY, John Wilder Tukey, *Exploratory Data Analysis*, 1977.

VESSONI, Fábio, *Correlação Canônica*, 1998.

VIANNA, H. M. *Testes em educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1973.

RAMOS, Iloneide Carlos de Oliveira. *Rendimento escolar corrigido como garantia de qualidade no acesso ao Ensino Superior*, Dissertação de mestrado (Pós Graduação Em Sistema e Computação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1997.

DIVULGAÇÃO DO VESTIBULAR E DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARA ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Rodrigo Serafim de Araujo²⁷ (UFRN);
Paula Dorti Peixe²⁸ (UFRN);
Helida Oliveira de Brito Barbosa Zuza²⁹(E.E.Berilo Wanderley);
Ivaneide Alves Soares da Costa³⁰ (UFRN).

RESUMO

O PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – É um programa que tem como objetivo a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior. O presente trabalho teve o objetivo de realizar a divulgação do vestibular e do curso Ciências Biológicas em duas escolas da rede pública de Natal/RN, além de promover a interação PIBID-escola. As palestras realizadas tiveram como público alvo alunos do último ano do ensino médio, com o objetivo de mostrar as diversas oportunidades almejadas na universidade e no curso. Com a finalidade de verificar os conhecimentos prévios dos alunos foi aplicado um pré e um pós-questionário com perguntas simples a respeito do conteúdo abordado. A análise dos dados obtidos revelou que apenas 53% dos alunos pretendiam fazer vestibular antes da palestra, esse índice subiu para 89% pós-palestra, 78% não tinha informações a respeito do curso Ciências Biológicas ou não teve oportunidade de receber, comprovando a eficiência da palestra 91% gostaram e mudaram sua concepção a respeito do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Vestibular, Ciências biológicas, integração, PIBID.

INTRODUÇÃO

O vestibular é um processo seletivo utilizado em quase todas as universidades públicas e privadas do país. Até o início do século XX, as universidades brasileiras eram ocupadas por estudantes oriundos de escolas tradicionais. Com o crescente aumento da procura, que ultrapassou o número de vagas disponíveis, o então Ministro da Justiça e dos Negócios instituiu em 1911 no Brasil o exame denominado vestibular (BRASIL ESCOLA, 2010).

O papel dos vestibulares tem mudado fortemente nos últimos anos. De um

²⁷Aluno licenciando bolsista PIBID/BIOLOGIA/UFRN. E-mail: rodrigoserafim25@yahoo.com.br;

²⁸Aluna licencianda bolsista PIBID/BIOLOGIA/UFRN. E-mail: paula.dorti@hotmail.com

²⁹Supervisora do PIBID/ Biologia, Professora Biologia da E.E. Berilo Wanderley

³⁰Coordenadora do PIBID/ Biologia, Dra. Professora Adjunta I, UFRN/Centro de Biociências, Depto. Microbiologia e Parasitologia, Lab. de Microbiologia Aquática (LAMAq). E-mail: iasoaresc@gmail.com

simples processo de classificação e seleção, passou a ser objeto de reflexão sociológica, pedagógica e crítica assim como tem fomentado questionamentos á aprendizagem e ao papel que deve exercer, nesse contexto, a escola do ensino médio (NÚÑEZ, 2010). O processo seletivo é bastante complexo, envolvendo questões de diversas áreas de conhecimentos, o conteúdo exigido na prova do vestibular é todo aquele estudado durante o ensino médio. As provas variam em cada universidade, mas a maioria possui questões objetivas de múltipla escolha, subjetivas e exige que os candidatos façam redações. As provas do vestibular, por suas importantes repercussões sócias, merecem especial atenção, por isso a importância de se estudar os processos dos vestibulares (NÚÑEZ, 2010) dessa forma para se sair bem no Vestibular é preciso estar afiado na escrita e redigir um bom texto argumentativo.

Dentro dessa perspectiva o exame de admissão se tornou símbolo em todo o país, sendo um dos critérios de ingresso exigidos por todas as universidades de ensino superior. Segundo (ZAGO, 2008), para estudantes do ensino médio na última etapa de conclusão, o vestibular é uma união de emoções, sentimentos e símbolo de uma fase difícil em sua vida. Ao final do ensino médio todos esses fatores influenciam no processo e o aluno precisa estar preparado para realizar a prova do vestibular, obter boas notas e ser aprovado. Com essa aprovação, o aluno consegue uma vaga em uma universidade pública e garante seu futuro acadêmico.

O vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) é uma das principais formas de ingresso ao ensino superior no estado, oferecendo no ano de 2012 um número total de 6.589, distribuídos em 76 cursos de diversas áreas de atuação como, biomédica, humanística I e II e Tecnológica I e II, distribuídas, também em pólos campi por algumas cidades do estado (COMPERVE 2011). O aluno também poderá ingressar em alguns cursos da universidade utilizando sua nota do ENEM.

O Curso Ciências Biológicas ofertado pela UFRN esta dividido em duas modalidades, licenciatura e bacharelado, em diversos turnos manhã e tarde (MT) ou noite(N). Anualmente a universidade oferece 140 vagas, licenciatura(N) com 70 vagas, divididos em 35 alunos matriculados a cada semestre, licenciatura (MT) como 30 vagas, 15 a cada semestre, e a modalidade bacharelado num total de 40 vagas, 20 a cada semestre (COMPERVE, 2011). Durante o curso, o aluno se depreende com um mundo de

conhecimentos complexo de diversas áreas, o discente de biologia estuda áreas afins como, todas as formas de vida (plantas, animais e outros organismos vivos), com o objetivo de alargar e melhorar o conhecimento científico e fazer a sua aplicação prática em campos como a indústria, medicina, agricultura, silvicultura, pecuária, o meio ambiente ou a biologia marítima.

No Brasil mesmo com o crescente aumento de alunos no ensino superior, não consegue equilibrar a demanda fornecida pelo mercado de trabalho (IBGE). Muitas escolas do país não passam ou não orientam os alunos quanto á visão futura do vestibular, Enem e outros processos seletivos de nível superior (ZAGO, 2006), colocando os alunos como elementos passivos relacionadas a essas informações. Dessa forma a própria instituição acaba criando uma imagem especular do processo de aprendizagem, como sendo o ensino um mecanismo forçado e sem êxito futuro, deixando de mostrar as diversas oportunidades almejadas no ensino superior.

O nordeste é um das regiões brasileiras que mais sofre com as fragilidades encontradas na educação (MEC), e no estado do Rio Grande do Norte a cada 50 alunos que concluem o ensino médio apenas 6 consegue ingressar ao ensino superior (INEP). Os dados negativos estão ligados diretamente com a falta de informações e preparação dos alunos para esses processos seletivos.

Nessa perspectiva, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), desenvolve diversos projetos em âmbito escolar, tendo como objetivo a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior, encontradas na vivência escolar. O PIBID/BIOLOGIA tem como objetivo principal promover a formação inicial vinculada ao campo de atuação profissional, contribuindo com a permanência dos licenciandos no curso de Biologia.

Numa visão integradora entre universidade-escola, objetivamos com este trabalho realizar a divulgação do vestibular e do curso Ciências Biológicas em duas escolas da rede publica de ensino.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho foi realizado com alunos dos terceiros anos do ensino médio

das escolas estaduais Berilo Wanderlei e Lourdes Guilhermes, localizadas no bairro de Pirangi, Natal-RN. As atividades foram desenvolvidas em agosto de 2010, dois meses antes do vestibular da UFRN. Participaram 89 alunos, sendo 61 na E.E Berilo Wanderley e 28 da E.E Lourdes Guilhermes contemplando turmas do matutino, vespertino e noturno.

Inicialmente foi aplicado um pré-teste com o objetivo de averiguar as concepções prévias, dos alunos, sobre o vestibular e curso Ciências Biológicas. Em seguida foi ministrada uma palestra sobre o tema com exibição de slides em data show. Foi também distribuído um folder para cada aluno, fornecido pela Prograd – Pró- Reitoria de Graduação - para divulgação da UFRN/2011. Este folder continha informações sobre os cursos disponibilizados pela UFRN, de acordo com as áreas específicas do conhecimento (Biomédica, Humanística I e II e Tecnológica I e II). Ainda apresenta um quadro de vagas Enem/Sisu, contendo cursos de diferentes áreas, que poderão ser preenchidas por alunos oriundos do processo seletivo do Enem. Ao fim da palestra foi aplicado um pós-questionário para avaliar os conhecimentos fazendo comparação com o pré-questionário. Os dados foram avaliados por meio de observação das narrativas dos alunos e estatística descritiva com base nas respostas do pré-teste e pós-teste.

Após análise dos dados, foi elaborado um painel contendo todas as informações do trabalho incluindo os resultados obtidos, o mesmo foi exposto no mural central de cada escola, a fim de socializar resultados.

O conhecimento a respeito de determinado assunto é significativo para os alunos, sendo necessário ser gradativamente contextualizado, se mostrando como cenário informativo. A situação em questão (NÚÑEZ, 2010), dessa forma podendo analisar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos enfoques abordados, seguido contextualizada evidencia que o contexto é necessário para que a informação e a construção da situação, pelo estudante, tomem sentido e essa construção de sentido se faz necessária para a solução da do Curso Ciências Biológicas para alunos concluintes do ensino médio, como forma de estimular o ingresso na universidade. de um debate construtivista, a fim de mostrar a real imagem do ensino superior, mostrando todas as oportunidades almejadas na universidade e no curso de Ciências Biológicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iniciamos as nossas atividades avaliando os conhecimentos prévios dos alunos por meio de um questionário (pré-teste). Segundo NÚÑEZ, (2010), analisar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos enfoques abordados, seguido de contextualização, evidencia que o contexto é necessário para a construção do conhecimento pelo estudante.

Após a sistematização dos dados, verificamos que houve diferenças significativas entre as escolas investigadas quando perguntamos sobre a pretensão de fazer vestibular no ano de 2012. Na escola Berilo Wanderley 39 % (N=61), responderam que pretendiam prestar o vestibular no pré- teste. A resposta da mesma pergunta no pós-teste foi de 78%(N=61) (Figuras 1,a e b). Enquanto que na escola Lourdes Guilhermes do total de 28 alunos, apenas oito (28%) pretendiam prestar vestibular, e após a palestra, ao realizar o pós-teste, o resultado foi de 81% (Figuras 2, a e b).

