

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS-UFSCar  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

**A REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NO GOVERNO  
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO: o ENEM como  
mecanismo de consolidação da reforma**

**KÁTIA REGINA RODRIGUES LIMA**

**SÃO CARLOS-SP  
2005**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS-UFSCar  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

**A REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NO GOVERNO  
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO: o ENEM como mecanismo de  
consolidação da reforma**

**KÁTIA REGINA RODRIGUES LIMA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos-UFSCar como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Nassif de Mesquita**

**São Carlos-SP  
2005**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

L732re

Lima, Kátia Regina Rodrigues.

A reforma do Estado e da educação no governo  
Fernando Henrique Cardoso: o ENEM como mecanismo de  
consolidação da reforma / Kátia Regina Rodrigues Lima. --  
São Carlos : UFSCar, 2006.  
249 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,  
2005.

1. Educação e Estado. 2. Reforma do ensino. 3. Exame  
Nacional do Ensino Médio - ENEM. 4. Pedagogia das  
competências. I. Título.

CDD: 379.2 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

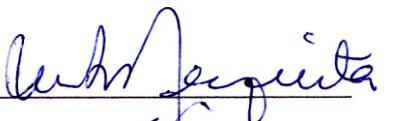
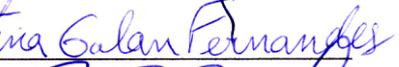
Profª Drª Maria Alice Nassif de Mesquita

Prof. Dr. César Augusto Minto

Profª Drª Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa

Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

A meus pais Maria Susete Braga de Lima (in memorian) e João Rodrigues de Lima, a minha sogra Nailde Alencar Lima (in memorian), OFEREÇO. Com o melhor dos meus sentimentos, ao meu marido Emmanoel Lima Ferreira, DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Maria Alice Nassif de Mesquita, pela orientação e sobretudo, pela compreensão, estímulo e atenção.

Ao professor Marcos Brito, pelas horas preciosas dedicadas à orientação do tratamento estatístico deste trabalho.

Ao professor João Luiz do Nascimento Mota pelo apoio recebido.

Ao professor Vianney Campos, mestre na arte de escrever, pela revisão gramatical do texto.

Ao professor Vilmar pela tradução do inglês.

Aos professores João dos Reis da Silva Jr., Joaquim Gonçalves Barbosa, Cesar Augusto Minto e Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, pela participação na banca examinadora deste trabalho.

À UNICAMP, seus representantes entrevistados e a equipe da COMVEST que deram uma demonstração valiosa de profissionalismo e de tratamento com a res pública.

À Natany que me ajudou nas transcrições das entrevistas gravadas.

Às irmãs Regina Braga e Mychelly Braga, pelo carinho e apoio.

Especialmente ao meu eterno namorado, Emmanoel, que com seus olhos cativantes e sua confiança em mim, estimulava-me a escrever.

E aos demais que, de alguma forma, contribuíram na elaboração desta tese.

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	6
LISTA DE GRÁFICOS	9
LISTA DE SIGLAS	10
RESUMO	12
ABSTRACT	13
RESUMÉ	14
INTRODUÇÃO	15
1. ESTADO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: discutindo liberalismo, Estado de bem-estar social e neoliberalismo	25
1.1. Discutindo Democracia e Educação	52
2. A REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E O PARADIGMA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	65
2.1. O Paradigma da Competência como Eixo da Reforma Neoliberal	83
2.2. A Reforma do Ensino Médio e a Pedagogia das Competências	100
2.3. Mecanismos de Implantação e Consolidação da Reforma do Ensino Médio	109
3. A POLÍTICA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E A CENTRALIDADE DO ENEM	120
3.1. Os Fundamentos Teórico-Políticos da Política de Acesso	120
3.2. A Expansão Privatizada, A Diversificação do Sistema e seus Mecanismos de Expansão (flexibilização curricular, cursos seqüenciais, educação à distância e FIES)	131
3.3. O ENEM como Proposta Oficial do MEC para o Acesso ao Ensino Superior: novo pacto social pelo acesso	148
3.3.1. A Configuração do ENEM como Mecanismo de Seleção ao Ensino Superior e sua Relação com a Consolidação da Reforma do Ensino Médio	148
3.3.2. A Incorporação do ENEM no Processo Seletivo da UNICAMP	170
3.3.2.1. Adesão, Papel Político e Impacto no Processo Seletivo dos Candidatos	171
3.3.2.2. O Discurso Democratizador e a Realidade Empírica: o que nos revelam os dados e depoimentos?	183
4. CONCLUSÕES	204
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	207
6. APÊNDICES	218
7. ANEXOS	249

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de Professores Participantes nas Atividades Ligadas a Implementação da Reforma da Educação Secundária (1999/2001)	113
TABELA 2 - Números Agregados pelo PROINFO (municípios, escolas, NTEs e computadores), por Região	114
TABELA 3- Números Agregados pelo PROINFO (professores multiplicadores, gestores, professores e técnicos), por Região	115
TABELA 4 - Evolução do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM (por milhares de alunos)	118
TABELA 5 - Distribuição Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil 1994-2002	133
TABELA 6 - Graduação Presencial Distribuição Percentual do Número de Matrículas, por Categoria Administrativa – Brasil 1994-2002	133
TABELA 7 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil 1994-2002	134
TABELA 8 - Graduação Presencial Evolução do Número de Matrículas, por Categoria Administrativa – Brasil – 1994-2002	134
TABELA 9 - Número e Percentual de Instituições, por Categoria Administrativa –Brasil – 2003	134
TABELA 9.1- Número e Percentual de Instituições, por Categoria Administrativa- Brasil- 2003	135
TABELA 10 - Número de Pedidos de Credenciamento e Autorização de Cursos Regulares de Educação à Distância	144
TABELA 11. Cursos de Graduação à Distância – Brasil 2000-2003	145
TABELA 12 – Frequência relativa dos universitários do curso de Matemática da UNICAMP, conforme natureza administrativa da escola de ensino fundamental freqüentada, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	186
TABELA 13 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, conforme natureza administrativa da escola de ensino fundamental freqüentada, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	187
TABELA 14 – Frequência relativa dos universitários do curso de Matemática da UNICAMP, conforme natureza administrativa da escola de ensino médio freqüentada, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	188
TABELA 15 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, conforme natureza administrativa da escola de ensino médio freqüentada, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	188
TABELA 16 – Frequência relativa dos universitários do curso de	189

Matemática da UNICAMP, referente a ter feito ou não cursinho, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	
TABELA 17 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, referente a ter feito ou não cursinho, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	190
TABELA 18 – Frequência relativa dos universitários do curso de Matemática da UNICAMP, referente à renda mensal familiar bruta, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	191
TABELA 19 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, referente à renda mensal familiar bruta, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	192
TABELA 20 – Frequência relativa dos universitários do curso de Matemática da UNICAMP, referente à ocupação do pai, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	193
TABELA 21 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, referente à ocupação do pai, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	194
TABELA 22 – Frequência relativa dos universitários do curso de Matemática da UNICAMP, referente à ocupação da mãe, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	194
TABELA 23 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, referente à ocupação da mãe, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	195
TABELA 24 – Frequência relativa dos universitários do curso de Matemática da UNICAMP, referente ao nível de instrução do pai, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	196
TABELA 25 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, referente ao nível de instrução do pai, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	196

TABELA 26 – Frequência relativa dos universitários do curso de Matemática da UNICAMP, referente ao nível de instrução da mãe, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	197
TABELA 27 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, referente ao nível de instrução da mãe, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	198
TABELA 28 – Frequência relativa dos universitários do curso de Matemática da UNICAMP, referente a exercer atividade remunerada, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	199
TABELA 29 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, referente a exercer atividade remunerada, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)	199

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – Número de Matrículas, em Milhões, no Ensino Superior - 1994-2002 132

## LISTA DE SIGLAS

ANDES-SN- Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior/Sindicato Nacional  
ANDIFES- Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior  
BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM- Banco Mundial  
BNDES- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social  
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB- Câmara de Educação Básica  
CEPE- Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão  
CES- Câmara de Educação Superior  
CETE- Centro para Experiências em Educação e Tecnologia  
CNE- Conselho Nacional de Educação  
COMVEST- Comissão Permanente para os Vestibulares e Programas Educacionais da UNICAMP  
CONSUNI- Conselho Universitário  
CONED- Congresso Nacional de Educação  
CREDUC- Crédito Educativo  
CUT- Central Única dos Trabalhadores  
EC-14- Emenda Constitucional 14  
ENC- Exame Nacional de Curso  
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio  
GED- Gratificação de Estímulo à Docência  
GERES- Grupo de Estudos para Reformulação do Ensino Superior  
ICMS- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços  
IED- Investimento Externo Direto  
IES- Instituições de Ensino Superior  
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
IPI-exportação- Imposto sobre Produtos Industrializados-exportação  
FHC- Fernando Henrique Cardoso  
FIES- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior  
FGV- Fundação Getúlio Vargas  
FPE- Fundo de Participação dos Estados  
FPM- Fundo de Participação dos Municípios  
FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
LC- Lei Complementar  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MARE- Ministério da Administração e Reforma do Estado - MARE  
MDE- Manutenção e Desenvolvimento do Ensino  
MEC- Ministério da Educação  
NTE- Núcleo de Tecnologia Educacional  
NUPES- Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior  
ONU- Organização das Nações Unidas  
PAIUB- Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras  
PCB- Partido Comunista Brasileiro  
PC do B- Partido Comunista do Brasil

PCN's- Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDC- Partido Democrata Cristão  
PDT- Partido Democrático Trabalhista  
PDS- Partido Democrático Social  
PFL- Partido da Frente Liberal  
PL- Partido Liberal  
PMDB-Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PNE- Plano Nacional de Educação  
PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PP- Partido Progressista  
PPP- Parceria Público-Privada  
PRN- Partido da Reconstrução Nacional  
PROEP- Programa de Treinamento de Expansão Profissional  
PROINFO- Programa de Informação Nacional em Tecnologia e Educação  
PROUNI- Programa Universidade para Todos  
PSB- Partido Socialista Brasileiro  
PSTU- Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado  
PT- Partido dos Trabalhadores  
PTB- Partido Trabalhista Brasileiro  
SAT- Scholastic Aptitude Test  
SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SEED- Secretaria de Educação à Distância  
SEMTEC- Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
UFC- Universidade Federal do Ceará  
URCA- Universidade Regional do Cariri  
UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais  
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNESP- Universidade Estadual de São Paulo  
UNIFESP- Universidade Federal de São Paulo  
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas  
USP- Universidade de São Paulo

## RESUMO

O presente trabalho investigou a Reforma do Estado e da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2000) e a centralidade do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM no contexto da política de acesso ao ensino superior, analisando sua relação com a consolidação da reforma do ensino médio e superior e a relação entre o discurso democratizador associado ao ENEM e a elaboração de um novo pacto social. A investigação empírica foi realizada na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, que começou a utilizar os resultados do ENEM no vestibular de 2000, em dois cursos de graduação (Medicina e Matemática- Licenciatura/noturno), buscando evidenciar se há ou não impacto com o aproveitamento do ENEM no processo seletivo, no tocante à mudança de perfil socioeconômico dos estudantes recém-admitidos. Para consecução de tal objetivo, realizaram-se entrevistas com o Ministro da Educação (gestão FHC), com a Presidente do INEP (gestão FHC), com um membro do Conselho Nacional de Educação-CNE (gestão FHC), com a Coordenadora Executiva da Comissão Permanente para os Vestibulares e Programas Educacionais da UNICAMP-COMVEST (gestão 1998-2002), com o Pró-Reitor de Graduação da UNICAMP (gestão 1998-2002), com o Coordenador Executivo da COMVEST (gestão com início em 2002) e com o Coordenador de Pesquisa da COMVEST (gestão com início em 2002). Procedeu-se, também, à análise de fontes documentais referentes à educação básica e superior, ao ENEM, tais como: pareceres, decretos, resoluções, portarias; relatórios pedagógicos, revistas, encartes de divulgação, matérias em jornais (sobre o ENEM) e atas de reunião da Câmara Deliberativa da COMVEST. Os resultados permitiram concluir que: a) a reforma do Estado teve como pressupostos teóricos uma concepção de Estado mínimo e um modelo de administração gerencial orientada pela lógica de mercado e pelos critérios de eficiência e “qualidade” na prestação dos serviços; b) na reforma educacional, a educação é concebida como mercadoria e não como direito e tem como função a formação das gerações, inculcando nos indivíduos valores mercantis e desenvolvendo as competências, habilidades e atitudes necessárias para sua adaptação à sociedade vigente; c) a pedagogia das competências caracteriza-se como pedagogia oficial do governo FHC e como categoria central na reforma da educação básica e superior, mediante orientações para o ensino médio, a educação profissional e a política de formação de professores; d) a criação, a centralidade ocupada pelo exame na política de acesso ao ensino superior e sua mistificação como mecanismo de democratização constituíram uma estratégia política para estabelecer um novo pacto social, necessário à consolidação da reforma educacional em curso; e) o discurso democratizador associado ao ENEM não tem correspondência na realidade, pois a incorporação do ENEM no processo seletivo da UNICAMP e o aproveitamento da nota do exame não mudaram o perfil socioeconômico dos recém-admitidos, assim como não alteraram a lista dos matriculados nessa instituição nem corresponderam a uma elevação do percentual de estudantes oriundos de escolas públicas.

## ABSTRACT

The present work investigated the State and Education Reforms during the government of Fernando Henrique Cardoso (henceforth FHC) from 1995 through 2000 and the central role of the National High School Examination (henceforth ENEM) as an instrument to enter higher education. It also analyzed the relationship between the democratizing discourse associated with ENEM and the elaboration of a new social pact. The investigation took place at the State University of Campinas-UNICAMP-SP, which pioneered the use of the results of ENEM as the university entrance criterion in 2000, in two undergraduate courses (Medicine and Mathematics - nighttime). It was then central in this work to investigate whether there was an impact or not on the university entrance process with the utilization of the ENEM results in relation to the socioeconomic profile of the novice students. To achieve this, interviews with top officials of FHC government and with UNICAMP top staff members were carried out. These interviewees included: i) the Minister of Education, ii) the president of the National Institute of Educational Research-INEP; iii) one member of the National Council of Education-CNE; iv) one member of the Executive Permanent Commission for the University Entrance Examination and Educational Programs of UNICAMP (in office 1998-2002); v) the vice-dean of undergraduation of UNICAMP (in office 1998-2002); vi) the Executive Coordinator of COMVEST (in office at the beginning of 2002); and vii) the research coordinator of COMVEST (in office at the beginning of 2002). In addition to this, the analysis of the following official documents was conducted: documents dealing with the elementary and higher education systems, technical advices, decrees, resolutions, directives, pedagogical reports, magazines, informative leaflets, newspapers materials on ENEM and proceedings of meetings of the Deliberating Chamber of COMVEST. The results allowed to conclude that: a) the State Reform had as the theoretical grounding a concept of minimalist State and a management model oriented by the market logic and by the criteria of efficiency and 'quality' in relation to services delivery; b) as for the Education Reform, education was viewed as merchandising and not as a legitimate right with its main aim being to educate the young generations based on commercial values and thus developing skills, abilities and attitudes needed for their adaptation to the existing reality; c) the pedagogy of competences is characterized as the official pedagogy of FHC government and is a central category to reform the elementary and higher education systems, by providing recommendations for high school, professional education, and the policy of teachers training; d) the creation, the central role occupied by ENEM on the university entrance policy to higher education and its mystification as a mechanism of democratization constituted a political strategy to set up a new social pact, which was necessary for establishing the reform in progress ; e) the democratizing discourse associated with ENEM does not match to reality, since the incorporation of ENEM scores as a criterion for entering UNICAMP did not change the socioeconomic profile of novice students, neither altered the list of enrolled pupils in that institution, neither corresponded to an increase of pupils from public schools.

## RESUMÉ

Le présent travail examine la réforme de l'Etat et l'Education du gouvernement Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) et le rôle central de l'Examen National de l'Enseignement Secondaire-ENEM dans la politique d'accès à l'enseignement supérieur, analysant sa relation avec la consolidation de la réforme de l'enseignement secondaire et supérieur, et la relation entre le discours démocratisateur associé à l'ENEM et l'élaboration d'un nouveau pacte social. La recherche empirique a été réalisée à l'Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, qui a commencé à utiliser les résultats de l'ENEM du vestibular de 2000, dans deux cours de graduation (Médecine et Mathématique- Licence) cherchant à savoir si l'utilisation de l'ENEM dans la procédure de sélection a ou n'a pas d'impact sur l'évolution du profil social économique des étudiants récemment admis. Pour réaliser un tel objectif nous avons interviewé le Ministre de l'Éducation (gouvernement FHC), la Présidente de l'INEP (gouvernement FHC), un membre du Conseil National de l'Éducation-CNE (gouvernement FHC), la Coordinatrice Exécutive de la Commission Permanente pour les "Vestibulares" et Programmes Éducationnels de l'UNICAMP-COMVEST (gestion 1998-2002), le Pró-Reitor de Graduation de l'UNICAMP (gestion 1998-2002), le Coordinateur Exécutif du COMVEST (gestion début 2002) et le Coordinateur de Recherche du COMVEST (gestion début 2002). Nous avons procédé, aussi, à l'analyse de fonds documentaires se référant à l'éducation primaire, secondaire et supérieur, à l'ENEM, tels que: directives, décrets, résolutions, arrêtés ministériels, rapports pédagogiques, revues, encart publicitaire, articles de journaux (au sujet de l'ENEM) et actes de réunion de la Chambre Délibérative du COMVEST. Les résultats permettent de conclure que: a) la réforme de l'État a eu comme présupposé théorique une conception d'un État minimum et un modèle de gestion administrative guidé par la logique du marché et par les critères d'efficacité et de "qualité" dans la prestation des services; b) dans la réforme éducationnelle, l'éducation est conçue comme une marchandise et non comme un droit, et a comme fonction la formation des générations, inculquant aux individus des valeurs mercantiles et développant les compétences, les connaissances, et les attitudes nécessaires pour leur adaptation à la société en vigueur; c) la pédagogie des compétences se caractérise comme la pédagogie officielle du gouvernement FHC et comme l'axe principal de la réforme de l'éducation primaire, secondaire et supérieur au moyen d'orientation pour l'enseignement secondaire, l'éducation professionnelle et la politique de formation des professeurs; d) la création, le rôle central occupé par l'examen dans la politique d'accès à l'enseignement supérieur et sa mystification comme mécanisme de démocratisation constituent une stratégie politique pour établir un nouveau pacte social, nécessaire à la consolidation de la réforme de l'éducation en cours; e) le discours démocratisateur associé à l'ENEM n'a pas de corrélation dans la réalité, car l'incorporation de l'ENEM dans la procédure de sélection de l'UNICAMP et l'utilisation de la note de l'examen n'ont pas changé le profil social économique des nouveaux étudiants, n'ont pas modifié la liste des inscrits de cette institution, et n'ont pas correspondu à une élévation du pourcentage des étudiants issus des écoles publiques.

## INTRODUÇÃO

Convidamos o leitor a ler esse trabalho pela importância que o debate sobre o acesso ao ensino superior passou a ter nos anos de 1990. No final da década de 1980 a temática em tela andou “esquecida”. Tal qual os períodos históricos quando as calmarias precedem as tempestades, subitamente na década de noventa a temática *Acesso ao Ensino Superior* saiu do ostracismo para ganhar o proscênio nos debates atuais, em decorrência da redefinição do papel do Estado e das implicações político-sociais na educação superior brasileira.

Na verdade, na década de 1980, estavam sendo gestadas as premissas materiais para a aplicação das políticas neoliberais. Anderson cita, em seu texto *balanço do neoliberalismo*, a conversa que teve com um economista neoliberal indiano, integrante da equipe do Banco Mundial, no Rio de Janeiro, em 1987, que ele considerou sumamente inteligente. A conversa versou sobre o processo inflacionário brasileiro durante o governo Sarney e esse representante do Banco Mundial disse que o Brasil deveria passar por um choque hiperinflacionário para tornar as medidas aplicadas em outros países passíveis de aceite. Foi exatamente o que ocorreu. Sem esposar nenhuma teoria conspirativa da história, a hiperinflação na década de oitenta foi o abre-alas que permitiu passar a bateria, os sambistas e os carros alegóricos do intitulado ajuste estrutural cujas conseqüências hoje sabemos quais são.

Parafraseando Marx, quando escreveu que, se um alemão lendo seus escritos sobre os operários e camponeses ingleses, desdenhasse, achando que aquilo não lhe dizia respeito ele responderia afirmando: De te fabula narratur! (a história faz referência a você!), poderíamos responder da mesma forma. Estamos não só como expectadores de um processo que se desencadeou em outros países, mas o estamos vivenciando, também, sofrendo na carne como educadores, ou como alunos, as reformas neoliberais que têm um impacto profundo na vida social, econômica e política do País.

A nossa experiência como docente na Universidade Regional do Cariri, quando desenvolvemos a tarefa de secretária geral do Sindicato dos Docentes da URCA-SINDURCA, filiado ao ANDES-SN, e como membro do Conselho Universitário-CONSUNI e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPE, levou-nos a refletir sobre a questão do acesso, já que a URCA está situada no entorno de uma das regiões mais desassistidas do País e a reforma da educação superior do governo FHC foi realizada tendo como alegação a democratização desse nível de ensino.

Estamos, no cenário socioeducacional brasileiro, presenciando a diversificação do modelo de instituições de ensino superior, a ressemantização de conceitos como autonomia universitária e qualidade, a criação de mitos como “globalização” e sociedade do conhecimento, alterações legais referentes às formas de ingresso e à permanência da dicotomia qualidade-quantidade em razão das políticas adotadas, particularmente, a partir da segunda metade da década de 1990.

Saviani (1989, p. 60), criticando a Escola Nova, assinalou que “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática ela foi...”. Parafraseando Saviani, poderíamos assinalar, criticando as políticas de contra-reforma do ensino superior e seu discurso de democratização do acesso, pois, quanto mais se falou em democratizar o acesso ao ensino superior menos democrático ele foi.

Consideramos que a democratização do acesso ao ensino superior só poderá ser efetivada com a garantia da democratização da educação básica, numa perspectiva gramsciana de educação unitária — de formação humanista ou de cultura geral, que teria como função superar a *communis opinio*, o localismo estreito e as visões folclóricas de mundo.

Com referência ao ensino superior, estudos da década de 1980 apontavam que o acesso a este estava diretamente associado às condições socioeconômica e educacional da população. No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), recorte temporal de nossa tese, essa problemática ocupou espaço privilegiado na agenda do Ministério da Educação. Ao assumir o cargo de ministro, Paulo Renato Souza enfatizou que era preciso mudar o sistema de acesso ao ensino superior, objetivando “democratizá-lo”, sem fazer referência, porém, às condições socioeconômica e educacional da população, mediante a substituição ou complementação do processo seletivo das instituições de ensino superior pelo ENEM. O que estaria por trás desse discurso?

Para tanto, diversas medidas foram efetivadas. No campo legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, introduziu a expressão *processo seletivo* em substituição a exames vestibulares.

Art. 44 A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:  
II- de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em **processo seletivo**. (BRASIL, 1996)

A Comissão de Acesso ao Ensino Superior, do Conselho Nacional de Educação, entretanto, aprovou parecer que regulamenta o processo seletivo para acesso a cursos de graduação de universidades, centros universitários e instituições isoladas de ensino superior, com base nos princípios de *igualdade de oportunidades de acesso, equidade de tratamento na*

*avaliação realizada sobre a capacidade dos candidatos.* O Ministro de Estado da Educação, Paulo Renato Souza, revogou, com a Portaria nº 1.120, de 16 de julho de 1999<sup>1</sup>, a Portaria Ministerial nº 837, de 31 de agosto de 1990, que concedia autonomia às instituições de ensino superior para realizarem seus vestibulares.

No contexto dessas medidas, instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, que pode servir como "modalidade alternativa ou complementar de ingresso nos cursos profissionalizantes e no ensino superior"(BRASIL, 1998).

O ENEM é um exame individual, aplicado pela primeira vez em 1998 com os concluintes e egressos do ensino médio, que focaliza competências e habilidades básicas. Estrutura-se a partir de uma matriz composta de cinco competências e vinte e uma habilidades e tem como referências norteadoras a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação referentes à Educação Básica e os textos da Reforma do Ensino Médio.

No plano político-ideológico houve, por um lado, a tentativa de fabricação de um consenso, por parte do Ministro, utilizando como recurso a imprensa escrita e falada, de que o ENEM seria um instrumento de democratização do acesso ao ensino superior e, por outro, o desencadeamento de um convencimento das instituições de ensino superior para a utilização dos resultados do exame em suas seleções.

Acreditávamos, porém, que a criação de um exame de Estado — o ENEM — num contexto de reforma do Estado e da Educação no plano internacional e nacional, não se caracterizava apenas como uma mudança de um mecanismo de ingresso no ensino superior por outro. Compreendendo também, que, no âmbito da sociedade atual, qualquer forma de seleção é excludente, a indagação sobre a idéia que norteou a criação do ENEM e a centralidade que ocupou no interior da política educacional do governo Fernando Henrique

---

<sup>1</sup> A Portaria MEC nº 1.120, de julho, estabelece que as instituições de ensino superior, integrantes do sistema federal de ensino devem publicar edital de abertura de processo seletivo para ingresso em cursos de graduação, divulgando o que se exige em seu Art. 2º (informações referentes as habilitações de cada curso, autorização ou reconhecimento, número de vagas por turno, número de alunos por turma, local de funcionamento dos cursos, normas de acesso e prazo de validade do processo seletivo). Estabelece também a competência da supervisão e possibilidade de verificação local do cumprimento das condições, por parte das IES, para realização do processo seletivo, bem como o alerta de que, nos processos de credenciamento das IES, de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos de graduação, é obrigatório comprovar que a instituição atendeu aos requisitos mínimos do Art. 2º da Portaria, sob pena de “suspensão do credenciamento institucional ou do reconhecimento do curso por um período de até cinco anos, ouvida a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação”.

Cardoso, tornando-se claramente a proposta oficial de acesso ao ensino superior, configurou-se como uma questão central em nosso trabalho.

Tentando compreender tal fato, participamos de um encontro realizado na cidade de Fortaleza, promovido pelo MEC e a Universidade Federal do Ceará-UFC, sobre a utilização do ENEM em processos seletivos, o que aumentou ainda mais nosso desejo de analisar esse fenômeno e torná-lo objeto de investigação no doutorado pois foi reiterado que o ENEM democratizaria o acesso ao ensino superior.

O que pretendemos abordar neste trabalho é a Reforma do Estado e da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e a centralidade do ENEM no contexto da política de acesso ao ensino superior, objetivando analisar sua relação com a consolidação da reforma do ensino médio e superior e a vinculação entre o discurso democratizador associado ao ENEM e a formação de um pacto social.

O tema em tela reveste-se de extrema importância no contexto atual, em que se discute o acesso ao ensino superior, a possibilidade de tornar obrigatório o exame e sua utilização como critério seletivo para participação no PROUNI-Programa Universidade para Todos<sup>2</sup>, bem como pela carência de estudos sobre o referido exame.

Art. 3º O estudante a ser beneficiado pelo PROUNI será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, às quais competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato (BRASIL, 2002, p. 1).

O PROUNI, elemento expressivo das parcerias público-privado-PPP na educação, é um dos mecanismos fundamentais para a consolidação da reforma educacional do governo Lula da Silva, em curso, e aprofunda a reforma da educação superior iniciada no governo FHC na perspectiva de mercantilização da educação e destruição das instituições de ensino superior públicas.

Nossa investigação tem como pano de fundo uma realidade sombria. A educação superior brasileira, no período delimitado para investigação, apresentava uma das mais baixas taxas de matrícula da América Latina.<sup>3</sup> Esta realidade foi reconhecida no Plano Nacional de Educação, que apontou a necessidade de ampliar em 200% as vagas públicas nos próximos 10 anos. O MEC não sinalizava, entretanto, com a possibilidade de ampliação dos recursos para a

---

<sup>2</sup> Programa criado por medida provisória no governo Lula, que transfere recursos públicos para IES privadas, enquanto a universidade pública padece com a falta de investimentos, mediante compra de vagas e sacraliza a isenção fiscal.

<sup>3</sup> Atualmente, o acesso ao ensino superior está restrito a apenas 9% da população na faixa de 18 a 24 anos.

educação superior e sim com o atrelamento da ampliação de vagas a uma racionalização dos recursos já existentes e a redução dos custos por aluno; e a diversificação das IES em dois modelos: em universidades voltadas para o ensino e universidades de pesquisa. O primeiro modelo seria a regra e absorveria a maioria dos alunos, enquanto o outro constituiria os centros de excelência, responsáveis pela produção de conhecimento e merecedores de forte investimento público (SAVIANI, 1998).

Partindo dessa realidade, da compreensão sobre a relevância do estudo acerca da reforma neoliberal que se processou no governo Fernando Henrique Cardoso no âmbito do Estado, da educação básica e superior, e tendo como foco de investigação a incorporação do ENEM no processo seletivo de ingresso ao ensino superior, suscitamos algumas indagações.

Quais os pressupostos teóricos da reforma do Estado em curso no plano internacional e nacional? Quais as implicações da reforma do Estado para a educação? Qual o paradigma pedagógico que orientou as políticas públicas na área da educação no governo Fernando Henrique Cardoso? Como e por que o ENEM se configurou como a proposta oficial para o acesso ao ensino superior? Qual a relação entre o ENEM e a reforma educacional do ensino médio? Que relação se estabelece entre o discurso democratizador associado ao ENEM e a realidade?

No tocante ao desenvolvimento da pesquisa, expressamos que esta foi constituída de fases diversas: levantamento e revisão bibliográfica de temáticas relacionadas à questão: reforma do Estado, da educação básica e superior, Pedagogia das Competências, entre outras; levantamento e análise de fontes documentais referentes à educação básica e superior, tais como pareceres, decretos, resoluções, portarias; relatórios pedagógicos, revistas, encartes de divulgação, matérias em jornais (do ENEM); atas de reunião da Câmara Deliberativa da COMVEST; realização de entrevistas com o ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza; com a presidente do INEP, Maria Helena Guimarães; com o membro do CNE/CEB, Francisco Aparecido Cordão; com a coordenadora executiva da Comissão Permanente para os Vestibulares e Programas Educacionais da UNICAMP-COMVEST (gestão 1998-2002), Maria Bernadete Marques Abaurre; com o pró-reitor de graduação da UNICAMP, Angelo Cortelazzo (gestão 1998-2002); com o coordenador executivo da COMVEST, Leandro Tessler (gestão com início em 2002); e com o coordenador de pesquisa da COMVEST, Renato Pedrosa (gestão com início em 2002).

Ao definir os entrevistados, buscamos contemplar os representantes governamentais, responsáveis pela elaboração e operacionalização do ENEM e os representantes da instituição

pesquisada que tiveram e/ou têm um peso institucional no tocante às decisões sobre a incorporação e impacto do ENEM no processo seletivo. Utilizamos a entrevista semi-estruturada para possibilitar maior expressão do entrevistado e mais riqueza dos dados. Para a consecução das entrevistas, contatamos os entrevistados via *e-mail* e/ou telefone e aguardamos espaço em sua agenda de trabalho. As entrevistas foram por nós realizadas, gravadas e transcritas com duração de 30 a 90 minutos.

Uma das entrevistas foi prejudicada por problemas técnicos do aparelho de gravação. Neste caso, tentamos realizá-la novamente mas a agenda do entrevistado (Presidente do INEP) não possibilitou tal situação. Assim empregamos apenas, em nosso trabalho, o que foi possível anotar no momento da entrevista e recorremos a materiais escritos que continham informações dadas pela Presidente do INEP e que consideramos relevantes para a pesquisa.

O espaço para investigação empírica foi selecionado a partir de um processo e de critérios considerados relevantes à pesquisa.

Primeiro, fizemos um levantamento, no sítio eletrônico do MEC, das instituições de ensino superior que utilizavam o ENEM e obtivemos como resultado o fato de que 312 instituições de ensino superior do total de 1.180 existentes no Brasil utilizavam o ENEM em seu processo seletivo, o que correspondia a 26% (INEP, 11/04/2002). Destas instituições, 275 eram privadas e 37 públicas.

Pesquisamos, também, no sítio eletrônico, como cada instituição utilizava o exame. Verificamos que a forma de utilização do ENEM variava, já que as instituições têm autonomia para definir seu processo seletivo. Em algumas instituições são reservadas vagas para os candidatos que fizeram o ENEM utilizarem seus resultados no processo seletivo a partir de uma nota de corte. O percentual de reserva de vagas nessas instituições varia de 5% a 70%<sup>4</sup>. Outras definiram que o ENEM corresponde a um peso de 20% ou 25% dos pontos na primeira fase ou na média final do processo seletivo. Em outras ocorre a substituição do exame seletivo, a partir de uma nota de corte atingida no ENEM, ou da 1ª fase do processo, e identificamos, também, dentre as formas de utilização, a atribuição de pontos na nota final da seleção procedida pela IES.

Do universo de instituições públicas (37), há 21 universidades<sup>5</sup>; dez faculdades; três escolas; um centro universitário e um é a Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei.

---

<sup>4</sup> A reserva de vaga também pode ocorrer por curso.

<sup>5</sup> As universidades públicas que utilizavam o ENEM, à época, eram: USP/SP, UNICAMP/SP, UNIFESP/SP, UNESP/SP, Universidade Estadual de Montes Claros/MG, Universidade Federal de Lavras/MG, Universidade Federal de Ouro Preto/MG, Universidade Federal de Uberlândia/MG, Universidade Federal de Viçosa/MG, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/RN, Universidade do Rio de Janeiro/RJ, Universidade Estadual

Destas instituições, 14 estão em São Paulo, dez em Minas Gerais, três no Paraná, duas em Mato Grosso do Sul, uma no Rio Grande do Sul, uma no Rio Grande do Norte, uma no Rio de Janeiro, uma em Pernambuco, uma no Ceará, uma no Mato Grosso, uma em Roraima e uma no Espírito Santo.

Do conjunto de instituições privadas (275), são 27 centros universitários, 17 escolas isoladas, 159 faculdades, quatro faculdades integradas, 16 institutos superiores, 50 universidades<sup>6</sup>, e uma é a Faculdade de Ciência e Tecnologia (Área 1- BA). Das 50 universidades, 22 estão em São Paulo, três no Paraná, 11 no Rio de Janeiro, três no Rio Grande do Sul, duas no Mato Grosso do Sul, três em Santa Catarina, três em Minas Gerais, uma no Pará, uma no Rio Grande do Norte e uma na Bahia.

Para delimitação de nosso espaço de investigação, encontramos algumas dificuldades de ordem metodológica. Como selecionar a(as) instituição (ões)?

Partindo da compreensão de que a efetiva democratização (acesso, permanência e qualidade) do acesso ao ensino superior só é possível, além da necessária democratização da educação básica, via expansão de vagas nas instituições públicas, no modelo universitário (baseado no tripé ensino-pesquisa-extensão), para garantir um padrão unitário de qualidade, decidimos fazer contato, via fac-símile, com as 21 universidades públicas que utilizavam o exame em seu processo seletivo e solicitar dados referentes a forma e início da incorporação do exame na seleção, perfil socioeconômico dos admitidos no período de 1995-2002, objetivando analisar se há ou não impacto com o aproveitamento do ENEM no que concerne à

---

do Mato Grosso do Sul/MS, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/MS, Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, UNIOESTE/PR, Universidade Federal do Paraná/PR, Universidade Federal do Mato Grosso/MT, Universidade Federal de Pernambuco/PE, Universidade Federal de Roraima/RR, Universidade Federal do Ceará/CE, Universidade Federal do Espírito Santo/ES.

<sup>6</sup> As universidades privadas que utilizavam o ENEM eram: PUC-Campinas/SP, PUC-São Paulo/SP, Universidade Anhembí/SP, Universidade Brás Cubas/SP, Universidade Católica de Santos/SP, Universidade Cidade de São Paulo/SP, Universidade Cruzeiro do Sul/SP, Universidade de Marília/SP, Universidade Mogi das Cruzes/SP, Universidade de Ribeirão Preto-UNAERP/SP, Universidade de Sorocaba/SP, Universidade do Grande ABC/SP, Universidade do Sagrado Coração/SP, Universidade Metodista de Piracicaba/SP, Universidade Metodista de São Paulo/SP, Universidade Paulista/SP, Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP, Universidade Santa Cecília/SP, Universidade São Francisco/SP, Universidade São Judas/SP, Universidade São Marcos/SP, Universidade de Taubaté/SP, PUC-Rio de Janeiro/RJ, Universidade Cândido Mendes/RJ, Universidade Castelo Branco/RJ, Universidade Católica de Petrópolis/RJ, Universidade do Grande Rio “Professor José de Souza Herdy”/RJ, Universidade Estácio de Sá/RJ, Universidade Gama Filho/RJ, Universidade Salgado de Oliveira/RJ, Universidade Santa Úrsula/RJ, Universidade Severino Sombra/RJ, Universidade Veiga de Almeida/RJ, Universidade Católica de Pelotas/RS, Universidade de Caxias do Sul/RS, Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul/RS, Universidade Católica Dom Bosco/MS, Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal/MS, Universidade da Amazônia/PA, Universidade da Região de Joinvile/SC, Universidade do Sul de Santa Catarina/SC, Universidade do Vale do Itajaí/SC, Universidade de Alfenas/MG, Universidade de Uberaba/MG, Universidade Vale do Rio Verde/MG, PUC-Paraná/PR, Universidade Tuiuti do Paraná/PR, Universidade Norte do Paraná/PR, Universidade Potiguar/RN, Universidade Salvador/BA.

mudança desse perfil. Posteriormente, por telefone, contatamos com os dirigentes das comissões responsáveis pelo processo seletivo de cada IES e/ou com o pró-reitor de graduação, para expressar de que modo precisaríamos dos dados: a) do perfil socioeconômico dos admitidos de 1995 até o ano anterior à incorporação do ENEM no processo seletivo da instituição (a cada ano); b) do perfil socio-econômico dos admitidos no ano de incorporação do ENEM na seleção até 2002 (a cada ano), separados por grupos: grupo que aproveitou a nota do ENEM e grupo que não aproveitou a nota do exame.

Do conjunto de universidades retrocitado, não conseguimos estabelecer contato com duas, duas não utilizavam o ENEM e grande parte não dispunha dos dados completos (1995-2002) e/ou não tinham indicativos na forma do item b, o que tornava inviável nosso recorte espaço-institucional tendo como parâmetros indicadores das 21 universidades públicas.