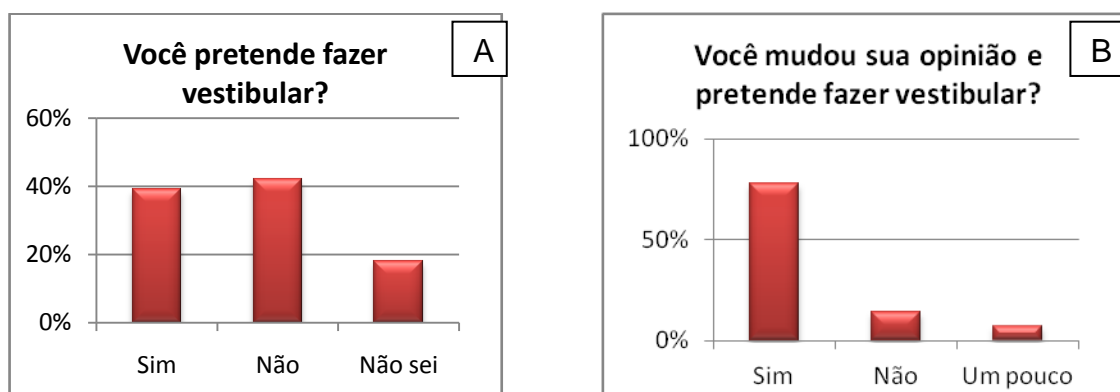


Figura 1. Respostas dos alunos da Escola Estadual Berilo Wanderley (N=61), (A) Pré-Teste; (B) Pós-Teste.

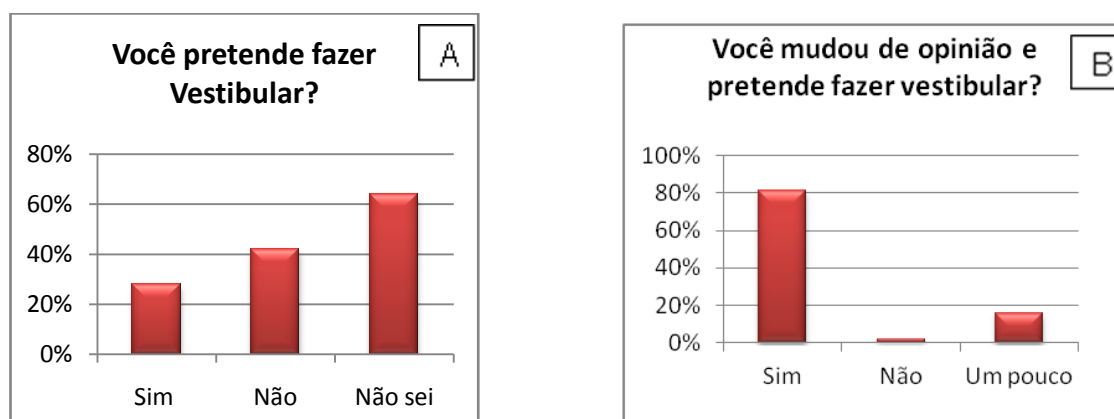


Figura 2: Respostas dos alunos da Escola Estadual Lourdes Guilhermes (N=28), (A) Pré-Teste; (B) Pós-Teste.

A análise dos dados obtidos na escola Berilo Wanderley, figura 1, a e b, mostrou que os alunos de ambas as turmas apresentavam um nível de conhecimento considerado em relação os temas citados nas palestras ministradas. No entanto, inicialmente, percebemos certa indecisão dos alunos, os quais alegaram não estar preparados para o exame, além da existência de desmotivação deles próprios e dos professores.

Em contrapartida, na escola Lourdes Guilhermes, na primeira análise, constatamos fragilidade de conhecimentos a respeito do vestibular, Enem e curso (Figura 2, a e b). Observamos que 60% estão indecisos quanto a fazer o vestibular. Comparando as duas escolas, observamos que existe uma variação percentual em relação a essa pergunta (Figuras 1a e 2a) permanecendo essa tendência entre as outras perguntas. Em relação à mudança de concepção a respeito do vestibular pós palestra (Figuras 1b e 2b), percebemos que houve diferenças entre as duas escolas. No Berilo Wanderley, os valores não foram tão significativos comparados com a Lourdes Guilherme, evidenciando o maior interesse inicial dos alunos da primeira escola. De uma forma geral, nossos resultados corroboram com as observações relatadas por DIAS, (2004) e SANTOS, (2010), os quais enfatizam que muitos professores e a própria escola em si não alertam ou não estimulam os alunos a se inscreverem no vestibular e isso pode está ligado diretamente a diversas questões dentre elas as variáveis sócio econômicas, atividades realizadas por alunos, renda familiar, classificação social e gestão escolar.

Durante as apresentações das palestras os alunos se mostravam atentos e participativos, expressando imagem facial de entusiasmo e empolgação. Estas observações são importantes porque contribui positivamente com o trabalho realizado fornecendo significância e melhor interpretação para as discussões e conclusões dos resultados. Demo, (2001:34) comenta muito bem sobre isso quando afirma: “O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito, os gestos, o olhar, o balançar da cabeça, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala”.

A sistematização dos dados comprova que a E.E Berilo Wanderley apresenta um

percentual maior de alunos que vão fazer vestibular, nessa medida observamos, portanto, que essa questão está relacionada por se tratar de uma escola mais conceituada historicamente, organizada e estruturada fisicamente, dessa forma atrai estudantes de diferentes bairros da cidade que se sentem motivados em estudar e se preparar para o futuro exame do vestibular. (SANTOS, 2010) discorre que a imagem que a escola passa é fundamental para compreensão da realidade organizacional em razão de que essa variável predispõe o comportamento das pessoas, dessa forma facilitando ou dificultando as relações e o comportamento das pessoas dentro desse âmbito podendo interferir nas em diversos fatores que se encerram nas organizações.

Para consagrar o constructo espaço físico em âmbito escolar e suas divergências, Dayrell (1999), entende que a arquitetura e o espaço da escola orientam a movimentação dos sujeitos, na definição das funções, e cada espaço arquitetônico se evidencia um determinado conceito de educação. Isso tem demonstrado grande significância no processo de formação do aluno, além de atrair a mesmo. Os fatores sócio econômicos também estão ligados com essas diferenças e são certamente observadas no cotidiano das diversas organizações, independentemente da sua natureza, pública, privadas com ou sem fins lucrativos, inclusive em escolas públicas a despreocupação com esta variável poderá engendrar maiores dificuldades para a gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Entre as varias definições que tenham relação com as constantes variáveis que possam interferir nos valores entre as escolas é a gestão escolar. Martins (2008) discute algumas variáveis que afetam a gestão da escola e o processo de construção da autonomia pedagógica, financeira e administrativa, no qual interferem em diversos mecanismos de evolução escolar. Vieira (2007) assegura que o sucesso de uma gestão escolar está fundamentado no sucesso de todos os alunos, sendo essencial manter como orientação a gestão para uma comunidade de aprendizes, ou seja, a propensão para ensinar aprender da direção da escola.

Em geral ficou precisamente evidenciado que grande parte dos alunos de ambas escolas relatam que o fim do ensino médio é algo muito esperado, por ser o ponto final da jornada estudantil, mais qual seria a real identidade do ensino médio? A respeito disso (NUÑEZ, 2010) faz uma ampla discussão na qual deixar evidente que se vê necessário o estudo aprofundado sobre a identidade do ensino médio, e, portanto como poderá a

escola e a sociedade traçarem metas para a educação dos jovens que se encontram excluídos ou que não conhecem o acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, ao compararmos os dados obtidos da pós-palestra de cada escola foi perceptível que mais de 80% dos alunos mudaram de opinião a respeito de fazer o exame. Numa visão mais completa, ao analisar as figuras 1 e 2, a e b, vemos que a mudança de opinião é realmente significativa, dessa forma os dados pós-palestra são relevantes em relação à opinião anterior. A palestra contribuiu positivamente ao construir os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos temas abordados, muitos relatam que não sabiam como era estruturada a prova do vestibular e não conseguiam diferenciar as diversas áreas (biomédica, tecnológica e outra), pois nunca tiveram oportunidade de conhecer.

Levando em consideração todos os fatores anteriormente citados, à guisa de variação em relação as opiniões dos alunos entre as escolas é notável e prossegue, a figura 3 mostra a relação entre as duas escolas, sobre as respostas referente a pergunta você está preparado para o vestibular UFRN? Nesse contexto, foram analisadas algumas questões, dentre elas como os alunos discorrem a respeito do vestibular, além de relacionar com a questão como está sendo sua preparação. Os resultados extraídos dos questionários demonstram que, na escola Berilo Wanderley, 24 % disseram que sim, que estavam preparados para enfrentar o vestibular, por outro lado 29% opinarão que não estão preparados, e 46% não sabem ou estão confusos. Comparando com a escola Lourdes Guilhermes, dos 28 alunos, apenas 3% afirmaram estar preparado para o vestibular, 61% escolheram a opção não, e 34% não sabem.

De modo análogo, percebemos que existem diferenças quantitativas em relação à confiança dos alunos entre as duas escolas, nesse mecanismo avaliativo os resultados da figura 3 tem ligação direta com os dados obtidos nas figuras anteriores, fazendo um elo significativo. Observamos que os alunos da escola Berilo Wanderley apresentam um nível de conhecimento mais claro a respeito do vestibular, e isso reflete diretamente no maior estímulo e motivação em fazer o processo seletivo, diferentemente dos alunos da escola Lourdes Guilhermes, que se sentem despreparados e desmotivados, tratando-se de alunos que tem vivências escolares distintas, assim como discutido anteriormente essas diferenças interferem em diferentes âmbitos inclusive no desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma podemos afirmar que ter conhecimento de determinado assunto é sinônimo de está atualizado e por em prática suas habilidades (CHUEIRI, 2008).

De posse de todos esses dados, observamos que na escola Berilo Wanderley, 24 % disseram que sim, que estavam preparados para enfrentar o vestibular, por outro lado 29% opinarão que não estão preparados, e 46% não sabem ou estão confusos. Comparando com a escola Lourdes Guilhermes, dos 28 alunos apenas 3% afirmaram esta preparado para o vestibular, 61% escolheram a opção não e 34% não sabem.

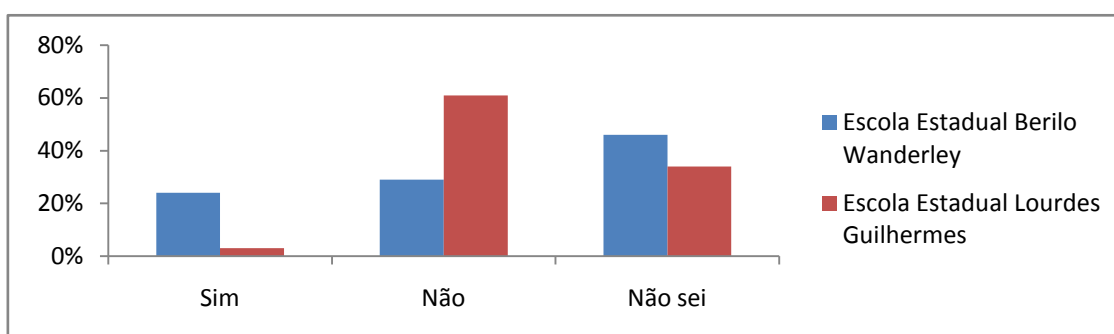


Figura 3: Relação entre a opinião dos alunos duas escolas baseado na pergunta: Você acha que está preparado para o Vestibular UFRN?

Em relação á divulgação do curso de ciências biológicas, visando incentivá-los a conhecer melhor o curso de Ciências Biológicas, tendo em vista que muitos alunos entram na universidade sem ter noção do próprio curso que irão cursar quais as áreas de atuação, grade curricular, mercado de trabalho e outros, foram feitas questionamentos conforme ilustrado na figura 4.

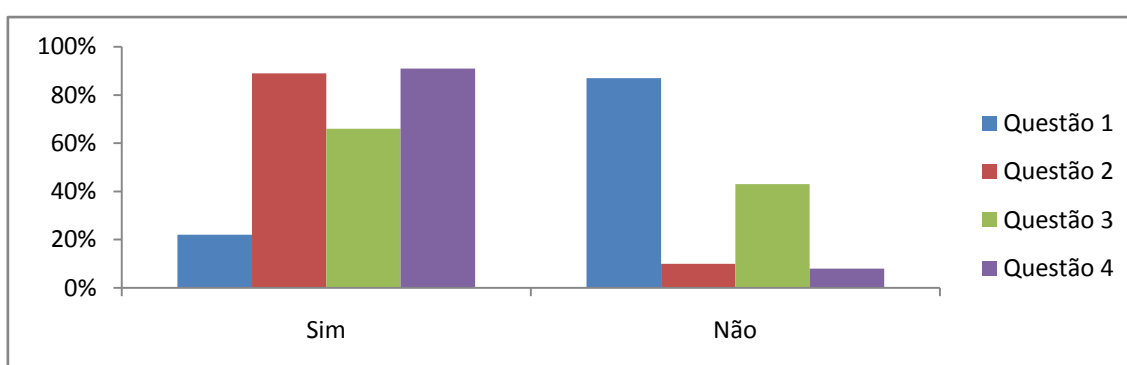


Figura 4: Pré-teste (questão 1), você já teve oportunidade de receber informações sobre o curso Ciências Biológicas? ;Pós- teste (questão 2), você mudou suas concepções a respeito do curso Ciências Biológicas? ;Pré-teste (questão 3), você conhecer algum Biólogo? O que eles fazem? ; Pós-Teste (Questão 4) a palestra foi gratificante e ajudou a compreender melhor o vestibular e o curso Ciências Biológicas?

Os dados comprovam uma constante variação nas respostas antes e depois das palestras. Os valores da figura 6 estão relacionados com o número total de alunos nas duas escolas, esse parâmetro mostra opiniões diversas baseadas em vivências escolares, educacionais e do próprio cotidiano dos alunos. Os valores contidos na figura 4 mostram que poucos alunos já tiveram oportunidades de receber informações a respeito do curso cerca de 22% (questão 1, pré-teste), enquanto que após a palestra (questão 2), 89% dos alunos afirmam terem mudado suas concepções a respeito do curso. Na interpretação da questão 3, observamos que muitos afirmam conhecerem biólogos, porém fazendo citações certas e errôneas ao declararem como exemplo sua própria professora de biologia, acreditando que apenas dão aula e muitos não sabiam diferenciar confundindo Biologia com Ciências Biológicas.

Dinamizar com os alunos essas questões foi uma das metas do trabalho, comprovando seu êxito, (questão 4, pós-teste) 91% afirmam que palestra foi gratificante e ajudou os mesmos a compreender melhor o vestibular e o curso Ciências Biológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta atividade contribuiu positivamente para inserção e integração dos bolsistas dos PIBID/BIOLOGIA na escola, como também para suprir uma carência de informação sobre o tema por parte dos alunos de ensino médio de escolas públicas. Consideramos que esse tema é relevante, e deve ser trabalhado diariamente, sendo considerado ponto chave para alunos que estão na última etapa do ensino médio, prestes a ingressar no ensino superior.

Durante as palestras realizadas a insegurança dos alunos pré-vestibulandos era visível, muitos não sabiam o que era isenção, qual curso escolher, qual área concorrer e quais são as oportunidades almejadas no ensino superior. A ação desenvolvida minimizou em parte essa desinformação e revela a necessidade da continuidade de projetos desta natureza e que seja realizado bem antes do processo seletivo de isenção, para oportunizar a participação de mais alunos no ingresso do ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL ESCOLA, 2010, Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/>, Acesso em 12/09/2011.

CHUEIRI, S.F.; Concepções Sobre a Avaliação Escolar, Ano I, n. 1, p 8-12, 2008. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em 04/10/2011.

DAYRELL, J. T. s.f. A escola como espaço sócio-cultural. Disponível em: www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/ESCOLA%20ESPACO%20SOCIOCULTURAL.pdf. Acesso em 13/10/2011).

DEMO, P. 1999 Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/6692091/Metodologia-Cientifica-Em-Ciencias-Sociais-Pedro-Demo>. Acesso em 21/11/2011.

DIAS, F.S. et al. Cursos Diurnos e Noturnos: Fatores de aprovação no vestibular da UFMG. 2008, n. 1, p. 2-16. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a06v38n133.pdf>. Acesso em 13/11/2011.

Edital, COMPERVE 2011, Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/psanteriores/ps2012/editais.php>, Acesso em 13/09/2011.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Disponível em: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/glossario.html>, Acesso em 09/09/2011.

MARTINS, A. M. 2008 “O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas”, em Ensaio: aval. pol. públ. Educ, 16, 59. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20/10/2011.

Ministério da Educação (MEC), Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/07/05/consulta-ideb-2009.jhtm>, Acesso em 13/09/2011.

MUNDO VESTIBULAR, 2011, Disponível em: <http://www.mundovestibular.com.br/articles/280/1/CIENCIAS-BIOLOGICAS/Paacutegina1.html>

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.; SILVA, M. A. Análise das provas de biologia nos

vestibulares da UFRN: uma aproximação às dificuldades da aprendizagem. 1 ed. Natal. P. 223-247.

SANTOS, A. A.; FORMEHE, K. C.; GRAMS, S. B. AMBIÊNCIA ESCOLAR : Aspectos físico, sócio-econômico, cultural e de gestão escolar. Ano I, n.1, p 18-25, 2010. Disponível <http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2010/edu1002.pdf>. Acesso em: 21/11/2011.

SOUSA, L. C. and SANTOS, L.1999 “A relação entre estilos pedagógicos e desempenho escolar em Portugal”, em *Psicologia Reflex. Crit.*, 12, 2. Disponível em; http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200006&lng=en&nrm=isso. Acesso em 21/11/2011.

VIEIRA, S. L. 2007 “Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense”, em *Estud. Avançados*, 21, 60. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200004&lng=en&nrm=isso. Acesso em 21/10/2011.

ZAGO, N. (orgs.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 32, p. 226-237, 2006.

DIVULGAÇÃO DOS ÍNDICES DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COMO FORMA DE INTEGRAR A UNIVERSIDADE E ESCOLA.

Paula Dorti Peixe³¹
Rodrigo Serafim de Araújo³²
Ivaneide Alves Soares da Costa³³

RESUMO

A divulgação dos índices de avaliação do ensino médio é importante, uma vez que são indicadores para o monitoramento da qualidade da educação brasileira. Assim, o presente trabalho tem como finalidade divulgar os índices da avaliação do ensino médio – Enem, ProUni, Sisu e IDEB – como forma de ingresso no ensino superior. A divulgação foi realizada sob forma de palestras em duas escolas públicas de Natal/RN: E.E. Berilo Wanderley e a E.E. Lourdes Guilherme. O número total de participantes das duas escolas foi de 89 alunos do último ano do ensino médio. Para ter controle dos conhecimentos prévios dos alunos e verificarmos o nível de aceitação, foi aplicado um pré e um pós-questionário, respectivamente, sobre o tema. Os resultados comprovaram a eficácia da palestra, uma vez que apesar de 80% dos alunos saberem a definição do Enem, 81% deles esclareceram dúvidas sobre o tema e 61% mudaram a concepção sobre o Enem, pós-palestra. Outro dado importante é que 30% deles desconheciam o ProUni e o Sisu e puderam conhecer outras oportunidades de acesso à universidades do país. Desse modo, além de poder contribuir com o esclarecimento de dúvidas, a palestra foi instrumento de motivação para os discentes e gerou experiência rica em aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Integração, ENEM, IDEB, PROUNI SISU.

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, é um exame com o objetivo principal de possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que o estruturam. Além disso, ele serve como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Realizado anualmente, ele se constitui um valioso instrumento de avaliação, fornecendo uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil. (Enem, fundamentação teórico-metodológica – Inep 2005).

Além de o exame ser uma das formas de medição da qualidade da educação, a

³¹Aluna licencianda bolsista PIBID/BIOLOGIA/UFRN. E-mail: paula.dorti@hotmail.com;

³²Aluno licenciando bolsista PIBID/BIOLOGIA/UFRN. E-mail: rodrigoserafim25@yahoo.com.br

³³Coordenadora do PIBID/ Biologia, Dra. Professora Adjunta I, UFRN/Centro de Biociências, Depto. Microbiologia e Parasitologia, Lab. de Microbiologia Aquática (LAMAq). E-mail: iasoaresc@gmail.com

partir de 2009 o Ministério da Educação – MEC - introduziu uma série de mudanças e o Enem passou a ter uma nova nomenclatura: O Novo Enem. Os pressupostos que norteou as recentes mudanças busca dinamizar a vida acadêmica, situar a educação como importante referência no mundo do trabalho e incentivar o processo de inclusão social e de avanço da cidadania. A escola enquanto instituição social é posta a cumprir a sua função tornando-se importante na vida dos jovens que concluem o ensino médio (Campos, 2010).

O novo Enem ainda é responsável por mudar a atitude do professorado em relação ao processo de ensino. Segundo (Ramalho e Núñez, 2011) as diretrizes e orientações, presentes na reforma, procuram redirecionar a condução das atividades docentes e do aprendizado do alunado no diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea.

A prova do Enem também é um importante instrumento para o acesso, dos concluintes de ensino médio, às universidades públicas federais do Brasil, através do programa Sisu – Sistema de seleção unificada- e às universidades particulares pelo Prouni – Programa Universidades para todos.