Analisando o levantamento feito inicialmente, detectamos o fato de que a maioria das universidades públicas que utilizavam o ENEM concentrava-se no Estado de São Paulo. Assim, o primeiro recorte espaço-institucional recaiu sobre as universidades paulistas. Deste universo, surgiu o segundo recorte, tendo como referência quatro critérios básicos: o reconhecimento institucional pela comunidade acadêmica nacional e internacional; possuir os dados necessários; permitir o acesso aos dados e possibilitar a análise comparativa do impacto do aproveitamento do ENEM no processo seletivo, no tocante à mudança de perfil socioeconômico dos admitidos, em dois cursos da instituição (um pertencente a um grupo de cursos de alta demanda e outro pertencente a um grupo de cursos de baixa demanda (preferencialmente noturno), tendo como critério a relação candidato-vaga).

Quatro instituições constituíram a primeira amostra (USP, UNESP, UNICAMP e UNIFESP). A UNIFESP, embora apareça na lista do MEC como instituição que utiliza os resultados do ENEM, informou-nos que não emprega o exame. A UNESP possui *campi* espalhados por várias cidades, dificultando assim a escolha dos cursos. Como definir a instituição mais representativa? Fazendo uma análise mais detalhada do objeto empírico — o ENEM — visualizamos um dado importantíssimo como critério para nossa escolha: os principais protagonistas da criação e operacionalização do ENEM (O Ministro da Educação, a Presidente do INEP e a Coordenadora Nacional do ENEM) são todos professores da UNICAMP, inclusive o ministro Paulo Renato Souza já foi Reitor dessa instituição. Consideramos, então, que a UNICAMP seria a universidade que nos possibilitaria maior riqueza de dados sobre o objeto em estudo.

Os cursos que compuseram a amostra da pesquisa (Medicina e Matemática-licenciatura/noturno<sup>7</sup>) foram selecionados a partir de uma série histórica (1997-2002), extraída de uma publicação da UNICAMP sobre os concursos vestibulares realizados pela Universidade (1987-2002), que possibilita a visualização dos cursos mais procurados e dos menos demandados, tendo como referência a relação candidato-vaga. Essa série histórica foi definida para que, no momento da análise comparativa, tivéssemos o mesmo período antes da incorporação do ENEM no processo seletivo e após sua incorporação.

Fruto dessa investigação é a presente tese, que se divide em três capítulos.

No primeiro, foram trabalhadas as categorias de análise — Estado; democracia e educação; e globalização — buscando situá-las historicamente.

O segundo aborda a discussão sobre a reforma do Estado brasileiro e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), apontando como eixo estruturante da reforma neoliberal o paradigma da competência, imprimindo destaque à análise da pedagogia das competências, pedagogia oficial do governo e categoria central na reforma da educação básica mediante orientações para o ensino médio, para a educação profissional e para a política de formação de professores.

O terceiro, em sua primeira parte, trata da política de acesso ao ensino superior no governo Fernando Henrique Cardoso, evidenciando seus fundamentos teórico-políticos (concepção de sociedade e de educação). A segunda parte trata do ensino superior, enfocando sua expansão pautada na privatização e na diversificação institucional e seus mecanismos de expansão (cursos seqüenciais e flexibilização curricular; FIES e educação à distância). A terceira versa sobre a centralidade do ENEM no contexto da política de acesso ao ensino superior: sua criação e configuração como mecanismo de seleção, a elaboração do “consenso” do ENEM como mecanismo de democratização do acesso (*media* e universidades) e a importância da adesão das universidades estaduais paulistas para consolidação do ENEM como exame final de ensino médio e sua relação com a consolidação da reforma do ensino médio. Tratamos, ainda nesta seção, sobre a incorporação dos resultados do exame no processo seletivo da UNICAMP; o fator político como determinante da sua utilização; o impacto do ENEM no tocante à mudança do perfil socioeconômico dos admitidos, contrapondo, assim, o discurso democratizador associado a este e a concretude da realidade.

---

<sup>7</sup> Na seleção do curso menos procurado, excluímos da série histórica os cursos de tecnólogos e os cursos que requeriam provas de aptidão. Na série histórica, o curso noturno que apareceu com maior frequência como sendo o menos demandado foi o de Matemática (Licenciatura)

A última parte corresponde às conclusões sobre a realidade apreendida no processo de investigação.

## **1 ESTADO, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: discutindo liberalismo, Estado de bem-estar social e neoliberalismo**

O *Dicionário de Ciências Sociais* (FGV, 1987, p. 686) assevera que o liberalismo tem muitas definições, mas que não podemos separá-lo de sua origem latina *liber*, livre. A liberdade, nesse sentido, significa conservar algum grau de liberdade diante do Estado.

O *Dicionário*, ao remontar à origem do liberalismo, encontra-o em seus primórdios na assinatura da Magna Charta, em 1215. Locke é reconhecido como um dos autores que mais influenciou os liberais no campo teórico.

Merquior (1993, p. 32) define o liberalismo clássico da seguinte forma: uma doutrina que defendia um Estado constitucional; autoridade central nacional com poderes definidos e limitados e um controle dos governados sobre o governo. Para ele, a doutrina liberal contempla três elementos — a teoria dos direitos humanos, o constitucionalismo e a economia clássica.

O liberalismo, segundo Petras (1997, p.15), foi uma doutrina política no século XVIII, que teve como expoente máximo Adam Smith. Essa doutrina apregoava a eficácia do mercado como melhor instrumento para regular a vida social e a economia. Antes de Smith, porém, no século XVII, John Locke ancorou a natureza humana no caráter mercantil do homem, ao teorizar a existência, no estado de natureza, de um homem individualista, que não era sociável por natureza, e sua primeira instância de sociabilidade humana teria sido o mercado. O liberalismo clássico assestava suas baterias contra as corporações de ofício e o Estado feudal.

Na análise de Merquior (1993, p. 16), há um consenso entre os historiadores no tocante ao surgimento do liberalismo. Ele surgiu na Inglaterra, na luta política que culminou, em 1688, na Revolução Gloriosa<sup>8</sup>. Seus objetivos, segundo o autor, eram a tolerância religiosa e o governo constitucional. Após a Revolução francesa e a ditadura jacobina, o pensamento liberal adotou uma espécie de centro político, o justo meio termo entre o antigo absolutismo e a nova democracia.

Para Locke, o homem no estado de natureza era livre e proprietário. Teixeira (1995, p. 51) assevera que a propriedade em Locke tem uma determinação natural e é resultante de seu trabalho, o que confere uma legitimidade para a propriedade baseada não mais numa

---

<sup>8</sup> Conforme Weffort (1991), o rei Jaime II foi deposto por Guilherme de Orange, que instituiu uma monarquia limitada. A deposição por Guilherme de Orange significou a vitória do liberalismo sobre as forças absolutistas.

teologia ou numa visão esteeda na ética paternalista cristã. Esta última assegurava uma ordenação às classes de acordo com a vontade divina e a necessidade da Igreja Católica para assegurar o beneplácito de Deus nesse ordenamento político-social e econômico.

Tanto Locke como Hobbes fizeram parte

... de uma época em que se inaugura uma nova forma de pensar e agir do homem. São filhos de um tempo que fez da experiência o princípio a partir do qual toda e qualquer ação humana deve ser julgada e compreendida (TEIXEIRA, 1995, p. 31).

O novo tempo a que o autor ora citado se refere estabeleceu uma crítica ao pensamento platônico e aristotélico, que embasava as visões de mundo voltadas para a defesa da estratificação e da naturalização da ordem feudal.

O longo processo histórico que operou a transição de um regime social para outro foi consignado por Karl Marx como acumulação primitiva do capital, e, por outro alemão, Max Weber, como o processo de desencantamento do mundo, cuja explicação de natureza religiosa foi substituída por uma visão laica e científica. A nova forma de pensar a que Teixeira faz alusão traz no seu âmago a quantificação, o cálculo, a racionalização crescente do mundo, tudo isto operado por empresas estatais e privadas que dominariam o cenário social. Não é à toa que Weber termina seu livro *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* com uma perspectiva sombria do mundo, ao considerar que o homem moderno se encontra enjaulado numa grade de ferro (1967).

A emergência do homem livre, designada por Teixeira (1995, p. 34), fez parte do estabelecimento de um *common sense*, exatamente nessa disputa de hegemonia pela conquista dos corações e mentes da população contra uma ordem que ruía.

O liberalismo clássico, segundo Petras (1997, p. 15), foi uma doutrina progressista, pois significava, frente ao feudalismo, os seguintes aspectos: desmantelamento das unidades agrícolas autônomas; conversão dos camponeses em proletários e impulso ao surgimento das cidades. Marx e Engels, no *Manifesto Comunista* (1978), demonstraram sua admiração pelas proezas alcançadas pelo capitalismo. Essas proezas não teriam paralelo na história da humanidade; nem as pirâmides do Egito, as catedrais góticas e tampouco os aquedutos romanos se equiparavam às façanhas do capitalismo, tais como: fazer surgir, das entranhas da terra, forças produtivas que dormitavam há séculos, cidades modernas como centros nervosos da vida econômica e política, o mercado mundial, a centralização de trabalhadores, antes dispersos no oceano rural, nos centros urbanos, a criação de um mercado mundial.

Leher também assinala o caráter progressista do capitalismo nos seus primórdios. Em sua origem, o liberalismo é um pensamento de “emancipação do social em relação à

heteronomia religiosa e à emancipação do indivíduo em relação ao social. Tal movimento conduz a um espaço de liberdade política, metafísica e ética” (2001, p.155-156).

Conforme esse autor, Hayek destaca a existência de duas correntes liberais que debatiam uma questão central — a de como restringir a liberdade. A primeira tendência, a inglesa, que tinha como expoentes máximos David Hume, Adam Smith, Burke, Glastone, apresentava uma concepção de liberdade dentro da lei e influenciou os movimentos liberais na Europa e a tradição liberal nos Estados Unidos. O segundo grupo, o racionalismo construtivista francês, que defendia os poderes ilimitados da maioria, tinha pensadores como Voltaire, Rousseau e Condorcet, e foi o esteio para a Revolução Francesa e para o socialismo moderno.

Merquior (1993, p.30) assinala a existência de dois focos distintos sobre a relação indivíduo e sociedade — o inglês e o francês. O inglês visava a limitar o poder do Estado, e o francês a fortalecer o poder de Estado. Para o mesmo autor, o liberalismo francês objetivava a destruição da velha ordem feudal e de seus privilégios.

Certamente as idéias liberais do inglês Locke, por exemplo, ajudaram no desmoronamento do Estado feudal e de suas relações sociais, ao defenderem o argumento de que todos os homens no estado de natureza eram iguais, e suas idéias empiristas também foram importantes, pois a teologia e a cosmovisão predominantes pressupunham um mundo e os homens estruturalmente diferenciados, portanto desiguais, e interditavam a pesquisa e a ciência moderna por ferirem os dogmas estabelecidos pela Igreja Católica.

Não poderíamos deixar de nos referir a Jean-Jacques Rousseau e a seu democratismo radical. Toda a sua teoria está voltada para a autonomia humana e é contrária à heteronomia de uma classe ou de classes ou de Estados que impediam aquela. O pensador genebrino defendia um Estado que encarnasse a vontade geral e fosse um antídoto contra o poder da nobreza e do clero.

Portanto, o surgimento dos sistemas modernos estatais de ensino e a nova formatação das universidades devem ser compreendidos neste contexto mais amplo de luta contra o *ancien régime* na gestação dos modernos estados nacionais.

O liberalismo vicejou, apesar dos percalços (crises, a crítica teórica e prática do movimento socialista) até o advento da Grande Depressão, quando seus pressupostos foram questionados até pelos liberais que, descrentes da mão invisível do mercado, defenderam a ajuda da mão visível do Estado para salvá-los da crise que ameaçava os próprios fundamentos da economia capitalista; e foi, a partir daí, que surgiu o Estado do bem-estar social nos Estados Unidos e posteriormente na Europa ocidental. Para Hobsbawn (1995), a Grande

Depressão teria liquidado o liberalismo por meio século. A Grande Depressão obrigou os governos, premidos pela radicalização da população tanto à esquerda quanto à direita, a aumentarem os gastos sociais e privilegiá-los em suas políticas públicas.

A crise engendrada pela Grande Depressão nos Estados Unidos foi um fator decisivo para a burguesia norte-americana substituir a velha crença na mão invisível do mercado pela forte intervenção estatal.

Até 1930, o capitalismo americano havia conseguido apartar o grosso do proletariado da militância de classe, sem correr riscos, por causa da ilusão do *american way of life*. Mas com a depressão que seguiu a crise de 1929 o panorama mudou. Os milhões de desempregados aumentavam sem cessar e o fantasma comunista, tão agitado na década anterior, podia tornar-se real, montar-se na onda de desesperança e amargura e tratar seriamente o problema do poder como problema de classes em enfrentamento. A política do presidente republicano Hoover, de deixar que a crise se solucionasse sozinha podia entender-se como um último e tremendo esforço que faziam os grandes bancos e a indústria pesada para controlar totalmente a economia nacional aproveitando uma depressão que não controlavam. Essa tentativa, porém, além de ser feita às custas de importantes setores capitalistas, era demasiado perigosa. Um importante setor do Partido Democrata estava convencido, desde tempos atrás, da necessidade da intervenção estatal na economia. Assim se comportou o setor mais lúcido e dinâmico da burguesia, que se impôs nas eleições presidências de 1932. Franklin D. Roosevelt começou a governar e a forjar o seu novo tratado (New Deal) sob a depressão. A oposição, vencida politicamente, não advertiu de que ela era a única política alternativa frente à revolução social. O objetivo central do New Deal foi salvar o sistema de seu colapso. Em essência, seu programa não existiu. Toda sua ação apoiou-se em uma série de marchas e contra-marchas impostas pela experiência de cada dia. Contudo, em todas essas idas e vindas houve duas constantes: uma foi o papel de protagonista que desempenhou o Estado, nas medidas econômicas que propiciava. A outra, o acento permanente posto no problema social do país (COGGIOLA, 2002, p. 282).

Não nos podemos esquecer de que o capitalismo não saiu da crise apenas utilizando maior intervenção do Estado, pois a guerra foi um fator decisivo para este regime social sair das contradições em que estava enredado e possibilitar um novo ciclo de expansão no pós-Segunda Guerra.

Em relação às transformações internas — primeiro aspecto indispensável ao entendimento do processo de afirmação da hegemonia americana — cabe ressaltar que a guerra permitiu aos Estados Unidos superar o quadro recessivo em que ainda se encontrava ao final da década de 30, como decorrência da crise de 29. Apesar de todos os esforços da administração Roosevelt (1933-1945), com o *New Deal*, o fato é que, em 1940, a recuperação não era total; ainda havia oito milhões de desempregados no país, o que equivalia a 15 % de sua força de trabalho. A guerra começou na Europa em setembro de 1939 e rapidamente acelerou-se a recuperação econômica: as exportações elevaram-se de US\$ 3,1 bilhões em 1939 para US\$ 5,2 bilhões em 1941; o gasto público passou de US\$ 6 bilhões em 1940 para US\$ 17 bilhões em 1941; a recordação da I Guerra Mundial, ainda muito viva na lembrança de todos, fez com que se antecipasse os gastos de consumo; e efeito multiplicador do aumento da demanda agregada elevou o PNB de US\$ 90 bilhões em 1939 para US\$ 124 bilhões em 1941. Essa aceleração do crescimento manteve-se, depois de dezembro de 1942, quando os Estados Unidos entraram na guerra. O gasto público, em particular, continuou a crescer, chegando a quase US\$ 90 bilhões em 1944 e permitindo a continuidade da expansão, mesmo quando a capacidade

ociosa já se havia esgotado e a economia americana operava próxima ao pleno emprego (TEIXEIRA, 1999, p. 178)

Marx e Engels (1978, p. 99) destacaram a guerra como uma das formas de a burguesia resolver as crises junto à conquista de mercados e exploração mais intensa dos antigos, ou seja, como uma maneira de esconjurar as crises, embora essas fossem despontar mais à frente de uma forma mais aguda.

O Estado de bem-estar social (Welfare State), também denominado Estado-providência, aflorou como uma necessidade da expansão capitalista no período que se seguiu à II Guerra Mundial. Este Estado é usado para gerir as contradições sociais que se tornaram cada vez mais explosivas, fruto da necessidade da intervenção econômica cada vez maior do Estado para tentar debelar as crises e da necessidade de atender as demandas da população que lutava contra os efeitos deletérios da crise e exigiam proteção social contra a anarquia e a voracidade do mercado, o qual sacrificava milhões em busca dos lucros.

Afonso (2000) assinala que, para compreender o caráter contraditório dessas solicitações, é preciso visualizar os problemas centrais do Estado capitalista. Refere-se a Dale (1989) e Dale & Orga (1991) para confirmar que esses problemas são

- a) a necessidade de apoiar o *processo* de acumulação; b) a necessidade de garantir o *contexto* adequado à contínua expansão deste processo; e c) a necessidade de *legitimação* do modo capitalista de produção (AFONSO, 2000, p. 100).

O Estado de bem-estar social apresenta algumas características, esposadas por Santos (apud AFONSO, 2000, p. 101):

O Estado-providência é a forma política dominante nos países centrais na fase de 'capitalismo organizado', constituindo, por isso, parte integrante do modo de regulação fordista. Baseia-se em quatro elementos estruturais: um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado, com o objectivo fundamental de compatibilizar capitalismo e democracia; uma relação constante, mesmo que tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais; e uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos da benevolência estatal.

Na compreensão de Chauí (2001, p. 178), a economia política que servia de sustentáculo ao Estado do bem-estar tinha três características básicas: o fordismo na produção; pleno emprego; monopólios e oligopólios atuando internacionalmente, mas tendo como baliza reguladora o Estado nacional. Para a realização do Estado de bem-estar social, o Estado precisou intervir como regulador e parceiro mediante a criação de um fundo público. O fundo público, entende Chauí, realizou dois tipos de financiamentos: 1) o da acumulação do capital, em que o complexo industrial militar é o exemplo mais notório, e a valorização financeira do capital por intermédio da dívida pública; e 2) o da reprodução da força de trabalho (educação gratuita, previdência social, salário-família, salário desemprego etc.)

O Estado do bem-estar social não foi a única opção do capitalismo diante da crise. O nazi-fascismo foi outra solução encontrada diante de um processo hiper-inflacionário (Alemanha) e do risco de decursos revolucionários em razão do desemprego em massa.

Há intensa discussão teórica sobre o keynesianismo implementado pelo New Deal, porém, o mais importante — e que não podemos negligenciar nessa análise — é que ele foi uma espécie de revolução passiva, pois incorporou diversas reivindicações do movimento operário, tais como: diminuição da jornada de trabalho sem redução dos salários, e jornada de trabalho de trinta e três a quarenta horas.

O keynesianismo, que possibilitou a criação do Estado do bem-estar social, foi sem dúvida uma ruptura com o pensamento liberal da época: regulação, planificação, monumentais obras públicas e a busca do pleno emprego para conter a onda de enorme descontentamento que grassava no seio da classe trabalhadora com o alto índice de desemprego. Hobsbawm explica a revolução “keynesiana” da seguinte forma:

Quanto aos trabalhadores, após a guerra o ‘pleno emprego’, ou seja, a eliminação do desemprego em massa, tornou-se a pedra fundamental da política econômica nos países de capitalismo democrático reformado, cujo mais famoso profeta e pioneiro, embora não o único, foi o economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946). O argumento Keynesiano em favor dos benefícios da eliminação permanente do desemprego em massa era tão econômico quanto político (1995, p. 99-100).

O argumento político, a que o historiador se refere, é o risco de levantes populares e radicalização nos métodos de luta da classe trabalhadora.

Apesar disso, o motivo pelo qual esse meio de aumentar a demanda recebeu tão urgente prioridade — o governo britânico empenhou-se antes mesmo do fim da Segunda Guerra Mundial — foi que se acreditava que o desemprego em massa era política e socialmente explosivo, como de fato mostrara ser durante a Grande Depressão (HOBSBAWM, 1995, p.100).

O período anterior à Segunda Guerra Mundial assistiu a enormes mobilizações que pressionaram os Estados e os regimes políticos a tomarem medidas práticas contra o flagelo que o período entre-guerras presenciou, e a crise de 1929 levou esse fenômeno ao paroxismo, que fragilizava sobremaneira as democracias liberais — o desemprego em massa. Bóron (1994, p. 72-73) analisa este aspecto da seguinte forma:

Foi a guerra, esse avassalador ‘diretor’ que recordava Lênin em sua primeira *Carta de longe*, a encarregada de acelerar vertiginosamente a marcha da história universal e o desencadeamento de uma profunda crise da sociedade burguesa. Logo após a contenda e a eclosão da Revolução Russa o mundo se transformará de maneira irreversível: essa nova consciência política que Gramsci corretamente contempla desenvolvendo-se nas trincheiras estava fadada a ter conseqüências políticas imediatas — e em alguns casos catastróficas — para os estados capitalistas da época. A queda dos Romanov, do Império Austro-Húngaro e da dinastia dos Hohenzollern na Alemanha seriam apenas os primeiros episódios. Um após o outro foram saltando os diversos elos da cadeia imperialista: os mais frágeis primeiros, os outros mais tarde. A crise se resolveu, como não podia ser de outra maneira, de

formas muito diversas em função das características concretas das lutas nacionais naquele momento histórico. Na Rússia, desencadeou uma revolução socialista; na Itália inaugurou uma nova forma de Estado burguês, o fascismo; na Alemanha deu lugar à instalação de uma república burguesa dirigida pela social-democracia, que jamais chegou a marchar sobre seus próprios pés e que em sua crise, abriu caminho, para a ascensão legal e pacífica de Hitler ao poder. Ao contrário, os menos vulneráveis da cadeia conseguiram uma readequação profunda às novas condições nacionais e internacionais sem chegar àqueles extremos: O New Deal rooseveltiano, os governos frente-populistas na França e o auge da social-democracia na Suécia são outras tantas ilustrações disso. Mas tanto os caos ‘traumáticos’ como aqueles mais graduais tinham um denominador comum: a bancarrota definitiva do velho modelo democrático liberal assentado sobre a exclusão das grandes maiorias nacionais.

Resumindo, uma das preocupações principais do keynesianismo era evitar rebeliões de massas que colocassem em xeque o capitalismo. Collazo (1994, p. 11) nos informa que o fordismo-keynesianismo não significou simplesmente uma estratégia do capitalismo para sair da crise, mas também desferiu duros golpes na cultura do movimento operário que tinha uma rede de organizações interessadas na superação do modo de produção capitalista, e que remontavam ao final do século XIX, quando

La esencia de esa cultura era la crítica radical al sistema capitalista y la posibilidad tangible de una alternativa real en el socialismo, al que se llegaría por medio de la lucha social de los trabajadores. Pues bien, con el fordismo surge un nuevo obrero con otra conciencia política; toma forma un nuevo movimiento obrero a partir de las nuevas condiciones de producción. Los sindicatos e su gran mayoría se aliearon con el reformismo.

Com a crise da economia internacional na década de 1970, crise de superprodução, queda da taxa de lucro e baixas taxas de investimento, os postulados do Estado do bem-estar social passaram a ser duramente criticados, e os direitos sociais também foram alvos de violenta restrição, pois seriam responsabilizados pelo engessamento da economia e pela inflação, vale dizer, tudo isso foi a resposta do capital diante da crise. Daí o surgimento das chamadas “reformas” do Estado, que visam a desobstruir o caminho para o mercado.

O neoliberalismo surgiu, para Anderson (1995), logo após a Segunda Guerra Mundial, e tinha como objetivo a reação ao intervencionismo estatal, colocando-se contra, no plano teórico, a qualquer restrição ao mercado por parte do Estado. Para esse historiador inglês, tratava-se de um ataque passional contra qualquer medida que visasse a limitar a ação do mercado. Para o neoliberalismo esse constrangimento ao mercado não era só uma ameaça mortal à liberdade econômica, mas era também uma ameaça terminal à liberdade política. A diatribe era lançada contra o Partido Trabalhista inglês, que era o provável vencedor das eleições de 1945, fato realmente que veio a ocorrer. Hayek, segundo o erudito historiador inglês, não era nada suave na crítica, equiparando o Partido Trabalhista ao nazismo e

vaticinava o mesmo desastre que os camisas-pardas tiveram e prognosticava uma servidão moderna.

Chauí (1999) corrobora o pensamento de Anderson, ao acentuar que a economia política neoliberal se originou de um grupo de economistas, cientistas e filósofos — Popper e Lippman, entre outros — que se reuniram em Mont-Saint Pélerin, em 1947, na Suíça, liderados pelos economistas Hayek, austríaco, e Friedman, americano, e se opunham radicalmente ao Estado de bem-estar de estilo keynesiano. Esse grupo elaborou um

... detalhado projeto econômico e político, no qual atacava o chamado Estado Providência com seus encargos sociais e com a função de regulador das atividades do mercado, afirmando que este tipo de Estado destruía a liberdade dos cidadãos e a competição, sem as quais não há prosperidade (CHAUÍ, 1999, p. 27).

Eram intelectuais que se opunham ao Estado do bem-estar europeu e ao New Deal, e, a partir daí, formaram uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, segundo Anderson. O texto seminal do neoliberalismo foi *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, que chegava ao cúmulo de acusar o socialismo, e não o militarismo alemão (o prussianismo), como o responsável pelo nazismo.

Mas seria um erro acreditar que foi o elemento especificamente alemão, e não o elemento socialista, que produziu o totalitarismo. Era, com efeito, a preponderância das idéias socialistas, e não o prussianismo, o que a Alemanha tinha em comum com a Itália e a Rússia — e foi das massas e não das classes imbuídas da tradição prussiana, e auxiliado pelas massas, que surgiu o nacional-socialismo (HAYEK, 1990, p. 37)

As diatribes de Hayek contra o Estado e o keynesianismo não causaram muita repercussão em virtude do ciclo expansivo da economia capitalista, mas foram revalorizadas com o surgimento da crise da economia internacional na década de 1970, não só como diagnóstico, mas ainda como receituário para implementar medidas governamentais orientadas para a estabilidade monetária e a restauração de uma taxa “natural” de desemprego. Expressa de outra forma, o ideário neoliberal não foi bem aceito até meados da década de 1970, pois não havia condições materiais favoráveis a sua instalação, “... uma vez que o capitalismo avançado estava entrando numa longa fase de auge sem precedentes \_\_ sua idade de ouro \_\_, apresentando o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60.” (ANDERSON, 1995, p. 10).

Alliez e Feher (1988) também se reportam aos “vinte anos de crescimento relativamente equilibrado entre oferta e procura, investimento e consumo, lucros e salários” (1988, p. 157) que os países “ricos” ou do “centro” conheceram a partir dos *productivity deals* feitos nos Estados Unidos (a partir do New Deal) e em países da Europa Ocidental, depois da guerra. O acordo estabelecido entre sindicatos e o patronato tinha a intervenção do Estado

como árbitro, e pressupunha a idéia de que o crescimento dos salários reais e dos lucros é possível desde que a produtividade continue. O Estado assume nesse contexto o papel de mantenedor dessa dinâmica econômica, além de ratificar e garantir os acordos de produtividade. Consegue também o feito de amortecer, por um determinado período histórico, a luta de classes.

A partir da segunda metade da década de 1960, porém, tudo isso declinou. Os autores apontam dois motivos para esse declínio: a) os acordos de produtividade possibilitaram um relativo consenso social; esse consenso volta, no entanto, a ser questionado; e b) o regime de acumulação do capital, base dos acordos, começou a agonizar.

Teixeira (1996, p. 214) dá-nos um quadro da crise que se instalou, cortando o ciclo de crescimento econômico e de desenvolvimento social.

... assiste-se a partir de então, a uma erosão crescente do compromisso entre capital e trabalho, da chamada ‘relação salarial fordista’. Lutas operárias contestando a organização do trabalho, reivindicações de salários reais acima dos ganhos de produtividade, a crise fiscal do Estado, instabilidade financeira, inflação etc.

O capitalismo foi gradativamente “engajando-se em um novo regime de acumulação do capital” e os arautos do neoliberalismo denunciam as convenções coletivas e a “doutrina dos direitos adquiridos que delas procede” (ALLIEZ e FEHER, 1988, p. 169-170). Defendem a noção de que o Estado, que antes mediava os acordos de produtividade, recue como árbitro e interventor direto.

Para os autores que defendem a idéia de uma acumulação neofordista, há uma nova forma de acumulação do capital, tendo como características básicas: a) a transnacionalização do capital; b) a especialização flexível; c) a automação da produção; e d) a nova segmentação da força de trabalho.

Conforme Alliez e Feher (1988), a organização dos trabalhadores, que a estes protege, leva o capital a se transnacionalizar.

O regime de especialização flexível combina a utilização de mão-de-obra qualificada e não-qualificação. Vale ressaltar que a mão-de-obra não qualificada é contratada de forma temporária ou subcontratada para a realização de tarefas subalternas, muitas vezes com desrespeito aos direitos trabalhistas.

A automação faz com que a produção dependa essencialmente do rendimento das máquinas. O neofordismo “não faz desaparecer os trabalhadores da indústria, embora contribua para reduzir consideravelmente o seu número dentro de cada unidade de produção, mas modifica profundamente o seu estatuto” (ALLIEZ e FEHER, 1988, p. 185). Os trabalhadores passam de encarregados de acionar as máquinas para a função de supervisor de

suas operações. Para exercer tal atividade, é necessária a requalificação deles, asseguram os autores supracitados.

Essa requalificação passa pela aquisição de um saber que confere a capacidade de ler e interpretar as informações que se inscrevem nos quadros das salas de controle, e também consiste numa melhor compreensão do processo global de produção (que assegura um plano de carreira que permite ao supervisor tornar-se pouco a pouco, um programador (id. *ibid.*, p. 185).

Ressaltam eles, entretanto, que a requalificação dos trabalhadores que lidam com a informação (trabalhadores internos e com tempo integral) corresponde a uma precariedade dos trabalhadores externos (encarregados de manter, consertar e/ou substituir as máquinas).

Na nova segmentação da força de trabalho, a transnacionalização do capital “mantém os departamentos de trabalho qualificado nos antigos países industrializados e exporta as linhas de montagem para os novos países industrializados onde os trabalhadores são mal pagos e mal protegidos” (id., *ibid.*, p. 186).

Se o liberalismo como doutrina assestava suas críticas contra o clero, a nobreza e o mercantilismo, as armas da crítica do neoliberalismo estão apontadas contra os sindicatos e os partidos que reivindicam os direitos da classe trabalhadora. No neoliberalismo, palavras e conceitos, antes utilizados pela esquerda ou correntes democráticas, foram apropriados pelas agências multilaterais e forças sociais que postulam o desmantelamento dos serviços públicos (saúde, educação, saneamento básico etc.). É o que alguns autores chamam de “ressemantização”. Essa estratégia vista como nova e que teria dado um grande fôlego aos seus postulados tampouco é nova, pois, na década de 1930, o nazismo também utilizou esse método ao se intitular socialista e utilizar algumas bandeiras dos comunistas alemães.

Petras (1997, p. 19) resume as políticas neoliberais em cinco metas:

... estabilização (de preços e contas nacionais); privatização (dos meios de produção e das empresas estatais); liberalização (do comércio e do fluxo de capitais); desregulamentação (da atividade privada) e austeridade fiscal (restrição dos gastos públicos).

Como exposto anteriormente, as idéias de economistas e pensadores liberais reunidos em Mont Pelérin, quando lançaram seu credo, suas admoestações à intervenção do Estado, não obtiveram guarida imediatamente. Os chamados ‘anos de ouro’ do capitalismo, que vão de 1945-1970, obliteraram esses pensadores. Ao ser concedido a Milton Friedman o prêmio Nobel de Economia em 1976, já se estava sinalizando o fim de uma era — Estado do bem-estar social — e iniciava-se a crise do capitalismo, com a necessidade de políticas públicas para sua contenção. Daí o rosário de medidas que Petras (1997, p.19) elencou, o qual tem como fito carrear recursos públicos para as grandes empresas num processo de concorrência desenfreada entre países, grandes monopólios, já que os Estados Unidos não

estavam sozinhos no cenário internacional, com o ressurgimento do Japão e Alemanha na condição de grandes potências econômicas.

Em vez de contratos coletivos de trabalho, de parcerias com os sindicatos, de impostos progressivos, de salários indiretos que caracterizavam o Estado do bem-estar social, o discurso passou a ser de anatematização dos sindicatos, dos direitos sociais, e de defesa da privatização dos serviços públicos. Não nos podemos esquecer de que, para os neoliberais, segundo Petras, o que antes era celebrado como virtuoso, pois era identificado com o ciclo de expansão do capitalismo, nos chamados anos de ouro (tais como a intervenção estatal para criar uma demanda agregada, a busca do pleno emprego como uma política anti-cíclica) passou a ser visto como um entrave para alcançar o desenvolvimento. O neoliberalismo utilizou conceitos e expressões caros à esquerda e a setores que propunham reformas, e deu-lhes um novo sentido, como Petras (1997, p. 20-21) analisa a seguir:

... tomaram emprestado alguns conceitos-chave da esquerda e inverteram os seus conteúdos essenciais. Por exemplo, na década de 1960, os analistas de esquerda elaboraram o termo ‘mudança estrutural’ para significar a redistribuição de renda, terra e propriedade de cima para baixo, no sentido da classe operária e dos camponeses sem-terra. Hoje os neoliberais usam o termo ‘reforma estrutural’ para referir-se às transferências de propriedade pública para as grandes empresas privadas — a reconcentração de riqueza e propriedade. Antes, a esquerda usava o termo ‘reforma econômica’ para descrever as políticas que realocavam os recursos públicos dos mais abastados para a área social. O uso contemporâneo de ‘reforma econômica’ pelos neoliberais significa reduzir o bem-estar social e fornecer mais subsídios sociais aos investidores privados, especialmente para os exportadores.

Não é à toa que diversos analistas do neoliberalismo acentuam que os conceitos utilizados por estes autores no plano das políticas públicas servem-se do léxico utilizado pelo liberalismo clássico ou por intelectuais progressistas que propunham reformas no sentido de democratizar a renda, a terra, o poder e a escola, para lhes dar outro sentido e outro conteúdo. Por exemplo, o conceito de autonomia utilizado pelo liberalismo clássico como o oposto à heteronomia dos dogmas religiosos, do despotismo, passa a ser um conceito central para os neoliberais para a arquitetura de políticas públicas que visam a mercantilizar a educação e deixá-la à mercê de oligarquias políticas e econômicas. É importante frisar que, se o neoliberalismo parafraseou conceitos dos liberais clássicos, não nos podemos esquecer de que uma visão mercantil e individualista dos homens já estava contida nos escritos dos clássicos liberais.

Essa “ressemantização” cumpriu e cumpre uma função política cristalina, que é a de esconder o seu desiderato conservador e uma nova configuração de classes e do Estado no plano internacional. No Brasil, essa reconfiguração visa a uma inserção cada vez mais passiva

do Brasil no mercado internacional. É esta a conclusão que podemos depreender das auto-intituladas reformas que estiveram e estão em curso.

Retomo, então o mote de que há uma *aparente* lógica esquizofrênica que atravessa a relação entre o discurso da ‘reforma’ e a implementação da política econômica, o que é pouco surpreendente, já que este é um componente central da disputa político-ideológica em curso. Ver-se-á que a prática da “reforma” é perfeitamente compatível com a política econômica, o que reforça a idéia de que seu discurso é pura ideologia e mistificação, no sentido de falsa consciência, num explícito cinismo intencional de classe (BEHRING, 2003, p. 202)

Leher (2001, p. 158) aponta que o neoliberalismo cultua a auto-organização do mercado; é uma ideologia que defende o mercado como elemento de equilíbrio, de auto-regulação e de autonomia (oposto ao Estado).

Quando a economia capitalista funcionava a pleno vapor, o Estado era quase deificado. É famosa a frase do então presidente dos Estados Unidos, Nixon, quando afirmou que todos somos keynesianos, ou seja, a intervenção do Estado não era questionada nem do ponto de vista teórico nem político, e os grandes expoentes do neoliberalismo hibernavam. Bastou a crise da economia internacional em meados da década de 1970 para que se condenasse o Estado como danoso para regular a economia e também como instrumento eficiente para o desenvolvimento.

A política implementada pelo Welfare-State possibilitou maior capacidade de consumo das classes sociais, principalmente da classe média, mas teria tido como consequência o endividamento do Estado, conhecido como déficit fiscal ou “crise fiscal do Estado”. Nesse aspecto, é interessante o questionamento levantado por Machado (2000, p. 39): “teria entrado em crise o Estado intervencionista, ou se trataria de uma crise geral do sistema, fundada nas clássicas disfunções da economia de mercado?”

Para superar tal situação, o neoliberalismo propõe um “enxugamento” do Estado. Se antes a intervenção estatal era encarada como uma forma de evitar crises econômicas, hoje ela é apontada como responsável pela crise. E, para se sair dela, é necessária a implementação de um ajuste estrutural materializado num conjunto de medidas, entre as quais se destacam: reforma do Estado (privatização dos serviços públicos), reforma fiscal (diminuição dos impostos sobre as grandes empresas e maior taxaço da classe trabalhadora, dos médios e pequenos empresários) e maior violência do Estado para garantir essas medidas.

Para Wacquant (2003, p. 76), existem três transformações na esfera do Estado que estão interligadas: retirada do Estado no plano econômico; destruição do Estado social e o reforço do Estado penal. Para o autor em tela, não foi fortuito o fato de que Lionel Jospin, durante o seu governo, se referiu às explicações sociais para a violência como desculpas

sociológicas que supostamente serviriam para manter a impunidade e impediriam a punição dos infratores. A tão propalada política de Tolerância Zero, que teve origem nos Estados Unidos e depois foi difundida para outros países como modelo de eficiência para combater a criminalidade, é analisada pelo autor como uma guerra contra os pobres na América. O resultado desse Estado penal é que, de cada três negros, um já passou parte de sua vida na cadeia. Essas medidas, conhecidas eufemisticamente como ajuste estrutural, apontam no sentido de desmantelamento literal do Estado do bem-estar social nos países cêntricos do capitalismo e de retirada dos poucos direitos sociais a que os trabalhadores tinham acesso nos países periféricos.

Nesse sentido, vale destacar a reunião ocorrida em Washington, em 1989, patrocinada pelos bancos norte-americanos e com a participação de economistas, principalmente da América Latina, que resultou num “documento prevendo grave recessão na economia mundial e recomendando medidas de ajustes para amenizar a crise do sistema” (MACHADO, 2000, p. 39). Tal “pacote” ficou conhecido como o Consenso de Washington<sup>9</sup>.