Dentro dessa perspectiva há a necessidade de se estabelecer padrão e critérios para monitorar o sistema de ensino no Brasil, apontando a importância do uso de indicadores para monitoramento permanente e medição do progresso dos programas em relação às metas e resultados fixados. Assim, (Reynaldo Fernandes, 2007) coloca em debate a proposta de criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ele combina dois indicadores, um de fluxo escolar – repetência e evasão – e outro baseado nas pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) desempenha um papel fundamental na melhoria da qualificação dos professores de biologia que atuarão na educação básica. O PIBID é integrante de uma importante meta do projeto de lei do PNE 2011-2020 que é a ampliação do “programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de

profissionais do magistério para atuar na educação básica pública”. Dessa forma, o PIBID/BIOLOGIA/UFRN desempenha um papel fundamental na implementação das ações dirigidas ao curso de Licenciatura em Biologia da UFRN, no sentido de contribuir com o papel social na melhoria da qualificação dos professores de biologia que atuarão na educação básica, e na permanência dos licenciandos nos cursos de Licenciatura promovendo a formação inicial vinculada ao campo de atuação profissional.

As escolas estaduais contempladas no PIBID/BIOLOGIA foram a Escola Estadual Lourdes Guilherme e a Escola Estadual Berilo Wanderley. A primeira escola atende o ensino fundamental maior no turno matutino e o ensino médio e EJA nos turnos vespertino e noturno, com estrutura razoavelmente funcional que inclui biblioteca, sala de informática e laboratório. Conforme os dados disponíveis no site do Inep, em 2009 o desempenho no Enem foi de 499,92 (em ciências da natureza 427,18) e no IDEB foi 2,6. Já a E. E. Berilo Wanderley atende uma pequena quantidade no ensino fundamental, com uma predominância no ensino médio nos três turnos em uma estrutura recentemente reformada e ampliada. O desempenho no Enem em 2009 chegou a 522,59 (em ciências da natureza 473,02), enquanto que no IDEB foi 4,6.

Como reflexo das ações desenvolvidas pelo PIBID/BIOLOGIA/UFRN espera-se alcançar uma melhoria na qualidade do ensino na escola da rede pública, e conseqüentemente, nos índices do IDEB. Esse processo para alcançar o aumento progressivo da qualidade do ensino está baseado no sistema de metas, em que o governo prioriza as escolas com os piores IDEBs, promovendo, assim, a assistência necessária para que avanço da educação brasileira possa ser alcançado (Fernandes e Gremaud, 2009).

Visando atender às necessidades e demandas das escolas selecionadas para PIBID/BIOLOGIA e adequá-las à realidade social, cultural e política, este trabalho tem como um dos objetivos propor a divulgação do Enem e do IDEB, ressaltando a sua importância para a vida escolar. Além disso, estima-se estimular nos alunos o interesse de obterem um bom desempenho no exame nacional do ensino médio (ENEM), para a ocupação de vagas no ensino superior.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho foi realizado em duas escolas localizadas no bairro de Pirangi grande Natal-RN, a E.E. Berilo Wanderley e a E.E. Lourdes Guilherme, em agosto de 2011 com alunos dos terceiros anos do ensino médio. Participaram 89 alunos, sendo 61 na E.E Berilo Wanderley e 28 alunos no Lourdes Guilherme.

Primeiramente, foi aplicado um pré-teste com o objetivo de averiguar as concepções prévias dos alunos. Esse questionário continha questões em que se pudessem obter informações a cerca do tema e avaliarmos o grau de eficiência da palestra. Em seguida, foi realizada a apresentação com a utilização de multimídia, slides, e foi abordado o tema sobre o ENEM, IDEB, ProUni e SiSu. Foi também distribuído um folder par cada aluno, fornecido pela Prograd – Pró- Reitoria de Graduação -para divulgação da UFRN/2011. Este folder continha informações referente ao quadro de vagas Enem/Sisu, que podem ser preenchidas, na UFRN, por alunos oriundos do processo seletivo do Enem, em que os cursos são Agronomia, Ciências atuarias, Engenharia da Aquicultura, Engenharia Florestal, Engenharia de Software, Estatística, Geofísica, Gestão Hospitalar, Química, Sistemas de Informação e Zootecnia.

Após a palestra, para haver um retorno da compreensão da apresentação, foi aplicado novamente um pós-teste, com o objetivo de avaliar se a palestra cumpriu seu objetivo inicial. As etapas seguintes corresponderam à organização e interpretação dos dados obtidos nos questionários, e assim com o auxílio de material teórico e com o levantamento estatístico pode-se confeccionar os resultados obtido da divulgação dos índices de avaliação do ensino médio.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação das respostas obtidas no questionário aplicado sobre os índices de avaliação do ensino médio, nas duas escolas mostrou, inicialmente, que os alunos estão instruídos com relação ao assunto, uma vez que quase 80% dos entrevistados afirmaram conhecer esse índice de avaliação, no pré-teste, como mostra a figura 1.

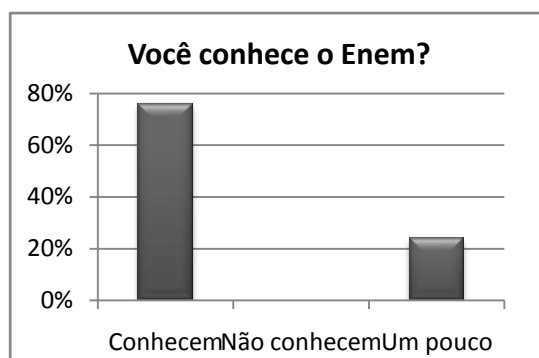


Figura 1- Grau de conhecimento do Enem com os 89 alunos (Pré-

No entanto, após a aplicação do pós-teste, quando é perguntado se os mesmos esclareceram suas dúvidas a respeito da palestra informativa sobre o exame e suas particularidades, verificamos a superficialidade desse conhecimento, já que 74% esclareceram suas dúvidas e 60% mudaram suas concepções a cerca do mesmo. Como mostra as figuras 2a e 2b, respectivamente.

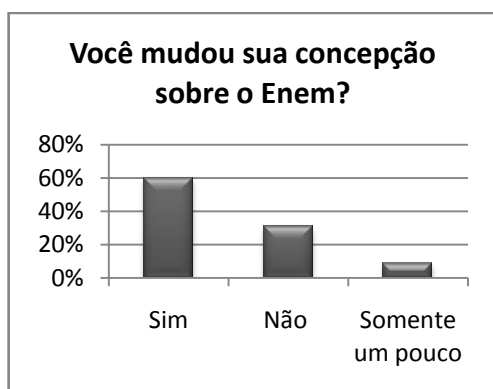


Figura 2a- Mudança da concepção sobre o Enem (pós – palestra).

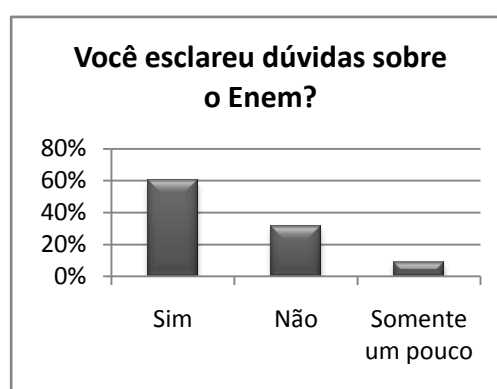


Figura 2b- Esclarecimento de dúvidas (Pós-palestra).

Os dados comprovam que apesar de 80% dos concluintes afirmarem conhecer o Enem, aproximadamente 60% esclareceram seus questionamentos e dúvidas durante a palestra. Neste caso, esperávamos um percentual menor de dúvidas tendo em vista o resultado do pré-teste. As dúvidas mais frequentes relacionaram-se aos programas que auxiliam o ingresso nas universidades através das médias obtidas nas provas do exame nacional do ensino médio. Assim, para analisar o conhecimento a respeito do ProUni e do Sisu, a figura 3 mostra que aproximadamente 50% dos discentes não sabiam conceituar os programas e nem a finalidade dos mesmos. E quando o assunto é o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o resultado é praticamente semelhante, figura 4.

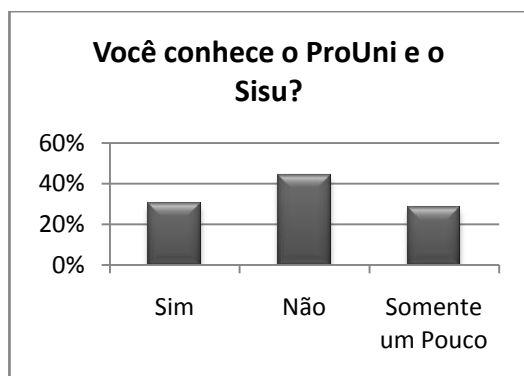


Figura 3- Conhecimento dos programas aliados ao Enem (Pré-palestra)

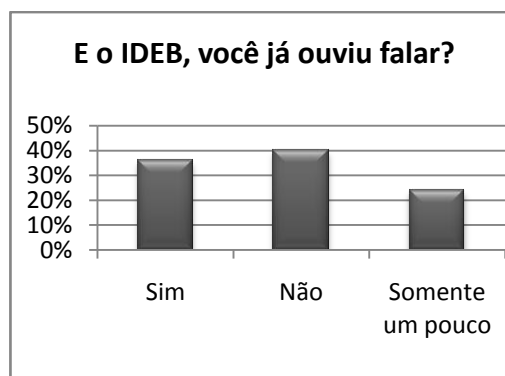


Figura 4- Conhecimento do IDEB (Pré-palestra)

Assim, apesar de os alunos saberem a importância de realizar tal exame, não entendem o porquê de fazê-lo, como benefício de auto-avaliação escolar do ensino médio e ingresso no ensino superior. Isso é comprovado pelos dados que evidenciam que ao não conhecerem os objetivos dos programas (ProUni e Sisu), tornam-se excluídos dessa nova forma de ingresso proporcionada pelo novo Enem. O MEC recomenda que as Instituições de Educação Superior – IES possam optar entre quatro possibilidades de utilização do novo Enem como processo seletivo: como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; como primeira fase do processo seletivo; combinado com o vestibular da instituição e como fase única para as vagas remanescentes do vestibular tradicional (Campos, 2010). No entanto, posteriormente a palestra os alunos entenderam a importância de inscreverem-se nesses programas e concorrerem a vagas, nas universidades, ofertadas tanto pelo ProUni quanto o Sisu, como mostra a figura 5.

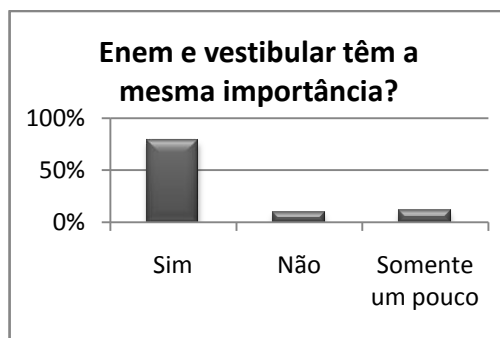


Figura 5- Comparação do Enem e do vestibular (Pós-palestra)

Os dados evidenciam que os índices de prioridade entre o vestibular e o Enem, após conhecerem os objetivos dos programas, aumentaram. Dessa forma, observa-se a importância de divulgação dos programas que promovem a inserção dos concluintes do ensino médio, no ensino superior.

Outro dado importantíssimo é que apesar de conhecerem o estilo de prova, como mostra a figura 6, que é baseada na intertextualidade e no conhecimento de mundo, as competências exigidas pela prova não são conhecidas, pelos alunos. Isso foi observado durante a palestra devido às inúmeras dúvidas a cerca dessas competências.

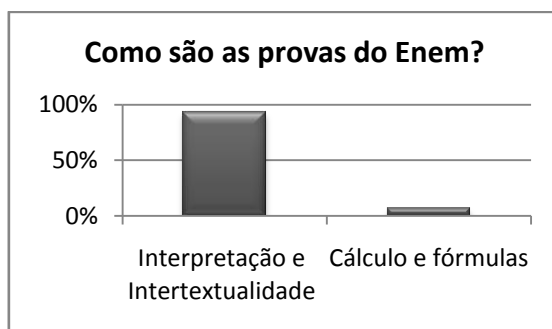


Figura 6- Abordagem da prova do Enem (Pré-teste)

Sabe-se que para realizar um desempenho significativo na prova do Enem é necessário que os alunos conheçam as habilidades que serão exigidas. As 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 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 (Inep, 1999). Nessa perspectiva, a palestra enfatizou essas competências (Dominar a linguagem, compreender fenômenos, enfrentar situações-problemas, construir argumentação e elaborar propostas) com o intuito dessas habilidades serem conhecidas pelos alunos, e assim terem um melhor êxito nas provas do Enem.

A figura 6 ainda evidencia que os alunos conhecem o perfil da prova com relação ao aspecto intertextualidade e também da contextualização. Através de relatos dos próprios discentes foi constatado que os mesmos preferem esse tipo de avaliação, uma vez que os conteúdos se aproximam do cotidiano e, portanto facilita o processo de aprendizagem, pois os conteúdos passam a ter significado e não apenas caráter

memorístico. Contextualizar o ensino significa agrupar experiências diversificadas e incorporar o aprendizado em novas vivências, criando condições para que o aluno experimente a curiosidade, o encantamento da descoberta e a satisfação de construir o conhecimento com autonomia, construir uma visão de mundo e um projeto com identidade própria (Warta e Faljono-Alário, 2005).

Assim, após a palestra foi constatado que os objetivos iniciais foram cumpridos e a importância da prova do Enem atingiu o mesmo nível da prova do vestibular tradicional, como mostra a figura 7.

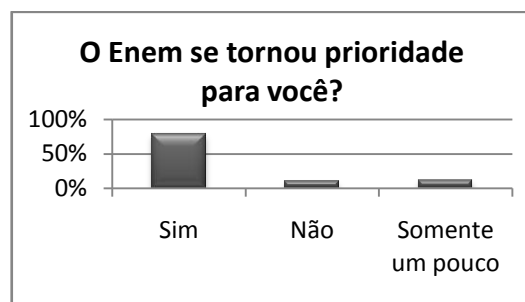


Figura 7- Grau de importância do Enem (pós-palestra)

Com relação ao IDEB, também foi observado um resultado positivo, uma vez que os discentes entenderam a importância do índice quanto à medição da qualidade da educação nacional, após a palestra. O Índice de Desenvolvimento Educacional combina dois indicadores usualmente utilizados para monitorar nosso sistema de ensino: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio). Seu pressuposto é a evidente complementaridade entre ambos, lembrando que, mesmo que os alunos atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados, um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, provocando o abandono de um número significativo deles, sem que completem a educação básica, não é desejável; porém, a conclusão no período correto e com baixas taxas de abandono, mas que produzisse concluintes com deficiência de aprendizagem, tampouco o seria (Reynaldo Fernandes, 2007).

No entanto, os resultados foram discrepantes quando comparado a E.E. Berílio Wanderley com a E.E. Lourdes Guilherme, respectivamente figura 8 e 9.

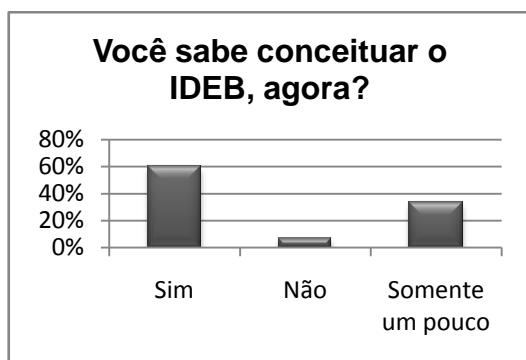


Figura 8 - Conceito do IDEB na E.E. Berílio Wanderley (Pós-teste)

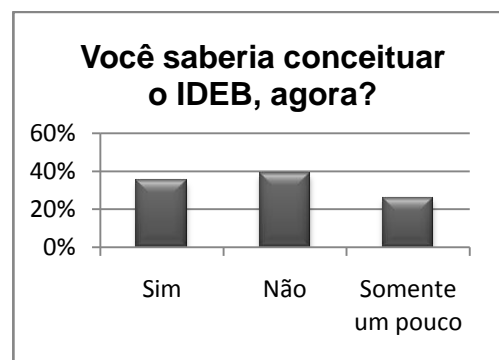


Figura 9 - Conceito do IDEB na E.E. Lourdes Guilherme (Pós-teste)

Os resultados mostram que depois da explanação e conceituação do IDEB, os alunos do Lourdes Guilherme ainda apresentaram dificuldade para conceituar esse índice, uma vez que aproximadamente 40% dos alunos confessaram não saberem ainda o conceito. Dado esse que no Berílio Wanderley foi menos de 10%. Esse resultado pode ser reflexo da falta de divulgação dos índices de avaliação da educação brasileira pela própria escola. Isso ainda pode ter relação com o valor discrepante do IDEB de ambas as escolas, como mostra a figura 10.

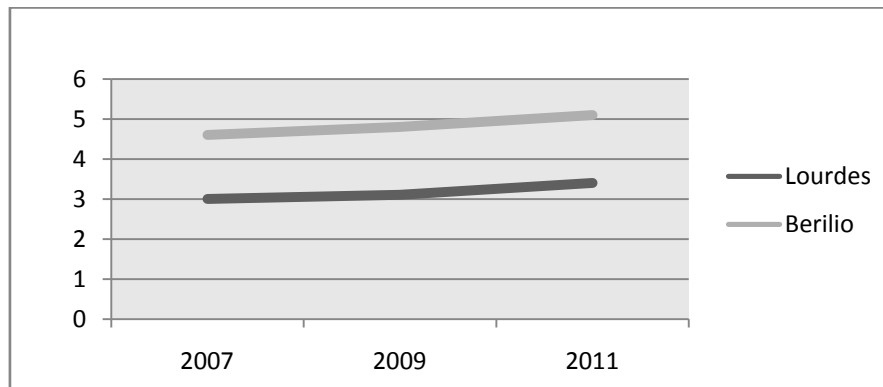


Figura 10 - Comparação do IDEB entre o Lourdes e o Berílio

Essa discrepância dos valores dos resultados sobre o IDEB entre as duas escolas é pertinente ser estudada, uma vez que ambas atendem a uma região geográfica extremamente próxima. Assim, o problema detectado para os diferentes valores do IDEB e rendimento acadêmico dos alunos deve estar relacionado com aspectos das diferentes gestões escolares das instituições analisadas. Segundo Dayrell (1999), entende que a arquitetura da escola orienta a movimentação dos sujeitos, na definição das funções, em cada espaço arquitetônico se evidencia um determinado conceito de educação. Desse modo, os próprios indivíduos são responsáveis por esse processo, podendo aparecer

assim diferentes rendimentos entre as turmas de uma mesma escola, como afirma (Barbosa e Fernandes, 2001) “[...] a escola faz a diferença e que essa diferença se manifesta comparando tanto turmas como escolas. Mesmo após o controle pelo nível socioeconômico, variáveis relacionadas à escola, como didática do professor e sua expectativa de aprovação dos alunos, mostram-se importantes para o desempenho do aluno”.

Então, observa-se que são vários os fatores que estão relacionados ao desempenho das duas escolas, com relação a pontuação obtida no IDEB. Martins (2008) assegura que é necessário possuir muito cuidado com uma pesquisa deste gênero, pois as disparidades de classe, cultura, econômica e de linguagem estabelecem diferentes visões sobre o mesmo foco da questão. Sendo assim, outros estudos devem ser realizados, em ambas as escolas, para que esse problema possa ser detectado, e que a E.E. Lourdes Guilherme venha a ter um melhor desempenho no índices de avaliação do ensino médio.

Ainda de acordo com os dados é necessário que haja uma melhor divulgação pela unidade escolar e pelos responsáveis da gestão do sistema, dos indicadores de qualidade da educação para que através do conhecimento desse índice de avaliação, haja o reconhecimento da necessidade de se estabelecer um padrão de qualidade da educação no país. Assim, a partir desses indicadores é possível que ocorra a intervenção do governo.

No entanto, uma pergunta pertinente é se a mera divulgação do IDEB, nas escolas, seria suficiente para que houvesse mudanças significativas no resultado desse indicador. Outro ponto importante é que a educação básica está concentrada nas escolas do estado e município, fazendo com que tenham certa autonomia em relação ao governo federal, e por isso estão também restritas das suas ações (Fernandes e Gremaud, 2009).

Nessa perspectiva, o MEC estabeleceu o sistema de metas educacionais, que visa a melhora dos índices do IDEB.

Assim, foi realizado um acordo com as redes de ensino para acolhimento de metas, como por exemplo, o aumento do IDEB e o comprometimento dessa meta por parte das escolas municipais e estaduais. Esse sistema foi introduzido pelo PDE, no denominado “Compromisso Todos pela educação”. Então, as escolas que atingem as metas são beneficiadas pelos recursos no programa de dinheiro direto da escola (PDDE) e

o governo prioriza os piores IDEBs, dando assim a assistência necessária para que através dessa política, o Brasil possa ter uma cada vez mais uma educação de qualidade (Fernandes e Gremaud, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados finais evidenciaram a importância do trabalho de divulgação, uma vez que os alunos compreenderam os objetivos dos índices já mencionados para contribuir com a qualidade do ensino na escola da rede pública, e conseqüentemente, nos índices do IDEB, o que anteriormente era desconhecido para maioria deles.