Neste contexto, a privatização entra como um aspecto central. O mercado é santificado e o Estado é demonizado. É a defesa da tese do Estado mínimo. O que é, porém, Estado mínimo? Mínimo para quem? No neoliberalismo, o Estado é mínimo no tocante aos encargos sociais, ou seja, no atendimento aos direitos sociais dos cidadãos. É máximo, entretanto, para garantir a acumulação e a reprodução do capital.

Visto sob a perspectiva da luta política, o neoliberalismo não é, de maneira nenhuma, a crença na racionalidade do mercado, o enxugamento do Estado e a desaparecimento do fundo público, mas a posição, no momento vitoriosa, que decide cortar o fundo público no pólo de financiamento dos bens e serviços públicos (ou o do salário indireto) e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital... (CHAUÍ, 2001, p. 181).

Percebemos, então, claramente, que, ao se falar em Estado, não se trata de um Estado neutro, e sim de um Estado de classe, representante dos interesses do grande capital. Nesse sentido, a reforma do Estado orientada pela lógica neoliberal transforma os *direitos sociais* (saúde, educação, cultura etc.) em *serviços* regidos pelo mercado, “porque o que era um direito converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma

---

<sup>9</sup> Consenso de Washington: expressão cunhada pelo economista norte-americano John Williamson, referindo-se à agenda política para a América Latina confeccionada pelas agências multilaterais e funcionários do governo norte-americano, numa reunião na cidade de Washington em novembro de 1989. Para dar um ar de consenso e participação dos países latino-americanos, vários economistas da Região estiveram presentes para relatar a situação de seus países. Esta agenda foi denominada de Consenso de Washington em razão de os Estados Unidos da América do Norte terem sido o local do encontro e sediar os grandes bancos credores dos países periféricos.

mercadoria a que tem acesso apenas os que têm poder aquisitivo para adquiri-la” (CHAUÍ, 1999, p. 31).

A educação é concebida assim como uma mercadoria destinada a poucos consumidores e restrita à “condição de mercancia simbólica que habilita para a competição no mercado...” (GENTILI, 1994, p. 157).

O neoliberalismo torna-se política governamental na década de 80 do século passado. Sua pedra de toque é a idéia de que o Estado é responsável pela crise, pela ineficiência; e o mercado sinônimo de qualidade, produtividade e equidade. Advoga a noção de que a saída para superar a crise seria minimizar o Estado, sua intervenção nos gastos sociais, na economia, e desqualificar a organização sindical dos trabalhadores e de seus partidos políticos como corporativos, portanto contrários ao conjunto da sociedade. A “Dama de Ferro”, Margareth Thatcher, utilizou, à exaustão, o bordão de que os sindicatos e seus dirigentes representavam uma era ultrapassada.

Dessa forma, o sindicato dos trabalhadores das Docas foi identificado como ‘a última das grandes guildas medievais’ e seus trabalhadores como ‘fósseis em uma terra aruinada, criada por eles mesmos’. Os líderes sindicais eram tão comumente chamados de ‘barões’ que isso virou parte do discurso cotidiano. Outras alusões, como a de ‘Máfia’, traziam consigo as idéias de poder e corrupção. Juntas tais idéias serviram para identificar o sindicalismo (e, por extensão, a classe trabalhadora) como essencialmente ultrapassado e vivendo no passado. As manchetes dos jornais freqüentemente associavam a liderança sindical aos dinossauros. As referências tornaram-se ainda mais comuns após o filme *Jurassic Park* de Steven Spielberg. Nas fábricas, escritórios e universidades, sindicalistas e militantes de esquerda passaram a ser chamados de ‘jurássicos’ (BEYON HUW, 2003, p.55)

O tratamento dado à greve dos mineiros durante o governo da “Dama de Ferro” não foi um desvio de percurso, mas um componente imprescindível dessa política de destruição dos serviços públicos, de arrocho fiscal e “descidadanização”. Fernando Henrique, no Brasil, usou a mesma repressão extremada na greve dos petroleiros em 1995.

O que é importante perceber é que este ‘contra-ataque’ é uma reversão de estratégia pelas classes privilegiadas, ou ainda um retorno à estratégia do pré-1848, na qual se administrava o descontentamento dos trabalhadores conjugando indiferença e repressão. Após 1848, até 1968, as classes privilegiadas tentaram apaziguar a classe trabalhadora através da instituição do Estado liberal, combinada com doses de concessões econômicas. A estratégia foi politicamente vitoriosa. Elas apenas reverteram essa estratégia quando a conta tornou-se muito alta, o que apenas aconteceu recentemente (WALLERSTEIN apud BEYNON, 2003, p. 47).

Assim, para a consecução do objetivo da política neoliberal, que é a estabilidade monetária, seria necessária uma mudança na política de impostos para incentivar os agentes econômicos mediante a redução "de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas" (ANDERSON, 1995, p. 11) e um Estado que abdicasse da regulação da economia,

implementasse leis trabalhistas draconianas e tivesse como meta a privatização dos serviços públicos e das empresas estatais.

No plano internacional, tal modelo foi protagonizado pelos governos de Thatcher, na Grã-Bretanha, e Reagan, nos Estados Unidos. Anderson nos mostra as duas vias distintas tomadas por esses países e o conjunto de medidas adotado.

*Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E finalmente — esta foi uma medida surpreendentemente tardia — se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água (id. Ibid., p. 12).*

Já os Estados Unidos seguiram outra direção, na qual

...a prioridade neoliberal era mais a competição militar com a União Soviética, concebida como uma estratégia para quebrar a economia soviética e, por esta via, derrubar o regime comunista na Rússia. Deve-se ressaltar que, na política interna, Reagan também reduziu os impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros e aplastou a única greve séria de sua gestão. Mas, decididamente, não respeitou a disciplina orçamentária; ao contrário, lançou-se numa corrida armamentista sem precedentes, envolvendo gastos militares enormes, que criaram um déficit público muito maior do que qualquer outro presidente da história americana (id. ibid, p. 12).

Na verdade, a ideologia neoliberal só ganhou fôlego com a queda da URSS e a crise que envolveu a economia internacional, pois foi desencadeada uma campanha nos meios de comunicação para legitimar as privatizações, os ajustes fiscais, a “dolarização” da economia, a “flexibilização” das leis trabalhistas, a desregulamentação financeira, a abertura comercial nos países periféricos do capitalismo, em nome do mercado triunfante e de seu regime social como único horizonte da sociabilidade humana.

No caso brasileiro, há um consenso na análise de que adotamos com certo atraso, diante de outros países latino-americanos, o receituário neoliberal. Silva Jr. e Sguissardi (2001, p.26), em seu livro *As Novas Faces do Ensino Superior no Brasil*, ao analisarem essas políticas que eles intitulam de liberalização econômica dos países do Primeiro Mundo, evidenciam que elas se iniciaram sob os governos Thatcher (GB), Kohl (Alemanha) e Reagan (EUA) e que na América Latina tem aproximadamente as seguintes datas de início: Chile (1976), México (1986), Argentina (1988), Colômbia e Venezuela (1989) Brasil e Peru (1990).

O motivo para a adoção tardia do neoliberalismo no Brasil pode ser creditado à luta contra a ditadura militar brasileira, que foi se fortalecendo com a criação do Partido dos Trabalhadores, da Central Única dos Trabalhadores, do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra na década de 1980 e com a crise econômica que foi corroendo as bases de sustentação do regime militar.

O governo Collor de Melo tentou levá-lo a cabo, mas naufragou diante de sua escassa base de apoio social e diante dos escândalos de corrupção. O governo Itamar, que foi o vice e assumiu a Presidência após o *impeachment* de Collor de Melo, promoveu privatizações, mas o projeto só tomou corpo com o governo Fernando Henrique, na segunda metade da década de 1990.

O esforço oficial de reforma do aparelho do Estado (reforma administrativa, especialmente), que se iniciou em 1990, no governo Collor de Mello, recrudescceu com o governo Fernando Henrique Cardoso a partir de 1995, sob a batuta do ministro Luís Carlos Bresser Pereira à frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado - MARE.

O governo de Fernando Henrique criou o MARE para consubstanciar a reforma e dar-lhe agilidade. Esse organismo formulou um documento, em 1995 — o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, que estabeleceu as propostas de reforma e definiu suas bases “teóricas”<sup>10</sup>. O referido documento destaca que a

... reforma do aparelho do Estado (Mare), deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL apud PERONI, 2003, p. 58)

Os pressupostos do documento do MARE podem ser encontrados naquilo que foi intitulado Consenso de Washington, que estabeleceu as diretrizes para as reformas do Estado na América Latina. Tal Consenso prescreveu as seguintes diretrizes:

1. equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
2. abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;
3. liberalização financeira, por meio de reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
4. desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc. ;
5. privatização das empresas estatais e dos *serviços públicos* (SOARES apud SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2001, p. 26).

Fiori (2002, p. 84-85) divide o Consenso e sua terapêutica para os países periféricos do capitalismo em três capítulos: 1) a relação com as políticas macro-econômicas e prescrição de “rigorosa austeridade fiscal e disciplina monetária” que tinha como cortejo necessário cortes de gastos e reforma administrativa, previdenciária e fiscais; 2) na esfera microeconômica, eliminação de subsídios às empresas e de proteção para expô-las à

---

<sup>10</sup> Quando colocamos entre aspas a palavra foi para acentuar que essas propostas não nasceram de um pensamento original brasileiro ou sequer latino-americano como a CEPAL ou o pensamento de Celso Furtado, por exemplo.

competição internacional; e 3) desestruturação completa do “modelo de industrialização seguido pela maioria destes países periféricos depois da Segunda Guerra Mundial”.

Sartre asseverou, em seu livro *Questão de Método*, que o marxismo era o horizonte intelectual de nossa época. Parafraseando Sartre, podemos dizer que o horizonte intelectual das classes dominantes brasileiras e latino-americanas passou a ser o fundamentalismo de mercado, e seu corolário: a mercantilização crescente de todos os espaços públicos; o enfraquecimento do Estado no tocante aos serviços destinados à população; e a criação de um leviatã, no que concerne a empresas privadas para salvá-las da falência diante de uma concorrência cada vez mais desenfreada entre os grandes grupos econômicos e da necessidade da hipertrofia do Poder Executivo — hiperpresidencialismo — conforme Silva Jr. (2002), para levar a cabo essas medidas que levam ao crescimento da concentração de renda e poder.

Bresser Pereira define a sua reforma do seguinte modo:

...significa superar de vez a crise fiscal, de forma que o país volte a apresentar uma poupança pública que lhe permita estabilizar solidamente os preços e financiar os investimentos. Significa completar a mudança na forma de intervenção do Estado no plano econômico e social, através de reformas voltadas para o mercado e para a justiça social. Reformar o Estado significa, finalmente, rever a estrutura do aparelho estatal e do seu pessoal, a partir de uma crítica não apenas das velhas práticas patrimonialistas ou clientelistas, também do modelo burocrático clássico, com o objetivo de tornar seus serviços mais baratos e de melhor qualidade (BRESSER PEREIRA apud SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2001, p. 29)

Para Bresser Pereira, segundo os autores retrocitados, o Estado intervencionista ligado ao modelo de substituição de importações lograra êxito no passado, mas mostra-se ineficiente, hoje, diante das novas configurações da divisão internacional do trabalho. Outro grande obstáculo para Bresser Pereira fora a Constituição de 1988, que, na sua concepção, expandia o Estado excessivamente ao ponto de enrijecê-lo e torná-lo anacrônico. Daí tecer críticas à Constituição de 1988, por haver criado um Estado perdulário, ineficaz, exatamente por ter assegurado na Constituição alguns direitos sociais dos trabalhadores. Vale ressaltar que muitos desses direitos sociais viraram letra morta. Bresser não esconde certa simpatia pelo regime militar de 1964 e o elogia por ter iniciado a administração gerencial no Brasil com o Decreto-Lei nº 200/67, lamentando que ela tenha ficado no meio do caminho.

Depreendemos que a sua defesa da reforma gerencial, como instrumento para a consecução da *res publica*, não passa de ideologia, pois a reforma gerencial proposta por ele levou o Estado a um processo de privatização e a sua captura por grandes grupos econômicos e financeiros, e não a uma democratização no sentido de a população passar a ter um controle maior sobre o Estado. Essa mistificação da reforma gerencial levou-o à exaltação do regime militar pela modernização do Estado brasileiro e à condenação da Constituição de 1988.

Para Bresser, uma das coisas mais lamentáveis da Constituição de 1988 foi ter criado o regime jurídico único para o serviço público federal. O regime jurídico único, na sua concepção, reforçava os interesses corporativos dos servidores em detrimento da sociedade.

Para ele, a modernização requerida para o Estado brasileiro exigia a sua ultrapassagem de um Estado burocrático para um Estado gerencial. Para tanto, seria necessário que o Estado fosse constituído de dois núcleos centrais — o burocrático e o de serviços sociais.

O núcleo burocrático seria o núcleo “duro” do Estado, ou seja, aquele que faz parte das funções de governo: “legislar e tributar, administrar a justiça, garantir a segurança e a ordem interna, defender o país contra o inimigo externo, e estabelecer políticas de caráter econômico, social, cultural e do meio ambiente” (BRESSER PEREIRA apud SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2001, p. 30).

O setor de serviços sociais seria regido pelos parâmetros de mercado, “eficiência e qualidade”. Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 31), ao analisarem o que diferenciaria os dois, informa-nos de que o burocrático seria pautado “pela segurança das decisões tomadas, e o setor de serviço seria pela qualidade dos serviços prestados aos cidadãos”.

Segundo Silva Jr. e Sguissardi, para levar a cabo a reforma do ensino superior, o governo Fernando Henrique atuava em duas frentes: no MARE, mediante o Plano Diretor da Reforma do Estado, e no MEC, com base no capítulo *Da Educação Superior*, da LDB.

Não nos podemos esquecer de que, tanto no cenário nacional como no internacional, a educação pública superior passou por percalços em razão da ofensiva neoliberal que, como vimos, sataniza o Estado e o público para facilitar a sua posterior mercantilização. As novas abordagens sobre o ensino superior são economicistas e procuram subordinar a educação a teorias gerenciais, como a Qualidade Total.

Na óptica da reforma do Estado, Bresser Pereira teria encontrado a pedra filosofal — a administração pública gerencial. Esta seria a responsável pela transição de uma administração patrimonialista e burocrática para uma gerencial. Conforme Peroni, a administração pública gerencial busca reduzir os custos e aumentar a qualidade dos serviços, e a reforma do aparelho de Estado passa a ser orientada pelos “valores de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (BRASIL apud PERONI, 2003, p. 59).

Borón, ao fazer um balanço do afã reformista que impregnou os governos e classes dominantes na América Latina, não poupou críticas. Para esse sociólogo argentino, as mudanças ocorridas, e as que estão ocorrendo, não passam pelo veredicto da história, pois os

reformistas prometiam um novo ciclo de desenvolvimento, maior distribuição de renda e inclusão social, democratização das instâncias decisórias, e, para o autor, em seu trabalho *Las Reformas Del Estado em América Latina: sus negativas consecuencias sobre la inclusión social y la participación democrática*, o que vimos foi

En este sentido, el veredicto de la historia es inapelable: estas reformas fracasaron. Y esta frustración se puede determinar en tres aspectos fundamentales: a) no lograron promover un crecimiento económico estable; b) no lograron aliviar la situación de pobreza y exclusión social que prevalecía en nuestra región como producto del desplome del modelo de industrialización sustitutiva de importaciones y la crisis de la deuda; c) lejos de fortalecer las instituciones democráticas y su legitimidad popular, este modelo tuvo como consecuencia debilitarlas y desprestigiarlas hasta un nivel sin precedentes en la historia latinoamericana (BORON, s/d, p. 7).

Para Fiori (2002), as reformas foram efetuadas tendo como justificativa as novas revoluções tecnológicas e informacionais. O processo de “globalização” era apresentado como um processo inexorável que exigia nova configuração do Estado e das classes sociais nos países periféricos do capitalismo. O protecionismo, assim como o nacionalismo, era visto como entrave para as elites, para o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que monitoram cada vez mais as políticas sociais, industriais e educacionais, entre outras.

O termo globalização, segundo o economista da UFRJ, foi cunhado na década de 1980 por autores que trabalhavam na área de Administração de empresas, mas as premissas foram colocadas na década de 1970, com o fim da paridade dólar-ouro.

Uma análise mais rigorosa das mudanças econômicas das últimas décadas, entretanto, mostra que a globalização não é um fenômeno exclusivamente econômico, nem muito menos tecnológico. Mesmo no campo estrito da economia sua especificidade ou ‘carro-chefe’ ocorreu no mundo das finanças, começando no início dos anos setenta com o fim do regime cambial baseado na paridade ‘dólar-ouro’ e alcançando sua máxima intensidade e extensão nos anos 80, quando já se pode falar, efetivamente, de um mercado global de capitais em atividade 24 horas por dia. É por aí que circula e se acumula diariamente o que se costuma chamar de ‘investimentos estrangeiros’ que compram e vendem moedas, ações, títulos públicos e privados, derivativos, seguros, empresas falidas, estatais a preço de banana etc. Mas, se isto ocorreu com as finanças, o mesmo não se pode dizer da manufatura, porque não existe ainda nem um mercado, nem uma produção verdadeiramente globais (FIORI, 2002, p. 31-32).

Na sua análise, o autor entende, mesmo com toda a imprecisão conceitual que o termo carrega consigo, que este se transformou numa palavra-síntese. Ele assevera que é

Possível identificar pelo menos quatro conotações fundamentais que acompanharam a palavra globalização no debate político-econômico da década de 1990, transformando-a no carro chefe do pensamento e das políticas neoliberais (id. Ibid., p. 29).

A primeira tese é de que a “globalização” é um processo natural das forças de mercado. Essa tese naturaliza um processo histórico e mistifica a chamada terceira revolução tecnológica (microeletrônica e informacional). Fiori relembra que esta tese confere à

“globalização” o estatuto de uma teoria que apreende uma realidade irrecusável e irreversível, vale dizer, é um estado de coisas a que todos só se podem curvar. Seria uma espécie de racionalização teórica para o refrão de Thatcher, *There is no alternative*, ou seja, querer adotar outra política é quixotismo e inexequibilidade. Não é à toa que o mesmo autor chegou a escrever que os arautos dessa tese são adeptos do *cosmopolitismo de cócoras*, ou seja, defendem uma inserção do Brasil na economia internacional completamente submissa e de acordo com a nova divisão do trabalho, que condena os países periféricos do capitalismo a serem meros exportadores de produtos primários.

A outra tese refere-se à assunção de uma “nova economia” que teria depurado o capitalismo de suas turbulências, das crises.

A terceira é a de que o capitalismo, na sua nova etapa, teria realizado a utopia de Adam Smith e David Ricardo, ou seja,

... que a globalização é um processo universal, inclusivo e homogeneizador. Para os que pensam assim, trata-se de um fenômeno efetivamente ‘global’ e de uma promessa de desenvolvimento e aumento da participação dos países mais pobres na riqueza mundial... (FIORI, 2002, p. 30).

E, por último, a “globalização” efetivaria uma diminuição positiva da soberania dos Estados nacionais. Fiori relembra que os mais empedernidos adeptos dessa tese prognosticaram o fim dos Estados nacionais. O professor da UFRJ nos diz que

A construção desse mercado financeiro mundial, entretanto, foi obra do poder e de decisões políticas e teve conseqüências que vão muito além da própria economia. Começou com a decisão unilateral do governo americano, no início dos anos 70, de suspender a convertibilidade e desvalorizar sua moeda, rompendo com as regras estabelecidas em Bretton Woods, em 1944, e consolidou-se como um projeto global a partir das políticas de liberalização e desregulação dos mercados financeiros nacionais promovidas ativamente, durante toda a década de 1980, pelos governos conservadores de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. A partir dali, o poder estrutural das finanças anglo-saxãs impôs aos demais países desenvolvidos as mesmas políticas desregulacionistas, sob pena de assistirem a uma fuga massiva de capitais em direção a Wall Street e à City. Foi o que se chamou de ‘processo de desregulação competitiva’ movido pelo poder das ‘altas finanças’ e por uma renovada crença, quase religiosa, nas virtudes dos mercados auto-regulados. Logo depois, os países latino-americanos e alguns europeus, pressionados pela crise e renegociação das suas dívidas externas, aderiram às mesmas políticas liberalizantes, caminho seguido na década de 1990 pelos antigos países socialistas, o que criou uma impressão de automatismo e universalidade (FIORI, 2002, p. 32).

Para o autor, fica patente que as decisões tomadas pelos EUA visaram a superar uma série de obstáculos no plano nacional e internacional, pois a continuidade de sua hegemonia vinha se deteriorando desde a década de 1960, e foram decisões no plano político, e não de forças espontâneas e inexoráveis do mercado ou da revolução informacional, que reverteram momentaneamente esse processo.

Quanto à propositura do fim da soberania dos Estados nacionais, Fiori retruca, argumentando que a universalização dos estados nacionais é uma coisa recente. O que existia até o início do século XX era o domínio de grande parte da população mundial sob o controle de impérios europeus. O mesmo autor relembra que

... não havia mais do que 39 ou 40 Estados independentes. Hoje eles são cerca de 190, e se multiplicaram em três grandes momentos: logo depois da Primeira Guerra Mundial, quando se dissolveram os impérios austro-húngaro e otomano; depois da Segunda Guerra Mundial, quando se dissolveram os impérios europeus na Ásia e na África; e depois de 1991, quando se desintegrou o território do velho império russo (FIORI, 2002, p. 36).

Portanto, se alguns Estados perderam sua soberania é porque outros passaram a controlar o cenário político internacional, e isso para ele não significa o fim das soberanias nacionais, mas o fortalecimento da soberania de alguns países em detrimento dos demais. Os chamados “países emergentes” perderam sua soberania para os Estados Unidos, por exemplo, e, segundo o autor, o inimigo já não é o comunismo, mas o “populismo macroeconômico”.

Em relação ao mito de uma suposta nova economia que teria suplantado a velha economia, o autor frisa que a primeira está relacionada à economia e às empresas ligadas diretamente à Internet. Para contrastar esse argumento, ele assevera que há limites claros para a expansão da utilização da Internet. Mesmo nos Estados Unidos, onde a indústria da Internet cresceu significativamente na década de 90 do século XX, “sua receita representa apenas algo em torno de 6% do PIB nacional do país líder e maior beneficiário da ‘nova economia’ ” (FIORI, 2002, p. 48); apenas 5% da população mundial têm acesso atualmente a esse veículo e quase metade desse contingente está nos Estados Unidos. Como vimos anteriormente, os limites para que a “nova economia” suplante a “velha economia” são bastante claros.

Sobre o mito de que a “globalização” seria um processo homogeneizador e inclusivo e uma espécie de democracia global, o autor relembra que o mundo foi redesenhado após a queda do muro de Berlim, pela guerra e pelo dólar forte, e isso tira qualquer dúvida sobre essa democracia e a suposta inclusão dos países nessa nova ordem.

Ainda sobre esse mito, Fiori (2002) assevera que Montesquieu afirmara que *o comércio adoça os costumes*, ou seja, melhora as relações entre as pessoas e os países.

Foi só mais tarde que Adam Smith e depois, David Ricardo profetizaram que a expansão do livre comércio e dos mercados promoveria, também, uma progressiva homogeneização da riqueza das nações. A história econômica mundial que se seguiu não confirmou tal profecia. Mas, no final do século XX, a promessa — mais ingênua — associada ao conceito de globalização é de que, agora sim, o fim das fronteiras econômicas permitiria um aumento do comércio e uma melhor distribuição dos investimentos e da riqueza mundial, favorecendo os países mais pobres do planeta (p. 25).

A origem do fenômeno intitulado de “globalização” remonta aos anos 70 do século XX, e os dados que há sobre ele não permitem corroborar a posição otimista que tem sido apresentada, vale dizer, em vez de homogeneizador e de inclusivo, ele é desagregador e promove a exclusão. Fiori elenca os seguintes elementos para afirmar sua tese: o crescimento do comércio mundial foi muito mais significativo no período que vai de 1950 a 1973 do que no estágio atual: o tão decantado crescimento foi muito mais entre o comércio intrafirmas das gigantescas corporações e os investimentos diretos estrangeiros, equivalentes a aproximadamente 70%

... Vieram dos Estados Unidos, Inglaterra, França, Alemanha e Japão (...) O restante distribui-se entre alguns ‘mercados emergentes’: a maior parte foi para a China e alguns de seus vizinhos do leste da Ásia e outra pequena parte foi para o México, Argentina e Brasil, sobretudo na década de 1990 (FIORI, 2002, p. 26).

Para fechar sua linha de raciocínio, o autor assevera que

... é possível ler uma grave advertência nos informes anuais (de 1999) do BIRD, BID, ONU e até do FMI: a globalização está concentrando a riqueza e a renda pessoal em todo o mundo, mesmo nos países desenvolvidos. Além disso, está criando uma massa crescente de ‘excluídos’, sem nenhum tipo de perspectiva ou horizonte de melhoria de suas vidas (Ibid., p. 27).

O economista John Galbraith, um insuspeito de simpatias pelo marxismo, liberal convicto, declarou numa entrevista, em 1997, que a “globalização” foi conceito inventado pelos americanos para acobertar seus interesses e sua dominação pelo mundo afora é legitimar o capital especulativo.

a globalização não é um conceito sério e que nós, os americanos, a inventamos para dissimular nossa política de entrada econômica nos outros países, e para tornar respeitáveis os movimentos especulativos de capital que sempre são a causa de graves problemas (apud FIORI, 2001, p. 63).

Ricardo Carneiro, em seu livro *Desenvolvimento em Crise*, aponta que uma das características essenciais da economia brasileira no período de 50 anos, de 1930 a 1980, foi a “vocação para o rápido crescimento” (2002, p.27), que destoa dos p fios crescimentos da nossa economia do final do século XX e início do século XXI.

Diferente da versão apregoada pelos neoliberais, o Brasil nunca foi a autarquia isolada da economia internacional. Sobre essa questão, Belluzo (2002, p. 21), escreveu o seguinte:

Ao contrário do que reza a vulgata liberal, dentre os maiores países da periferia capitalista, o Brasil esteve longe de pretender a autarquia econômica. Figurou sempre no pelotão de frente dos países destinatários do investimento estrangeiro. No período áureo da industrializa o, as empresas estrangeiras eram atraídas pelas perspectivas de crescimento do país, sobretudo por seu potencial mercado interno. Com a aço desenvolvimentista do Estado e o empresariado brasileiro nativo, os

forasteiros ajudaram a transformar o Brasil numa das mais importantes economias industriais do terceiro mundo.

A industrialização no nosso País foi um processo consentido, e o aporte de capital estrangeiro para esse propósito não deixa desmentir esse fenômeno. Isso não significa que não tenha havido atrito do imperialismo com o modelo de industrialização ou com algumas nacionalizações adotadas por Vargas, ou por outros governos desenvolvimentistas em alguns momentos, mas, no essencial, as classes dominantes pensaram dentro daquela perspectiva, do tipo “ façamos a revolução antes que o povo a faça”, vale dizer, implementemos algumas reformas antes que ecloda uma revolução. Os economistas chamam esse fenômeno de fuga para a frente, ou seja, a via do atalho mais curto que mais cedo ou mais tarde cobrará uma hipoteca pesada. Foi assim com o modelo de substituição de importações e com o “milagre brasileiro”, montado sobre a base de empréstimos externos em razão da liquidez de capitais no mercado internacional para evitar reformas fundamentais para o País, como a reforma agrária.

Em geral, a história dessa industrialização sublinha o papel dos setores mais dinâmicos representados pela indústria de ponta, concentrada em São Paulo e tendo à frente o complexo automobilístico. Essa foi, sem dúvida, a fração mais ‘moderna’ do capitalismo brasileiro e cresceu associada ao capital multinacional, sobretudo depois de 1955. Mas outras frações ‘menos modernas’ do capital e das estruturas oligárquicas de poder tiveram lugar de destaque dentro da ‘coalizão de poder’ desenvolvimentista. O apoio externo e afluência dos capitais privados permitiu manter juntos interesses econômicos e políticos heterogêneos, num movimento de ‘fuga para a frente’, no qual a acumulação do capital e da riqueza privada ocorreram ao mesmo tempo em que crescia a polarização da distribuição da riqueza e da renda entre as classes sociais. Mas o dinamismo e a permanente mobilidade da fronteira de ocupação capitalista do país deram ao modelo uma enorme capacidade de amortecimento das tensões presentes no processo que foi ao mesmo tempo desigual e excludente. (FIORI, 2002, p. 188).

Maria da Conceição Tavares demonstra que o medo que assombrou as nossas elites no século XIX, e ainda as espanta, dita a conduta das reformas implementadas, que são mais emanadas do pavor do que da busca de um projeto de nação, claramente delineado, que incorporasse o povo não como servo, mas como cidadão.

As nossas reformas burguesas sempre tiveram como limites dois medos seculares das nossas elites ilustradas: o medo do Império e o medo do Povo. As nossas repúblicas (velha e nova) e a nossa ‘revolução burguesa de 30’ nunca incluíram o povo num ‘pacto democrático’. Não porque fossem tardias ou resultassem da herança colonial, mas porque todas as tentativas reformistas democráticas tendiam sistematicamente a extravasar os limites de tolerância do pacto oligárquico de dominação interna, fosse ele estabelecido pelas armas ou pelo famoso ‘pacto de compromisso’ das burguesias regionais e das elites políticas (1999, p. 453-454).

Esse foi o *modus operandi* da burguesia brasileira diante de processos que exigiam transformações de vulto. Existe já uma vasta literatura que trata desse tema.

Colônia, Império e República mantiveram o caráter heteronômico de nossa economia, ou seja, a característica principal destes era o controle que os centros decisórios externos exerciam sobre a nossa economia, com profundos desdobramentos no plano político, social e cultural. Parafraseando Caio Prado Júnior, o Brasil é uma nação a fazer-se, tal a herança com que ela tem que se defrontar.

Essa herança, como os estábulos de Augeias da Élide, nunca foi varrida para gerar o desenvolvimento do mercado interno, e, assim, incorporar uma vasta gama da população na participação da vida social e política do País.

Se é verdade que o Brasil foi um dos países que mais cresceu no século XX, não nos podemos esquecer de que essas transformações por que ele passou ocorreram graças a revoluções pelo alto ou revolução passiva<sup>11</sup>. Gramsci define revolução passiva no caderno Quatro (1930-1932), parágrafo 57, *Cuoco e a revolução passiva*, da seguinte forma:

Vicente Cuoco chamou de revolução passiva a revolução ocorrida na Itália, como consequência imediata das guerras napoleônicas. O conceito de revolução passiva me parece exato não só para a Itália, mas também para os outros países que modernizaram o Estado através de uma série de reformas ou guerras nacionais, sem passar pela revolução política de tipo radical-jacobino. Ver como Cuoco desenvolve o conceito para a Itália (GRAMSCI, 2002, p. 209-210).

Isto quer dizer que, na ausência de uma revolução democrática que ensejasse uma reforma agrária, independência nacional, um desenvolvimento orgânico do mercado e da industrialização etc., as classes dominantes sempre primaram, em momentos de impasse da vida nacional, por engendrar fortíssima repressão combinada com o fenômeno do transformismo, cooptação de grupos inteiros ou de indivíduos das classes dominadas. Vejamos como Carlos Nelson Coutinho utiliza o conceito de revolução passiva com base em Gramsci como recurso heurístico para estudar a realidade brasileira.

Ao contrário do que supunha a tradição ‘marxista-leninista’, o Brasil experimentou um processo de modernização capitalista sem por isso ser obrigado a realizar uma ‘revolução democrático-burguesa’ ou de ‘libertação nacional’ segundo o modelo jacobino: o latifúndio pré-capitalista e a dependência em face do imperialismo não se revelaram obstáculos insuperáveis ao completo desenvolvimento capitalista do país. Por um lado, gradualmente e ‘pelo alto’, a grande propriedade latifundiária transformou-se em empresa capitalista agrária; e por outro, com a internacionalização do mercado interno, a participação do capital estrangeiro contribuiu para reforçar a conversão do Brasil em país industrial moderno, com uma alta taxa de urbanização e uma complexa estrutura social. Ambos os processos foram incrementados pela ação do Estado: ao invés de ser o resultado de movimentos populares, ou seja, de um processo dirigido por uma burguesia revolucionária que arrastasse consigo as massas camponesas e os trabalhadores

---

<sup>11</sup> O conceito de revolução passiva ou de revolução-restauração, utilizado por Gramsci, segundo Coutinho, é um processo que implica dois momentos: “o da ‘restauração’ (na medida em que é uma reação à possibilidade de uma transformação efetiva e radical ‘de baixo para cima’) e o da ‘renovação’ (na medida em que muitas demandas populares são assimiladas e postas em prática pelas velhas camadas dominantes)” (COUTINHO, 1999, p. 198).

urbanos, a transformação capitalista teve lugar graças ao acordo entre as frações das classes economicamente dominantes, com a exclusão das forças populares e a utilização permanente dos aparelhos repressivos e de intervenção econômica do Estado. Nesse sentido, todas as opções concretas enfrentadas pelo Brasil, direta ou indiretamente ligadas à transição para o capitalismo (desde a Independência política ao golpe de 1964, passando pela Proclamação da República e pela Revolução de 1930), encontraram uma solução ‘pelo alto’, ou seja, elitista e antipopular (1999, p.196).

A revolução pelo alto pode ser compreendida como um fortalecimento do Estado diante da sociedade, a criação de um caldo de cultura profundamente antidemocrático, a hipertrofia do Poder Executivo e a falta de independência do Legislativo onde sempre se observam as soluções bonapartistas para as crises.

O recurso do bonapartismo seria fruto de ocasiões históricas em que as crises não podem ser resolvidas, via parlamento, e recorre-se a uma figura que fale por cima das classes e se apresente como redentor da sociedade. Para a consecução de sua tarefa, o bonapartista apela para a repressão estatal para dirimir a luta de classes. No bonapartismo, há uma preponderância do Executivo em face dos outros poderes, e o Estado assume uma autonomia relativa diante das classes sociais. Não nos é dado esquecer de que essa situação, para Marx, é decorrência de uma incapacidade da burguesia de continuar dominando por meios constitucionais, em que a classe operária ainda não está suficientemente forte para tomar o poder. Desse impasse surge o bonapartismo. Eis o que Marx escreveu sobre esse processo de hipertrofia do Estado que produz o fenômeno citado:

Compreende-se imediatamente que num país como a França, onde o poder executivo dispõe de um exército de funcionários de mais de meio milhão de indivíduos e tem portanto constantemente sob a sua dependência mais incondicional uma massa de interesses e existências, onde o Estado manietta, controla, regulamenta, vigia e tutela a sociedade civil, desde as suas manifestações mais amplas de vida até às suas vibrações mais insignificantes, desde as suas modalidades mais gerais de existência até à existência privada dos indivíduos, onde este corpo parasitário adquire, pela mais extraordinária centralidade, uma onnipresença, uma onisciência, uma capacidade acelerada de movimento e elasticidade ... (1982, p. 454).

Barsoti (1996, p. 239) caracteriza da seguinte forma o bonapartismo:

Fica clara, a caracterização do bonapartismo como um *regime político defensivo*, de contenção e repressão à luta de classes e de afirmação da ordem social vigente. Este despotismo policial e militar cumpre o papel da ‘salvador da sociedade’, colocando-se *aparentemente* acima das classes e de qualquer instituição parlamentar como árbitro exclusivo das contendas sociais.

A presença marcante das forças armadas na vida social e política brasileira é uma demonstração do corte autoritário de nossas elites, que sempre apelaram para a intervenção dos militares como salvaguarda da ordem. As chamadas vivandeiras, ou seja, os políticos que ficavam coqueteando os militares para que estes agissem como árbitro da situação política

toda vez que a população saía às ruas irrompendo no cenário histórico e ameaçando quebrar os mecanismos de controle que a mantinham dentro da ordem, trazendo assim à baila suas reivindicações mais sentidas, é o maior exemplo disso. Esse fenômeno não foi uma coisa exclusiva do surgimento da República e na República Velha, mas esteve bastante vivo e atuante ao longo do século XX, em partidos como a UDN, no pós- 45, e, inclusive, nas inúmeras mobilizações feitas por civis e pela igreja que precederam o golpe militar de 64 e lhe deram respaldo. Durante o século XX, tivemos dois golpes — o do Estado Novo, que durou de 37 a 45, e o golpe militar de 1964, que durou 21 anos — afora as inúmeras tentativas golpistas como a que levou Getúlio Vargas ao suicídio em 1954 ou a conspiração para impedir a posse de Juscelino Kubitschek, ou o movimento para impedir a posse de Jango, só para ficar nos exemplos mais famosos.

Outro autor que consideramos assaz importante para compreender a fragilidade das instituições democráticas nos países periféricos do capitalismo é Trotsky. O historiador e revolucionário russo, ao analisar o desenvolvimento do capitalismo na Rússia e na China, fornece-nos elementos para compreender a falta de vitalidade da democracia nos países que ele intitulava de coloniais e semicoloniais.

Para o Revolucionário russo, as revoluções democráticas, principalmente a francesa, ao repartir a terra, ao destronar a nobreza feudal e ao nacionalizar os bens da Igreja, haviam criado uma base material para o desenvolvimento da democracia e suas instituições.

Esse não é o caso das burguesias dos países de capitalismo retardatário, que nasceram num período de cristalização da divisão do trabalho e da partilha do mundo entre as grandes nações hegemônicas. Tais fatores as impossibilitam de galgar os mesmos degraus e se tornarem nações imperialistas e, portanto, desenvolvidas. Além desse aspecto, há outro que o Revolucionário russo analisou por seus desdobramentos políticos: a diminuta base material para a democracia, responsável pelo bonapartismo como solução diante das crises, quando as divergências entre as frações das classes dominantes não podem ser resolvidas, via parlamento, e diante também do recrudescimento das lutas populares, apelam para a solução bonapartista.

Así, la debilidad de la burguesía nacional, la ausencia de una tradición de gobierno comunal propio, la presión del capitalismo extranjero y el crecimiento relativamente rápido del proletariado minan las bases de cualquier régimen democrático estable.

Los gobiernos de países atrasados, es decir, coloniales y semicoloniales, asumen en todas partes un carácter bonapartista o semibonapartista; difieren uno de otro en esto: que algunos tratan de orientarse en una dirección democrática, buscando apoyo en los trabajadores y campesinos, mientras que los otros instauran una forma de gobierno cercana a la dictadura policíaco-militar. Esto determina

asimismo el destino de los sindicatos. Ellos están bajo el patronato especial del Estado o sometidos a cruel persecución. El tutelaje por parte del Estado está dictado por dos tareas que éste tiene que afrontar: 1) atraer a la clase obrera ganando así un apoyo para su resistencia contra las pretensiones excesivas de parte del imperialismo; 2) al mismo tiempo, regimentar a los trabajadores, poniéndolos bajo el control de su burocracia (TROTSKY, 1992, pp. 51-52).