Tendo em vista os resultados apontados neste trabalho, observa-se que os objetivos iniciais foram cumpridos e a sensibilização foi efetivada para os discentes, que podem usufruir dos benefícios dos programas educacionais. Ainda, através da palestra, sentiram-se incentivados para prestarem o exame, uma vez que entenderam benefícios que o mesmo pode trazer para a vida acadêmica e o futuro profissional.

A palestra também teve significância para os gestores do sistema de ensino, pois através do reconhecimento da necessidade de melhorar a educação brasileira, eles podem divulgar e incentivar, nas escolas, a importância de utilizar os índices de avaliação do ensino médio como forma de estabelecer um padrão de qualidade da educação no país.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, C. M. A escola de ensino médio e o novo Enem. **Direcional Escolas**, n. 59, 2010.

FERNANDES, R. Índice de desenvolvimento da educação básica. **Educação**, n. 145, 2007.

MARTINS, A. M. O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas. **www.scielo.br**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jun. 2009.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 ago. 2011.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. **Aprendendo com o Enem**: reflexões para melhor se pensar o ensino e a aprendizagem das ciências naturais e da matemática. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

R FERNANDES, GREMAUD, AMAURY. **Qualidade da educação: avaliações, indicadores e metas**. [S.l.]. 2009.

TEIXEIRA, I. N. D. E. E. P. E. A. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: Fundamentação teórico-metodológico. Brasília: O instituto, 2005.

WARTHA, E. J.; FALJONI-ALÁRIO, A. A contextualização no ensino de química através do livro didático. **Química nova Escola**, São Paulo, n. 22, 2005.

ACESSO E INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: DIFICULDADES E BENESSES DE ESTUDANTES EGRESSOS DE ESCOLAS PÚBLICAS

CLAUDIA PEREIRA DE LIMA (IFRN)

BETANIA LEITE RAMALHO (UFRN)

No início do século as universidades brasileiras foram convocadas pelo poder público e pela sociedade a redimensionar suas formas de selecionar estudantes. Muitos dilemas estão por trás desta temática, que vão desde a preocupação das instituições de ensino superior em selecionar e formar estudantes, e agora também estudantes provenientes dos setores menos favorecidos da sociedade; como também dilemas pessoais, como preocupações que fazem parte do cotidiano dos milhões de jovens que integram a sociedade brasileira e que precisam decidir sobre o seu futuro profissional diante das opções que lhes são oferecidas. O presente trabalho tem como objetivo *analisar os fatores que dificultam ou favorecem o acesso e a inclusão dos estudantes social e culturalmente menos favorecidos à universidade e aos saberes e conhecimentos necessários à sua permanência bem sucedida na universidade*. O estudo vem sendo realizado na UFRN, que vem desenvolvendo uma série de ações integrantes de sua Política de Inclusão Social (criada em 2003), cujo foco principal é o Argumento de Inclusão, um mecanismo de pontuação adicional que considera critérios sócio-econômicos e de desempenho dos candidatos da rede pública. Através de questionário e entrevistas com universitários egressos da rede pública, pudemos conhecer suas trajetórias escolares e universitárias, revelando estratégias, dificuldades e o custo pessoal daqueles que procuram permanecer no sistema de ensino apesar das condições adversas de escolarização. Para a fundamentação teórica, trabalhamos com autores como Bourdieu (1996), Coulon (2008), Ramalho (2004), Zago (2011), entre outros. Embora saibamos que as desigualdades educacionais ainda são muitas, constatamos que a política da UFRN vem trazendo resultados significativos, na perspectiva de aprovar estudantes oriundos do sistema público de ensino. Além disso, o estudo revela até que ponto podemos falar efetivamente em inclusão e se esses estudantes estão satisfeitos com os cursos que realizaram e com a instituição.

Palavras-chaves:

Acesso ao Ensino Superior, Inclusão, Trajetórias, Universidade

Introdução

As políticas afirmativas que tratam do acesso ao Ensino Superior no Brasil têm despertado debates intensos na atualidade, especialmente porque esses debates, via de regra, trazem as contradições que sempre estiveram presentes na sociedade brasileira, camuflando os discursos educacionais oficiais sobre democratização e igualdade. O fenômeno da expansão da

educação superior aliado ao aumento da demanda por este nível de ensino impulsionou a adoção de formas alternativas de selecionar candidatos para ingressarem, principalmente, na universidade pública.

Alguns fatores são importantes de serem considerados, a partir da década de 90, e que contribuiriam para impulsionar as discussões atuais sobre acesso e inclusão no ensino superior. O Decreto nº 99.490, portaria nº 837, de 30/08/1990, que dispõe sobre o concurso vestibular para admissão aos cursos de graduação das instituições de ensino superior é um deles. O citado decreto dá autonomia para que as instituições realizem o seu próprio vestibular, com base no seu regimento e normas internas. Por sua vez, a lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 1996, institui que a educação superior abrangerá cursos de graduação e estes estarão abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo.

O atual Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2021) – em discussão, coloca como uma de suas premissas principais a expansão da oferta de educação superior, sobretudo a pública, por meio do acesso e permanência na instituição educacional. O plano anterior, instituído em 2001, estabeleceu como meta prover, até o final desta década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos estudantes que estão na faixa etária de 18 a 24 anos, sendo que 40% deste percentual deviam constar de matrículas nas instituições de ensino superior públicas. Um ponto agravante e que levou à definição desta meta no PNE de 2001 foi o aumento considerável de estudantes cursando o Ensino Médio no país. Os dados do Censo Escolar 2004 mostravam que no período entre 2000 e 2004 a matrícula no ensino médio no Brasil aumentou consideravelmente, passando de 8.192.948 em 2000 para 9.169.357 em 2004. E o mais agravante é que no Brasil, na faixa etária considerada ideal para o Ensino Médio – de 15 a 17 anos -, 83% dos jovens estão na escola, mas apenas 33% freqüentam o secundário. Além desse agravante, observamos ainda uma queda no número da matrícula entre 2004 a 2006, como observamos na tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Evolução das Matrículas no Ensino Médio de 2000 a 2006

Abrang Geo	2000	2001	2002	2003	Variação (%) 2000/2003	2004	2005	2006	Variação (%) 2004/2006
BR	8.192.948	8.398.008	8.710.584	9.072.942	10,7	9.169.357	9.031.302	8.906.820	-2,9
NO	571.594	621.095	663.943	706.843	23,7	726.537	739.565	755.773	4,0
RO	46.767	48.973	52.457	55.392	18,4	58.893	58.228	59.921	1,7
AC	25.110	24.853	25.024	28.497	13,5	29.736	31.288	32.044	7,8

Fonte: Ensino Médio Inovador, MEC, 2009.

Infelizmente a meta do PNE 2001 não chegou a alcançar os resultados esperados, tanto que uma das metas do atual PNE 2011 é de universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.

As Políticas de Acesso e Inclusão no Ensino Superior no Brasil e a Política de Inclusão Social da UFRN

A partir de 1995, órgãos do governo federal, estadual e municipal, organizações não governamentais, movimentos sociais e setor privado começam a implantar, em número crescente, programas de ação afirmativa e compensatória no Brasil. Nesse sentido, as instituições de educação superior do país tem passado por reestruturações para atender às exigências impostas pelas novas demandas que perpassam pela sociedade atual, na tentativa de recuperar sua legitimidade e identidade como bem público a serviço dos cidadãos. Dentre as formas alternativas de acesso que mais se destacaram, podemos citar o uso do ENEM, a adoção de cotas (para alunos de escolas públicas, negros e/ou índios), o Programa de Avaliação Seriada, entre outras. Como afirmam Borges e Carnielli:

Até o advento do decreto nº 99.940/90 e da lei nº 9394/96, a única via de acesso ao ensino superior – o vestibular – reproduzia nas universidades, de maneira geral, a estratificação de classe na sociedade. Com a adoção de outras formas de acesso por algumas universidades, possibilitadas pela referida legislação, alteraram-se parâmetros e modelos, gerando novas oportunidades e expectativas de concretizar as aspirações dos candidatos ao ensino superior (BORGES e CARNIELLI, 2005, p. 117).

A UFRN, preocupada com essas questões, criou uma comissão para estudo e definição de uma política de inclusão social que contemplasse as demandas e necessidades da realidade

local. Assim, passou a ampliar o número da isenção da taxa de inscrição no seu processo seletivo a partir de 2003. Entre 2005 e 2011 mais que duplicou o número desse benefício, concedendo isenções para quase 70% dos candidatos da rede pública que se inscrevem no vestibular. Esta é apenas uma das ações implementadas pela atual Política de Inclusão Social, criada em 2004, que foca sua atenção no acesso e na permanência dos egressos da rede pública.

Outra ação a destacar, e uma das principais, é a adoção do *Argumento de Inclusão*, que se constitui num mecanismo de pontuação adicional para os alunos da rede pública em condições de concorrer a uma vaga num dos cursos, principalmente os de maior procura: os que registram pouca presença de alunos da rede pública. Essa pontuação objetiva ampliar o acesso dos bons estudantes da rede pública que, mesmo apresentando um bom desempenho no vestibular, colocam-se sempre em desvantagem em relação aos alunos da rede privada. Articula, portanto, o fator sócio-econômico ao desempenho do aluno. O *Argumento de Inclusão* foi implementado, inicialmente, no vestibular de 2006, onde favoreceu o acesso de 31 egressos da rede pública em 13 diferentes cursos da UFRN, dentre os quais: Administração, Comunicação Social/Radialismo, Comunicação Social/Jornalismo, Direito, Enfermagem e Obstetrícia, Odontologia, Geografia, Psicologia, Serviço Social, Pedagogia, Fisioterapia, Nutrição e Medicina. Ressalta-se que esses, via de regra, tem sido os cursos mais concorridos.

O presente artigo propõe-se a discutir e refletir sobre a viabilidade dessa política de inclusão social. As seguintes questões norteiam a sua problemática: quem são os estudantes que estão ingressando na universidade através do mecanismo do *Argumento de Inclusão*? Que motivos levaram esses estudantes a optar pela carreira universitária e pelos cursos aos quais estão inseridos? Que mecanismos e estratégias fizeram parte da sua trajetória escolar e contribuíram para a aprovação dos mesmos no vestibular?

Os Procedimentos Metodológicos do Estudo

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes que ingressaram na UFRN no processo seletivo 2006, destacando os alunos provenientes da rede pública e, dentre estes, os beneficiados pelo *Argumento de Inclusão*. O percentual de candidatos isentos (rede pública) matriculados em 2006 foi de 32,9%, quase a metade do percentual dos alunos da rede privada, com 60%. A tabela 2, abaixo, mostra a quantidade e o percentual de matriculados por tipo de instituição escolar.

Tabela 2 – Candidatos e Aprovados no PS 2006 por instituição escolar

TIPO DE INSTITUIÇÃO ESCOLAR	CANDIDATOS		APROVADOS		APROV. COM O AI	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Todo em escola pública	11.714	44,9%	1.232	32,9%	31	
Todo em escola privada	12.274	47,1%	2.250	60,0%	-	
Parte em escola pública, parte em escola privada	1.889	7,2%	243	6,5%	-	
Outro tipo de escola	193	0,7%	23	0,6%	-	
Total	26.070	100%	3.748	100,0%	31	

Entre os procedimentos adotados no estudo, utilizamos o questionário e a entrevista semi-estruturada. A sistematização, categorização das entrevistas e análise dos dados foi realizada com o auxílio do software Modalisa (Universidade Paris 8 – França). A análise de conteúdo (BARDIN, 2004) foi o método de análise das entrevistas.

A trajetória escolar dos estudantes: resultados preliminares

A vida escolar do estudante ou o que estamos denominando aqui de trajetória escolar está balizada por um certo número de etapas importantes que, por sua vez, são caracterizadas por uma série de fatores, que irão influenciar nas suas decisões e escolhas pessoais e profissionais futuras. Boa parte desses fatores, senão todos, são determinados pela estrutura social que os envolve. Nesse sentido é que consideramos importante identificar o perfil sócio-econômico dos estudantes que estão ingressando na universidade. Conhecendo as trajetórias escolares, as condições de estudo, a situação educativa e sócio-laboral da família, dentre outros fatores, acreditamos estar tratando de elementos determinantes e que causam impacto nas escolhas e no futuro sócio-profissional dos estudantes.

Os 31 estudantes que ingressaram em 2006 na UFRN com a ajuda do Argumento de Inclusão estudaram, na modalidade regular, do último ano do ensino fundamental ao terceiro do ensino médio em escolas públicas do RN. Todos os candidatos são solteiros e estão entre a faixa etária dos 16 aos 22 anos, considerada ideal para o ingresso de jovens no ensino superior, segundo dados do INEP/MEC (18-24 anos). Destes 31 estudantes, 20 foram selecionados para compor nossa amostra.

Em um breve resumo sobre o perfil desses 20 estudantes, destacamos: sete (7) são do sexo masculino e treze (13) do sexo feminino, todos são solteiros, sete (7) são naturais do interior do Estado e treze (13) são naturais de Natal. Seus pais, em sua maioria, são pequenos agricultores ou ocupam-se de outras atividades de baixa remuneração (vigilante, pedreiro, autônomo, desempregado, aposentado). Suas mães ocupam-se de atividades do lar (9), em alguns casos são professoras (4) ou exercem atividades no comércio (3) ou como autônomas (3) e desempregadas (1). Quanto à escolaridade, somente dois (2) estudantes indicaram pais e quatro (4) indicaram mães com ensino superior completo, enquanto grande parte freqüentaram até o ensino fundamental e ensino médio. Elegemos alguns desses dados e apresentamos no quadro 1, abaixo:

Quadro 1: Caracterização dos Sujeitos

Estudante	Sexo	Idade	Curso	Ocupação do Pai	Grau Instrução da Mãe
E1	M	19	DIREITO (B) (M)	Oficial de justiça	Pós-Graduação
E2	F	21	NUTRIÇÃO (F) (MT)	Vigilante	Ensino Médio completo
E3	F	21	DIREITO (B) (M)	Pedreiro	ensino médio incompleto
E4	F	18	PSICOLOGIA (F) (MT)	autônomo	Ensino Superior completo
E5	F	20	FISIOTERAPIA (F) (MT)	Militar	Ensino Médio completo
E6	F	21	PEDAGOGIA (L) (T)	falecido	ensino fundamental incompleto
E7	F	18	MEDICINA (F) (MTN)	Desempregado	Ensino Médio completo
E8	M	20	DIREITO (B) (M)	desempregado	Ensino fundamental incompleto
E9	F	18	ENFERMAGEM E OBSTETRÍCIA (F) (MT)	Agricultor	ensino médio incompleto
E10	F	19	NUTRIÇÃO (F) (MT)	Pedreiro	Ensino Superior completo
E11	M	22	COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)	Agricultor	ensino fundamental incompleto
E12	M	20	FISIOTERAPIA (F) (MT)	autônomo	Ensino Médio completo
E13	M	20	ADMINISTRAÇÃO (B) (M)	autônomo	Ensino Médio completo
E14	F	19	PEDAGOGIA (L) (T)	Falecido	Desconhece
E15	F	22	SERVIÇO SOCIAL (F) (T)	Policial militar	Ensino superior completo
E16	F	19	COMUNICAÇÃO SOCIAL - RADIALISMO (B) (T)	Desconhece	Ensino médio completo
E17	M	21	COMUNICAÇÃO SOCIAL - JORNALISMO (B) (T)	Aposentado	Ensino Fundamental incompleto

E18	F	19	GEOGRAFIA (B) (M)	Aposentado	Analfabeta
E19	F	22	NUTRIÇÃO (F) (MT)	autônomo	Ensino Fundamental completo
E20	M	19	ODONTOLOGIA (F) (MT)	Agricultor	Ensino superior completo

Em relação à trajetória escolar dos estudantes, com relação ao turno em que freqüentaram o Ensino Médio, dos vinte entrevistados, apenas dois indicaram ter estudado no turno noturno, o que consideramos um ponto bastante positivo, tendo em vista que um número significativo dos estudantes que estudaram o ensino fundamental e médio no turno noturno são estudantes egressos de escolas públicas, enquanto um número bem menos significativo são egressos de escolas particulares. Constatamos isso quando analisamos dados dos aprovados nos três últimos vestibulares (2006 a 2008) da UFRN, como mostra a tabela 3, abaixo:

Tabela 3 - Distribuição dos estudantes aprovados nos processos seletivos 2006 a 2008 por Turno e tipo de escola que cursou o ensino fundamental e médio

	Todo em escola pública	Combinado	Todo em escola particular	Total
Todo diurno	1952	2691	5104	9747
Todo noturno	537	253	86	876
Parte diurno, parte noturno	336	326	527	1189
Total	2825	3270	5717	11812

Segundo dados do PNE (2005), a realização do Ensino Médio no turno da noite muitas vezes indica um ingresso adiantado no mercado de trabalho por parte dos jovens brasileiros e em muitos casos é por necessidade de complementar a renda familiar ou mesmo para a própria sobrevivência. Após o ingresso na universidade, somente quatro dos vinte estudantes entrevistados informaram não estar trabalhando ou recebendo nenhum tipo de bolsa ainda. Os demais estudantes ou possuem algum vínculo empregatício, ou são estagiários ou recebem bolsa da universidade.

Em relação ao tipo de escola em que cursaram o Ensino Médio, todos eles cursaram em escolas públicas, mas onze (11) deles estudaram no CEFET, enquanto nove (9) estudaram em outro tipo de escola pública. Sobre a preparação para o vestibular por parte das escolas, os estudantes egressos do CEFET acreditam que a escola oferece uma

boa preparação para o vestibular, enquanto os demais estudantes alegaram que as outras escolas públicas não oferecem uma preparação de qualidade para o estudante que vai prestar o vestibular. Os pontos negativos apontados foram: na escola pública há baixo incentivo para o vestibular; na escola pública ninguém estuda; o ensino é de péssima qualidade; os professores são descomprometidos; a diretoria é ausente e as escolas não orientam para o vestibular.

Se a escola de Ensino Médio, que é para muitos a única oportunidade de se prepararem para o vestibular, não estiver oferecendo esta preparação, a desvantagem entre esses alunos e aqueles que têm a oportunidade de estudar em escolas privadas e cursinhos pré-vestibulares se torna significativa. Aqui cabe uma reflexão sobre os verdadeiros objetivos do Ensino Médio, que entra numa discussão que não é de hoje, mas que ainda não foi resolvida, que diz respeito à questão da identidade do ensino médio. Como coloca Ramalho (2008), o Ensino Médio se move, ao longo dos anos, com uma “identidade vacilante” e imerso numa complexa rede, com fatores provenientes do contexto socioeconômico, assim como das exigências postas pelo referencial das políticas educacionais: LDB, PCNs, DCNEM. Nesse sentido, educar e atender às necessidades formativas e educativas dos alunos, no Ensino Médio, de maneira que se possa contribuir na construção da sua cidadania, inserí-los no mundo do trabalho e/ou prepará-los para o estudo na Educação Superior torna-se um desafio.

No que concerne aos aspectos relacionados aos vínculos entre o vestibular e o sistema de ensino, de acordo com Peixoto (in: SGUISSARDI E SILVA JR., 2001), quando este tema se faz presente nos estudos e pesquisas sobre esta temática na década de 1970, assume características contraditórias, enfatizando, ao mesmo tempo, o vestibular como indicador da desarticulação entre ensino superior e médio, e o sorteio como uma forma de acabar com o atrelamento do ensino secundário ao acesso ao ensino superior. Já na década de 1980, as questões se centram em torno da desarticulação entre os níveis de ensino, isto é:

[...] o ensino superior recebe candidatos com baixo nível de qualificação porque os outros níveis não formam adequadamente os alunos, devendo o vestibular ser também um instrumento normativo e orientador de todo o sistema educacional (PEIXOTO, in: SGUISSARDI E SILVA JR., 2001).

Nesse sentido, a forma como o vestibular é concebido pelas instituições de ensino superior faz toda a diferença. Em 1992, a UFRN participou do processo de discussão nacional no que diz respeito às mudanças desejáveis para o vestibular, entre as quais a autonomia das instituições para a realização do seu próprio exame. Na tentativa de aperfeiçoar o vestibular e avaliar a instituição, no mesmo ano a Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (PAAc) organizou um Grupo de Trabalho que contava com a participação de membros da COMPERVE, professores de vários departamentos, um representante do corpo discente junto ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e de um componente do Departamento para Assuntos Estudantis (DAE), objetivando a elaboração de uma nova proposta de acesso à UFRN.

A partir das discussões realizadas no âmbito do grupo, o vestibular passa a ser entendido como o:

mecanismo que se espera capaz de selecionar o candidato que possa operar sobre os conhecimentos gerais adquiridos, raciocinando e expondo o seu pensamento através da expressão escrita de suas idéias. E, por outro lado, com condições de contribuir para o repensar e o redimensionamento da escola de 2º grau, estimulando-a a preocupar-se com a autonomia intelectual do aluno (UFRN,1992).