Numa linguagem gramsciana, isso significa que a burguesia domina, mas não é hegemônica, pois hegemonia quer dizer a capacidade de a classe dominante governar sem exercer de forma imediata a repressão, vale dizer, ela teria à sua disposição uma série de robustas defesas no seio da sociedade civil que prescindem do uso imediato do concurso do aparelho repressivo. Daí a famosa distinção que o Intelectual italiano faz entre Oriente e Ocidente. Esta distinção não é de cunho geográfico, mas social e político.

O Oriente possui uma sociedade civil primitiva e gelatinosa, e o Estado é um ente todo-poderoso enquanto no Ocidente, no seio da sociedade civil, há uma relação menos assimétrica entre o Estado e sociedade civil, pela existência de instituições parlamentares, sindicatos e partidos que contrabalançam o poder do Estado.

Carlos Nelson Coutinho, ao analisar o Brasil mediante os conceitos de Oriente e Ocidente, chega à conclusão de que o País possui mais traços ocidentais do que orientais.

Portanto, nesse sentido, a formação social brasileira jamais foi tão ‘oriental’ quanto a Rússia czarista ou a China pré-revolucionária. Houve em nosso passado, muitos traços peculiares que nos aproximavam das sociedades liberais européias da primeira metade do século XIX.

Contudo, o que torna possível afirmar a predominância de pontos de semelhança, com o modelo ‘oriental’ é o fato de que não só a sociedade civil brasileira era até pouco tempo ‘primitiva e gelatinosa’, mas também de que o Estado — ao contrário das mencionadas sociedades liberais — foi sempre bastante forte (1999, p. 212).

Segundo Behring (2003, p.112), os traços de ocidentalismo no Brasil podem ser identificados nos seguintes aspectos: “(Estado laico, existência de partidos políticos; a orientação liberal, ainda que muitas vezes formal como se viu; a existência de sindicatos)”.

Embora Coutinho (1999) reconheça marcas de orientalismo na sociedade brasileira, admite que as mudanças ocorridas, a partir da segunda década do século XX, foram aos poucos dinamizando a economia e a política do País.

Mas seria um erro ignorar as mudanças que se iniciam com a República e que se afirmam, sobretudo a partir dos anos 20. A abolição da escravidão e, mais tarde, o começo do processo de industrialização fazem com que o capitalismo nacional se torne o modo de produção predominante no Brasil; a estrutura social do país se torna mais complexa, mais moderna, ainda que o ‘moderno’ permaneça estreitamente vinculado com o atraso pré-capitalista, sobretudo no campo (id. Ibid., p. 213-214).

Coutinho, embora reconhecendo o peso das relações pré-capitalistas, equipara o País a uma sociedade ocidental, e, portanto, a guerra de movimento<sup>12</sup> sinônimo de assalto ao poder ou ruptura estaria fora de ordem. O que estaria na ordem do dia seria uma longa guerra de posições (participação do parlamento, disputa no terreno ideológico e político no seio da sociedade civil etc.). A análise de Coutinho parte do pressuposto de que, apesar do peso das relações pré-capitalistas e das tarefas democráticas pendentes, o Brasil entrou definitivamente na senda da tradição parlamentarista e de que o retorno às soluções golpistas para as crises vão-se tornando algo cada vez mais longínquo.

É daqui que se origina a crise dos modelos interpretativos terceiros-internacionalistas próprios da velha esquerda. Se o Brasil é hoje uma sociedade ‘ocidental’, então não mais se podem imaginar formas de transição ao socialismo centradas na ‘guerra de movimento’, no choque frontal com os aparelhos coercitivos de Estado, em rupturas revolucionárias entendidas como explosões violentas e concentradas num breve lapso de tempo. Começa a emergir também no Brasil uma esquerda moderna, disseminada em diferentes partidos e organizações, mas que tem em comum o fato de ter assimilado uma lição essencial da estratégia gramsciana: o objetivo das forças populares é a conquista da hegemonia, no curso de uma difícil e prolongada ‘guerra de posições’. Ora, no caso brasileiro isso significa que a consolidação da democracia pluralista, bem como seu ulterior aprofundamento numa ‘democracia de massas’ devem ser considerados ponto de partida e, ao mesmo tempo, condição de nosso caminho para um socialismo *democrático* (COUTINHO, 1999, p. 218).

Para Trotsky, a democracia só seria atingida com o concurso da revolução socialista, pois os países atrasados não realizaram as tarefas democráticas, e as burguesias destes países estavam associadas ao capital estrangeiro; portanto, admitir uma fase histórica intermediária anterior (democracia de massas) a uma revolução socialista, e numa revolução sem ruptura, seria desconhecer a lei do desenvolvimento desigual e combinado (o *mix* de relações capitalistas altamente desenvolvidas com relações no campo extremamente atrasadas num mesmo período histórico), que é a forma original de inserção de cada país atrasado no mercado mundial e o profundo caráter antidemocrático das instituições burguesas, incluindo o parlamento.

### 1.1 Discutindo Democracia e Educação

Discutir a democratização do ensino e, em particular, do ensino superior implica refletir sobre o que entendemos por democracia e quais os limites e as possibilidades postas.

---

<sup>12</sup> Gramsci utiliza, na *Arte da Política*, dois conceitos da arte militar: guerra de movimento e guerra de posição. No conceito de guerra de posição, subjaz a idéia de que as batalhas devem ser travadas inicialmente na sociedade civil, buscando ocupar espaços e posições. Enquanto isso, a guerra de movimento ou guerra manobrada, estratégia utilizada com êxito na Revolução Russa de 1917, realiza o ataque frontal com o aparelho coercitivo de Estado, objetivando uma ruptura revolucionária.

Antes de analisarmos a democratização do ensino superior, faz-se necessária uma digressão sobre a democracia e o ensino superior.

Democracia pode ser entendida como poder popular. Esta definição lapidar nos foi legada pelos gregos. “A democracia, no sentido etimológico da palavra, significa o ‘governo do povo’, o ‘governo da maioria’ “(ROSENFELD, 1989, p. 7).

Bobbio (1988, p. 31) assevera que

O pensamento político grego nos transmite uma célebre tipologia das formas de governo das quais uma é a democracia, definida como governo dos muitos, dos mais, da maioria, ou dos pobres.

O autor ora citado nos informa de que, apesar da distância que nos separa da civilização grega, o significado da palavra democracia não se modificou; o que muda é o valor que se dá a ela, ou seja, se é melhor o governo do povo ou o governo de poucos.

Seja o que for que se diga, a verdade é que, não obstante o transcorrer dos séculos e todas as discussões que se travaram em torno da diversidade da democracia dos antigos com respeito à democracia dos modernos, o mesmo significado descritivo geral do termo não se alterou, embora se altere, conforme os tempos e as doutrinas, o seu significado valorativo, segundo o qual o governo do povo pode ser preferível ao governo de um ou de poucos e vice-versa (BOBBIO, 1998, p. 31).

Essa discussão sobre democracia, tratada dessa forma, pode parecer um contra-senso diante do debate moderno sobre o tema, não só pelo menosprezo aos clássicos, mas porque a filosofia política passa a ser compreendida quase como uma técnica, despida de qualquer discussão no campo da ética, ou seja, como uma engenharia social para garantir a governabilidade ou como mero ritual das eleições ou alternância de poder. Essa posição oblitera os aspectos substanciais da democracia. Daí a indignação de Borón (2003, p.18) com essa visão que se preocupa demasiadamente com ritos da democracia (eleições, rotatividade) e “esquece” questões relevantes, segundo o autor, como a justiça social, por exemplo.

Em todo caso, implicações conservadoras desse tipo de teorizações são mais do que evidentes. Pode-se dizer o mesmo das relacionadas à eficácia das políticas de ajuste praticadas pelas novas democracias, nas quais não se menciona o tema da justiça social nem sequer mencionado em uma nota de rodapé. A única conclusão possível de tal esquecimento — em autores que, por outro lado, ostentam uma extraordinária minúcia no momento de reunir evidências estatísticas em favor de suas teses — é que a questão da justiça social é um problema que merece ser ignorado, seja porque não há injustiça no capitalismo ou porque, se há, esta faz parte da ‘ordem natural’ das coisas e como tal é incorrigível. Varrer os valores para debaixo do tapete não significa que eles não existam (2003, p. 18).

Uma sociedade escravista ou que se baseava no trabalho servil certamente vai levantar outros problemas sobre a democratização e acerca do acesso ao saber. Aristóteles defendeu a escravidão como uma condição natural para alguns homens ou certos grupos

sociais, e a condição de senhor para outros homens e grupos e com benefícios para ambas as condições.

A filosofia da essência nas sociedades pré-capitalistas não tinha muitos problemas em discutir a essencialidade humana, pois nessas sociedades a igualdade era vista no plano teórico e político em geral como circunscrita a um punhado de homens que seriam portadores de direitos, inclusive o direito ao saber, ficando os demais alijados destes direitos nos planos culturais e políticos.

Se nós voltarmos à antiguidade grega, vamos verificar que, em verdade, a filosofia da essência não implica maiores problemas lá, e a pedagogia que decorria desta filosofia, por sua vez, não implicava problemas políticos muito sérios, na medida que o homem, o ser humano era identificado com o homem livre; o escravo não era ser humano, conseqüentemente, a essência humana só era realizada nos homens livres. Então o problema do escravismo, sobre o qual se assentava a produção grega, fica descartado e nem era um problema do ponto de vista filosófico-pedagógico (SAVIANI, 1989, p. 49-50).

Borón analisa com muita propriedade a idéia de que o horizonte intelectual de Aristóteles era o de uma sociedade escravista e que o próprio Filósofo era defensor do escravismo por ser algo “natural” naquela sociedade. O Sociólogo argentino quer lembrar que, ao se estudarem as idéias de uma época, não se pode ficar circunscrito ao estudo das idéias, mas é necessário analisar também o contexto da época e principalmente o modo de produção.

A ‘história das idéias’ não tem maior sentido se não for, simultaneamente, uma história dos modos de produção e das instituições sociais e políticas que lhe são próprias. Vejamos apenas alguns poucos exemplos, tomados da literatura, da arte e da própria teoria social. Pablo Picasso não poderia ter surgido na cultura militarizada, hierárquica e formalista do Japão da restauração Meiji. É bem improvável que escritores como Jorge Amado, Guimarães Rosa e Alejo Carpentier tivessem desenvolvido a exuberância de sua prosa se tivessem nascido e crescido na calvinista Genebra, ou que Jorge Luis Borges tivesse sido um genuíno representante das letras belgas ... (BORÓN, 2003, p. 20).

Completando a linha de raciocínio, o autor em tela destaca ainda que

Essa ligação permite-nos compreender com muito mais clareza o significado de certas teorias, ou a gênese de certas preocupações prioritárias na mente de alguns dos grandes teóricos políticos: por exemplo, a escravidão era um fato estabelecido e institucionalizado na Grécia de Aristóteles, e dificilmente poderia ter sido concebido como um problema ou uma interrogação fática ou moral para resolver. Como observa Cerroni, em seu sugestivo paralelo entre Aristóteles e Locke, para o primeiro a idéia de que os teares podiam ser manuseados por trabalhadores livres e em troca do pagamento de um salário ‘era não só conceitualmente impensável, mas praticamente irreal’ (Cerroni:13). A partir dessa premissa, de um ‘senso comum’ tão profundamente arraigado, e indiscutível para sua época, é fácil compreender que as posições de Aristóteles em defesa da escravidão fossem as ‘normais’ no tipo histórico de sociedade em que lhe coube viver. Sua imaginação, caudalosa e fecunda, tropeçava, apesar de tudo, nos limites insuperáveis em decorrência de sua inserção num modo de produção escravista e nas coordenadas espaço-temporais do século V antes de Cristo. Daí sua célebre justificativa da escravidão: ‘é manifesto, portanto que alguns são por natureza livres, outros escravos; e que a escravidão é justa e útil para estes últimos’ (Aristóteles: 13). Mais de dois mil anos depois, John

Locke podia escrever em seu *Primeiro tratado* que a escravidão era um ‘uma condição tão mísera e desprezível e contrária de modo tão direto a natureza generosa e valente de nossa nação, que é difícil conceber que um inglês, com mais razão ainda se se tratar de um gentil-homem, a defende’ (Locke: 33). A partir do ‘horizonte de visibilidade’ oferecido por uma Inglaterra já irreversivelmente transformada num sentido capitalista, na qual os antigos camponeses expulsos pelos cercos e já transformados em proletários constituíam a maioria da população, Locke legitimava a ‘resolução’ da escravidão com a mesma naturalidade com que Aristóteles admitira antes a justiça e a utilidade da existência de tal situação. (p. 21)

Nas sociedades pré-capitalistas, o trabalho era considerado aviltante e indigno da essência humana. O conhecimento nestas sociedades estava apartado da prática, e a experiência não entrava como elemento central do conhecimento.

Os sentidos e a experiência como elementos centrais para o conhecimento só apareceram na história com as transformações levadas a cabo pela burguesia, no plano teórico, epistemológico, econômico e político.

A defesa da igualdade natural entre os homens teve o seu coroamento com a ascensão da burguesia e com a Modernidade.

Esta nova forma de saber, que emerge com a modernidade, não somente entrou em choque aberta com o domínio da religião e com outras formas míticas de pensar, dominantes na Idade Média, como também trazia uma crítica radical à metafísica clássica, isto é, ao pensamento grego...(TEIXEIRA, 1995, p. 32)

A defesa da igualdade entre os homens, sem dúvida nenhuma, foi progressista contra o direito senhorial, o Estado feudal e as teorias que defendiam o direito divino dos reis. No campo educacional, essa defesa significou também mudanças importantes porque representou uma crítica contundente ao monopólio do saber exercido pelo clero.

Os iluministas<sup>13</sup> foram os representantes mais emblemáticos desta concepção, quando postulavam a noção de que as luzes (o conhecimento) seriam um instrumento de democratização do saber e luta contra o despotismo. O Iluminismo funcionou como um aríete para derrubar os portões do castelo (o regime social feudal).

O que significa que toda revolução foi precedida por um intenso e continuado trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de idéias em agregados de homens que eram inicialmente refratários e que só pensavam em resolver por si mesmos, dia a dia, hora a hora, seus próprios problemas econômicos e políticos, sem vínculos de solidariedade com os que se encontravam na mesma situação. O último exemplo, o mais próximo de nós e por isso o menos diferente do nosso, é o da Revolução francesa. O período cultural que a antecedeu, chamado de Iluminismo, tão difamado pelos críticos superficiais da razão teórica, não foi de modo algum — ou, pelo menos, foi inteiramente — aquele borboletear de inteligências enciclopédicas superficiais que discorriam sobre tudo e sobre todos com idêntica imperturbabilidade, que acreditavam só ser homens do seu tempo depois de ter lido a *Grande Enciclopédia* de D’Alembert e de Diderot. Em suma, não foi

<sup>13</sup> Iluminismo: segundo Binetti (1986, p.605-606), foi um movimento surgido, provavelmente, antes do século XVIII, mas que foi desenvolvido em toda a sua plenitude no século XVIII. Esse movimento não era homogêneo e propugnava o uso da razão, do esclarecimento para evitar as tiranias e a intolerância.

apenas um fenômeno de intelectualismo pedante e árido, similar ao que vemos diante de nossos olhos e que encontra sua maior manifestação nas universidades populares de baixo nível. Foi ele mesmo uma magnífica revolução, mediante a qual como observa agudamente De Sanctis em sua *Storia della letteratura italiana*, formou-se em toda a Europa uma consciência unitária, uma internacional espiritual burguesa, sensível em todos os seus elementos às dores e às desgraças comuns, e que foi a melhor preparação para a sangrenta revolta que depois teve lugar na França (GRAMSCI, 2004, p. 58-59).

A necessidade das “luzes” e de sua difusão e a crítica ao particularismo feudal fizeram com que a luta pela escola pública seja um componente importante na teoria de alguns pensadores iluministas e dos liberais na conformação dos modernos Estados nacionais surgidos sob a égide da burguesia.

Daí a necessidade não apenas das luzes, mas que elas se difundam de modo que as decisões a serem tomadas sejam sempre as mais acertadas. Eis como a escola e (logo veremos) mais precisamente a escola pública se põe como um elemento inerente à própria teoria política liberal (SAVIANI, 1991a, p. 88).

Rousseau foi o pensador mais emblemático do Iluminismo, pois, embora não compartilhasse da concepção cientificista de muitos de seus pares, sua crítica ao caráter particularista do regime social feudal, que expressava a heteronomia da sociedade e dos indivíduos e impedia a constituição de homens livres, autônomos, foi importante para a defesa da soberania popular ou da vontade geral.

Rousseau, como se sabe, supunha que a presença de ‘associações particulares’ no seio da comunidade obstaculizaria a formação da ‘vontade geral’, ou seja, do que ele julgava — com razão — ser o pressuposto básico de uma ordem efetivamente democrática (COUTINHO, 1992, p. 28).

Vejamos na seqüência o que disse o Pensador genebrino sobre o assunto:

Já disse não pode haver vontade geral visando objeto particular. Com esse efeito, esse objeto particular encontra-se dentro ou fora do Estado. Se está fora do Estado, uma vontade que lhe é estranha não é geral em relação a ele. Se está no Estado faz parte dele: forma-se então, entre o todo e a parte, uma relação que produz dois seres separados, sendo a parte um deles, e o todo, menos essa parte, o outro. Mas o tudo menos uma parte não é o todo e, enquanto subsistir essa relação, não existe o todo, senão duas partes desiguais. Segue-se que a vontade de uma não é mais geral em relação à outra (ROUSSEAU, 1978, p. 60).

A filosofia da essência foi empalmada pela burguesia como uma arma da crítica e foi um instrumento assaz progressista de sociedade e de homem em face da Idade Média.

Nesse momento a burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como uma classe revolucionária, enquanto classe revolucionária vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade entre os homens como um todo e é justamente a partir daí que ela aciona as críticas à nobreza e ao clero. Em outros termos: a dominação da nobreza e do clero era uma dominação não natural, não essencial, mas social e acidental, portanto, histórica (SAVIANI, 1989, p. 50).

A asserção de que os homens são livres, iguais e proprietários no estado de natureza significou um ataque ao despotismo e ao regime de propriedade vigente. A teoria de Locke foi importante para desferir golpes potentes ao arcabouço político de então. Foi sobretudo Locke

quem exprimiu, no terreno teórico, os interesses da burguesia emergente. Não por acaso, portanto, ele é considerado o pai do liberalismo (BUFFA, 1987, p. 17).

Nesse sentido, Locke exemplifica melhor o pensamento político da burguesia que vê a sociedade sob o prisma do contrato e do individualismo.

Educação nas sociedades pré-capitalistas e, principalmente, na Idade Média, significava repressão e inculcação nos indivíduos das respectivas posições que estes deveriam assumir na divisão do trabalho social, ou seja, era um verdadeiro leito de Procusto para a criatividade humana e para o mundo do trabalho.

O processo educativo congênito desses sistemas consistia de um lado no aprimoramento reiterativo das habilidades das mãos que trabalham e, de outro, na repressão de qualquer criatividade humana que, porventura e heresia, teimasse em deslocar o corpo do homem trabalhador deste chão, desta terra ou desta oficina onde o ‘destino’ o fez nascer. Educação era sinônimo de repressão, pois equivalia a cortar qualquer asa dos trabalhadores para que não voassem para longe do ‘seu’ feudo ou do **tripalium** do qual naturalmente faziam parte (NOSELA, 1987, p. 30-31).

Segundo Braga (1997), a sociedade feudal pode ser caracterizada pelos seguintes aspectos: economia natural, vale dizer, voltada para a produção de valores de uso; a extração de sobretabalho era obtida mediante coação extra-econômica; os laços de dependência pessoal sujeitavam os servos aos senhores feudais; operava com uma reduzida base técnica; dilapidação de grande parte do excedente econômico pela nobreza em suntuosidade, ou seja, o consumo improdutivo e o cultivo do ócio por parte da nobreza. “Na Idade Média, inclusive, evidenciou-se a expressão latina *otium cum dignitate*, o ócio com dignidade, isto é a maneira de se ocupar o tempo livre de forma nobre e digna” (SAVIANI, 1991b, p. 97).

A escola nesse sentido não era pensada como elemento central na formação dos indivíduos porque a formação dos servos ocorria no próprio trabalho, e só uma pequena parcela da população tinha acesso à escola.

O dito sentencioso de Marx, segundo o qual a burguesia precisa revolucionar constantemente os meios de produção, pode servir como ponto de partida para explicar o papel que a escola passou a ter na sociedade capitalista. A renovação constante da base técnica levou a burguesia a necessitar de um mínimo de escolaridade da classe trabalhadora para que ela se insira no mercado de trabalho e possa também ser consumidora. Daí a escola neste regime social ser um *locus* onde as gerações aprendem o mínimo de conhecimentos necessários para a reprodução social.

A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção, por conseguinte as relações de produção, por conseguinte todas as relações sociais. A conservação, sem alterações, do antigo modo de produção era, pelo contrário, a condição primeira de existência de todas as anteriores classes industriais. O permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas

as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos distinguem a época da burguesia de todas as outras. Todas as relações fixas e enferrujadas, com o seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo o que era dos estados [ou ordens sociais — ständisch] e estável se volatiliza, tudo o que era sagrado é dessagrado, e os homens são por fim obrigados a encarar com os olhos bem abertos a sua posição na vida e as suas relações recíprocas (MARX, 1982, p. 109-110).

A industrialização, a urbanização e a concentração dos meios de produção nos centros urbanos, a utilização da ciência no processo produtivo, fizeram suscitar uma necessidade da escolarização que não existia nas sociedades produtoras de valores de uso. Daí a amplitude e centralidade que a formação escolar passou a ter na sociedade atual.

Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não escolar, a partir da época moderna ela se generaliza e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais (SAVIANI, 1991b, p. 99).

Não se há de esquecer de que, além desses aspectos citados anteriormente, a luta da burguesia contra o monopólio do saber, que o clero e a nobreza exerciam, também era parte da luta daquela classe social, e a bandeira de democratização do saber era um componente importante deste processo. Assinalamos que, no plano político-ideológico, a defesa da igualdade jurídico-política foi desfraldada e teve importância fundamental para a constituição das redes de ensino públicas.

Embora essa igualdade seja o reflexo no plano conceitual-político das relações que se estabelecem no mercado, ou seja, na esfera da circulação onde trabalhador e capitalista assinam livremente um contrato de trabalho e onde estes aparecem como iguais, proprietários e livres, vale dizer, a igualdade é puramente formal, esta formulação é profundamente inovadora e progressista face a sociedade feudal (BRAGA, 1997, p. 33-34).

No interior desse contexto, as escolas públicas foram instituídas. Sua edificação pode ser analisada como parte do processo para erradicar os entraves que obstaculizavam o desenvolvimento do capitalismo. “A obrigatoriedade, a laicização e estatização das escolas são a argamassa que irão sedimentar os indivíduos em torno dos Estados nacionais contra o particularismo e o caráter antinacional do clero” (BRAGA, 1997, p. 24)

Não é à toa que Rousseau é o pensador mais emblemático do Iluminismo. Sua defesa do ensino passa pela formação do indivíduo autônomo contra a heteronomia dos estamentos e do clero, que impediam a expressão da vontade geral. O Estado deveria utilizar o ensino para a formação de um civismo ou patriotismo em que imperasse a vontade geral e não os interesses de grupos ou instituições antinacionais.

Uma criança ao abrir os olhos deve ver a pátria, e até a morte, nada deve ver além dela (...) Aos vinte anos um polonês não deve ser outro homem; ele deve ser um polonês (ROUSSEAU apud PETITAT, 1994, p. 142).

Não nos esqueçamos de que as escolas públicas foram importantes para sedimentar os Estados nacionais, pois a existência de inúmeros dialetos era um elemento de nacional dispersão para a burguesia, e seu papel foi também o de unificar os indivíduos por meio de uma língua pátria e elevá-los à condição de cidadãos e não de súditos.

Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 1989, p. 51-52)

Nesse sentido, o papel da escola seria bem claro: o de propagar conhecimentos, obliterar visões mágico-religiosas do mundo e combater ópticas localistas que impedissem que fosse consolidada a nação.

A nação e o cidadão se forjam na escola. A piedade religiosa, o humanismo devoto e o amor ao rei cedem lugar diante do princípio da pátria, que inspira uma reorganização completa dos programas escolares: leitura, escrita, história, geografia, economia, direito, todas as disciplinas encontram sua substância na própria realidade nacional (PETITAT, 1994, p. 142).

Na perspectiva de Braga (1997), a escola pensada pelos iluministas não seria mera reprodutora do saber, mas um instrumento de luta, não só no campo ideológico, como também no terreno político. “Quando os jacobinos quiseram escrever a obrigatoriedade do ensino, fizeram-no no sentido de formar cidadãos ativos que lutassem contra o *ancien régime* que ameaçava de morte a jovem República Francesa” (p. 25).

A universidade surgiu no século XII, mas a burguesia aproveitou esse espaço para também disputar no campo epistemológico e político, e arrancar do clero o monopólio do ensino superior.

A idéia de que a universidade devia ser um local de liberdade e busca da verdade estava presente em várias instituições medievais, mas essa conceição nunca pôde ser plenamente desenvolvida, pois o poder do clero e os liames da instituição com o regime social feudal eram muito fortes. Além disso, havia limites claros para a liberdade no interior da universidade, tais como os dogmas religiosos e a interdição à pesquisa, para que esta não desvelasse os véus da ideologia e da teologia que mantinham o regime social feudal. Daí os liberais terem feito uma crítica a este modelo de universidade e proposto outro tipo de academia que não estivesse manietado pelas corporações ou tampouco pelos interesses de castas. A instituição da *licentia docenti* — relembremos — procurava cercear a criação de escolas superiores que, mesmo privadas, teriam que “ter em mãos uma autorização de ensino outorgada em cada diocese pela autoridade episcopal” (CHISTOPHE e VERGER, 1996, p. 14-15).

Daí a concepção liberal ter lutado pela liberdade de pesquisa e autonomia universitária, como podemos depreender da análise dos autores adiante citados:

Na concepção liberal de Universidade, a liberdade acadêmica não tem outra origem senão no direito da humanidade de prosseguir em toda a parte a busca da verdade sem constrangimento. A liberdade acadêmica não é, então, um privilégio de casta, nem da instituição como tal, nem dos professores como corporação, nem dos estudantes como organização sindical. Corporativa, política ou ideológica; ela procede do direito da universidade de prosseguir, em qualquer lugar, a busca da verdade (DRÉZE & DEBELLE, 1983, p. 15).

Enquanto a burguesia não foi suficientemente forte para contestar a ordem feudal, sua aspiração era se tornar nobre por meio de várias brechas, e, à medida que ela foi ganhando força, passou a querer ampliar as franquias para os seus negócios até o desabrochar das revoluções democráticas; mas até lá a burguesia atravessou diversas fases, como podemos perceber no trecho seguinte:

*A fundação das universidades permitiu que a burguesia participasse de muitas das vantagens da nobreza e do clero, que até então lhe tinham sido negadas.* Um dos privilégios municipais outorgado por Afonso de Poitiers, no século XIII, por exemplo, foi o de permitir que os filhos dos burgueses ingressassem nas ordens religiosas. E se esse fato é ilustrativo no que tange à Igreja, a lenta formação da nobreza de ‘toga’, por oposição à autêntica, que era ‘de espada’, mostra também de que modo a burguesia, por intermédio das universidades, ia-se apoderando da justiça e da burocracia. A conquista de um título universitário elevava o burguês quase ao nível da nobreza e, desde o momento em que ostentava orgulhosamente os signos da dignidade doutoral — a borla, o capelo, o anel e o livro — ele já começava a ser encarado como um nobre; tinha privilégio nos processos e precedência no passo (PONCE, 1986, p. 101, grifos do autor).

Marx e Engels sintetizaram de forma brilhante na passagem a seguir todo o caminho histórico percorrido pela burguesia:

Cada uma dessas etapas de desenvolvimento da burguesia foi acompanhada por um progresso político correspondente. Segmento social oprimido sob a dominação dos senhores feudais; organizado em associação armada autogerida na comuna; aqui república urbana independente, ali terceiro estado sujeito aos impostos na monarquia; ou mais tarde, no período manufatureiro, contrapeso da nobreza na monarquia feudal ou absoluta; no geral, principal, fundamento da grande monarquia — com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial a burguesia conquistou, finalmente, o domínio político exclusivo no Estado representativo moderno. O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo (MARX e ENGELS, 1998, p. 9-10).

Portanto, nesse terreno, queremos situar a análise sobre democracia, entendida esta não como um valor universal, mas feito um regime político e arcabouço institucional que surgiram com a sociedade burguesa.

Sobre essa questão, Marx se posicionou desde o início em defesa da democracia direta e fazia uma “crítica rousseauiana do princípio da representação”, considerando que a “verdadeira democracia implica o desaparecimento do Estado” (BOTTOMORE, 1983, p. 97) e, assim, o fim da separação entre Estado e sociedade civil. Rousseau já afirmava no século

XVIII que “A soberania é indivisível pela mesma razão porque é inalienável, pois a vontade ou é geral ou não o é; ou é a parte do corpo povo, ou somente de uma parte ” (1978, p. 50).

Marx dá-nos um belo exemplo da possibilidade da democracia direta, ao se referir à Comuna de Paris, que era

... composta de conselheiros municipais eleitos por sufrágio universal nos diversos distritos da cidade. Eram responsáveis e substituíveis a qualquer momento. A comuna devia ser, não um órgão parlamentar, mas uma corporação de trabalho, executiva e legislativa ao mesmo tempo. Em vez de continuar sendo um instrumento do governo central, a polícia foi imediatamente despojada de suas atribuições políticas e convertida num instrumento da Comuna, responsável perante ela e demissível a qualquer momento. O mesmo foi feito em relação aos funcionários dos demais ramos da administração. A partir dos membros da Comuna, todos que desempenhavam cargos públicos deviam receber *salários de operários*. Os interesses criados e as despesas de representação dos altos dignatários do Estado desapareceram com os próprios altos dignatários. Os cargos públicos deixaram de ser propriedade privada dos testas-de-ferro do governo central. Nas mãos da Comuna concentrou-se não só a administração municipal, mas toda iniciativa exercida até então pelo Estado. (MARX, 1986, p.72-73 ).

A Comuna de Paris, com seus delegados eleitos e revogáveis e a substituição do exército permanente por milícias armadas, era para os marxistas o caminho que a própria luta de classes, portanto, a própria história, se encarregou de apontar para dirimir essa polêmica entre os clássicos sobre a melhor forma de governo ou Estado.

Sobre a democracia burguesa, que se caracteriza pela existência de sufrágio universal, parlamento, igualdade política e jurídica formais e pela existência dos partidos políticos, Marx percebia as limitações dessa democracia para fazer avançar a luta pelo socialismo e a compreendia como uma democracia para o grande capital. Lenin, ao discordar da visão de Kautsky sobre a democracia, diz com muita propriedade que este teórico da socialdemocracia alemã

... ‘perdeu o costume’ de perguntar: para que classe, a democracia? Ele raciocina partindo da democracia ‘pura’ (quer dizer, sem classes? ou acima das classes?). Tal Shylock preso à sua ‘libra de carne’, de nada quer saber. Igualdade de todos os cidadãos, ou não haverá democracia (LENIN, 1979, p. 111-112)

Ramírez e Pimenta ressaltam que

... a democracia não é a forma ‘por excelência’ (normal) do domínio burguês, mas a sua forma ótima. A liberdade e igualdade formais da democracia burguesa refletem, a nível das instituições políticas, a liberdade e igualdade formais da troca de mercadorias... (RAMÍREZ & PIMENTA, s/d, p. 19).

A educação desponta como uma condição necessária, porém não suficiente, para a democratização social e política da sociedade.

A democratização do ensino superior insere-se neste âmbito. Compreendemos o vínculo entre a imprescindível defesa intransigente da democratização da educação básica e a democratização do ensino superior, sendo aquela uma condição *sine qua non* desta.

A contribuição de Gramsci para essa discussão é fundamental. O autor expressa uma concepção transformadora da escola. Para ele, a escola unitária possibilitaria a democratização do ensino. A escola unitária (primária e média) ou de formação humanista ou de cultura geral, teria como tarefa “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2000, p. 36).

A escola unitária na perspectiva gramsciana teria como função superar o senso comum, o localismo estreito e as visões folclóricas de mundo, formando o educando para assumir a função de dirigente ou de controlar quem dirige, fornecer uma cultura geral humanística e prepará-los para atender a funções produtivas da sociedade moderna. É patente e válida a crítica feita por Gramsci à proliferação de escolas profissionalizantes, voltadas para os interesses práticos imediatos, pois, além de não possuírem princípios pedagógicos cristalinos, não democratizam o ensino, como aparentam, pois a verdadeira democratização reside em que “cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo (...)” (GRAMSCI, 2000, p. 36). Parafraseando o autor, as escolas profissionais perpetuam e cristalizam as diferenças sociais em formas chinesas.

Gramsci criticava a escola tradicional por estar desvinculada do trabalho como base formativa. O trabalho a que ele se referia não era o trabalho pré-capitalista mas o trabalho industrial.

O marxista italiano mostrava sua clarividência como pensador ao se preocupar também com o pré-escolar, pois, para ele, essa fase seria essencial para dar uma disciplina coletiva e desenvolver noções e aptidões necessárias às fases subseqüentes.

A escola unitária, conforme Gramsci, teria que ser pública, ou seja, financiada pelo Estado para permitir que as camadas populares tivessem acesso e para inseri-las no torvelinho da luta de classes moderna, retirando das famílias esse encargo.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ele pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. (id., *ibid.*, p. 36).

A escola unitária, portanto, era pensada como uma superação da bifurcação da escola — uma para os futuros dirigentes e outra para os futuros dirigidos — ou seja, seria a unificação da mão que faz com a cabeça que pensa .

E, nessa perspectiva, indagamos: é possível e fundamental a democratização do ensino superior público?

É notório o fato de que, na última década, houve uma explosão das matrículas no ensino superior comparadas aos anos anteriores.

... de 1997 a 1998, o número de matriculados nas faculdades brasileiras cresceu 9%, atingindo um total de 2 milhões e 125 mil alunos. Em 1988, o número de alunos não atingia o milhão e meio. Desde 1994 até o ano passado, o crescimento do número de aluno foi de 30%; pulou de 1 milhão e 661 mil para mais de 2,1 milhões. É uma média de 7% anual.

A comparação mostra a taxa de aceleração das matrículas. Entre 1980 e 1994, portanto, durante 14 anos, a evolução foi de 20,6%. Em 1980, o número de alunos era de 1 milhão e 337 mil. Em apenas 12 meses — de 1997 a 1998 — o aumento foi metade do ocorrido em 14 anos. A maioria dos estudantes brasileiros está hoje em faculdades privadas: 1,3 milhão do total de 2,1 milhões, perfazendo 61% do total. Os demais estão divididos nas federais (28%), estaduais (7%) e municipais (5%) (COGGIOLA, 2001, p. 117).

Essa explosão de matrículas ocorreu por conta, principalmente, da expansão de matrículas no ensino superior privado, como podemos depreender da análise seguinte:

No período de quatro anos, as matrículas nas faculdades privadas evoluíram de 970 mil para 1,3 milhão — ou seja, 34%. Nas federais, o salto foi de 18%; de 363 mil para 430 mil, bem abaixo da média de 30%. As cifras podem ser imprecisas, mas o fenômeno é claro: no quadro de uma expansão sem precedentes da matrícula, há uma explosão do ensino privado, que avança com um ritmo ainda mais rápido que a própria expansão do contingente escolar universitário. Mas isso é apenas um aspecto do fenômeno: o outro é a crescente ‘privatização branca’ das universidades públicas, via fundações, convênios com a ‘iniciativa privada’ (aí incluídos os das fundações de amparo à pesquisa, notadamente a Fapesp) e outros instrumentos (id., ibid., 2001, p. 117).

O recurso utilizado pela burguesia “nacional” diante das tarefas democráticas irrealizadas, como independência nacional, reforma agrária e inclusive uma escola pública, que significariam a realização do País, consigna defendida por muitos intelectuais nas décadas de 1960 e 1970, foi o aprofundamento de nossa dependência no campo econômico, tecnológico e político, em relação aos países centrais que manejam o poder no campo internacional. Ao anseio da intelectualidade de aliança das elites com as camadas populares para gestar uma nação moderna, a própria elite deu a resposta: o seu projeto de nação — o ornitórrinco.

Em texto de 2003 [de Francisco de Oliveira], *O Ornitórrinco*, defendeu que a nação (brasileira) não está mais em ‘construção’, inacabada (como sustentara em *Crítica da Razão Dualista*, de 1973), mas que teria se consumado num resultado, uma espécie de aborto, simbolizado no mamífero ovíparo de bico de pato, uma anomalia, que seria a melhor imagem do Brasil ‘realizado’ neste novo capitalismo

mundial. Diante do que, Chico reclama uma ‘nova radicalidade crítica’ (COGGIOLA, 2004, p. 50-51; esclarecimentos nossos).

Fizemos essa digressão para demonstrar que o projeto de nação escolhido pela burguesia nacional é o desmonte puro e simples dos traços de modernidade que havia no Brasil, tais como o ensino público superior, um espaço público oriundo da luta partidária, da laicização da cultura e da política etc.

Consideramos que a democratização do ensino público superior é uma tarefa ainda a realizar, e é fundamental para o futuro do País. Diferentemente da análise feita por agências multilaterais que consideram as universidades públicas um luxo, que os países do Terceiro Mundo têm, e que isto impede que se invista em outros setores sociais, temos de nos lembrar de que as políticas neoliberais têm um centro de gravidade: a focalização, a descentralização e a privatização. Insistimos em que o investimento em ciência & tecnologia é fundamental para o desenvolvimento de um país e de seu povo. Se abrirmos mão das nossas universidades e de sua democratização, não só estaremos abrindo mão de nosso país, mas ainda de nosso futuro.

## **2. A REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E O PARADIGMA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS**

Para diversos autores, o desenvolvimento engendrado posteriormente aos anos 1920 no Brasil ocorreu sob a égide do nacional-desenvolvimentismo ou desenvolvimentismo, em que o Estado foi protagonista do processo de industrialização. Bielschowsky caracteriza o desenvolvimentismo “como a ideologia da superação do subdesenvolvimento através de uma industrialização planejada e orientada pelo Estado” (2001, p.118).

A partir da década de 1990, esse modelo passou a ser seriamente questionado pelas classes dominantes brasileiras e iniciou-se o ciclo de “reformas” do Estado, ou seja, o Estado, que era visto como solução para compensar as deficiências de capitais da burguesia nacional e como promotor do desenvolvimento, passou a ser encarado como um problema e um estorvo.

A grande mudança que vai se operar no tocante à visão do Estado, pode ser assim resumida: o Estado que durante o período desenvolvimentista é visto como solução para as falhas do mercado (por exemplo, para suprir as deficiências de capital de nosso empresariado), passa a ser visto nesta última etapa, como problema. Os discursos a seu respeito enfatizam seu tamanho excessivo, sua ineficiência, seus onerosos tentáculos agindo na sociedade, etc. E o liberalismo, que já foi identificado com o atraso neste país, no retrato da República Velha, adquire agora a fisionomia do novo e da modernidade. Contribuem para tal inversão as seqüelas deixadas pelo estatismo do regime militar (BARRETO, 2000. p. 90).

As entidades representantes do sistema financeiro foram as primeiras a aderir ao ideário neoliberal e contestar o “estatismo”, propugnando o receituário adotado por outros países latino-americanos.

No caso do Brasil, ademais, os grandes bancos já tinham se identificado com a ideologia e a plataforma neoliberal e lutavam para nuclear as demais frações da burguesia em torno do seu programa. Desde o período do governo do general Figueiredo, a Fenaban e a Febraban vinham defendendo a privatização, a abertura comercial e outros pontos da plataforma neoliberal como solução para o país. A explicação monocausal que atribuía todos os problemas econômicos — a começar pela elevação da taxa de inflação — ao déficit público foi lançada por essas associações nesse período. Os grandes bancos tomaram a iniciativa de criar o Instituto Liberal, que tinha como objetivo difundir o neoliberalismo no conjunto do empresariado. A seção carioca foi criada em 1983 e a paulista em 1987. Participaram da iniciativa empresas multinacionais do setor industrial e, inclusive, grandes grupos econômicos não-financeiros nacionais. Mas, os fatos indicam o pioneirismo dos banqueiros na defesa do neoliberalismo e uma adesão posterior do grande capital industrial. (BOITO Jr., 1999, p.117-118).

Boito Jr. (1999) assevera que, comparado a países como Chile e Argentina, que aderiram ao neoliberalismo na década de 70 do século passado, o Brasil entrou mais tarde,

não em virtude de pruridos nacionalistas da burguesia, mas em razão da resistência da classe trabalhadora que avançava em termos organizativos e políticos na luta contra o regime militar. Esse autor enfatiza também que foi formada e concentrada uma forte classe operária e que o emprego industrial cresceu, diferentemente da Argentina e do Chile.

Para esse autor, a recessão que se abateu sobre o País, no período de 1981-1982, trouxe revezes para a organização sindical com o crescimento do desemprego.

A década de 1990, certamente, é um marco para a história do País no plano social, político e econômico. O próprio governo de Fernando Collor revestia-se dessa aura mudancista, ao estabelecer como inimigos centrais as corporações (leia-se sindicatos) e o “gigantismo estatal” que levavam o País a ter carroças no lugar de carros ultramodernos, parafraseando o pioneiro na aplicação destas políticas — Collor de Melo.

A derrota de Collor sustou momentaneamente o ímpeto do seu projeto, mas o próprio governo de Itamar Franco, tido como nacionalista, implementou privatizações, demonstrando com isso que a burguesia brasileira levava a sério a tarefa de desmontar a Era Vargas.

A assunção de Fernando Henrique à Presidência da República cristalizou o que Fiori intitulou de *cosmopolitismo de cócoras*, ou seja, a saída para o País seria a sua submissão à divisão do trabalho internacional nos moldes das chamadas agências multilaterais e do Fundo Monetário Internacional-FMI e o atrelamento ao sistema financeiro internacional.

Boito Jr., ao analisar a transição das elites para o neoliberalismo, reporta-se ao trabalho de Sebastião Cruz, no qual o autor enumera os fatores que teriam dificultado a consolidação de uma opção política frente ao neoliberalismo no País, na segunda metade dos anos 1980.

Primeiro, a ampliação da frente política de oposição ao regime militar no momento final da crise desse regime — os acordos para a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney. Tal estratégia restringia as opções de política econômica. Segundo, o insucesso do Plano Cruzado no combate à inflação e a fissura que tal plano produziu, tanto pelo seu insucesso quanto pela prática do congelamento dos preços, entre a burguesia industrial e os economistas desenvolvimentistas. Terceiro, o impacto político e ideológico que a pressão do governo Reagan pela abertura do mercado brasileiro causou na burguesia brasileira. Penso que é importante destacar um quarto fator: a polarização da eleição presidencial de 1989 entre Lula e Collor e a vitória desse último (BOITO Jr., 1999, p. 119).

Para Boito Jr., a demissão de Dilson Funaro do Ministério da Fazenda já demonstrava o crescimento das propostas neoliberais dentro do governo Sarney. O autor retrocitado acentua que, no PMDB, ainda havia setores que defendiam o protecionismo. Para ele, nesse partido, ainda sobreviviam proeminentes alas de adeptos das políticas

desenvolvimentistas, que tiveram atuação até o processo constituinte de 1986-1988. Após essa data, esses setores ficaram cada vez mais expungidos pela ampla adesão da burguesia do País ao ideário neoliberal.

A hipótese do autor é de que a polarização da campanha presidencial de 1989 deixou como alternativa à burguesia o apoio a Collor contra Lula, já que Lula, naquela época, assustava os setores burgueses da sociedade nacional.

Talvez se a campanha de 1989 não tivesse deixado uma polarização tão aguda, a burguesia não tivesse embarcado na nau que a perspectiva de Collor materializava, mas isso é apenas conjectura e é bom não esquecer de que as opções para a burguesia brasileira estavam cada vez mais se afunilando com a pressão do governo Reagan e da própria crise da economia brasileira.

Collor ganhou com sua retórica de crítica aos “marajás”, aos privilégios, que escondia todo o afã de desmonte dos serviços públicos, via privatizações, desregulamentação do mercado de trabalho e da economia etc.

No período entre 1987 e 1993, houve um deslocamento à direita nas eleições proporcionais e na composição do Congresso Nacional, segundo Boito Jr. (1999, p. 20). O autor nos diz, para reforçar sua tese, que houve um crescimento de partidos à direita como PFL, PTB, PDS, PDC, PL, PRN e PP e a esquerda permaneceu minoritária representada pelos partidos PT, PDT, PCB, PC do B, PSB e PSTU, crescendo pouco e de forma irregular. O centro (PMDB e PSDB) teve, segundo o autor, uma diminuição regular e acentuada. Ele ressalta a conversão do centro, principalmente, o PSDB, ao neoliberalismo.

O governo Collor, com seu estilo “bateu-levou” e sua escassa base social — pelo fato de representar um setor marginal das oligarquias nordestinas — não conseguiu levar a cabo o projeto neoliberal, não só pela força ainda ativa do movimento sindical e popular, mas também pela divisão interburguesa. O enfraquecimento do movimento sindical era condição *sine qua non* para que esse projeto lograsse êxito.

A política econômica do governo Collor colocou o movimento sindical na defensiva. Esse movimento tinha sido muito importante para o movimento popular urbano ao longo da década de 1980. Seu enfraquecimento era estratégico para a consolidação do neoliberalismo. Em 1989, a economia crescera +3,3%. Collor assumiu o governo, em 1990, e empurrou a produção para baixo: -4,4%, em 1990, +1,1% em 1991 e -0,9% em 1992 (BOITO Jr., 1999, p. 120).

O autor enfatiza que o projeto neoliberal também teve guarida no movimento sindical, com a Força Sindical, em 1991, e, no campo da CUT, com a Articulação Sindical, corrente majoritária da central, que empalmou a defesa do sindicalismo propositivo,

ensejando com essa proposta que a CUT não atuaria de forma “negativa” por meio de greves ou apoiando ocupações de terras, mas como um braço sindical do PT na estratégia parlamentar para conseguir algumas reformas. O autor analisa o sindicalismo propositivo da seguinte forma:

... o marco inicial dessa mudança foi a IV Plenária Nacional da CUT, realizada em agosto de 1990 na cidade de Belo Horizonte. Nessa plenária, a direção da CUT lançou e fez aprovar a idéia de um ‘sindicalismo propositivo’, que seria uma opção ao ‘sindicalismo defensivo’ dos anos 80. Segundo essa proposta, a central deveria ir além da postura exclusivamente reivindicativa e de valorização excessiva da ação grevista, que teria predominado nos anos 80, e passar a elaborar propostas de políticas a serem apresentadas e negociadas em fóruns que reunissem os sindicalistas, o governo e o empresariado. Essa mudança de estratégia foi consagrada no IV Congresso da CUT realizado em São Paulo em setembro de 1991 (BOITO Jr., 1999, p. 131-132).

A década de 1990 foi pródiga em investimento externo direto-IED e foi exatamente durante os dois mandatos de Fernando Henrique, com as privatizações, a abertura comercial, a paridade com o dólar, que o investimento externo ocorreu em profusão para o Brasil, vale dizer, esse investimento aportou no País não em busca da criação de plantas industriais, da instituição de empresas, mas da “venda” das estatais, inclusive com recursos do BNDES.

Se Gramsci defendia o argumento de que a classe trabalhadora, por meio de sua luta pela hegemonia, era portadora de uma reforma moral e social, a contra-reforma burguesa, encetada nos anos 1990, pode ser definida como uma contra-reforma no campo moral e social, pois todos os direitos sociais passaram a ser seriamente questionados e houve não um desenvolvimento social e econômico do País, mas um retrocesso brutal em todos os avanços que o Brasil tinha alcançado desde o processo de industrialização, passando pela legislação trabalhista.

A diminuição do Estado, no tocante às políticas sociais (direitos sociais inscritos na Constituição) que passaram por uma crescente desconstitucionalização, foi racionalizada como uma necessidade de reduzir o Custo Brasil, que supostamente encarecia os produtos brasileiros, impedindo-os de obter competitividade.

A diminuição do Custo Brasil para as classes dominantes significava a flexibilização das leis trabalhistas, a desregulamentação do mercado de trabalho. Para os arautos dessa política, isso traria maior número de empregos e aumento da competitividade dos empresários brasileiros. Somado a isso, seria necessária a estabilidade monetária para melhorar a renda das camadas mais desassistidas, que seriam prejudicadas com o imposto inflacionário e a retirada do Estado da esfera econômica, via privatizações. Adotando esse receituário, o aporte de investimentos externos viria para o Brasil, pois o espectro do nacionalismo e de políticas

sociais “irresponsáveis” estariam fora de cogitação e o percurso para o desenvolvimento estaria assegurado.

Berhing recorre a Reinaldo Gonçalves (1999) para destacar que

... neste passo, o autor sinaliza alguns dados significativos: o estoque de IED triplicou no Brasil, entre 1996 e 1998, passando a razão IED/PIB de 6,3% para 11,2%. Isto aconteceu no Brasil apesar da imensa concentração de IED na tríade, como se viu no capítulo 1. Se, do ponto de vista global, este volume de IED não é tão significativo, para o Brasil isto resultou num aumento de 80% do grau de desnacionalização da economia. (1999: 14). Gonçalves constata que a participação do capital estrangeiro na produção brasileira passou de 10%, no início dos anos 1990, para 15 a 18% na segunda metade da década, destacando-se aí sua orientação para serviços de utilidade pública — conforme, é preciso dizer, preconizava o PDRE. Na verdade, para os dirigentes da era Cardoso, tal política fazia sentido e se justificava ao assegurar uma fonte de financiamento externo, considerando a macroeconomia do Plano Real, além de impulsionar o processo de reestruturação produtiva e modernização da economia. (BERHING, 2003, p. 229).

O resultado disso foi a desnacionalização, a acentuação da tendência ao desequilíbrio da balança de pagamentos, pois, além desses serviços não serem passíveis de exportação, há uma tendência à importação de bens que antes eram fabricados no País, contribuindo para o desequilíbrio na balança comercial, como assevera Berhing (2003, p. 229).

Essa perspectiva levou o País a uma inserção passiva no processo de “globalização”, aumentando a instabilidade e a crise, pois, segundo a autora há pouco citada, com a prática de tal política, além da perda de soberania pelo fato de o Estado Nacional perder sua autonomia no manejo de escolhas estratégicas para o desenvolvimento do País, ele fica cada vez mais dependente de decisões externas.

Para Gonçalves (2002) o fluxo de IED para o Brasil, no período de 1994-1998, teve como elemento determinante a desnacionalização da economia. Essa desnacionalização foi tão profunda que ele não encontra correspondência em nenhum outro país. Não se pode esquecer de que a desnacionalização no País ocorreu via privatizações e as mudanças no campo legislativo, que favoreciam o capital estrangeiro em busca de significativos lucros no mercado brasileiro.

O fluxo de IED, na década de 1930, atraído por uma política econômica que lhe dava ampla margem de liberdade, não é um acidente de percurso na história brasileira, embora tenha havido período de maior ou menor aporte de IED para o Brasil. Destoando do mito, tão decantado, de que o País se teria atrasado em razão dos seus rompantes de protecionismo e nacionalismo, que teriam levado o Brasil a uma espécie de autarquia, segundo a análise de Berhing, desde a colônia, o Brasil é caracterizado pela presença atuante

do capital estrangeiro. Mesmo após a diversificação de sua economia, nos idos da década de 20 do século XX, e ainda sob hegemonia inglesa, e a partir da década de 40, esse quadro não mudou. A autora lembra que, na década de 70, o Brasil era o sexto país mais desnacionalizado.

Conforme Berhing, o estudo de Gonçalves mostra “que houve recuo do IED e das estratégias de investimento das ECE, no período da estagnação, especialmente na (primeira) década perdida latino-americana, os anos 1980” (2003, p. 230), mas, mesmo nesse período, o País não foi desconectado do IED e, na década de 1990, com a assunção das políticas neoliberais, chegou a ocupar o posto de 9º receptor de IED oriundo da tríade Japão, Estados Unidos e União Européia.

Esse aumento do fluxo de IED, conforme Berhing, acentuou sobremaneira o caráter heterônomo de nossa economia. O capital estrangeiro penetrou célere os setores produtivos e, no seu afã de lucros, não deixou de fora quase nenhum setor.

O Plano Real, feito para alçar FHC à Presidência da República, foi responsável por um grande fluxo de IED para o País e esse fluxo está vinculado às privatizações, à desregulamentação da economia, às mudanças no plano constitucional que visavam a recompor a relação entre as classes no País numa perspectiva claramente favorável ao grande capital. Nesse sentido, não se pode analisar o Plano Real sem correlacioná-lo ao grande afluxo de IED que aportou no Brasil.

Na perspectiva de Alberto Amadei (2004), o Plano Real foi um projeto econômico que permitiu uma espécie de recolonização do País, pois nenhum programa anterior havia tirado os seus centros decisórios. O Real favoreceu o controle inaudito do Brasil pelos credores internacionais e pelo agigantamento da dívida externa e do crescimento dos compromissos internos.

Franco criou a ficção do Real forte com uma operação de ancoragem da moeda brasileira no dólar, cujo resultado foi o maior endividamento externo brasileiro desde Cabral. O erro sério do Plano Real é a sua própria existência. O Real é o pior entre todos os planos de estabilização. Isso porque nenhum outro plano arrancou de dentro do País os principais centros de decisão macroeconômica. Depois do Real todos os presidentes passaram à condição de títeres enfeitados com faixa presidencial, que os fios do mercado financeiro manobram como querem (AMADEI, 2004, p. 2).

Parafraseando Fiori (1995), a inovação do plano de estabilização financeira não estava na jovialidade ou no suposto caráter genial dos seus mentores, mas no uso deliberado de um entusiasmo financeiro programado para Fernando Henrique ganhar as eleições para presidente em 1994. O economista chamou a atenção para um fato que é que extremamente

revelador da natureza do Plano Real — a revista *Newsweek*, de 1º de agosto de 1994, isenta de qualquer simpatia pelo marxismo ou nacionalismo, utilizou a expressão *novo colonialismo* para classificar o Plano Real. Maior sinceridade é impossível de uma revista que não nutre nenhuma simpatia pela luta antiimperialista dos países periféricos do capitalismo.

O Real foi alicerçado na paridade real-dólar, nos juros altos e nas privatizações. Essa é a explicação para o grande volume de IED durante os anos 1990, principalmente após a ascensão do PSDB ao Governo, que tinha como pedra angular de seu programa o desmonte da Era Vargas, ou seja, a privatização das estatais, a flexibilização das leis trabalhistas, desregulamentação do mercado, alteração na Constituição para favorecer o grande capital etc.

No caso dos países em desenvolvimento, essa revitalização do IED na infraestrutura econômica tem sido incentivada pelos programas de privatização, pelas ótimas oportunidades de investimentos vinculados à compra de ativos reais a preços reduzidos, e pelas expectativas de lucros anormais associados a monopólios naturais em países com uma institucionalidade regulatória fraca (GONÇALVES apud BERHING, 2003, p. 231).

O capital externo — convém lembrar — quer segurança em suas operações financeiras e as mudanças no plano constitucional visavam exatamente a assegurar a tranquilidade aos credores na noção de que os processos de privatizações não seriam revertidos e que seus superlucros seriam garantidos por lei.

Já entre 1991 e 1993 foram feitas mudanças na legislação básica para facilitar o fluxo do capital estrangeiro. Em 1994, cai a lei da informática. Em 1996 há a quebra do monopólio estatal do petróleo, permitindo sua exploração por empresas privadas. A partir de então, foram ampliadas/flexibilizadas as condições para participação do capital estrangeiro, inclusive em setores estratégicos, a exemplo do petróleo e da exploração de grandes riquezas minerais (Vale do Rio Doce). Os fundos de privatização e a emissão de certificados que podem ser negociados em nível internacional foram alguns dos mecanismos criados para facilitar o fluxo do IED. O maior fluxo de IED, de fato, voltou-se para os processos de privatização e foi estimulado pelo tamanho do mercado interno brasileiro e as conseqüentes possibilidades de lucros ‘anormais’ (BERHING, 2003, p. 232).

A autora assevera que o trabalho de Gonçalves sobre o fluxo de investimentos externos diretos deixa bastante claro que houve uma mudança de direção desses investimentos que desvenda o processo de desnacionalização de nossa economia e que, em sua pesquisa, datada de 1977 a 1985, sobre a importância do capital estrangeiro por setor, o IED tinha como destinatário a indústria de transformação com alta tecnologia naquele período e o investimento em serviços de utilidade pública e de comunicações. Na fase que vai de 1985 a 1995, não houve alteração no tocante ao fluxo de investimento externo direto.

A alteração da rota desses investimentos ocorreu no ano de 1996, segundo a autora, ou seja, com Fernando Henrique na Presidência e seu programa de privatização intitulado

eufemisticamente de Programa Nacional de Desestatização, orientado, segundo Gonçalves (apud BERHING, 2003, p. 233), pelo PNRE. Teve início a venda no atacado de empresas de utilidade pública, e, em 1998, ocorreu a privatização do setor de telecomunicações. O IED cresceu de US\$ 3,9 bilhões em 1995 para aproximadamente US\$ 20 bilhões em 1998.

Em grande parte, esses investimentos foram de origem francesa, espanhola e dos “paraísos fiscais”, notadamente nas privatizações. Esses investimentos dirigiram-se principalmente para os serviços de utilidade pública e intermediação financeira, ou seja, são distintos do fluxo de IED do período de 1977 a 1985 que se dirigiam para a indústria de transformação. Berhing (2003, p. 233) destaca que esse fluxo é marcado por um claro processo de desnacionalização da economia brasileira, pois, excetuando os grupos nacionais, como “Steinbruch, Opportunity, Organizações Globo, Grupo Votorantim, Jereissati, Odebrecht, dentre outros”, conhecidos como barões das privatizações, que “arremataram” empresas estatais, o que se verificou foi um fortalecimento do capital estrangeiro. Para exemplificar esse processo, a autora assinala que

Entre 1995 e 1998, houve cerca de 1.500 processos de aquisição e fusão, com a participação majoritária do capital estrangeiro em 59% deles, atingindo mais profundamente os seguintes setores: mineração, material eletrônico, elétrico e de comunicações, autopeças e produtos alimentícios diversos, mas com destaque para os laticínios, bancos, seguros, energia elétrica, supermercados e meios de comunicação. (2003, p. 233).

Sem dúvida, FHC queria recuperar a adesão tardia do Brasil ao neoliberalismo e impulsionou um processo de privatização mais ousado e danoso para a economia nacional. Segundo Berhing, o crescimento do capital estrangeiro na economia brasileira foi tão célere que “fez crescer a participação do capital estrangeiro no conjunto das maiores empresas de 36% em 1997 para 42% em 1998. Atenção: num período curto de um ano!” (BERHING, 2003, p. 234).

A autora enfatiza ainda que as empresas privatizadas não assumiram nenhum compromisso com o Governo para fabricar peças e componentes no Brasil; passaram a importá-los e isso ocasionou um aumento da remessa de dólares para o Exterior que, em vez de criar um equilíbrio macroeconômico, engendrou um desequilíbrio. Para corroborar sua afirmação, ela cita a Indústria Dako (empresa nacional de fogões), que fabricava as peças no Brasil. Quando foi comprada por uma multinacional, passou a importar 100% das peças.

Pochmann (2001), analisando esse processo, chega à conclusão de que o novo modelo econômico adotado foi o mais bem-sucedido em romper com as mudanças advindas com a década de 1930, que tinha como núcleo central a intervenção estatal em áreas em que a

burguesia não tinha condições de atuar para levar a cabo a industrialização do País. A primeira tentativa de romper com o desenvolvimentismo foi durante o governo Dutra e a segunda foi no curso do governo militar, entre 1964 e 1966. Na primeira, o governo Dutra foi tão desastroso no seu liberalismo que conseguiu dilapidar as reservas internacionais acumuladas durante a Segunda Guerra Mundial. Diante disso, retornou ao modelo de intervenção estatal, abandonado o liberalismo. Na segunda tentativa,

... os resultados promovidos pelo impulso liberal foram pífio, tornando-se desacreditado pelos governos militares que sucederam o general Humberto Castello Branco, levando-os a optarem pela retomada do padrão estatal de intervenção econômica de maneira redobrada (2001, p. 25).

No caso do petróleo, ficou patente a estratégia do Governo de esvaziar uma das empresas brasileiras mais bem-sucedidas no ramo e que desenvolveu elevada tecnologia para prospecção de petróleo em alto mar.

Por sua importância estratégica mundial e as possibilidades de autonomia presentes no monopólio estatal, por meio da Petrobrás, uma empresa que desenvolveu tecnologias e pesquisas de ponta, mapeando imensas jazidas de petróleo no litoral do país, sendo as maiores Marlim e Roncador, em Campos (RJ) e Santos (SP). Em 1995, Tavares denunciava a mudança do artigo 177 da Constituição, flexibilizando a exploração do petróleo no Brasil, como o esfacelamento daquela que pode ser considerada a mais bem-sucedida estrutura industrial do país. Um ano depois da quebra do monopólio, que ocorreu em 1996, vieram mais medidas liberalizantes, que mantinham a Petrobrás, mas atribuíam superpoderes à Agência Nacional do Petróleo (ANP) para transformar a empresa em casca fragmentada por dentro, numa espécie de 'privatização branca', já que a agência teria poderes para fazer concessões indiscriminadas de exploração das reservas, sem preocupações com o abastecimento interno e o esgotamento das reservas e sem preservar as áreas já exploradas pela empresa. Essas medidas excluíram a apreciação pelo Senado, da direção da ANP e diminuíram a participação acionária da União na empresa (BERHING, 2003, p. 237-238).

O setor de energia elétrica foi vítima desse processo de desnacionalização e a distribuição foi privatizada, só deixando de fora a geração e a transmissão.

As reformas (privatizações, desregulamentações) foram feitas sob a alegação de que seria a possibilidade de melhorar os serviços, já que as empresas públicas seriam ineficientes e perdulárias, além de melhorar a situação econômica da população, que seria beneficiada com o aumento dos gastos sociais, fruto das privatizações.

Dissipada a cortina de fumaça, a impedir que grande parte da população pudesse visualizar os efeitos deletérios, e após anos de privatizações, é fácil constatar os aumentos das tarifas de telefonia, energia elétrica, acima da inflação, e a sensível piora dos serviços.

O processo de privatizações, desregulamentação, abertura comercial, levado a cabo, principalmente na década de 1990, foi tão prejudicial à economia dos países latino-

americanos, especialmente ao Brasil, que se fala em uma tendência à recolonização pelo grau acentuado de controle da economia, por parte dos países centrais do capitalismo, e pela desnacionalização vertiginosa da economia e dos centros decisórios políticos dos países atrasados.

A venda da Companhia Vale do Rio Doce é a face mais visível de como esse processo de privatização lesou os interesses nacionais (da maioria da população), pois ela é a maior produtora de minério do mundo, com jazidas suficientes para quatro séculos de produção, conforme Berhing (2003). Para visualizarmos a importância desta empresa no contexto econômico do País, vejamos os dados referentes a sua capacidade produtiva:

... 41,5 bilhões de toneladas de minério de ferro, 678 milhões de toneladas de bauxita, 994 milhões de toneladas de cobre, 72 milhões de toneladas de manganês, e 250 toneladas de ouro, às quais se agregam 600 mil hectares de florestas comerciais (TAVARES apud BERHING, 2003, p. 242).

A Companhia Vale do Rio Doce seria imprescindível para o desenvolvimento do País. A Companhia Siderúrgica Nacional também foi privatizada e os donos são, na verdade, os mesmos que compraram a Companhia Vale do Rio Doce, indica Berhing (2003).

Esse processo de privatização realizado no País contou com empréstimos do BNDES, com prazos e juros extremamente generosos. Tal processo levou à indignação do jornalista Aluísio Biondi e à criação, por este, do neologismo “privadoação”. É importante destacar como esse subsídio e doações com dinheiro público relembra a velha privatização do Estado brasileiro utilizado pelas elites para enriquecer a expensas não só da população mas de qualquer desenvolvimento autônomo vindouro do País

A educação não ficou infensa a essas transformações, que reconfiguraram a relação entre as classes e o Estado no Brasil. Foi efetivado outro ordenamento legal para dar suporte à reforma educacional. A elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394/96<sup>14</sup>, a Emenda Constitucional nº 14 (EC-14), que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF e a Lei 9.424 que regulamenta esse fundo, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN’s, as Diretrizes Curriculares para o ensino superior e ensino médio, os decretos nº 2.207/97 e nº 2.306/97, entre outros, são elementos desse processo.

---

<sup>14</sup> A LDB nº 9.394/96 divide a educação escolar brasileira em dois níveis: educação básica, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; e a educação superior. Define também três modalidades: educação de jovens e adultos, a educação especial e a educação profissional.

A reforma educacional neoliberal tem como princípios norteadores ações focalistas, a combinação descentralização/centralização, a concepção de Estado avaliador e a privatização.

Relacionado a essa questão, Gentili (1998) assinala que o neoliberalismo combina a descentralização com a centralização, mesmo que isso pareça contraditório. Descentraliza as responsabilidades e os recursos da educação e centraliza a avaliação do sistema e o currículo escolar, bem como a proposta de formação dos profissionais da educação.

Expressão dos princípios: descentralização e ações focalistas, é a “priorização” do ensino fundamental, diga-se de passagem, esta é uma proposição do Banco Mundial, e a criação de um mecanismo específico de financiamento — o FUNDEF.

Em torno do FUNDEF foi realizada intensa campanha promocional, visando a criar um consenso de que a instituição desse fundo era uma prova de que a educação, e em particular o ensino fundamental, era uma prioridade governamental. Este fundo é considerado pelo ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza, como a realização mais importante de sua gestão. Num trecho da entrevista que nos foi concedida, isso fica evidente.

Bom, na educação básica nós fizemos uma coisa muito importante que foi o FUNDEF. O FUNDEF realmente foi, eu digo, a coisa mais importante que eu fiz. As pessoas conhecem mais o provão, mas o mais importante foi o FUNDEF. Porque foi o FUNDEF que permitiu universalizar o acesso à educação básica, ao ensino público. Então aquilo realmente foi uma revolução porque através desse financiamento, nós tivemos uma mudança, e os prefeitos passaram a buscar realmente, a atrair os alunos para as escolas para aumentar sua arrecadação isso foi o que levou a universalização do acesso. Essa mudança, essa reforma no financiamento da educação, no ensino fundamental tem que ter complementariedade agora com uma coisa semelhante para o ensino médio e semelhante para educação infantil (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004).

Autores como Nicholas Davies (1999) e Oliveira (2000) desmistificam e apresentam a verdadeira face do FUNDEF. O Governo federal participa com exíguos recursos<sup>15</sup> no financiamento do ensino fundamental e para o FUNDEF, cujos recursos são oriundos quase que exclusivamente dos estados e municípios. Não é à toa que O *Plano Nacional de Educação*, elaborado no II Congresso Nacional de Educação-CONED, denuncia que, com o FUNDEF, o Governo fez “cortesia com o chapéu alheio de Estados e municípios”, conforme Davies.

---

<sup>15</sup> Exemplificando tal fato, Davies apresenta os dados do MEC referentes ao primeiro ano do FUNDEF (1998), ao apontar que “a receita total (somando-se a contribuição de estados e municípios; a receita do Distrito Federal não foi divulgada nem pelo MEC nem pela Secretaria do Tesouro Nacional) do fundef alcançou R\$ 13,311 bilhões, porém o governo federal só contribuiu com R\$ 524,2 milhões, ou 3,9% do total” (1999, p. 4).

A Emenda Constitucional nº 14 diminuiu enormemente o percentual da receita do Governo federal para o ensino fundamental. Isso fica expresso com as alterações feitas no § 5º do art. 212 da Constituição e no Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988. Vejamos, com o intuito de comparação as redações originais e os novos termos desses artigos.

A redação original apresentava-se desta forma:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes (BRASIL, 1988).

Com a alteração, a atual redação apresenta-se nos seguintes termos:

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei.

É feita alteração no art. 60 das Disposições Constitucionais Transitórias e são inseridos mais sete parágrafos. Vamos destacar aqui, entretanto, a título de ilustração, apenas o art. 60 e o § 6º.

No original, o art. 60 era expresso nesses termos:

Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (BRASIL, 1988).

Com a alteração, passa a ter a seguinte redação:

Nos dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

§ 6º A União aplicará na erradicação do analfabetismo e na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental, inclusive, na complementação a que se refere o § 3º, nunca menos que o equivalente a trinta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal.

Analisando tais alterações, fica evidente o fato de que a EC-14 reduz a participação do Governo federal de 50% para no mínimo 30% do percentual de sua receita vinculada à educação, além de criar a possibilidade de inclusão do salário-educação<sup>16</sup> no percentual de no

<sup>16</sup> Esta contribuição social já é destinada exclusivamente ao ensino fundamental.

mínimo 30%, permitindo, assim, que o Governo federal invista percentual inferior a 30% dos 18%, que tem como obrigação, na manutenção e desenvolvimento do ensino-MDE.

Outro problema detectado é o cálculo do valor-aluno anual mínimo nacional. Pela lei 9.424, que regulamenta o FUNDEF, em seu art. 6º,

§ 1º O valor mínimo anual por aluno, ressalvado o disposto no § 4º, será fixado por ato do Presidente da República e nunca será inferior à razão entre a previsão da receita total para o Fundo e a matrícula total do ensino fundamental no ano anterior, acrescida do total estimado de novas matrículas, observado o disposto no art. 2º, § 1º, incisos I e II.

Como o Governo federal não levou em conta os dados referentes à estimativa de novas matrículas, o valor mínimo por aluno ficou aquém do correto e, conseqüentemente, a complementação que deveria ser realizada pela União em favor de estados e municípios, quando estes não alcançassem o valor mínimo nacional.

Davies (1999) ressalta que, dentre os muitos problemas do FUNDEF, há o fato de que ele não traz recursos novos para o sistema como um todo, pois é apenas um mecanismo de redistribuição dos recursos já vinculados à educação e sua arrecadação tem como base apenas 15% de alguns impostos — ICMS, FPE, FPM, IPI-exportação e LC 87/96 — e não a totalidade de impostos. Adverte também para o fato de que o referido fundo pode ocasionar verdadeira corrida ao ouro, onde tudo é válido, inclusive, classes superlotadas, competição com a rede estadual por alunos e pode servir, também, como aventa Oliveira (2000), como verdadeiro indutor da municipalização.

Outro fator que merece destaque nessa análise é o enfraquecimento gerado pelo FUNDEF, de outros níveis e modalidades de ensino, pois as matrículas da educação infantil, educação de jovens e adultos (supletivo) e do ensino médio não são computadas para efeitos de redistribuição dos recursos.

As alterações realizadas pela EC-14, no art. 211 da Constituição Federal de 1988, têm como foco a definição de competências de cada ente federado, que também aparecerá na LDB 9.394/96, e a apresentação da função distributiva e supletiva da União no tocante à educação. Senão vejamos o que consta na redação original e no texto alterado:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (BRASIL, 1988).

O texto é objeto de alterações nos §§ 1º e 2º e são inseridos mais dois parágrafos, passando a ter a seguinte redação:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

A partir de tais argumentos, depreendemos que o FUNDEF não representa, nem de longe, a solução para os problemas da educação básica pública, em particular o ensino fundamental, em nosso País, como foi anunciado pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Trata-se de fato de um mecanismo que contribui para a desresponsabilização do Governo federal em relação ao ensino fundamental e à transferência de sua parte de responsabilidade para os estados e municípios.

A avaliação é outro aspecto central da reforma educacional neoliberal, na qual o Estado assume o caráter de Estado avaliador, isto é, o Estado adota

... um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2000, p. 49).

A avaliação, na perspectiva do Estado avaliador, tem como foco o produto e não o processo. Os resultados devem ser mensuráveis e servir de indicadores de qualidade<sup>17</sup> para a escolha dos “clientes educacionais” no tocante aos “serviços” oferecidos, mediante sua “publicização” e constituição de *rankings* educacionais. A avaliação, como bem sintetiza Afonso (2000, p. 50), é

... utilizada como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado. Nesse sentido, a avaliação passou a servir como instrumento de desregulação social e foi uma forma de introduzir a lógica de mercado na esfera do Estado e da educação pública.

A avaliação é um mecanismo fundamental para a imposição de um currículo nacional, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's, para o controle dos

---

<sup>17</sup> A qualidade é entendida no sentido da relação custo-benefício e visando a garantir o tripé qualidade-produtividade-rentabilidade.

resultados e sobretudo para introduzir no seio do sistema educacional a filosofia de mercado, que requer a diversificação da oferta e o *ethos* competitivo.

Nessa perspectiva, foi sendo estruturado um sistema nacional de avaliação, com seus exames padronizados: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB, denominado assim a partir de 1991; Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, realizado pela primeira vez em 1998; Exame Nacional de Curso-ENC, criado em 1995 e iniciado em 1996, mais conhecido como “provão”. Fazem parte também desse sistema de avaliação outros mecanismos, tais como a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, iniciada em 1997, e outros: Avaliação dos Programas de Pós-Graduação, e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras-PAIUB, criado em 1993.

Romualdo Portela de Oliveira (2000) contribui para o debate dessa temática, apontando-nos a crença subjacente a essa óptica avaliativa — o poder de induzir aperfeiçoamentos pelo simples fato de existirem esses mecanismos — e as conseqüências dessa visão do ponto de vista de gestão do sistema:

- a) Os órgãos podem ‘descentralizar’ e passar a assumir um papel de ‘monitoramento’ da qualidade do sistema, transferindo a responsabilidade da gestão (e de seu eventual fracasso) cada vez mais para a ponta, no limite, até a escola;
- b) Os órgãos administrativos intermediários, particularmente aqueles destinados ao ‘controle’, à ‘inspeção’ e à ‘supervisão’, tornam-se obsoletos, podendo, tendencialmente, desaparecer (2000, p. 88).

Ocorre assim a passagem de uma concepção de Estado-executor e financiador da educação para a de um Estado-avaliador e regulador. Esse Estado diminui suas responsabilidades com a gestão e o financiamento e passa a ter como função a regulação, o controle e a avaliação dos “serviços prestados”.

Associada a essa discussão, temos a “ressemantização” do conceito de qualidade. O discurso da qualidade é difundido na América Latina no final da década de 1980 e constitui hoje um discurso ideológico hegemônico baseado numa lógica empresarial de educação, desviando, como refere Gentili (1994, p. 116), a luta pela democratização da educação.

... a retórica conservadora da qualidade no campo educativo presume uma dinâmica que chamaremos "duplo processo de transposição". A primeira dimensão deste processo remete ao mencionado deslocamento do problema da democratização ao da qualidade...

Assim, como assinala o autor, no contexto educacional, qualidade não mais significa um direito social do cidadão, mas um privilégio para poucos.

Nessa lógica, para garantir o tripé qualidade-productividade-rentabilidade na educação, os “reformadores” partem de dois pressupostos: a) a aplicação dos princípios

empresariais no campo pedagógico; b) a qualidade é mensurável e medida por meio de provas padronizadas.

A reforma educacional não fica restrita à educação básica. O governo Fernando Henrique Cardoso, desde o seu primeiro mandato, procurou reestruturar as universidades públicas tendo como sustentáculo a caracterização feita por organismos internacionais, como o Banco Mundial, e pelos elaboradores das propostas de reforma de que o ensino superior brasileiro passa por uma crise por não absorver a demanda crescente, não preparar adequadamente universitários para o mercado de trabalho e por insistir no modelo universitário das universidades de pesquisa, conforme Silva Jr. e Sguissardi (2001). Como para todo mal há um remédio, a solução proposta para o ensino superior apresentada em textos legais, tais como a proposta de Plano Nacional de Educação elaborada pelo MEC, na LDB e regulamentada pelo Decreto nº 2.306/97, que expressam a óptica neoliberal, é a quebra do modelo universitário baseado na tríade ensino-pesquisa-extensão e a diferenciação das IES que passam a ser assim classificadas:

(1)Universidades- caracterizam-se por oferecer ensino, pesquisa e extensão; têm autonomia didática; podem abrir e fechar cursos e vagas sem autorização (exceto em áreas médicas); (2)Centros Universitários- caracterizam-se por oferecer ensino de excelência (na maioria dos casos não têm pesquisa e extensão; podem atuar em uma ou mais áreas do conhecimento; podem, a exemplo das universidades, abrir e fechar cursos e vagas, sem autorização; (3)Faculdades Integradas- constituem-se em um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento; oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão; dependem da autorização do Conselho Nacional de Educação (CNE) para criar cursos e vagas; (4)Institutos Superiores ou Escolas Superiores- atuam, em geral, em uma área do conhecimento; podem realizar ensino ou pesquisa; dependem da autorização do CNE para expandir sua área de atuação (CATANI e OLIVEIRA, 2000a, p. 102)

Com efeito, cria de um lado os centros de excelência (universidades) e de outro os centros de ensino<sup>18</sup>. A ampliação de vagas se concentraria em IES voltadas para o ensino.

Assim como o lema para acabar com os direitos trabalhistas era liquidar com a Era Vargas, o estribilho para exterminar com as universidades era acabar com o modelo humboldtiano de universidade, ou seja, anular o tripé ensino-pesquisa-extensão assegurado pela Constituição Federal de 1988, por meio do Artigo 207, considerado oneroso e improdutivo.

Art.207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

<sup>18</sup> Essa diferenciação já tinha sido proposta desde a década de 1980, mais precisamente em 1986, com o Grupo de Estudos para Reformulação do Ensino Superior (GERES), formado pelo MEC e que foi rejeitado pelos movimentos docente e estudantil.

Não é à toa que o discurso para a consecução da reforma, dentre outras propostas, é o do binômio diferenciação-diversificação, vale dizer, diferenciação institucional e diversificação das fontes de financiamentos.

Esta grita já vinha sendo reverberada nos países vizinhos e se consubstanciava nas políticas de contra-reforma<sup>19</sup> do ensino superior e, de modo especialmente incisivo, a partir da publicação do famoso relatório

*La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (El desarrollo en la práctica), do Banco Mundial (Washington, D.C, 1994). isto não quer dizer que antes de sua edição e divulgação em espanhol, inglês e francês, não se tenham tornado prática, em países como o Chile, muitas das propostas patrocinadas pelo Banco Mundial e outros organismos multilaterais, práticas que se tornaram, nesse Relatório, recomendações para a reforma da educação superior dos países do Terceiro Mundo. Isto é tão verdadeiro que o exemplo chileno serviu para ilustrar *avant la lettre* o que países como a Tanzânia, o Chade ou Daomé, na África, e o Equador, a Argentina ou o Brasil, na América Latina, segundo o Banco, deveriam, se tivessem vontade política..., implementar (SGUISSARDI, 2000, p. 47).

Segundo Catani e Oliveira (2000b), as propostas para “reformular” o ensino superior brasileiro foram ganhando corpo e aquilo que parecia fragmentado vai se revelando como um projeto abrangente, fruto do diagnóstico elaborado pelo Governo. Pelo diagnóstico, dava para se medir o alcance do receituário e de quão desastroso ele seria para o ensino superior público:

- a) esgotamento do modelo único baseado na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão;
- b) tamanho do sistema extremamente modesto para as dimensões e necessidades do país;
- c) inadequação do processo de credenciamento de novas instituições, o que gerou um sistema sem competição e de baixa qualidade;
- d) falta de um sistema abrangente de avaliação do ensino de graduação;
- e) desafio de modernizar o ensino de graduação;
- f) ineficiência no uso dos recursos públicos na parte federal do sistema (CATANI e OLIVEIRA, 2000b, p. 64-65)

Além da diferenciação externa das instituições, Sguissardi (2000) nos leva a perceber o objetivo da diferenciação subjacente na reforma oficial.

É assim que se pode denominar o que consta na LDB (Lei 9.394/96), em seu artigo 54, caput e inciso 1 do § 1º, que prevêem a possibilidade de cada universidade ter plano de carreira próprio, assim como foi mais recentemente proposto para as Ifes via projeto de autonomia. Aliás, os que sempre defenderam a dualidade de natureza das IES desde o Geres também sempre se opuseram ao Regime Jurídico Único dos servidores federais e à isonomia salarial no âmbito das universidades federais (2000, p. 50).

O autor em tela também localiza muito bem a outra parte do binômio diferenciação-diversificação. A diversificação das fontes de financiamento

---

<sup>19</sup> Consideramos que essas medidas fazem parte de um projeto de contra-reforma, ou seja, não têm uma conotação progressista, direcionada no sentido de ampliação dos direitos, mas conservadora, de retirada dos direitos adquiridos.

Reporta-se à ‘tese’ de que o conhecimento propiciado pelo ensino superior deve ser visto cada dia mais como investimento produtivo, garantia de ganhos comparativos consideráveis para os que dele possam a vir dispor, bem privado ou mercadoria de interesse individual negociável no mercado das trocas, disto decorrendo, portanto, a recomendação de que o Estado, enfraquecido pelo *déficit público*, gradativamente se afaste (ainda mais) da manutenção desse nível de ensino. Responderia também à “tese” de que a educação, mormente superior, seria um *serviço público não exclusivo do Estado e competitivo*, disto resultando a proposta (mais que recomendação) constante do Plano Diretor de Reforma do Estado do atual governo de transformação das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) em *organizações sociais*, além das propostas do MEC de nova matriz de financiamento e de autonomia das Ifes — incluindo *os contratos de gestão* — até a retomada, no executivo e no legislativo, da bandeira do ensino pago no ensino superior público, *ao menos para aqueles que podem pagar...*, conforme o surrado argumento dos que não vêem no saber mais que simples mercadoria ou valor de troca. (2000, p. 48-49).

Outra medida é a transformação das entidades de serviços do Estado em “organizações sociais”<sup>20</sup>, já citada no capítulo anterior, entre as quais estão as universidades. O alvo principal seria as universidades federais que, transformadas em organizações, seriam regidas por um contrato de gestão<sup>21</sup>. Subjacente a essa idéia encontra-se a noção do público não estatal — espaço entre o Estado e o mercado — também chamado de terceiro setor<sup>22</sup>. Este seria regido pela lógica empresarial, com parte do financiamento público e outra parte privada, adquirida mediante contribuições ou venda de serviços ao mercado. Essa tentativa nada mais é do que efetivar a privatização do ensino público.

A reforma da educação do governo Fernando Henrique Cardoso, considerada a primeira geração de reformas, pois as reformas de segunda geração estão sendo implantadas pelo governo Lula, tem três eixos centrais e conjugados: autonomia, avaliação e financiamento. Da avaliação, entendida na óptica mercantil, eficientista, produtivista, com enfoque nos resultados, depende a distribuição de recursos às IES e, conseqüentemente, sua

<sup>20</sup> Para efetivação da reforma do Estado, o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado-MARE deu início à implementação de amplo programa de reforma que tem entre suas ações o “Programa de Publicização” que visa à transformação das entidades de serviços do Estado em “organizações sociais”. Na esfera da União, fazem parte deste programa universidades, escolas técnicas, centros de pesquisa, hospitais e museus. A idéia é transformá-las em entidades públicas não estatais ou fundações públicas de direito privado.

<sup>21</sup> O contrato de gestão seria o instrumento legal que garantiria à instituição, organização social, receber recursos públicos para parte de sua manutenção e expansão, a partir do estabelecimento de metas e obrigações por ela assumida junto ao Poder Público.

<sup>22</sup> A reforma baseia-se na configuração do Estado em quatro setores: 1) núcleo estratégico do Estado, no qual são definidas as leis e as políticas públicas; 2) as atividades exclusivas do Estado correspondem aos serviços que só podem ser prestados pelo Estado, ou seja, o poder de legislar e tributar; 3) os serviços não exclusivos ou competitivos do Estado são “aqueles que, embora não envolvendo poder de Estado, o Estado realiza e/ou subsidia porque os considera de alta relevância para os direitos humanos, ou porque envolvem economias externas, não podendo ser adequadamente recompensados no mercado por meio da cobrança dos serviços” (BRESSER, 1996, p. 283); 4) a produção de bens e serviços para o mercado, “realizada pelo Estado pelas empresas de economia mista, que operam em setores de serviços públicos e/ou em setores considerados estratégicos” (BRESSER, 1996, p. 283).

autonomia, outro conceito “ressemantizado”.<sup>23</sup> A autonomia estaria vinculada à mudança da natureza jurídica das IES, em particular, das universidades federais, transformadas em organizações sociais. Autores como Catani e Oliveira (2000a, p. 108) evidenciam tal fato.

A ‘autonomia’ proposta se vincula claramente ao aprofundamento da transformação da natureza das universidades federais. Tais instituições deveriam assumir um perfil organizacional mais próximo das empresas prestadoras de serviços ao mercado (organizações sociais), subordinando-se, de maneira crescente, ao setor produtivo. O financiamento diferenciado, vinculado a um sistema de avaliação de desempenho, estaria no centro desse processo de promoção da diferenciação institucional.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, foram realizadas duas tentativas de regulamentar a autonomia da universidade nos moldes neoliberais.

A primeira, ainda no primeiro mandato, com o envio, por parte do MEC, de projeto para o Congresso Nacional, objetivando a regulamentação da autonomia universitária, pois, na visão do MEC, o artigo 207 da Constituição não garante auto-aplicabilidade desse princípio. Tal projeto teve seu trâmite bloqueado em sua totalidade, conforme Ribeiro (2002), pelo fato de constar, por pressão da ANDIFES, a criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento Para o Ensino Superior, que garantia que “75% das verbas da União vinculadas à educação fossem destinadas, por dez anos, ao financiamento das universidades federais” (RIBEIRO, 2002, p. 99).

A segunda, no segundo mandato, apresentada pelo MEC em abril de 1999, consubstanciava

Uma nova proposta de autonomia institucional para as universidades federais com modificações significativas na sua proposta anterior de autonomia universitária. A maior novidade refere-se a um ‘contrato de desenvolvimento institucional’ que, segundo o MEC, poderia ampliar a autonomia da universidade, desde que esta faça uma opção pelo mesmo. Tal contrato encontraria, de acordo com o MEC, ‘plena afinidade’ com a lei n. 9.637/98 ‘que dispõe sobre as organizações sociais’ e ainda, com a lei n. 9.724/98 ‘que dispõe sobre a autonomia de gestão das organizações militares prestadoras de serviços da Marinha’ (RIBEIRO, 2002, p. 99).

## 2.1 O Paradigma da Competência como Eixo da Reforma Neoliberal

Como vimos no capítulo anterior, Fiori escreveu sobre as quatro idéias-forças que estavam por trás do conceito de globalização: 1) a globalização é fruto de forças do mercado; 2) a revolução tecnológica terá dado surgimento a uma nova economia; 3) a globalização é

---

<sup>23</sup> A autonomia é uma bandeira cara aos setores progressistas e, entendida como um preceito auto-aplicável do art. 207 da Constituição Federal de 1988. Na lógica neoliberal que orienta a reforma, ela é entendida como a capacidade das instituições para captação de recursos externos para o auto-sustento e precisa ser regulamentada. (vide Projeto de Autonomia Universitária enviada ao Congresso Nacional pelo Executivo, que contou com a resistência de vários setores da sociedade).

um processo universal e homogeneizador; 4) a globalização traria uma redução pacífica e benéfica dos Estados nacionais.

No nosso entendimento, são quatro mitos que a ofensiva neoliberal desenvolveu para vencer a resistência da classe trabalhadora às privatizações, à retirada dos direitos trabalhistas e ao retorno à selvageria do capitalismo nos seus primórdios, onde inexistia qualquer proteção social. Esta ofensiva do capital contra a classe trabalhadora visa a recuperar a dinâmica dos investimentos e a taxa de lucros do período pós Segunda Guerra Mundial, que foi intitulada de anos de ouro do capitalismo.

Criar mitos é bem característico da fase atual de crise que o capitalismo atravessa. Desses mitos desenvolvidos à exaustão pelos “teólogos” de mercado, vamos tratar aqui do mito da nova sociedade do conhecimento trazida pela suposta revolução tecnológica, pois este é utilizado para legitimar as atuais reformas do ensino médio e do ensino superior.

Bourdieu e Wacquant (2004) escreveram que os atuais intelectuais regidamente pagos ruminam um novo vocabulário que eles chamam de novilíngua, circulando por todos os lugares com a maior desenvoltura e aparentemente não teve origem em nenhum lugar. Essa novilíngua é fruto de um novo imperialismo simbólico que pretende reconstruir o mundo sob a égide do mercado. O termo novilíngua é uma clara alusão ao livro *1984*, de George Orwell, que pintava um mundo sombrio controlado pelo grande irmão que obtinha o consenso, inclusive por meio da criação de termos que procuravam recriar a realidade favorável ao grande irmão.

A difusão dessa nova vulgata planetária — da qual se encontram notavelmente ausentes capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade, e tantos vocábulos decisivamente revogados sob o pretexto de obsolescência ou de uma presumível falta de pertinência — é produto de um imperialismo apropriadamente simbólico: os seus efeitos são tão poderosos e perniciosos porque ele é veiculado não apenas pelos partidários da revolução neoliberal — a qual, sob a capa da ‘modernização’, entende reconstruir o mundo fazendo tábua rasa das conquistas sociais e econômicas resultantes de cem anos de lutas sociais, descritas agora como arcaísmos e obstáculos à nova ordem nascente —, mas também por produtores culturais (pesquisadores, escritores, artistas) e militantes de esquerda que, na sua maioria, continuam a considerar-se progressistas (BOURDIEU e WACQUANT, 2004, p.24)

Gramsci escreveu que o Estado é hegemonia encouraçada de coerção, ou seja, nenhum regime político pode se sustentar somente pela força. Ao escrever nessa linguagem metafórica, o marxista italiano estava se reportando a Maquiavel, ao dizer que o Príncipe deveria combinar a astúcia da raposa com a força do leão. A astúcia da raposa para escapar das armadilhas e a força do leão para se fazer respeitar e impor. A linguagem, por ser um elemento fundamental na comunicação entre os homens, e ser um instrumento também de

interação, é fundamental para a libertação ou para impor um domínio. Vale lembrar que o educador brasileiro Paulo Freire também destacou a idéia de que a leitura não é um ato passivo, mas é carregado de sentido, de uma visão de mundo.

Para Gramsci, a hegemonia não é só econômica, tampouco política, pois ocorre também no plano ideológico e cultural. Daí ele ter afirmado que a filosofia de uma época não pode ser buscada somente nas grandes descobertas, feitas por alguns filósofos mais emblemáticos, mas pelo sentido que a filosofia dava à época e pela perspectiva de ação que esse sentido trazia.

A filosofia de uma época não caracterizada por um grande filósofo ou pensador, ou por um grupo de intelectuais, ou por uma parte das massas; mas sim por todo o conjunto social. É aquela filosofia que culmina numa determinada direção, na qual essa culminação torna-se norma coletiva, isto é, torna-se história concreta e completa, integral (GRAMSCI apud GRUPPI, 1978, p. 78)

Estabelecendo uma analogia com a análise do autor, podemos compreender a disputa, no plano ideológico, implementada para neutralizar conceitos como dominação de classe e imperialismo, e substituí-los por conceitos mais “assépticos” que não evocassem temáticas tão caras às lutas sociais na América Latina e nos países do Terceiro Mundo, lutas estas que se defrontaram com o imperialismo norte-americano, pois apontavam no sentido de buscar mais autonomia política e econômica, reforma agrária e redistribuição de renda, e elas não contaram somente com a resistência tenaz das classes dominantes internas destes países, mas também com o apoio decidido dos Estados Unidos a essas classes dominantes (vide os golpes militares chileno, brasileiro, uruguaio, nos anos 60 e 70 do século XX).

Nesse sentido, podemos compreender que a luta que se trava e a que se travou em nominar os fenômenos não são de somenos importância, pois são determinadas visões de mundo em disputa. Chomsky, lingüista progressista norte-americano, em seu livro *Contendo a Democracia*, nós dá uma bela análise de como a noção de guerra fria foi desenvolvida para combater sindicatos, entidades, partidos ou países que ousassem colocar em risco os lucros exorbitantes das multinacionais americanas e, além disso, como foi ela uma necessidade de criar bodes expiatórios para justificar o disciplinamento dos sindicatos e da força de trabalho dentro dos Estados Unidos e nos países periféricos diante de crises que ameaçavam a hegemonia norte-americana.

... A necessidade de uma ‘repressão justa’ e de meios de controle sobre os sindicatos, igrejas, escolas e de outras fontes potenciais de dissidência também se enquadrou num padrão mais amplo. A partir do fim da década de 1930, as atividades comerciais tinham sido profundamente perturbadas pela politização e organização crescentes do público em geral — o que mais tarde se denominou de ‘crise da democracia’ nas condições parcialmente semelhantes do período pós-Vietnã. O mesmo se deu imediatamente após a Primeira Guerra Mundial. Em todos, esses casos, a resposta foi a mesma: a ameaça vermelha de Wilson, a repressão pós-

Segunda Guerra Mundial erroneamente rotulada de ‘macarthismo’ (na verdade, uma campanha para minar os sindicatos, a cultura do proletariado e o pensamento independente, lançada por empresários e democratas liberais muito antes de McCarthy entrar em cena e cometer o erro, que acabou por destruí-lo, de atacar pessoas poderosas); e os programas da polícia política nacional inaugurados pelo governo Kennedy e ampliados por seus sucessores, visando a solapar os partidos políticos independente e os movimentos populares, através da subversão e da violência. As guerras e outras crises têm o dom de fazer com que as pessoas pensem e até se organizem, e o poder privado recorre sistematicamente ao Estado para conter essas ameaças a seu monopólio da arena política e da hegemonia cultural... (CHOMSKY, 2003, p. 38).

Posto isso, é possível compreender como utilizaram um sentimento de mudanças que têm o objetivo de melhorar a vida da população (as reformas) e passaram a lhes dar outro conteúdo que apontavam no sentido inverso (privatizações, flexibilização das leis trabalhistas, desconstitucionalização dos direitos sociais etc). Nesse sentido, o termo reforma passou por um processo de “ressemantização” para criar um apelo favorável às referidas mudanças estruturais. Assim como a Reforma do Estado teve como justificativa a necessidade de torná-lo mais eficiente e ajustá-lo às novas demandas ocorridas no processo produtivo, as reformas no campo educacional eram realizadas tendo como pretexto o surgimento de tecnologias que tornavam obsoletos os antigos métodos de ensino e a imperiosidade de ajustar o País à nova fase que o capitalismo atravessava e atravessa. Como a nova divisão do trabalho seria mais fluida e menos estanque, a educação cumpriria um papel-chave nesse processo.

Aliás, adaptar-se é a palavra-chave para definir as políticas de contra-reformas, pois o estribilho de Margareth Thatcher — *não há alternativa* — é inclusive usado subrepticamente no campo educacional para ensejar as reformas da educação básica e do ensino superior que visam à mercantilização crescente da educação e do conhecimento, em particular das universidades públicas.

Assim, o processo crescente de privatização da educação superior é entendido pelo BM como ‘democratização’ deste nível de ensino, numa ruptura com a lógica da universalidade do acesso à educação. O princípio da universalidade é substituído pelo discurso da equidade, que pressupõe o conjunto de habilidades de cada indivíduo para garantir seu acesso às universidades ou aos cursos pós-médios, conforme suas competências. Como resposta a este documento *La enseñanza superior — las lecciones derivadas de la experiencia*, a Unesco elaborou em 1995 o *Documento de política para mudança e o desenvolvimento na educação superior* (LIMA, 2002, p. 48-49).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), no período de 5 a 9 de março de 1990, convocada por órgãos como UNESCO, UNICEF, PNUD e BM, é considerada um evento fundamental para as posteriores formulações de políticas públicas na área de educação, com um viés nitidamente neoliberal. No exame de Oliveira (2000), desta “conferência resultaram ‘posições consensuais’ que

deveriam constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países mais populosos, signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos (2000, p.105)”.

Jimenez e Maia (2004) também entendem que esta Conferência foi um marco não só pelo número de países envolvidos, os organismos internacionais que a patrocinaram, mas também pelas diretrizes traçadas que nortearam as políticas educacionais dos países do Terceiro Mundo e, quatro anos após a Conferência de Jomtien, um grupo de pensadores, coordenado pelo francês Jacques Delors, que fez parte da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, elaborou um relatório sob os auspícios da UNESCO que estabeleceu as linhas mestras para as “reformas” educacionais. Estas diretrizes não se resumiram ao ensino básico, mas também foram destinadas ao ensino superior destes países.

A Conferência Mundial ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, em torno do tema Educação para Todos, representou, reconhecidamente, um marco no pensamento educacional contemporâneo. Promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), através de alguns de seus principais organismos UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial — contou com a participação de mais de 150 países. Após o evento e ao longo de quase quatro anos, um grupo de notáveis pensadores da área de educação, constituído como a *Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, coordenado pelo pedagogo francês, consultor da ONU, Jacques Delors, coordenou o Relatório *Educação: um Tesouro a Descobrir*, o qual busca traduzir os princípios pedagógicos, bem como especificar os problemas e as soluções apontadas naquela Conferência. Particularmente, no capítulo quatro da segunda parte, intitulado *Princípios: os Quatro Pilares da Educação*, a Comissão assinala as bases e os fundamentos que devem guiar a pedagogia que responderá adequadamente aos desafios do século XXI (JIMENEZ e MAIA, 2004, p. 106).

Para os autores, o Relatório prescreve as reformas educacionais, que seriam uma necessidade para acompanhar as mudanças advindas do campo econômico, social e político no cenário internacional. O Relatório aponta dois principais problemas que perpassam a educação no plano global:

A hipervalorização dos aspectos cognitivos e práticos do saber em detrimento de outras dimensões fundamentais do ser humano, o apego a um modelo de formação ultrapassado, baseado no aprendizado de conteúdos e habilidades mais ou menos estáveis, vinculados a uma determinada qualificação ou profissão. Em outras palavras, a educação atual enfatizaria excessivamente a teoria, o conteúdo, a informação (o aprender a conhecer) e/ou a prática, ou seja, as habilidades e os saberes necessários à operacionalização de tarefas (o aprender a fazer). O plano das relações que os homens estabelecem entre si (o aprender a conviver) dos valores e das atitudes (o aprender a ser) seria sonoramente ignorado pela educação tradicional e ‘científica’ de hoje (JIMENEZ e MAIA, 2004, p. 106).

O Relatório elaborou os quatro pilares do conhecimento sobre os quais a educação deveria estar edificada: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O aprender a conhecer e o aprender a fazer foram sobremaneira valorizados pelo ensino formal, que descurou dos outros dois.

Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras. Ora, a Comissão pensa que cada um dos ‘quatro pilares do conhecimento’ deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (MEC/ UNESCO, 2003, p. 90).

A crítica é de uma clareza meridiana, vale dizer, segundo o documento, o ensino formal tornou-se anacrônico e incapaz de acompanhar a velocidade das mudanças, pelo apego ao conteúdo tradicional que não prepara os educandos para as mutações da vida social e do mercado de trabalho. Para estar à altura das transformações, seria necessária a educação continuada, para instrumentalizar o trabalhador para as novas demandas. O modelo das competências é erguido como nova pedagogia que nuclearia a formação dos professores, dos alunos e dos currículos.

Coerente com a ideologia neoliberal, o documento postula o argumento de que a noção de qualificação profissional estaria obsoleta e que a idéia mais pertinente para trabalhar com as mudanças operadas no mundo do trabalho seria a de competência pessoal. Os autores do documento responsabilizam o progresso técnico por tal mudança de enfoque.

Os argumentos utilizados para justificar a adoção do conceito de competência poderiam se resumir nos seguintes: necessidade do trabalhador executar atividades em equipes — é citado inclusive o exemplo japonês (o toyotismo) para corroborar a mudança; a reestruturação produtiva exige maior personalização das tarefas em vez do trabalho despersonalizado do fordismo; os empregadores exigem no lugar de uma qualificação material uma competência que, segundo o documento, seria um

... coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (MEC/UNESCO, 2003, p. 94).

No cenário promissor descrito pelos especialistas da ONU, onde o conhecimento passa a ter um papel cada vez mais relevante — a idílica sociedade do conhecimento, denominada no Relatório de sociedade da informação — percebe-se a intenção de edulcorar a função das novas tecnologias que não estariam a serviço do capital, mas abstratamente a postos para a melhoria da comunicação entre os homens e o estreitamento dos laços entre estes.

Com a “sociedade do conhecimento ou da informação”, a educação retoma o seu papel redentor que a Teoria do Capital Humano havia lhe destinado na década de setenta do século XX. .

É por isso que a Comissão considera que o aparecimento de sociedades da informação corresponde a um duplo desafio para a democracia e para a educação, e que estes dois aspectos estão estreitamente ligados. A responsabilidade dos sistemas educativos surge em primeiro plano: cabe-lhes fornecer, a todos, meios para dominar a proliferação de informações, de as seleccionar e hierarquizar, dando mostras de espírito crítico. São, ainda, responsáveis por preparar as pessoas para manterem a devida distância em relação à sociedade dos meios de comunicação e informação que tende a ser, apenas, uma sociedade do efêmero e do instantâneo... As tecnologias da informação e da comunicação poderão constituir, de imediato, para todos, um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação não formal, tornando-se um dos vetores privilegiados de uma sociedade educativa, na qual os diferentes tempos de aprendizagens sejam repensados radicalmente. Em particular, o desenvolvimento destas tecnologias, cujo domínio permite um enriquecimento contínuo dos saberes, deveria levar a reconsiderar o lugar e a função dos sistemas educativos, na perspectiva de uma educação prolongada pela vida afora. A comunicação e troca de saberes já não serão apenas um dos pólos principais do crescimento das atividades humanas, mas um fator de desenvolvimento pessoal no contexto de novos modos de vida social. (MEC/UNESCO, 2003, p. 66)

Como se vê, a educação calcada nas novas tecnologias é a varinha de condão que transformará a sociedade e a levará para a sociedade da informação. Bem, não é difícil compreender por que entidades ligadas à ONU pintam um quadro tão cor-de-rosa num mundo cada vez mais polarizado entre ricos e pobres, não só entre os países, mas, no seio da própria população dos países centrais, o fosso tem aumentado com a política de corte dos direitos sociais, privatizações etc. A ONU, assim como os órgãos multilaterais, são os responsáveis pela reconfiguração do mundo sob a batuta do grande capital. Um relatório do próprio Banco Mundial atesta como a disparidade cresceu no mundo e destoa das perspectivas alvissareiras do Relatório da Comissão coordenada por Jacques Delors. O interessante é que o Banco Mundial não pode ser acusado de nutrir simpatias pela esquerda, mas também tem que municiar seus financiadores com dados verossímeis para que eles tenham um quadro da realidade para melhor poder atuar.

Mesmo nos países da OCDE, apesar de seu rendimento *médio per capita* de 20.000 dólares, mais de 100 milhões de pessoas vivem abaixo da linha de pobreza oficial. Cerca de 30 milhões de pessoas estão desempregadas e mais de 5 milhões estão sem abrigo. Os países da Europa do Leste e CEI viram seu rendimento *per capita* de mais de 5% ao ano durante 1960/ 1980 deslizar para 1,3% ao ano (OLIVEIRA, 2000, p.128).

Mesmo o relatório da UNESCO fazendo ressalvas de que a educação não pode por si resolver os problemas postos pelo esgarçamento do tecido social, afinal, os membros não podem desconhecer a realidade totalmente senão o documento seria facilmente contraditado — é notório o otimismo pedagógico e tecnológico do Relatório.

Outro aspecto importante a ser destacado do Relatório é o conceito de competência, que passaria a justificar as mudanças no plano educacional, objetivando adequar os educandos às novas facetas do mercado de trabalho. Este conceito deriva da análise que o Relatório faz das transformações no campo produtivo, que são apoloéticas e escamoteiam as contradições do capitalismo. Estas não são vistas como tais, mas como tensões: entre o global e o local; entre o universal e o singular; entre a tradição e a modernidade; entre as soluções de curto prazo e as de longo prazo; entre a competição e a igualdade de oportunidades; entre o incrível desenvolvimento do conhecimento e as capacidades de assimilação pelo homem; tensão entre o espiritual e o material.

A “globalização” é apresentada como uma panacéia que transformaria os países retardatários do capitalismo em nações desenvolvidas e o receituário apresentado é a adaptação, como analisa o conhecido pesquisador francês:

Tanto mais que, no tocante ao ‘progresso técnico’, a globalização é quase invariavelmente apresentada como um processo benéfico e necessário. Os relatórios oficiais admitem que a globalização decerto tem alguns inconvenientes, acompanhados de vantagens que têm dificuldades em definir. Mesmo assim, é preciso que a sociedade se adapte (esta é a palavra chave, que hoje vale como palavra de ordem) às novas exigências e obrigações, e sobretudo que descarte qualquer idéia de procurar orientar, dominar, controlar, canalizar esse novo processo. Com efeito, a globalização é a expressão das ‘forças de mercado’, por fim liberadas (pelo menos parcialmente, pois a grande tarefa da liberação está longe ser concluída) dos entraves nefastos erguidos durante meio século. De resto, para os turiferários da globalização, a necessária adaptação pressupõe que a liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo, que as empresas tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado (CHESNAIS, 1996, p. 25).

Percebemos, também, no discurso do presidente Fernando Henrique Cardoso, a mesma palavra de ordem — adaptar-se — ser usada para justificar a reforma do Estado brasileiro, ou seja, o País galgaria os degraus necessários para atingir o patamar de nação capitalista avançada, subordinando-se de forma passiva ao mercado internacional e implementando as reformas exigidas pelo mercado (leia-se agências multilaterais).

Insisto, assim, em um ponto: essa visão de um *Estado que se adapta* para poder enfrentar os desafios de um mundo contemporâneo não pode ser confundida nem com a inexistência de um *Estado competente, eficaz, capaz de dar um rumo à sociedade* ou, pelo menos, de acolher aqueles rumos que a sociedade propõe e que requerem uma ação administrativa e política mais conseqüente, nem tampouco significar a inércia diante de um aparelho estatal construído em outro momento da *história de cada um dos países que se concentrou seja no corporativismo e no assistencialismo* seja na produção direta de bens e serviços (PEREIRA; SPINK apud SILVA JR, 2002, p. 43).

As reformas do Estado são apresentadas como imprescindíveis para adequar o Brasil à nova fase em que o capitalismo se encontra. Esse período (globalização) teria sido

determinado pela revolução tecnológica. Tal visão foi criticada por seu fetichismo tecnológico.

Os adoradores da nova tecnologia e defensores da Nova Economia crêem que o mundo mudou radicalmente em função da revolução da tecnologia da informação. Nesse novo paradigma, o insumo fundamental é a informação, e a principal “energia” do sistema de produção é o semicondutor. O meio de transporte central é a Internet. Nesse novo mundo, os fetichistas extasiam-se com a venda de produtos pela Internet e maravilham-se com investidores conectados diretamente às bolsas de valores de todo o mundo (GONÇALVES, 2002, p. 39).

Outra análise que consideramos assaz pertinente é a crítica de que existiria uma nova configuração do capitalismo (pós-fordismo), em gestação, que seria completamente oposta à fase anterior chamada de fordista. A pecha de determinismo (fetichismo tecnológico) é justa, pois esta análise, ou derivadas dela, menospreza a luta de classes no pós-guerra, que viu nascer o fordismo nos países de capitalismo avançado e do chamado pós-fordismo.

Como todo ‘pós-qualquer coisa’, ninguém sabe definir ao certo o que seja este “pós” e suas características são geralmente enumeradas sem hierarquização mútua. O papa da regulação, Robert Boyer, incorre alegremente no determinismo (fetichismo) tecnológico, quando caracteriza que o boom do pós-guerra estava baseado, não em um dado resultado da luta de classes, mas ‘na implementação de um sistema técnico e econômico original’. A crise desse sistema (fordismo) estaria vinculada à ‘dificuldade cada vez maior em obter um aumento da produtividade’; ‘crescimento gigantesco das unidades de produção’ e ‘rigidez’ decorrente; ‘redução das margens de lucro’ e ‘mudança importante no modelo de emprego’. Boyer não sabe hierarquizar estes fatores, enumerando-os apenas (a referência à taxa de lucro é reverência oculta ao marxismo), e não conseguindo vincular logicamente uns com os outros (COGGIOLA, 1995, p.127).

Seria a mesma coisa que argumentar que a Revolução Industrial foi causada pelas máquinas e não pelas novas relações sociais que possibilitaram seu surgimento, como os cercamentos, a criação de um mercado mundial, a expropriação dos artesãos, dos pequenos proprietários e sua transformação em trabalhadores assalariados. Além disso, discute-se muito a validade da utilização do termo revolução para as novas tecnologias e se estas teriam o efeito dinamizador e se teriam mesmo o fôlego das inovações tecnológicas anteriores.

O ponto a destacar é que o fôlego dessa revolução tecnológica assentada na computação e nas telecomunicações talvez não tenha os efeitos dinâmicos observados em outras fases de inovação do capitalismo. A primeira fase ocorreu na virada do século XVIII para o século XIX com a invenção da máquina a vapor, que deu início à Revolução Industrial. A segunda fase surgiu em meados do século XIX com as estradas de ferro e a produção de aço em larga escala. A terceira fase começou no início do século XX, após a Segunda Grande Guerra, com os petroquímicos, a eletrônica e a aviação.

Em todas as fases ou ondas de inovação tecnológica, houve um forte processo de ‘destruição criadora’, por meio do qual novos produtos e processos substituíram os antigos. É uma questão pendente saber até que ponto a revolução da tecnologia da informação constitui um verdadeiro processo de destruição criadora, com o escopo e a profundidade dos processos anteriores (GONÇALVES, 2002, p. 40).

As novas tecnologias teriam criado a Sociedade do Conhecimento, que teria invalidado as análises críticas sobre a opressão que os países centrais do capitalismo exercem sobre os países periféricos e retomam as surradas teses do Capital Humano. Nesse sentido, a Sociedade do Conhecimento cumpre uma função clara de escamotear os vínculos de dominação cultural, econômico e político que mantêm atados os países atrasados ao círculo vicioso do sub-desenvolvimento e passa de contrabando uma visão funcionalista de sociedade que vê a sociedade como harmoniosa e as contradições como disfunções e não como algo intrínseco a este regime social. Salta aos olhos outro aspecto embutido nessa concepção: já que o conhecimento foi democratizado, e é acessível a todos, quem está sem emprego é porque não obteve conhecimento suficiente e tampouco está apto a acompanhar as rápidas mudanças que ocorrem. Daí a “teoria” da empregabilidade, que responsabiliza o próprio trabalhador por sua situação de desemprego.

Esta concepção embasa as reformas educacionais do ensino básico e superior para adequar os indivíduos a uma sociedade que atravessa mudanças vertiginosas. O lema “aprender a aprender” defendido pelas concepções pedagógicas que compartilham do construto ideológico da teoria da globalização e da sociedade do conhecimento também cumpre esse papel.

Duarte (2003), em seu livro *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões*, faz uma citação de Vitor Fonseca (1998), da obra *Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva*, para destacar a essência da idéia: o aprender a aprender é apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho e tem o teor de desenvolver no indivíduo um potencial de adaptabilidade e empregabilidade, ou seja, adaptabilidade à sociedade capitalista. É o que podemos depreender da análise seguinte:

O autor não deixa qualquer dúvida nessa passagem quanto ao fato do ‘aprender a aprender’ ser apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital...(DUARTE, 2003, p. 11)

No tocante à relação entre o “aprender a aprender” e a sociedade do conhecimento, o autor questiona o que seria essa sociedade do conhecimento. “Seria uma sociedade pós-capitalista? Seria uma fase da sociedade capitalista?” (p. 12). Afirma ainda que essas questões não são levantadas pelos defensores da tese da sociedade do conhecimento e que parte do princípio de que continuamos a viver numa sociedade capitalista. Critica a atitude epistemológica idealista de caracterizar a sociedade a partir de “olhares”.

Se for o ‘olhar econômico’, então podemos falar em capitalismo, se for o ‘olhar político’ devemos falar em sociedade democrática, se for o ‘olhar cultural’ devemos falar em sociedade pós-moderna ou sociedade do conhecimento, ou sociedade multicultural ou sociedade sei lá mais quantas outras denominações. Essa é uma atitude idealista, subjetivista, bem a gosto do ambiente ideológico pós-moderno (DUARTE, 2003, p. 13).

O autor em tela considera que a sociedade capitalista passa por mudanças, mas que nem de longe sua essência foi alterada e descarta a possibilidade de estarmos vivendo numa sociedade radicalmente nova. Assevera que a denominada sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão que tem uma função ideológica na sociedade capitalista.

No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas, ou de qualquer outra natureza (id. *ibid.*, p. 14).

Duarte escreveu que a sociedade do conhecimento perpassa cinco ilusões:

- 1) o conhecimento, hoje, é muito mais acessível do que no passado em decorrência da democratização dos meios de comunicação (informática, internet);
- 2) que a capacidade de enfrentar desafios e mobilizar conhecimentos é muito mais importante do que o acúmulo de conhecimentos teóricos.
- 3) O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados... (p.14)
- 4) Não há conhecimento que possa se arvorar de ter o estatuto de verdadeiro ou de explicar a realidade (natural e social), portanto, todos têm a mesma validade.
- 5) Uma visão idealista da educação consubstanciada na idéia de que é possível modificar a realidade modificando a mentalidade dos indivíduos sem modificar também a realidade.

Estas idéias que o autor em foco analisa não estão desarmônicas em relação à ideologia pós-moderna, muito pelo contrário. Segundo Chauí (2001), uma pensadora brasileira, esta ideologia se caracteriza pela negação:

- I- negação de que haja uma esfera da objetividade. Esta é considerada um mito da razão, e em seu lugar surge a figura da subjetividade narcísica desejante;
- II- negação de que a razão possa propor uma continuidade temporal e captar o sentido imanente da história. O tempo é visto como descontínuo, a história é local e descontínua, desprovida de sentido e necessidade, tecida pela contingência;

III- negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade no real. A realidade é constituída por diferenças e alteridades, e a universalidade é um mito totalitário da razão;

IV- negação de que o poder se realiza a distância do social, por meio de instituições que lhe são próprias e fundadas tanto na lógica da dominação quanto na busca da liberdade. Em seu lugar existem micropoderes invisíveis e capilares que disciplinam o social (CHAUI, 2001, p. 130).

Duarte (2000) relembra que Saviani também identifica semelhanças entre o pós-modernismo e o neoliberalismo no tocante à relação entre a cultura e a fase histórica que vivemos, que é de decadência cultural.

Se a cultura foi impulsionada e teve um grande avanço nas origens da época moderna, no início da sociedade moderna, da sociedade capitalista, isto devia-se ao fato de ter a burguesia se constituído como uma classe revolucionária e, nesse sentido, portadora de uma nova fase da humanidade que envolvia também um avanço cultural. Mas à medida que vai se consolidando no poder ela se esteriliza do ponto de vista cultural. Surge um período em que a cultura se padroniza, perde a sua criatividade, perde também seu vigor, a sua sistematicidade e se torna fragmentada. É uma das características da chamada pós-modernidade esta fragmentação, esta superficialidade. Bem, então me parece importante a gente pensar um pouco nesta questão da estagnação cultural, da fragmentação, da superficialidade que caracterizam este período e as relações disso com a pós-modernidade (SAVIANI apud DUARTE, 2000, p. 76).

Saviani tocou numa questão-chave para compreendermos as mudanças que estão ocorrendo no campo da educação superior e que apontam para a perspectiva de destruição deste nível de ensino. A burguesia diante da crise segrega sua destrutividade e arrasta todas as esferas da vida social e cultural para a lógica imediata da lei do valor, com a conseqüente destruição ambiental, educacional e do próprio homem.

Sendo um modo de metabolismo social totalizante e, em última instância, incontrolável, dada a tendência *centrífuga* presente em cada microcosmo do capital, esse sistema assume cada vez mais uma lógica essencialmente *destrutiva*. Essa lógica, que se acentuou no capitalismo contemporâneo, deu origem a uma das tendências mais importantes do modo de produção capitalista, que Mészáros denomina taxa de *utilização decrescente* do valor de uso das coisas...

O capital operou, portanto o aprofundamento da separação entre a produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades humanas e as necessidades de auto-reprodução de si próprio. Quanto mais aumentam a competição e a concorrência inter-capitalista, mais nefastas são suas conseqüências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias (ANTUNES, 1999, p. 25-26).

Todo esse palavrório sobre uma terceira revolução tecnológica que teria superado para sempre as características essenciais da sociedade capitalista — tais como a contradição entre o trabalho cada vez mais socializado e a apropriação cada vez mais privada; o caráter anárquico da economia capitalista; a contradição entre os estados nacionais e a economia

internacional etc — não passa pelo crivo de toda teoria que deve ter seus enunciados comprovados pela realidade empírica.

Muitos autores não conseguem compreender é que o capitalismo pode apenas esboçar determinadas tendências, mas não as pode efetivar como, por exemplo, uma sociedade do conhecimento baseada em novas tecnologias que possibilitaria que os homens tivessem mais tempo livre para se dedicar à cultura, às artes. O que impede isso não são as máquinas (as novas tecnologias), mas as relações sociais de hoje, no contexto das quais o avanço tecnológico não está a serviço da humanidade, mas da recomposição da taxa de lucro. Daí a enorme onda de precarização do trabalho, desemprego em massa, destruição ecológica inaudita, recortes dos direitos trabalhistas etc.

O aumento da desocupação é correntemente explicado pela simples introdução de novas tecnologias. Nesta interpretação, a perda de postos de trabalho seria uma consequência inevitável do progresso. Não obstante, ninguém pôde explicar por que o aumento da eficiência deve privar milhões de pessoas de seu direito ao trabalho. Se a acumulação expulsa mão de obra não é porque a tecnologia seja naturalmente redutora do emprego, mas em razão da valorização do capital que requer um exército de reserva — flutuante e estacionário — para regular os salários. A mera redução da jornada de trabalho resolveria o desemprego tecnológico. Ao invés de substituir operários por máquinas, poder-se-ia distribuir o menor volume de trabalho direto entre os operários, reduzindo o número de horas trabalhadas sem afetar os salários. Há muito tempo são factíveis jornadas de quatro horas ou semanas de três dias trabalhados nas economias avançadas.

Mediante o aumento do tempo livre, o progresso tecnológico permitiria resolver tanto o excesso de trabalho de que sofrem os operários empregados, como a falta de trabalho da qual padecem os desempregados. A mudança tecnológica não entranha, portanto, o aumento do desemprego, como erroneamente acreditavam os operários *luddistas* na alvorada do capitalismo. Há dois séculos destruíam máquinas, em seu desespero por frear a constituição de um exército de reserva, acreditando — como muitos hoje em dia — que o ‘desemprego é tecnológico’ (KATZ, 1995, p. 231-232).

Na discussão sobre o impacto da introdução das novas tecnologias na divisão do trabalho, é fundamental destacar o debate em torno da qualificação. Hirata nos faz evocar o fato de que, na década de 1970, Braverman (1974) defendia a tese da polarização das qualificações, isto é, apontava que a modernização tecnológica criava, de um lado, uma gama de trabalhadores desqualificados e, de outro, uma minoria de trabalhadores superqualificados. Em meados da década de 1980, porém, garante a autora, ocorreu uma ruptura com esse paradigma e a afirmação de um novo paradigma — a tese da requalificação dos operadores com a utilização de novas condições de produção.

O novo ‘conceito de produção’ exigiria, assim, uma massa de conhecimentos e atitudes bastante diferentes das qualificações formais requeridas pelas organizações do trabalho de tipo taylorista... (HIRATA, 1994, p. 131).

A emergência da tese da requalificação dos operadores, além de obscurecer a tese da polarização das qualificações, faz emergir o modelo da competência.

A competência, segundo a autora, tem origem no discurso empresarial nos últimos dez anos, em França, e retomada em seguida por economistas e sociólogos. Trata-se, conforme Hirata, de uma noção bastante imprecisa, se comparada ao conceito de qualificação.

Noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a idéia da relação social, que define o conceito de qualificação para alguns autores (cf. D. Kergoat, 1982; M Freyssenet, 1977, 1992) (HIRATA, 1994, p. 132).

É importante ressaltar que o conceito de competência está associado à crescente instabilidade do mercado de trabalho, fruto da enorme onda de desemprego e precarização da força de trabalho. É o que podemos depreender da análise seguinte, feita por Hirata (1994, p. 133).

Diferentemente desta acepção multidimensional da qualificação, o modelo da competência corresponderia a um novo modelo pós-taylorista, de qualificação no estágio de adoção de um novo modelo, pós-taylorista de organização do trabalho e de gestão da produção. Sua gênese estaria associada à crise da noção de postos de trabalho (Ph Zarifian, 1992), e a de um certo modelo de classificação e de relações profissionais.

Nesta nova empresa, ‘a qualificação, correspondência entre um saber, uma responsabilidade, uma carreira, um salário, tende a se desfazer’ (P. Rolle, 1985:35), na medida em que a divisão social do trabalho se modifica. Às exigências do posto de trabalho se sucede ‘um estado instável da distribuição de tarefas’ onde a colaboração, o engajamento, a mobilidade, passam a ser as qualidades dominantes.

Existe uma polêmica sobre a noção de competência. Para alguns autores, ela é uma atualização do conceito de qualificação. Ferretti é um representante dessa tese. Para Frigotto, significa um rejuvenescimento da teoria do capital humano. Para ambos, é um espécie de ajustamento da noção de qualificação às novas demandas do capital.

Ramos polemiza com os dois autores, certificando que não se trata de simples metamorfose, mas que houve um deslocamento conceitual da qualificação à competência.

Não intencionamos entrar no cerne dessa polêmica, mas consideramos importante ressaltar que a adoção do conceito de competência vem no cortejo das transformações que visam a fazer com que o fiel da balança penda em favor do grande capital (reestruturação produtiva, precarização do trabalho, formação de indivíduos adaptáveis ao mercado, mercantilização do conhecimento e da educação etc.).

Na Idade Média, as corporações de ofício regulavam não só a qualidade do trabalho, o quanto seria produzido, mas também zelavam pela formação profissional. Com a industrialização e o liberalismo, isso vai ser modificado. O conceito de qualificação surge para preencher essa lacuna e daí a afirmação da autora, de que “ele formaliza, de certo modo,

as aquisições dos movimentos sociais precedentes” (RAMOS, 2001, p. 42). A qualificação é associada ao Estado do bem-estar social e visava a regular e integrar o trabalhador, mediante sua formação, ao pacto social que representava de certa forma a aliança entre os sindicatos, o Estado e as empresas.

Segundo Manfredi (1998), no Brasil, essa noção já era conhecida desde os anos 1970, no âmbito das ciências humanas, especialmente nas ciências da cognição e da Lingüística, e passou a ser incorporada ao discurso empresarial, dos técnicos de órgãos públicos e cientistas sociais como uma consequência natural e originária das transformações ocorridas na base material do trabalho.

Destaca a autora que esta noção é compreendida

... menos como ‘estoque de conhecimentos/habilidades’, mas, sobretudo como capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas ou previsíveis. O desempenho e a própria produtividade global passam a depender em muito dessa capacidade e da agilidade de julgamento e de resolução de problemas (LEITE apud MANFREDI, 1998, p. 27).

Essa capacidade está estritamente relacionado ao novo saber-ser, articulado à autonomia e à criatividade, tão necessárias à nova forma de produção e de organização do trabalho.

Associada ao discurso da competência está a defesa da tese da empregabilidade. Machado (1998, p. 4) considera que o conceito de empregabilidade tem sido utilizado para referir-se às

Condições subjetivas da integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o que os empregadores definem por competência.

Gentili (1998) apresenta-nos em sua análise a relação entre a desintegração da promessa integradora da escola e o compromisso da empregabilidade.

Nos anos 1950 e 1960, a chamada Era de Ouro do desenvolvimento capitalista é o contexto da difusão do papel econômico da educação, tendo como suporte teórico a Teoria do Capital Humano. Nessa perspectiva, a escola é vista como entidade integradora no plano político e econômico. Isso foi possibilitado pelo papel que o Estado desempenhava no planejamento da economia e da educação, garantindo assim o desenvolvimento da riqueza social e da renda individual. O pleno emprego, apoiado em três condições — o Estado de bem-estar social, o avanço tecnológico e o aumento do nível educacional da população — contribuía para a compreensão de que havia uma relação direta entre escolaridade-formação-emprego.

A ruptura com essa promessa integradora da escola, nos anos de 1980, anota Gentili, é fruto da crise do capitalismo, pós-Era de Ouro, e da desintegração das condições

econômicas e sociais oferecidas no período 1950-1973. Destaca o autor, entretanto, o fato de que a desintegração da promessa integradora não nega a contribuição econômica da escolaridade, mas efetiva uma transformação substantiva em seu sentido.

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade*. (GENTILI, 1998, p. 81).

A promessa da empregabilidade é apresentada, então, como a possibilidade de inserção, permanência ou reinserção num mercado de trabalho dinâmico e em constante transformação.

A saída individualizada apontada pela desintegração da promessa integradora, como denomina Gentili, é estruturalmente excludente: a empregabilidade expressa pelas competências flexíveis do indivíduo.

Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. A garantia do emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece. (GENTILI, 1998, p. 89).

O contexto de surgimento da noção de empregabilidade é de desestruturação do Estado do bem-estar social e dos direitos sociais assegurados por este (emprego, educação, saúde, entre outros) e de desregulamentação das relações de trabalho.

Esse contexto se configura pela perda dos direitos trabalhistas e redução de gastos com a força de trabalho, somadas à adoção de novos métodos organizacionais da produção e do trabalho, que incluem a terceirização de atividades não estratégicas. A ética profissional inspirada por essa noção baseia-se, então, na adaptação individual a essas mudanças... (RAMOS, 2001, p. 253).

Machado assevera que o discurso da empregabilidade e da competência tem como suporte a ideologia do pensamento liberal burguês, ao defender a idéia de que a posição ocupada no mercado de trabalho pelo indivíduo é

... imediatamente definida pelos seus méritos individuais, para os quais seriam determinantes a qualidade de seus atributos, a gama de seus conhecimentos e a eficácia real de suas capacidades pessoais. (MACHADO, 1998, p. 4).

Ocorre assim uma reificação das qualidades, atributos e capacidades humanas. As competências são naturalizadas, não são vistas como propriedades criadas e possibilitadas socialmente, certifica a autora.

Assim, o culto da competência “é a apologia do poder individual, mediante o qual os produtos da atividade humana aparecem como mágicas pois, se apresentam independentes das relações sociais” (MACHADO, 1998, p. 5).

Nessa mesma linha de raciocínio, Ramos (2001, p. 135) também evidencia a ideologia subjacente à noção de competência:

Noção de raiz essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante peculiares.

A avaliação da competência tem como parâmetro a lógica do mercado de trabalho e da relação salarial, passando pela aquiescência, submissão e resposta ao seu conjunto de preceitos, normas e regulações.

Assim, a competência enquanto atributo pessoal se identifica com o ser rentável e o saber competir, a capacidade de pertencer ao mercado por direito, de concorrer e fazer cumprir o objetivo de maximização das condições de venda da própria força de trabalho, mostrando que entre os dois termos — competência e competir — há mais que uma identidade étimica, há uma identidade com a lógica do capital. (MACHADO, 1998, p. 5).

Como expresso anteriormente, a idéia da existência da função econômica da educação não é abandonada mas é objeto de mudanças substantivas. Ocorre, como entende Frigoto (1999), um rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano. A educação é necessária para formar um novo perfil de trabalhador: “amplo, generalista e iniciação à cultura específica do novo paradigma tecnológico” (MACHADO, 1998, p. 2). É preciso educar os trabalhadores para a competitividade, para atuar em circunstâncias imprevisíveis, que vão desde o emprego temporário, passando pelo subemprego, até o desemprego. Para tanto, é conferida ênfase à “atributos relacionais e atitudinais (valores, motivações e disposições subjetivas) e de habilidades práticas, que demonstrem capacidades efetivantes reais (agilidade, presteza e eficácia na resolução dos problemas cotidianos)” (MACHADO, 1998, p. 12), em detrimento de conhecimentos teóricos e especializados.

A autora nos adverte também para a idéia de que a valorização da educação no discurso empresarial tem uma base concreta — a exigência de certificação das competências da força de trabalho empregada pela concorrência internacional capitalista<sup>24</sup>.

Os trabalhadores deverão, de agora em diante, ter seus certificados de competência e, nestes documentos, o registro formal de reconhecimento da comprovação prática e periódica do seu saber-fazer e da sua experiência. A força-de-trabalho, entendida no seu significado concreto de valor de troca, precisa também ser submetida a critérios de validação de qualidade (MACHADO, 1998, p. 11).

---

<sup>24</sup> A título de ilustração, a autora menciona o Programa Nacional de Qualificação e Certificação, como parte do Sistema Brasileiro de Certificação.

## 2.2 A Reforma do Ensino Médio e a Pedagogia das Competências

Kuenzer assinala que a noção de competência assume uma centralidade no contexto das políticas públicas na área de educação, a partir da LDB 9.394-92. De fato, a pedagogia das competências<sup>25</sup> caracteriza-se como pedagogia oficial do governo Fernando Henrique Cardoso e como categoria central na reforma da educação básica e superior, mediante orientações para o ensino médio, para a educação profissional e para a política de formação de professores.

A Pedagogia das Competências, baseada no lema “aprender a aprender”, assenta como uma luva na construção ideológica do que ficou conhecido como Sociedade do Conhecimento. Tal lema traz em sua essência, segundo Duarte (2003), quatro posicionamentos valorativos, que serão trabalhados ao longo desta seção, e de acordo com o conteúdo dos depoimentos e documentos aqui analisados.

As mudanças fundamentais efetivadas com a integração da noção de competência para a reforma educacional brasileira foram basicamente duas:

A definição da identidade do ensino médio como educação básica, sendo a última etapa deste nível e responsável pela consolidação da formação que se inicia na educação infantil e no ensino fundamental; e, por outro, a separação da educação profissional técnica da educação básica, adquirindo caráter complementar ao ensino médio. (RAMOS, 2001, p. 125-126).

No tocante ao currículo, enfatiza-se a necessidade de reorientação de uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática ancorada na construção de competências, mais adequada à sociedade do conhecimento ou sociedade pós-industrial.

É ilustrativo dessa concepção o depoimento dado em entrevista que nos foi concedida pelo principal protagonista da reforma — o ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza — quando aponta a noção de competências como eixo estruturante da reforma e a concepção ideológica de sociedade do conhecimento como referência para a definição da política de acesso ao ensino superior.

Porque essa era a tendência, era o que havia de mais moderno no mundo em matéria de discussão do papel do ensino médio, ou seja, era o momento de consolidar as competências e habilidades requeridas para a pessoa viver em sociedade, neste mundo moderno, no mundo de hoje. Então todo componente da tecnologia, todo componente da linguagem e de seus instrumentos, todo componente do raciocínio lógico, as habilidades que a pessoa tem que ter para viver em sociedade, para estudar ou para trabalhar e nesse sentido a reforma do ensino

---

<sup>25</sup> Duarte (2003) destaca que a chamada Pedagogia das Competências integra ampla corrente educacional contemporânea — denominada por ele de pedagogias do “aprender a aprender”. São integrantes também desse grupo: o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do “professor reflexivo” etc, conforme o autor.

médio foi desenhada com esta centralidade nas habilidades e competências, o que se espera das pessoas.

Eu acho que a concepção teórica, filosófica mesmo que impulsionou é a concepção de que no mundo que nós estamos vivendo, a partir de metade dos anos 80, quando passamos a viver uma nova revolução industrial no mundo, quando passamos a viver de fato no que se chama **sociedade do conhecimento**, essa sociedade impõe ao sistema educacional novos requisitos. Antigamente nós podíamos dizer que a sociedade requeria do sistema educacional que preparasse a pessoa para vida profissional durante o período da sua vida e a partir daí essa pessoa estava preparada para vida, ela assimilava os conhecimentos. A sociedade do conhecimento impõe uma nova forma de organização do setor, do sistema educacional. Por quê? Porque o conhecimento ele já não é mais...o conhecimento ele se renova a cada 5-10 anos. Não pode mais se conceber a idéia da **transmissão do conhecimento** é preciso que as pessoas portanto tenham capacidade e possibilidade de **aprender permanentemente**. Então para isso o sistema educacional tem que se reestruturar. Primeiro, tem que haver a universalização do acesso ao ensino básico, nós conseguimos em relação ao fundamental, ainda falta em relação a educação infantil e ao médio, ou seja, toda pessoa, todo cidadão tem direito a educação básica completa e nessa educação básica o objetivo central da educação básica tem que ser desenvolver a **capacidade de aprender a aprender**. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004, grifos da autora).

Outra argumentação nesse sentido é encontrada em texto do Ministro, que nos foi entregue no momento da entrevista e que foi preparado em junho de 2003 para a Rede Humana de Desenvolvimento-Banco Mundial, intitulado *The Reform of Secondary Education in Brazil*.

Brazil's Reform of intermediate or Secondary Education was actually very ambitious in both its planning and implementation. It sought inspiration in what was the best and most up-to-date in the experience of different countries at different stages of economic and social development. Most importantly, however, its general theme is fully attuned to the new challenges that the "**Knowledge Society**" has provided for education systems: creating the conditions for permanent education. On the one hand this requires that, in the context of basic education, education systems must be able to develop in young people the ability to learn, abandoning for ever ideas based on the **transmission of knowledge**, and that they must keep their doors open for everyone to be able to continue studying at various levels. On the other hand, in the context of post-secondary teaching, education systems must be diversified and flexible enough to allow people to enter and leave school and the labor market at frequent intervals. These two conditions are clearly present both in the Reform of Secondary Education *per se* and in the Reform of Technical Education that complemented it<sup>26</sup> (SOUZA, 2003, p. 2).

---

<sup>26</sup> A Reforma da Instrução Intermediária ou Secundária no Brasil era realmente muito ambiciosa em seu planejamento e execução. Procurou-se a inspiração no que era o melhor e o mais moderno na experiência de diferentes países em diferentes estágios do desenvolvimento econômico e social. O mais importante, entretanto, é o seu tema geral inteiramente sintonizado aos novos desafios da "Sociedade do Conhecimento" que forneceu mudanças para os sistemas de instrução: criando as condições para a instrução permanente. Por um lado, isto requer que, no contexto da instrução básica, os sistemas de instrução possam desenvolver nos jovens a habilidade de aprender, abandonando para sempre as idéias baseadas na transmissão do conhecimento, e que devem manter suas portas abertas para que todos possam continuar estudando em vários níveis. Por outro lado, no contexto do ensino post-secondary (pós-secundário), o sistema de instrução deve estar diversificado e flexível o bastante para permitir os jovens entrarem e deixarem a escola e o mercado de trabalho em intervalos frequentes. Estas duas condições estão presentes claramente tanto na reforma da educação secundária em si quanto na reforma da educação técnica que a complementa.

As idéias retromencionadas nos remetem a três, dos quatros, posicionamentos valorativos expostos por Duarte (2003). O primeiro valoriza as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo em detrimento da transmissão de conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas. O segundo, intimamente associado ao primeiro, encerra a noção de que “o método de conhecimento é mais importante que o conhecimento já produzido socialmente”. O terceiro, nessa perspectiva figura a função da educação, que é preparar os indivíduos para acompanhar uma sociedade em acelerado processo de mudança. O conhecimento é concebido como efêmero e provisório em relação a ser verdadeiro.

A Pedagogia das Competências e seu lema “aprender a aprender” apostam num esvaziamento do papel da escola como instituição responsável pela elevação do patamar cultural dos trabalhadores e enfatizam sua responsabilidade na formação e desenvolvimento, no indivíduo, de competências e habilidades necessárias à sua adaptação numa sociedade regida pelo capital.

Segundo o Ministro, a reforma do ensino médio teve como referência as experiências e reformas em curso em todo o Mundo.

... e tem uma série de definições dessa reforma do ensino médio que nós fomos buscar inspiração nas reformas mais importantes de vários países do mundo. Nós fomos muito inspirados nessa reforma ... em alguns estados americanos, no Canadá, em Israel, na reforma argentina, no debate em geral da reforma do ensino médio que estava ocorrendo na Europa, naquele momento, e foi um processo. A reforma do ensino médio foi um processo de intensa participação das secretarias estaduais, que são responsáveis pelo ensino médio. Então, eu diria que foi uma proposta que nasceu quase como um consenso dentro do país, à luz das experiências internacionais e o que se pretendia justamente com o ENEM, eu acho que teve bastante êxito nesse sentido, era transmitir ao país todo esse novo ensino médio que nós estávamos desenhando. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004).

Da análise de tais experiências, foram identificados três caminhos diferentes:

The first was setting out two paths, one in the direction of carrying no studies and the other in the direction of preparation for work, with no equivalence between them, or with equivalence by means of excessively complicated procedures that made it practically unviable. The clearest examples were Spain, France, Germany and Austria, among others.

The second group was trying to bring together all these by means of offering education that was quite differentiated in itself but with equivalence that allowed the continuance of studies. Among these were the examples of Portugal, Italy, England and some American states.

The third way, which was at that time being sketched out in various ways, proposed a general, contextualized education that attempted to combine a strongly scientific and technological sector with humanities by means of differing paths that might be pre-defined or not. In addition, they tried to establish the complementary nature of vocational education either in specialized schools or at the workplace. In this group

we find the reforms that were being carried out in Israel, Australia and some American states such as Oklahoma<sup>27</sup> (SOUZA, 2003, p. 8).

Optando claramente pelo terceiro caminho, o ensino médio brasileiro teria em seu conceito geral três baluartes: uma educação geral baseada nas áreas humanas, sociais e tecnológica, com o foco no desenvolvimento pessoal dos cidadãos; a preparação para o prosseguimento de estudos e a definição de competências e habilidades; o ensino médio deveria abrir as portas da educação profissional pelo desenvolvimento de competências necessárias ao trabalho. A educação profissional, como forma complementar, poderia ser realizada em instituições especializadas, escolas ou no ambiente do trabalho, conforme especifica o artigo 2º do decreto nº 2.208/97<sup>28</sup>.

... Brazil's Reform defines secondary education as having a strong content based on the humanities, science and technology, focused on the personal development of its citizens. It also aims to offer preparation for further study and to define the **skills and abilities** that have to be achieved at this level of education. Finally, secondary education should open the doors to vocational education by developing the general **skills** needed in the workplace<sup>29</sup> (SOUZA, 2003, p. 9-10, grifos nossos).

É estabelecida, com efeito, a cisão entre formação geral (ensino médio) e formação profissional (educação profissional) e atinge diretamente o ensino nas escolas técnicas federais, consideradas onerosas para o Poder público. A crítica a essa dualidade fica expressa na análise de Ramos (2001) sobre a disseminação da idéia sobre a democratização do acesso à educação básica e à educação profissional.

Assim, temos discutido que a tese da democratização, do ponto de vista sócio-econômico, fragiliza-se pelas seguintes razões: primeiro, enquanto antes o aluno disputava uma matrícula visando o atendimento dessa dupla necessidade, agora é obrigado a disputar duas matrículas num contexto de não universalização da oportunidade e da gratuidade nem do ensino médio nem dos cursos técnicos;

<sup>27</sup> O primeiro passo foi estabelecer dois caminhos, um no sentido de continuar seguindo com os estudos e o outro no sentido da preparação para o trabalho, sem nenhuma equivalência entre eles, ou com equivalência por meio dos procedimentos excessivamente complicados que lhe fizeram praticamente inviáveis. Os exemplos mais claros foram: França, Alemanha e Áustria, entre outras.

O segundo grupo de idéias tentava acomodar todas as linhas de pensamento, ao oferecer uma educação que fosse bastante diferenciada em si mesma, mas com a equivalência que permitisse a continuidade dos estudos. Entre estes exemplos estavam Portugal, Itália, Inglaterra e alguns estados Americanos.

O terceiro grupo de idéias, que estava sendo esboçado de várias maneiras, propunha uma educação ampla, contextualizada que combinasse fortemente o setor científico-tecnológico com as humanas através de caminhos diferentes que pudessem ser predeterminados ou não. Além disso, tentaram estabelecer a natureza complementar da educação vocacional também em escolas especializadas ou em locais de trabalho. Nestes grupos, encontramos as reformas que estavam sendo realizados dentro de Israel, Austrália e alguns estados Americanos como Oklahoma.

<sup>28</sup> O artigo 2º define que: "A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho."

<sup>29</sup> A Reforma do Brasil define a educação secundária como tendo um forte conteúdo baseado nas áreas humanas, sociais e tecnológicas, focadas no desenvolvimento pessoal dos cidadãos. Ele também propõe a preparação para os estudos adicionais (suplementares) e define as competências e as habilidades que têm que ser alcançadas para este nível de instrução. Finalmente, a educação secundária deveria abrir as portas da educação vocacional ao desenvolver as competências gerais necessárias ao local de trabalho.

segundo, porque, cursando o ensino médio e o técnico concomitantemente, a dupla jornada escolar ocorre em condições precárias (alimentação imprópria, permanência desconfortável na mesma escola, ou traslados cansativos de uma escola para a outra, além da despesa financeira muitas vezes difícil de ser arcada pelo estudante ou por sua família); terceiro porque, impossibilitados de enfrentar as condições anteriores, os filhos das classes mais desfavorecidas acabam abandonando, seja a própria educação regular, seja a educação profissional, restando a esses, na melhor das hipóteses, a escolaridade mínima obrigatória e os cursos de qualificação profissional (RAMOS, 2001, p. 128).

De fato, o direito a um ensino médio obrigatório e gratuito foi restrito legalmente a partir da EC-14, que alterou o texto original do artigo 208, inciso II, da Constituição Federal de 1988, que determinava “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”, atribuindo-lhe nova redação: “progressiva universalização do ensino médio gratuito”.

O Decreto nº 2.208/97, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB 9.394/96, estabeleceu uma organização curricular independente para a educação profissional, por meio de seu art. 5º: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997, p. 2), bem como definiu os seus níveis.

Art. 3º A Educação profissional compreende os seguintes níveis:

I- básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto.

II- Tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997, p. 1).

A reforma do ensino médio foi efetuada mediante a modificação curricular. Essa reforma encontra-se consubstanciada no Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 15/98<sup>30</sup>, que define as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, e na Resolução nº 3/98.

No Parecer nº 15/98, a reforma do ensino médio é apresentada como fazendo parte de um cenário de mudanças da educação secundária na contextura mundial. Tais transformações seriam uma exigência das mudanças de paradigmas no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania. As mudanças econômicas e tecnológicas, as características da produção pós-industrial, teriam desencadeado as reformas no mundo e no Brasil, pois haveria necessidade de um novo perfil de formação do aluno — criativo, autônomo e capaz de solucionar problemas — e impunha a necessidade de superação da dualidade da educação pós-obrigatória.

<sup>30</sup> Parecer escrito pela conselheira Guiomar Namó de Mello.

Com referência a esse aspecto da reforma, consideramos de extrema relevância o questionamento feito por Marise Nogueira Ramos (2001) sobre a que nos estamos referindo quando nos reportamos à sociedade pós-industrial. Mais uma vez, podemos comprovar que o arcabouço teórico-político-ideológico neoliberal não tem correspondência na prática.

A nova fase de acumulação do capital caracteriza-se não só pela desindustrialização, mas também pela reestruturação produtiva e pela precarização do trabalho. Nesse contexto convivem, às vezes numa mesma sociedade, às vezes no interior da mesma organização produtiva, formas arcaicas e/ou precárias de produção (normalmente associadas ao trabalho taylorista-fordista) com inovações, sejam tecnológicas, sejam de gestão do trabalho. Ademais esse processo não ocorre de modo equivalente nos diversos países. Não obstante, como mostra Ferreti (1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, ao enfatizarem a dicotomia maniqueísta entre trabalho taylorista-fordista e trabalho flexível e integrado (segundo o parecer, pós-fordista) desconsidera ou minimiza estudos da sociologia do trabalho que destacam a heterogeneidade e a diversidade de que falamos. Movido por uma interpretação quase apologetica dos efeitos da tecnologia e das informações sobre o trabalho e a educação, é um certo determinismo tecnológico que sustenta a maioria das argumentações em defesa de um novo ensino médio (RAMOS, 2001, p. 129-130).

Espera-se que o humanismo contido na reforma sirva como um antídoto aos efeitos negativos do “pós-industrialismo”, alcançando, assim, uma conciliação entre humanismo e tecnologia e à escola é atribuído um novo papel.

Diante da violência do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. (BRASIL, CNE/CEB, 1998, p. 17).

A partir dos pressupostos teóricos e ideológicos da Pedagogia das Competências e da Sociedade do Conhecimento, respectivamente contidos no Parecer, consideramos que a formação básica para o trabalho, a defesa da criatividade e da autonomia, apontam para formação de recursos que apresentem capacidade, ações e atitudes de adaptabilidade ao sistema capitalista e não de formas de ações emancipatórias no sentido da transformação radical da sociedade atual, nem da formação de um novo ser social. Os problemas existentes na sociedade seriam frutos não do regime social vigente, mas de valores, atitudes, convicções individuais, como, por exemplo: o não-respeito às diferenças, a falta de participação e solidariedade, a falta de capacidade de adaptação às novas situações etc.

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo... (BRASIL, CNE/CEB, 1998, p. 18).

A visão educacional da reforma baseia-se nas quatro necessidades de aprendizagem dos cidadãos do século XXI, contidos no Relatório Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Essa perspectiva está subjacente ao Parecer nº15/98 e foi expressa por um membro do CNE/CEB em entrevista que nos foi concedida, ao falar qual a óptica de educação inerente ao ENEM, que é assumida como sendo coerente com a da reforma do ensino médio.

Essa visão de educação comprometidas com resultados de aprendizagem no sentido de desenvolvimento de competências cognitivas para a vida e para o trabalho. Uma educação para quem não basta ... não basta que o indivíduo saiba ter domínio do conhecimento. É preciso além de dominar o conhecimento e ter acesso à informação, ter condição de trabalhar essas informações, manipular, articular, mobilizar os conhecimentos para colocar em prática na hora que precisar, um conhecimento operativo.

O saber-fazer e não apenas saber-fazer mas porque está fazendo dessa maneira e não de outra e que existem outras maneiras para fazer. É muito mais do que o saber fazer. É naquela perspectiva do **Relatório Delors: é saber fazer, saber conviver, saber ser**. Nessa perspectiva de estar preparado para os contínuos aprimoramentos que a vida cidadã e do trabalho exigem das pessoas, ter condições de contínuo aprimoramento pessoal. É uma escola que está centrada não no direito de ensinar mas no direito de aprender. O direito de ensinar está subordinado pelo direito de aprender. O negócio do professor não é ensinar. O negócio do professor é provocar aprendizagem nos seus alunos. Fazer com que seus alunos aprendam. Para isso ele ensina, o ensino é uma ferramenta que ele utiliza, assim como são ferramentas todas as suas metodologias de ensino. Eu diria que a melhor frase que eu tenho para significar essa mudança da escola, eu digo que a escola tem que largar mão de ser auditório da informação e passar a ser laboratório do conhecimento, da aprendizagem. Aí a mudança efetiva ocorreu. (Membro do CNE no governo de FHC)

Os quatro pilares da educação do novo milênio materializam-se, na reforma, em três princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

A estética da sensibilidade, relacionada ao aprender a conhecer e ao aprender a fazer, é substituída da repetição e da padronização (predominante das revoluções industriais) e não mais aceitável numa sociedade pós-industrial ou sociedade do conhecimento. Enfatiza a busca do aprimoramento e do fazer-bem-feito em busca da qualidade, não aceitando conviver com a exclusão, a intolerância e a intransigência, pois tem como base o respeito à diversidade. Estimula a criatividade, o espírito inventivo, a afetividade para “facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente” (BRASIL, CNE/CEB, 1998, p. 22).

O segundo princípio, associado ao aprender a conviver, busca a equidade, o fortalecimento de uma nova forma de lidar com o público e o privado, o respeito ao bem comum, que se expressa “por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público” (BRASIL, CNE/CEB, 1998, p. 22).

O terceiro princípio, no plano do aprender a ser, tem como ideal o humanismo de um tempo de transição. A ética da identidade tem como fim a autonomia, esta como condição para a realização de um projeto próprio de vida, para a formação de pessoas solidárias, responsáveis. A identidade autônoma precisaria estar

... ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que dêem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social. Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação (BRASIL, CNE/CEB, 1998, p. 22).

Ao analisarmos os princípios supracitados, identificamos aspectos que precisam ser destacados. O primeiro é o fetichismo tecnológico que impregna tais princípios e a realidade apresentada é algo inexorável, não há alternativa. A sociedade do conhecimento seria fruto da globalização e a formação de pessoas criativas, leia-se adaptáveis, capazes de conviver com o diferente, com o imprevisível, seria fundamental para a inserção do país nesse processo.

Outro aspecto refere-se ao fato de que as formas de organização do trabalho, sejam elas fordistas, pós-fordistas ou pós-qualquer coisa, são apresentadas de forma a-histórica e resultantes de um passe de mágica, pois não são mencionadas as relações sociais que engendraram tal organização.

A terceira diz respeito à possibilidade oferecida, pelos avanços da tecnologia, às pessoas, para transformarem o tempo livre num exercício criador.

Mas a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador (BRASIL, CNE/CEB, 1998, p. 22).

Trata-se, na verdade, de um discurso vazio e ideologizante, pois as condições que a apropriação coletiva dos avanços produzidos pela tecnologia poderiam oferecer para a passagem do reino da necessidade ao da liberdade, e com isso, garantir tempo livre para as artes, a cultura, são abortadas pelo capitalismo, demiurgo não do tempo livre mas do desemprego, da alienação e do embrutecimento da humanidade.

Por fim, as trajetórias educacionais e profissionais são apresentadas como resultados de escolhas individuais, de projetos próprios e não determinados por condições sociais objetivas e de classe, tirando também de cena a possibilidade de elaboração de projetos sociais coletivos.

É por isso que a pauta do ensino se desenha com vistas à construção de competências, noção de raiz essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante peculiares (RAMOS, 2001, p. 135).

A educação profissional de nível técnico é também estruturada a partir da noção de competências. O Decreto nº 2.208/97 define que o MEC, ouvido o CNE, estabelecerá as diretrizes curriculares nacionais, nas quais constarão as competências e habilidades, por área profissional<sup>31</sup>.

No mesmo documento, são apresentados os objetivos da educação profissional: promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho; inserir jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, no exercício do trabalho mediante qualificação e reprofissionalização.

Na sua organização curricular, os cursos da educação profissional podem ser modulados. Ramos assevera que a organização em módulos está associada ao enfoque da competência, pois este “é essencial à idéia de itinerário ou trajetória de formação” (RAMOS, 2001, p. 152).

As competências profissionais requeridas agrupam-se em três classes: competências básicas, constituídas na educação básica; competências profissionais gerais, pertencentes ao perfil técnico de cada área; e competências profissionais específicas, correspondentes a cada qualificação ou habilitação.

Completando o desenho da reforma, O MEC, conjuntamente a outros órgãos federais, ouvido o CNE, organizará um sistema nacional de certificação das competências profissionais. Desse sistema, participarão representantes dos trabalhadores, empregadores e comunidade educacional.

A noção de competência também orienta a política para formação de professores. Freitas (2002, p. 154) ilustra tal fato mediante a análise do documento-síntese do Conselho Nacional de Educação-CNE.

O parecer que embasa o documento das diretrizes de formação considera ‘a concepção de competência (...) nuclear na organização dos cursos de formação de professores’ (CNE apud FREITAS, p. 154).

Destaca a matriz individualizante e o apelo competitivo subjacente a esta.

Antes pertencentes a uma categoria profissional, possuidores de uma qualificação pela qual lhes eram atribuídas determinadas tarefas e funções no desempenho do trabalho, ao qual era atribuído um valor pelo salário/remuneração, os trabalhadores e agora os professores de defrontam com uma nova realidade: a de disputar individualmente pela formação e competir com seus pares pelos espaços e tempos os direitos anteriormente garantidos pelo conteúdo da formação profissional (FREITAS, 2002, p. 156).

---

<sup>31</sup> A Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999, definiu 20 áreas profissionais: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, *Design*, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes, Turismo e Hospitalidade.

As competências compreendidas como um conjunto de habilidades individuais e instáveis devem ser validadas permanentemente<sup>32</sup>, diferentemente do domínio de uma profissão. A formação é reduzida ao desenvolvimento de competências

Para lidar com as técnicas e os instrumentos do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa — competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica — e a individualização do processo de formação continuada — competência referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (CNE apud FREITAS, 2002, p. 156).

Para validação permanente das competências desenvolvidas,

... será indispensável portanto que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais, constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade. (BRASIL, 1998, p. 30).

### 2.3 Mecanismos de Implantação e Consolidação da Reforma do Ensino Médio

A implantação da reforma do ensino médio foi efetivada mediante a combinação de uma série de mecanismos

... some quite such as teacher training programs, others more innovate such as the development of finance systems associated with implementing the Reform, the creation of na instrument for assessing pupils and the use of communications and distance,as well as using the new technologies of computing and information<sup>33</sup> (SOUZA, 2003, p. 16).

No tocante ao sistema de financiamento, conforme Souza (2003), diferentemente do ensino fundamental, que teve recursos garantidos com a criação do FUNDEF, o ensino médio público, apesar de ser o grande responsável pelo atendimento da demanda por educação secundária<sup>34</sup>, só recebe uma parte dos recursos educacionais pertencentes ao Estado, que muitas vezes também mantém a educação superior.

<sup>32</sup> A proposta de certificação de competências dos professores da educação básica vem ao encontro dessa idéia.

<sup>33</sup> ... alguns bastante tradicionais, tais como os programas de treinamento de professores, outros mais inovadores como o desenvolvimento dos sistemas de finança associados à implementação da Reforma, a criação de um instrumento de avaliação dos alunos e o uso das comunicações e educação à distância, assim como, as novas tecnologias de informação e computação.

<sup>34</sup> Em 1995, o setor público era responsável por 78% das matrículas. Apresentou nos anos subseqüentes uma onda de crescimento configurada da seguinte forma: 79% das matrículas em 1996; 80% em 1997; 83% em 1998; 84% em 1999; 86% em 2000; 86% em 2001; 87% em 2001 e em 2002; e 88% em 2003.

Para o Ministro Paulo Renato Souza, a reforma do ensino médio constitui-se como uma excelente oportunidade para o Governo Federal canalizar recursos para este nível de ensino, tendo dois alvos básicos a atingir: ajudar os estados a implementar a reforma e favorecer os estados mais pobres. Para tanto, três instrumentos foram utilizados, dois dos quais com a ajuda financeira do Banco de Desenvolvimento Internacional-BID: o PROEP e o Projeto Jovem na Escola.

O *Programa de Treinamento de Expansão Profissional-PROEP* contemplou o aspecto geral da reforma — a separação da educação secundária da educação profissional e a ampliação da educação técnica. O projeto envolvia recursos da ordem de US\$500 milhões e tinha como objetivo:

The program was aimed at modernizing and expanding the system by means of transferring resources to schools in the federal and state áreas and initiated the creation of a new área: community schools. Transfer of the Program's resources is conditional on following the principles of the Reform in facilitating the adaptation of existing schools, but the greater part of the investment has been aimed at expanding the system within the new pattern<sup>35</sup> (SOUZA, 2003, p. 17-18).

De acordo com o Ministro Paulo Renato Souza, a implementação da reforma da educação secundária no Brasil faz parte de amplo programa de investimentos, também financiado pelo BID, com valor financeiro igual ao programa supracitado. O *Projeto Jovem na Escola* busca separar as escolas para crianças das escolas para jovens e adultos. O projeto baseia-se em dois subprogramas:

A national sub-program to be executed by the Ministry of Education and the sub-program of the Constituents of the Federation, to be executed by each of the 27 states which conform to certain pré-conditions, that is, the adoption of a plan for reconstruction and rationalization in their school networks, actions for controlling the rate of flow through primary schools, the institution of a specific a gement organ for secondary education within each secretariat of education and the availability of financing the state's own contribution to complement central funding. Resources for the states are transferred on a non-return basis leaving the Government with the onus of external funding. The national sub-program is divided into four large components: policy-making, execution of policies, monitoring and evaluation, and social communication. Putting in into practice will allow actions of a universal nature aimed at making up for inequalities between the various states to be put into practice, since some states will face greater obstacles in carrying out the reform and in setting up an investment project by reason of their financial difficulties.<sup>36</sup> (SOUZA, 2003, p. 18).

<sup>35</sup> O objetivo do programa foi modernizar e expandir o sistema através da transferência de recursos para as escolas das esferas estadual e federal e iniciar a criação de uma nova área: as escolas comunitárias. A transferência de recursos do programa está condicionada à observação dos princípios da reforma em facilitar a adaptação das escolas já existentes, mas a maior parte do investimento tem sido direcionada para expandir o sistema dentro de um novo paradigma.

<sup>36</sup> um subprograma nacional a ser executado pelo Ministério da Educação e outro dos Constituintes da Federação, a ser executado por cada um dos 27 estados em conformidade com algumas pré-condições, isto é, a adoção de um plano para reconstrução e racionalização nas redes de escolas, ações para controlar a taxa de fluxo nas escolas primárias, a instituição (educacional) de um órgão de gerenciamento específico para a educação

A terceira iniciativa, efetuada no período de 2000 a 2002, consistiu numa

Voluntary transfer of resources from central government to the 14 states with the lowest rates of human development in the country. In three years, a billion reais were transferred, the equivalent of more than US\$500 million, distributed among the states in proportion to net transfers to their municipalities to be spent on primary education according to the terms of Constitutional Amendment nº 14. These resources have to be applied exclusively to projects for expanding and improving the quality of secondary teaching in accordance with the guidelines of the Reform and could be used as a counter part funds by states for projects supported by the Young School Project financed by BID<sup>37</sup> (SOUZA, 2003, p. 19).

O uso da comunicação, da *media*, foi outro importante mecanismo utilizado na implementação da reforma do ensino médio. No período de 1995 a 1997, tal estratégia foi utilizada ostensivamente.

Interviews in newspaper, on radio and television, permanent information about meetings, debates and negotiations, participation of Ministry experts and authorities in seminars and events, including those organized by the major press organizations and the unions, took place constantly from 1995 to 1997, contributing to the initial construction of secondary education reform<sup>38</sup> (SOUZA, 2003, p. 21).

Conforme assegura o Ministro Paulo Renato Souza, no texto que nos serve de fonte, nos anos subsequentes, as idéias centrais da reforma foram transmitidas mediante campanhas oficiais via televisão e rádio, como parte de uma estratégia de publicidade. Lançados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, concomitantemente, é realizada a primeira campanha tendo como alvo a sociedade em geral, sujeitos que atuam na escola, especialmente professores, mas também alunos, e é elaborada uma marca para representar simbolicamente a realidade pós-reforma escolar — a *Escola Jovem*.

The aim was to increase the impact of the idea of a new view of secondary education and prepare for a cultural change in school and the public imagination. It

---

secundária dentro de cada secretaria de educação e a disponibilidade de financiamento pelos próprios estados para complementar o financiamento central. Os recursos estaduais são transferidos na base do não-retorno deixando as bases Governamentais com o ônus do financiamento externo. O subprograma nacional é dividido em quatro grandes componentes: criação das políticas administrativas, execução de políticas, monitoramento e avaliação e comunicação social. A implementação desse subprograma permitirá ações de natureza universal objetivando compensar as dificuldades entre os vários estados, uma vez que alguns deles enfrentarão maiores obstáculos para implementar a Reforma e estabelecer um projeto de investimentos, em virtude de suas dificuldades financeiras.

<sup>37</sup> uma transferência de recursos do governo central para os 14 estados com as mais baixas taxas de desenvolvimento humano do país. Em três anos, um bilhão de reais foram transferidos (destinados) ao equivalente de mais que US\$ 500 milhões, distribuídos entre os estados proporcionais às transferências líquidas para seus municípios e a serem gastos na educação primária de acordo com os termos da Emenda Constitucional nº 14. Estes recursos têm que ser aplicados exclusivamente em projetos para expandir e melhorar a qualidade do ensino secundário de acordo com as diretrizes da Reforma e poderão ser usados como fundos de contrapartida pelos estados para projetos apoiados pelo *Projeto Nova Escola* financiado pelo BID.

<sup>38</sup> Entrevistas em jornais, rádio e televisão, informações permanentes sobre encontros, debates e negociações, participação de especialistas e autoridades do Ministério em seminários e eventos, incluindo aqueles organizados pelas importantes organizações da imprensa e sindicatos, aconteceram constantemente de 1995 a 1997, contribuindo para a construção inicial da Reforma da Educação Secundária.

was also necessary to point out that this was not a school where the children of the elite were preparing for entry to university, but that the school was an important instrument for the life of the citizen, and to this end the slogan “education now is for the rest of your life” was created<sup>39</sup> (SOUZA, 2003, p. 21-22).

O programa *Um Salto para o Futuro*, destinado aos professores, foi assumido em parte pelo Ministério e uma série de programas abordando a reforma curricular foram elaborados e transmitidos.

Para consensuar a reforma entre os diretores, alunos e professores, em 2001, uma iniciativa de *marketing* foi utilizada em programas de alta audiência entre os jovens e público em geral, enfocando a importância da participação de todos no estabelecimento de uma nova escola.

The presenters, each in their own language, stated Federal and state governments were investing in schools but that if teachers, pupils and their families did not involve themselves in school life, change would not come about. At the same time, printed materials were sent to heads and teachers in schools, along with a wall newspaper for pupils. At the same time, support programs for teachers and school managers continued to be developed on TV Escola<sup>40</sup> (SOUZA, 2003, p. 22).

O Ministro Paulo Renato Souza assevera ainda em seu texto que a comunicação também foi extensivamente utilizada no processo de implementação do ENEM, que é um mecanismo fundamental na reforma do ensino médio, o qual abordaremos na sequência deste escrito.

From its conception until its first general results, it was widely publicized and debated in various areas of Brazilian society, involving state secretariats of education, public and private higher education institutions and organizations representing industry. The tests, the basic documents and the pedagogic reports were always published on the Internet. The publicity strategy used radio, television and mass-circulation magazines. In addition, several gatherings specialist meetings were held all over the country to discuss the model for the test and its underlying pedagogic concepts. The Ministry of Education held periodic press conferences to present the test results to the media<sup>41</sup> (SOUZA, 2003, p. 23).

---

<sup>39</sup> O alvo era aumentar o impacto da idéia de uma nova visão da educação secundária e preparar a escola para uma mudança cultural na imaginação pública. Foi também necessário chamar a atenção para o fato de que esta não era uma escola onde as crianças da elite estavam se preparando para entrar na Universidade, mas que a escola era um instrumento importante para a vida do cidadão, e para esse fim o *slogan* “educação agora é para o resto da vida” foi criado.

<sup>40</sup> Os apresentadores, cada um em sua própria linguagem, afirmavam que os governos estaduais e Federal estavam investindo nas escolas mas que, se professores, alunos e seus familiares não se envolvessem na vida escolar, as mudanças não aconteceriam. Ao mesmo tempo, materiais impressos eram enviados aos diretores e professores das escolas, juntos com um jornal-parede para os alunos. Concomitantemente, programas de apoio para professores e administradores continuaram sendo desenvolvidos pela TV Escola.

<sup>41</sup> Desde sua concepção até seus primeiros resultados, a reforma foi amplamente divulgada e debatida por várias áreas da sociedade brasileira, envolvendo secretarias estaduais de educação, instituições públicas e privadas de educação superior e organizações representando as indústrias. Os testes, documentos básicos e relatórios pedagógicos foram sempre divulgados na Internet. A estratégia publicitária usou o rádio, televisão e revistas de circulação em massa. Além do mais, várias reuniões e encontros com especialistas foram realizadas por todo o

Além disso, foi enviado às escolas de ensino médio o KIT ENEM, com pôsteres, revistas e livretos explicativos, visando a estimular os alunos a fazerem o teste e estabelecer um vínculo com os professores e diretores, a partir de informações sobre o teste e acerca da reforma.

Outra estratégia utilizada para efetivação e consolidação da reforma foi o treinamento daqueles que seriam indispensáveis na aplicação do plano — os professores. Após a etapa inicial de socialização de informações, mobilização e publicidade massiva, três atividades foram desenvolvidas nesse processo:

Distribution of copies of the National Curriculum Parameters for Secondary Education to all secretariats of education and secondary schools;  
 Provision of a 40-hour classroom-based course on curriculum development, for seven specialists in each of the secretariats of education;  
 Provision of a 40-hour classroom-based course for training of multipliers for the application of Parameters in Action — Secondary Education, in the areas of languages, codes and their technologies and human sciences and their technologies <sup>42</sup>  
 (SOUZA, 2003, p. 24).

Além disso, foi criada uma rede de apoio, utilizando televisão ou rádio, para encorajar mutuamente os profissionais, mediante a socialização de experiências inovadoras e bem-sucedidas na implementação das Diretrizes Curriculares.

Desse programa de treinamento, no período de 1999 a 2001, participaram cerca de 40 mil professores de escolas do ensino médio. Para percebermos a evolução no número de docentes que participaram das atividades de implementação da reforma, vejamos a tabela a seguir:

**TABELA 1 - Número de Professores Participantes nas Atividades Ligadas a Implementação da Reforma da Educação Secundária (1999/2001)**

	1999	2000	2001	TOTAL
Cursos, Eventos	443	1.079	2.761	4.283
TV Escola, atividades em sala	657	816	1.558	3.031
TV Escola, educação à distância	4.500	9.141	20.000	33.641
<b>TOTAL</b>	<b>5.600</b>	<b>11.036</b>	<b>24.319</b>	<b>40.955</b>

Fonte: SOUZA, 2003

Lugar central no processo de reforma foi reservado ao uso das novas tecnologias. O Programa de Informação Nacional em Tecnologia e Educação-PROINFO, criado em 1997, foi

---

país para discutir o modelo de teste e seus conceitos pedagógicos. O MEC promoveu várias conferências na imprensa para apresentar os resultados do teste à mídia.

<sup>42</sup> Distribuição de cópias dos Parâmetros de *Curriculum* Nacionais para Educação Secundária em todas as secretarias de educação e escolas secundárias;

Oferta de um curso voltado para a sala de aula com duração de 40 horas sobre desenvolvimento de currículo, e direcionado a sete especialistas em cada uma das secretarias de educação.

Oferta de um curso de 40 horas de sala de aula para o treinamento de multiplicadores para a aplicação dos Parâmetros em Ação – Educação secundária, nas áreas de linguagem, códigos e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias.

desenvolvido por meio da Secretária de Educação a Distância em parceria com os governos estaduais e municipais. Tal programa atingiu principalmente as escolas de ensino médio e seus professores. Como rede de apoio ao PROINFO, foi montada uma estrutura composta de: Centro para Experiências em Educação e Tecnologia-CETE; Núcleo de Tecnologia Educacional-NTE, estrutura descentralizada do PROINFO para treinamento e apoio pedagógico; E\_PROINFO, ambiente de aprendizagem virtual, para atividades de treinamento à distância para gestores, professores multiplicadores, professores das escolas, técnicos de apoio, técnicos aprendizes e funcionários das secretarias de educação.

A seleção das escolas participantes do PROINFO, que receberiam computadores e seus periféricos, estava vinculada à apresentação de projetos para aplicação de temáticas aprovadas pelas comissões e que contassem com professores dispostos a serem treinados para implementação do projeto. O treinamento focaliza dois grupos: professores multiplicadores e professores das escolas.

A multiplier teacher was chosen from among public school teachers with university degrees and received training on postgraduate courses (part-time specialization courses) run by public or private Brazilian universities chosen by reason of their high quality in the area of using technology in education. Almost 125,000 people, including teachers and technicians, were involved in the staff training program.

The school teachers were nominated by their head teachers in accordance with the rules laid down in the state projects for the selection and training of educators. Those responsible for in-service teacher training were the multipliers. The principle that was adopted, therefore, was that of teachers training teachers <sup>43</sup> (SOUZA, 2003, p. 27).

O PROINFO atingiu mais de cem mil pessoas e cerca de cinco mil escolas, como vemos nas tabelas que se seguem:

**TABELA 2 - Números Agregados pelo PROINFO (municípios, escolas, NTEs e computadores), por Região**

<b>Regiões</b>	<b>Municípios</b>	<b>Escolas</b>	<b>NTEs</b>	<b>Computadores</b>
Meio Oeste	160	311	27	4.625
Nordeste	416	1019	81	15.327
Norte	95	306	24	4.580
Sudeste	707	1.927	87	16.654
Sul	371	841	39	10.037
Brasil (cursos completos)	1.749	4.404	258	50.838
Brasil (cursos a serem completados em dezembro de 2002)	30	200	3	2.780
<b>Brasil (totais)</b>	<b>1.779</b>	<b>4.604</b>	<b>261</b>	<b>53.618</b>

Fonte: SOUZA, 2003 (dados de setembro de 2002)

<sup>43</sup> Um professor multiplicador era escolhido entre os professores das escolas públicas com diploma universitário e treinamento recebido em cursos de pós-graduação (cursos de especialização de meio período) funcionando em universidades públicas ou privadas escolhidas por razão de sua alta qualificação nas áreas de uso na tecnologia de educação. Quase 125.000 pessoas, incluindo professores e técnico, foram envolvidos na equipe de treinamento do programa. Os professores das escolas foram nomeados pelos seus diretores de acordo com as regras estabelecidas para a seleção e treinamento dos educadores. Aqueles responsáveis pelo treinamento interno dos professores eram os multiplicadores. O princípio adotado, então, era o de professores treinando professores.

**TABELA 3- Números Agregados pelo PROINFO (professores multiplicadores, gestores, professores e técnicos), por Região**

	<b>Professores multiplicadores</b>	<b>Gestores</b>	<b>Professores</b>	<b>Técnicos</b>	<b>Total RH</b>
Meio Oeste	140		4.724	48	4.912
Nordeste	600		16.311	122	17.033
Norte	167	332	5.657	84	6.240
Sudeste	332		77.723	614	78.669
Sul	236	109	6.069	14	6.428
Brasil (cursos completados)	1.475	441	110.484	882	113.382
Brasil (cursos a serem completados em dezembro de 2002)	640	3.500		6.905	11.045
Brasil (totais)	2.155	3.941	110.484	7.787	124.327

Fonte: SOUZA, 2003 (dados de setembro de 2002)

O ENEM assume um papel destacado no cenário da reforma do ensino médio. O exame, criado em 1998, compõe o sistema de avaliação configurado no governo Fernando Henrique Cardoso e é apontado como um poderoso mecanismo de implementação, nos estados, da reforma curricular do ensino médio.

The National Secondary Education Test (ENEM) was created in 1998 and is directly related to the changes proposed for reforming secondary education. Its aim is not to identify weaknesses but to stimulate the development of citizens who are can think for themselves and act dynamically to solve the problems of modern life. In this sense the ENEM is a powerful instrument for change and is helping states to implement reform of the secondary school curriculum. The ENEM is a form of evaluation that focuses on the skills and abilities that is hoped the pupil will display at the end of basic schooling. The ENEM is interdisciplinary and endeavors to evaluate the overall performance of all those who take it, indicating pointers for continuing studies, for individual improvement or even for entry into the labor market<sup>44</sup> (SOUZA, 2003, p. 19).

O ENEM, que enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades, coerente com a concepção de sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências, mostraria às escolas sua nova função: deixariam de ser transmissoras de informações em favor de se tornarem instituições sociais formadoras de modelos de competências e estrutura cognitiva.

The test consists of na essay on a current topic and objective questions that assess the skills and abilities pupils have developed in school — that is, their ability to reason and solve problems instead of memorizing the content of each subject area.

<sup>44</sup> O teste Nacional de Educação Secundária (ENEM) foi criado em 1998 e está diretamente relacionado as mudanças propostas pela reforma na educação secundária. Não tem o objetivo de identificar as fraquezas, mas estimular o desenvolvimento de cidadãos que possam pensar por eles mesmos e agir dinamicamente na solução de problemas da vida moderna. Deste modo, o ENEM é um poderoso instrumento para mudanças e está ajudando a implementar nos estados a reforma do *curriculum* da escola secundária. O ENEM é a forma de avaliação que enfoca as competências e habilidades que se espera dos alunos ao final da educação básica. O ENEM é interdisciplinar e procura avaliar o desempenho geral de todos aqueles que o fazem, fornecendo indicadores para a continuação dos estudos, para o crescimento individual e até para a inserção no mercado de trabalho.

By emphasizing the development of competences and skills the permit the young person to establish relationships and turn information into knowledge, the ENEM shows schools that they have a new function: going beyond the traditional concept of being simply transmitters of information in favor of becoming social institutions that shape abilities and cognitive structures. In this new function the pupil must no longer be a passive spectator. With the teacher's help he or she must manipulate information, contextualize it and interact with it in a critical and independent way <sup>45</sup> (SOUZA, 2003, p. 19-20).

Do ENEM são enaltecidas duas características fundamentais: o seu efeito pedagógico (na verdade, compreendido como indutor de mudanças comportamentais) e sua utilização como mecanismo de seleção ao ensino superior (objetivando, como veremos com maior propriedade no capítulo seguinte, a consolidação da reforma do ensino médio).

This new type of school demands more from those working in it. It is a great challenge for teachers and head teachers, who have to change the concepts on which they base their day-to-day activities. This is the greatest pedagogical effect of the ENEM: by assessing pupils in this way it is showing the whole of society what should be taught. It is a specific instrument that allows the teacher to see what to do in order to work with interdisciplinarity and contextualization, the twin pillars on which the Secondary Education Reform is based. In addition, the ENEM is being gradually adopted as a complement or an alternative to university entrance examinations. About 300 higher education institutions are currently using ENEM results in their selection procedures <sup>46</sup> (SOUZA, 2003, p. 20).

Para clarificar a afirmação da página retrocitada, vejamos o que diz a presidente do INEP, Maria Helena Guimarães de Castro, sobre o efeito indutor do ENEM.

Todos os processos de avaliação têm fortíssimo poder de induzir mudanças. Isso é histórico, aconteceu na França, na Inglaterra, está acontecendo na Alemanha. No Brasil, a reforma do ensino médio é a base referencial e teórica para a elaboração do ENEM. A prova é como é porque tem como ponto de partida a proposta da interdisciplinaridade. À medida que o ENEM tem como ponto de partida a reforma, acaba sendo, para o professor que está em sala de aula, já trabalhando na implantação da reforma, um instrumento concreto, que lhe permite ver como fazer

<sup>45</sup> Os testes consistem num ensaio sobre temas atuais e questões objetivas que avaliam as competências e habilidades que os alunos têm desenvolvido na escola – isto é, sua capacidade de pensar de forma lógica e resolver problemas, ao invés de memorizar o conteúdo de cada área de estudo. Ao enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam aos jovens estabelecer relações e transformar informação em conhecimento, o ENEM mostra às escolas que elas têm uma nova função: ir além do conceito tradicional de ser, simplesmente, transmissoras de informações em favor de se tornarem instituições sociais que modelem as habilidades e estruturas cognitivas. Nesta nova função, os alunos não precisam ser espectadores passivos por muito tempo. Com a ajuda dos professores, ele ou ela, precisa manipular as informações, contextualizá-la e interagir com ela de uma maneira crítica e independente.

<sup>46</sup> Este novo tipo de escola precisa muito além daqueles que trabalham nela. Ela é um desafio enorme para professores e diretores que têm que mudar os conceitos nos quais se baseiam suas atividades diárias. Este é o melhor efeito pedagógico do ENEM: avaliando os alunos desta maneira, está mostrando a toda a sociedade o que deveria ser ensinado. É um instrumento específico que permite ao professor ver o que fazer para trabalhar com a interdisciplinaridade e contextualização, os dois pilares em que a Reforma da Educação Secundária é baseada. Além do que, o ENEM está sendo, gradualmente, adotado como um complemento ou uma alternativa de exame para entrada na Universidade. Cerca de 300 instituições de educação superior estão atualmente usando os resultados do ENEM nos seus procedimentos de seleção.

para trabalhar a interdisciplinaridade: se a prova está formulada desse jeito, então eu devo desenvolver os conteúdos de determinada maneira para que o aluno possa se habilitar a essa aprendizagem que aquela prova afere.

É um processo lento. Levará no mínimo dez anos para a reforma estar totalmente absorvida. Ainda são poucas as escolas que implantaram os novos parâmetros curriculares. E ainda não conseguimos aprovar no Conselho Nacional de Educação nossa proposta de mudança curricular nos cursos de formação inicial de professores, que é um grande problema (INEP, 2001a, p. 19).

A reforma do ensino médio, tendo como eixo a noção de competências, a referência do Estado avaliador e inserida numa política educacional que enfatiza a certificação dessas competências, tem uma organização curricular estabelecida por áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas) com suas respectivas competências e um exame para avaliar o desenvolvimento, pelos educandos, dessas competências — o ENEM.

O ENEM será realizado anualmente, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. (INEP, 2000, p. 5).

As competências são entendidas como

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, 2002b, p. 11).

As cinco competências (dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas) aferidas pelo exame serão expressas por meio de vinte e uma habilidades.

The ENEM’s Framework of Competences is the basis on which the learner is assessed in the test. It assumes that the content of different areas of knowledge in the curriculum proposals of Brazilian schools is the result of collaboration, is complementary and integrated. Five competences have been defined as being fundamental for every citizen and summarize the skills that guide the construction of the test: (1) mastering the standard pattern of the Portuguese language and making use of the languages of mathematics, the arts and science; (2) constructing and applying concepts from the various areas of knowledge to an understanding of natural phenomena, historical and geographical processes, technological production and artistic expression; (3) selecting, organising, relating and interpreting data and information represented in different ways in order to make decisions and meet different problem situations; (4) relating information represented in different ways, and knowledge available in specific situations, in order to construct consistent arguments; (5) using knowledge developed in school formulate proposals for

common action in society, respecting human values and socio-cultural differences  
<sup>47</sup> (SOUZA, 2003, p. 19).

A participação no ENEM é voluntária, bem como a utilização de seus resultados, por parte dos alunos, nos processos seletivos de ingresso nas instituições de ensino superior. Foi desencadeado, porém, um processo de convencimento junto às instituições de ensino superior para que estas utilizassem o exame em seus processos seletivos e realizada uma tentativa de *media* para a fabricação do consenso de que o ENEM seria um instrumento de democratização a esse nível de ensino.

O resultado desse processo foi o aumento significativo do número de instituições utilizando o ENEM em seus processos seletivos e de alunos que participam do exame, como veremos na tabela a seguir, configurando-se, assim, no cenário da política educacional, o ENEM como proposta oficial de acesso ao ensino superior.

**TABELA 4 - Evolução do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM (por milhares de alunos)**

	Nº de IES usando o ENEM	Nº de Municípios que realizaram os exames	Nº de alunos inscritos	Nº de alunos presentes aos exames
1998	2	184	157.221	115.575
1999	93	162	346.953	315.960
2000	182	187	390.180	352.487
2001	296	277	1.624.131	1.200.883
2002	384	600	1.820.170	1.318.820

Fonte: INEP/ Relatório Pedagógico do ENEM (1998, 1999, 2000, 2001, 2002) (adaptação da autora)

Como vimos nesse capítulo, o eixo da reforma educacional neoliberal é o paradigma da competência que visa a adaptar os alunos, professores e trabalhadores em geral ao mercado, à lógica do capital. Nesse contexto, é visível a importância assumida pela avaliação, da certificação das competências, em todos os níveis de ensino, e da consequente criação de um sistema nacional de avaliação com seus mecanismos específicos: SAEB, ENEM, ENC, entre outros.

<sup>47</sup> O Quadro de Competências do ENEM é a base na qual o aprendiz é avaliado no teste. Ele presume que o assunto de diferentes áreas de conhecimento nas propostas do *currículum* das escolas brasileiras é o resultado de colaboração e que é complementar e integrado. Cinco competências têm sido definidas como sendo fundamentais para todos os cidadãos e resumem as competências que guiam a construção do teste: (1) domínio da língua Portuguesa padrão e faz uso das linguagens de matemática, arte e ciências; (2) construção e aplicação dos conceitos de várias áreas de conhecimento para compreensão dos fenômenos naturais, históricos e processos geográficos, produções tecnológicas e expressões artísticas; (3) seleção, organização, relação e interpretação dos dados e informações representadas por diferentes maneiras com o objetivo de tomar decisões e enfrentar situações-problemas diferentes; (4) relacionar informações apresentadas de várias maneiras com o conhecimento disponível em situações específicas para construir argumentos consistentes; (5) usar o conhecimento desenvolvido nas propostas escolares para uma ação social comum, respeitando os valores humanos e as diferenças sócio-culturais.

O ENEM, sua centralidade como mecanismo de acesso ao ensino superior associado a um discurso democratizador e sua relação com a reforma do ensino médio, será objeto de análise em nosso próximo capítulo.

### 3. A POLÍTICA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E A CENTRALIDADE DO ENEM

#### 3.1 Os Fundamentos Teórico-Políticos da Política de Acesso

A política de acesso ao ensino superior tem como pressupostos fundantes uma concepção de sociedade — a sociedade do conhecimento — e de educação baseada no lema *aprender a aprender* ou aprender permanentemente. Tal pressuposto foi evidenciado em entrevista realizada com o Ministro da educação do governo Fernando Henrique Cardoso e encontra-se explícito em seu livro, lançado em 2005, *A Revolução Gerenciada: educação no Brasil 1995-2002*.

Eu acho que a concepção teórica, filosófica mesmo que impulsionou é a concepção de que no mundo que nós estamos vivendo, a partir de metade dos anos 80, quando passamos a viver uma nova revolução industrial no mundo, quando passamos a viver de fato no que se chama sociedade do conhecimento. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

Vivemos hoje na chamada Sociedade do Conhecimento, produto de uma revolução científica e tecnológica sem precedentes na história. O conhecimento torna-se obsoleto a cada cinco ou dez anos; da mesma forma, o padrão tecnológico da sociedade se renova em espaços de tempo semelhantes. Nossos avós e mesmo nossos pais viveram um mundo muitíssimo mais estável nesses aspectos. Nessas épocas o conjunto do conhecimento ou forma de produzir e viver em sociedade permanecia mais ou menos estável pelo menos no espaço de uma geração. Se olharmos mais para trás na história, encontraremos períodos em que o conhecimento e a tecnologia permaneceram estagnados por muitas décadas ou mesmo séculos (SOUZA, 2005, p. 6).

A Sociedade, a que se refere o Ministro Paulo Renato Souza, seria produto de uma suposta revolução científica e tecnológica que tornaria o conhecimento obsoleto num curtíssimo tempo e imporá à educação e à escola um novo papel.

Essa sociedade impõe ao sistema educacional novos requisitos. Antigamente nós podíamos dizer que a sociedade requeria do sistema educacional que preparasse a pessoa para vida profissional durante o período da sua vida e a partir daí essa pessoa estava preparada para vida, ela assimilava os conhecimentos. A sociedade do conhecimento impõe uma nova forma de organização do setor, do sistema educacional. Por quê? Porque o conhecimento ele já não é mais...o conhecimento ele se renova a cada 5-10 anos. Não pode mais se conceber a idéia da transmissão do conhecimento é preciso que as pessoas portanto tenham capacidade e possibilidade de aprender permanentemente. Então para isso o sistema educacional tem que se reestruturar. Primeiro, tem que haver a universalização do acesso ao ensino básico, nós conseguimos em relação ao fundamental, ainda falta em relação a educação infantil e ao médio, ou seja, toda pessoa, todo cidadão tem direito à educação básica completa e nessa educação básica o objetivo central da educação básica tem que ser desenvolver a capacidade de aprender a aprender. Então tudo aquilo que nós fizemos em matéria de leitura, dar os livros para os alunos, o que que é isso? Isso é desenvolver o raciocínio, desenvolver a capacidade de ler, de entender, quando nós estabelecemos toda a política do ENEM, do SAEB, de avaliação do ensino básico, os parâmetros curriculares nacionais do ensino básico,

em todas essas ações estava presente sempre a idéia de que o objetivo é universalizar e nessa universalização as pessoas têm capacidade de raciocinar e até desenvolvem essa capacidade. E, por outro lado, toda a reforma, se você pensar a reforma da educação profissional, a reforma do ensino superior, da educação superior, diretrizes curriculares, avaliação etc., a grande expansão do ensino superior foi tudo pensado como um sistema que tem que oferecer as oportunidades de educação permanente. Então os cursos de dois anos, tecnólogos, seqüenciais, toda essa flexibilização do ensino pós-médio, foi justamente com esse sentido de criar as oportunidades para que todas as pessoas pudessem ter oportunidade de educação permanente e continuar a estudar ou voltar a estudar, não importa com que idade, com que nível educacional esteja, ou seja, a concepção também é que nenhum nível educacional mais pode ser considerado terminal, sempre haverá de oferecer mais indicação, por mais alto que tenha sido o nível que essa pessoa tenha alcançado ou o maior tempo que a pessoa tenha ficado fora da escola, ou seja, a educação não pode mais ser concebida como algo dirigida a uma etapa da vida das pessoas, a educação tem que ser concebida como uma educação ao longo da vida. Esta foi a concepção geral de tudo que nós fizemos. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

Vimos no capítulo anterior como a Sociedade do Conhecimento é um construto ideológico utilizado para edulcorar o capitalismo atual e escamotear as suas contradições. Nessa perspectiva, é difundida uma visão harmônica de sociedade e à escola não caberia mais a função de transmissão do conhecimento mas o desenvolvimento de habilidades e competências, a formação de um indivíduo com a capacidade de adaptação a uma sociedade em constante transformação, dinâmica, leia-se a sociedade capitalista, e na qual, supostamente, o conhecimento e a informação foram universalizados.

Parafrazeando Duarte (2003), é indubitável que o capitalismo atravessou mudanças do final do século passado e início deste século, mas daí considerar que esse regime social se modificou a tal ponto que teria anulado as suas contradições fundamentais, ou seja, a sua essência, vai uma distância muito grande.

Nessa óptica, o perfil de aluno esperado no ensino superior, no governo Fernando Henrique Cardoso, é o que está preparado para viver nessa sociedade do conhecimento, o que desenvolveu a capacidade de aprender a aprender ou aprender permanentemente.

Eu acho que o perfil é o aluno que, digamos assim, tivesse saindo do ensino básico com as habilidades e competências definidas no vestibular, ou seja, capacidade de pensar, de raciocinar de aprender. Nós tínhamos claramente a concepção do ensino básico como um nível de ensino que tem que... cujo objetivo central é desenvolver no aluno a capacidade de aprender permanentemente, a capacidade de raciocinar, de pensar, criticar, esse é o objetivo do ensino básico. Aí o que nós queríamos é que o aluno ao ingressar no ensino superior tivesse consolidado essa capacidade de pensar e de aprender porque hoje no mundo da sociedade do conhecimento em que nós vivemos, nós temos que distinguir o papel da educação básica e do pós-secundário, pós-médio. Na educação básica o objetivo central é desenvolver a capacidade de aprender, de raciocinar e de aprender permanentemente. No pós-médio é criar as oportunidades de educação, criar as oportunidades para que as pessoas aprendam permanentemente, não apenas no nível de graduação, mas que possam aprender ao longo da vida. Então a estrutura do ensino pós-médio tem que ser essa e essa foi a nossa concepção desde o início, esses dois papéis claramente diferenciados. Então o aluno para ingressar no ensino superior ele tem que ter

consolidado essa capacidade de racionar e de aprender. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

A educação no contexto da suposta sociedade do conhecimento é percebida como alavanca para o desenvolvimento econômico e social. Retoma-se, com efeito, o otimismo pedagógico, desarticulado de políticas socioeconômicas. A educação é concebida como mecanismo superador dos problemas da sociedade e do sistema educacional e de estabelecimento de um novo pacto social.

O elevado nível de consciência que a sociedade brasileira vem demonstrando sobre a importância da educação como investimento estratégico para garantir o desenvolvimento econômico e a plena cidadania pode, portanto alicerçar uma verdadeira vontade política, que permita a superações das deficiências do nosso sistema de ensino (BRASIL/MEC, 1995, p. 2).

Na análise de Duarte (2003), a ilusão ou a reprodução ideológica cumpre uma função na nossa sociedade e a função da ideologia da sociedade do conhecimento é criar uma “desutopia”, vale dizer, de solapar uma crítica que aponte a superação do capitalismo por meio do socialismo. Utilizamos, aqui, utopia não no sentido de algo que não pode ser alcançado, mas na perspectiva da crítica radical a essa sociedade, na qual os elementos para a sua superação já estão presentes, tais como: a socialização do trabalho, a criação de uma riqueza universal que permitiria a criação do homem omnilateral.

A educação é vista ainda como um fator de crescimento e um investimento, com retorno individual e social. E aqui a identificação com a Teoria do Capital Humano não é mera coincidência, só que num contexto completamente distinto. A Teoria do Capital humano criou asas na década de setenta do século passado, no Brasil, em pleno regime militar, quando havia um crescimento econômico e desenvolvimento de cursos de pós-graduação para dar suporte ao projeto desenvolvimentista e de industrialização do País. O projeto do II Plano Nacional de Desenvolvimento-PND de Geisel era tornar o Brasil uma potência regional. A Teoria do Capital Humano aplicada na década de 90 e atualmente no Brasil, se dá num contexto de destruição das forças produtivas, de eliminação dos órgãos de fomento à pesquisa e dilapidação das escolas e universidades públicas.

Nesse sentido, o acesso à educação superior não deve ser efetivado de forma gratuita, pois não existiria nenhuma razão *a priori* para que a oferta, o financiamento e a gestão tivessem um caráter público. Além disso, para garantir a liberdade de escolha dos estudantes e dos pais e resolver o problema do financiamento, este nível de ensino deve ficar na esfera do mercado.

Eu acho que o problema fundamental hoje para democratizar mais o acesso ao ensino superior é o financiamento, porque hoje nós estamos tendo... chegando às

portas da universidade um contingente muito grande de pessoas que não pode pagar pelo ensino superior. Os alunos oriundos da classe C, especialmente, não têm dinheiro para pagar o ensino superior. Eu acho que é preciso modificar o sistema de financiamento. Eu acho que nós precisávamos pensar um financiamento, um financiamento ao aluno não à instituição, ou seja, o aluno carente teria financiamento por bolsa. O aluno que pudesse teria que pagar independente da instituição que tivesse e o aluno pode querer ter bolsa ou ensino gratuito ou ensino financiado, independente da instituição que ele faz (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004).

Indagamos ao Ministro como funcionaria esse sistema de bolsas e este nos respondeu:

O governo acabou de fazer uma coisa que foi comprar vagas no setor privado. O governo poderia ter um critério de todo mundo que tem condição de pagar, paga, mesmo que esteja numa universidade pública e com isso se tem um fundo de bolsas para financiar quem não pode pagar, esteja na pública ou na privada. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

Com esse argumento, justifica-se a cobrança de matrículas na educação superior; a oferta de empréstimo para aqueles que, em razão da baixa renda de seus pais ou da própria renda, não podem pagar durante sua formação, numa instituição privada, mas que pagarão posterior a ela; e a eliminação de uma política que garanta a permanência dos estudantes aceitos no ensino superior público, tais como residência e restaurante universitários, transporte, assistência médica etc.

Podemos extrair das afirmações retrocitadas pelo menos duas implicações: a legitimação da cobrança de mensalidades em instituições públicas, o que fere o artigo nº 206, inciso IV da CF/88, que garante “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” e a introdução da lógica da parceria público-privada, que também orienta o governo atual, isto é, a indistinção entre instituições públicas e privadas, e a necessidade da utilização da “eficiência” do setor privado.

Na definição dessa