Em 2003 foi criada uma outra comissão com o objetivo de desenvolver estudos voltados para a criação de uma política de acesso e inclusão para estudantes da rede pública. A partir daí a UFRN adotou o seguinte princípio sobre seu processo seletivo: “o processo seletivo/vestibular deve, necessariamente ser um indutor de qualidade para o Ensino Médio, apoiando-se nos princípios da política nacional para esse nível de ensino” (RAMALHO E CABRAL NETO, 2004). E é com essa intenção que diversos estudos vêm sendo realizados, além de seminários de discussões e avaliações com a Secretaria Estadual de Educação e representantes das escolas, tanto da rede pública quanto da rede privada, na tentativa de contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica e do ensino superior.

Kuenzer (2000) aponta que o Ensino Médio não pode se eximir de trabalhar com essa realidade que se apresenta: um imenso contingente de jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais. Nesse quadro, a autora sugere que se formulem diretrizes que priorizem uma formação científico-tecnológica e

sócio-histórica para todos, no sentido da construção de uma igualdade que não está dada no ponto de partida e que, por esta mesma razão, exige mediações diferenciadas no próprio Ensino Médio para atender às demandas de uma população diferenciada e desigual. Para a autora, é preciso que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos. Em suma:

... uma sociedade na qual os jovens possam exercer o *direito à diferença*, sem que isso se constitua em *desigualdade*, de tal modo que as escolhas por determinada trajetória educacional e profissional não seja socialmente determinada pela origem de classe. (...) Isso exigiria que, potencialmente, existisse trabalho digno e oportunidades educacionais para todos em todos os níveis (KUENZER, 2000, p. 35-36).

Em relação à escolha pelo ensino superior, os motivos que mais foram apontados pelos estudantes pesquisados, em ordem decrescente, foram: qualificação profissional, ascensão social e melhoria da qualidade de vida, independência financeira e status do curso. Os dois primeiros motivos foram os mais apontados, o que não é novidade, se analisarmos o quadro da nossa realidade sócio-econômica atual todos buscam por qualificação profissional, a diferença para esses estudantes é que essa qualificação é vista realmente como aquilo que leva à melhoria nas condições de vida.

Em relação à escolha do curso, o principal motivo apontado pela maioria dos estudantes foi a identificação e afinidade com o curso, entre outros como: status, experiência na área do curso, vocação e retorno financeiro. Nesse caso, percebemos um diferencial que reflete exatamente o que a política de inclusão da UFRN pretende: o ingresso dos estudantes nos cursos de maior demanda. Sabemos que muitos dos estudantes egressos da rede pública escolhem o curso muito mais pela concorrência e pela oferta de emprego no mercado de trabalho, do que realmente pela vocação ou interesse pelo curso.

Já foi constatado que alguns cursos são historicamente conhecidos por receberem grande número de estudantes, senão todos, provenientes da rede privada de ensino, notadamente aqueles de maior demanda e prestígio social enquanto em outros ocorre exatamente o inverso. Como colocam os autores:

O comércio dos cursinhos pré-vestibulares, aliado a uma série de investimentos

familiares, contribui para a elitização do ensino superior. A origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e outros “tickets de entrada”. É amplamente conhecida a tese de que “quanto mais importantes os recursos (econômicos e simbólicos) dos pais, mais os filhos terão chances de acesso ao ensino superior e em cursos mais seletivos, mais orientados para diplomas prestigiosos e empregos com melhor remuneração” (GRIGNON & GRUEL, citado em ZAGO, 2006).

Desse modo, como coloca a autora citada, falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão. É de acordo com essa avaliação que grande maioria dos candidatos aos vestibulares escolhem os seus cursos, acarretando, em muitos casos, no insucesso dos estudantes na universidade e fora dela, no mercado de trabalho.

A desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos estudantes. Para os estudantes que entrevistamos a decisão pelo ensino superior não tem, como para muitos, a conotação de uma quase “evidência”, um acontecimento inevitável. Entre a decisão de prestar o vestibular e o momento de inscrição há um longo caminho a ser percorrido, acompanhado de um grande investimento pessoal, independentemente dos resultados escolares anteriores. Todos os estudantes entrevistados consideram-se “bons alunos” e alguns deles não fizeram cursinho para prestarem o vestibular, entretanto apontaram uma dificuldade em termos de acompanhamento dos estudos quando no momento da preparação para as provas do vestibular, tendo em vista alguns déficits de conteúdos que não foram estudados ou vistos por algum motivo nas escolas públicas.

Essa diferença é significativa e se faz sentir igualmente quando o estudante ingressa no ensino superior, sobretudo nas primeiras fases do curso. Como coloca Coulon (1995), na passagem do ensino médio para o ensino superior, a relação com o tempo é profundamente modificada, as aulas não têm mais a mesma duração, a carga horária semanal é bem menos intensa do que na escola, o ano letivo não é mais dividido em três

trimestres, o ritmo de trabalho é bem diferente, as provas não acontecem mais nos mesmos períodos do ano, o volume dos conteúdos é bem maior e mais aprofundado, e a compreensão e o estudo dos mesmos exigirão estratégias que, muitas vezes, não estão bem “formadas” nos estudantes ou não são objeto de discussão na educação básica.

Espera-se, muitas vezes, que esses estudantes ingressem no ensino superior com uma certa “bagagem” em termos de conhecimentos, necessários para que os mesmos desenvolvam-se com sucesso acadêmico em seus cursos que, muitas vezes, não é formada ou construída ao longo do ensino médio, pois na rede privada de ensino o que constatamos hoje é uma preocupação exorbitante com o vestibular, enquanto na rede pública há ausência de preparação e de orientação na formação dos estudantes. Além disso também tem outra questão a ser refletida que é a falta de clareza em relação aos saberes, conhecimentos, habilidades que os estudantes precisam adquirir quando concluem o ensino médio.

Para tanto, a COMPERVE vem redefinindo a natureza das questões de provas e procurando uma forte articulação com o referencial das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Um encaminhamento em curso vai no sentido de redefinir as matrizes curriculares para cada campo de conhecimento disciplinar. Esse procedimento permite se passar de uma apresentação dos conteúdos listados nos programas, em seus campos e grupos de pertencimento, para a apresentação das habilidades que estão subjacentes a cada conteúdo a ser ensinado e aprendido. O conteúdo ganha sentido e fica revelado *o que, o como e o para que* ensinar determinado assunto. Ademais, os processos de elaboração das questões e de avaliação tornam-se mais transparentes, por revelarem as habilidades que devem ser cobradas, segundo os conteúdos das disciplinas, nas questões de provas. Um exemplo desse processo está na matriz de correção da Redação, utilizada para o Vestibular 2009, disponibilizada no site da COMPERVE.

Considerações Finais

No caso dos estudantes que possuem condições sócio-econômicas e familiares mais favoráveis, que são egressos de escolas privadas, apesar de não serem nosso objeto de estudo, as trajetórias escolares apresentam, de modo geral, linearidade, de tal forma que as mudanças realizadas pelos estudantes à medida que avançam nos níveis escolares

são consideradas previsíveis, pois muitos terminam a escolarização básica e ingressam no ensino superior sem muitos problemas. Tal situação não se configura em relação aos estudantes egressos de escolas públicas.

O estudo que realizamos mostra que a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos estudantes. Para os estudantes que entrevistamos a decisão pelo ensino superior não tem a conotação de uma quase “evidência”, um acontecimento inevitável. Entre a decisão de prestar a seleção para o ingresso na universidade e o momento de inscrição, como foi discutido, há um longo caminho a ser percorrido, acompanhado de um grande investimento pessoal, independentemente dos resultados escolares anteriores.

A partir dos elementos teóricos e dos dados que apresentamos sobre o contexto do Ensino Médio e do Ensino Superior, assim como alguns elementos da trajetória escolar dos estudantes, compreendemos que apesar de situarem-se em um contexto social, econômico e familiar que não os favoreceu ao longo de sua trajetória escolar, são estudantes engajados na busca de aprender, com perfis diferenciados que se destacam entre a maioria dos estudantes que frequentam as escolas da rede pública na atualidade. Esses estudantes possuem um perfil cognitivo, de habilidades construídas ao longo da sua vida escolar, mesmo numa escola deficitária e numa família distanciada da cultura escolar, conseguiram ser aprovados em cursos com os quais, realmente se identificam diferente de muitos outros que, por diversos motivos, acabam não tendo acesso à continuidade dos estudos, seja em nível superior ou de caráter profissionalizante.

Embora saibamos que as desigualdades educacionais ainda são muitas, constatamos que a proposta de inclusão social da UFRN vem trazendo resultados significativos, na perspectiva de aprovar estudantes oriundos do sistema público de ensino. No que se refere à inclusão, como vimos a maioria dos estudantes concluíram ou estão concluindo seus cursos, o que já é um fator bastante positivo. Na continuidade dos estudos que vem sendo realizados, é necessário questionarmos até que ponto esses estudantes estão satisfeitos com os cursos que realizaram e com a instituição, para podermos afirmar com dados mais concretos se realmente existe ou não inclusão na universidade e se as políticas de inclusão social que vem sendo implementadas estão sendo realmente efetivas.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. **Análise de Conteúdo**. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70/Livraria Martins Fontes, 1977.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**/Ministério da Educação, Brasília: INEP, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Revista do Ensino Médio**/Ministério da Educação, Brasília: INEP, 2004.
- BORGES, J. L. G. ; CARNIELLI, B. L. . Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 113-130, 2005.
- BOURDIEU, Pierre (Coord). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª edição, 2003.
- CAPES, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Clipping Capes**. Informativo da Assessoria de Comunicação Social da CAPES. Março/2009.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Qual Universidade?** Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.
- KUENZER, A. Z. (Org). (2000). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez.
- LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Disponível em: [HTTP//www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 20/10/2008.
- PNE. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: [http//www.mec.gov.br/acs/pdf/pne](http://www.mec.gov.br/acs/pdf/pne). Acesso em 20.10.2008.
- PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação Superior: democratizando o acesso**. Série Documental – Textos para Discussão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2004.

RAMALHO, Betânia Leite. **Ensino Médio**: conteúdos curriculares e o desafio do vestibular. Seminário Regional para Orientações sobre o Ensino Médio. COMPERVE/UFRN, Abril/2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SGUISSARDI, V. e SILVA JR., JOÃO DOS REIS (Org.) **Educação Superior**: análise e perspectivas de mudança. São Paulo: Yamá, 2001.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, nº 32, mai/ago de 2006.

I Seminário Nacional do Ensino Médio

SENACEM

História, Mobilização, Perspectivas.

978-85-89872-94-2



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE

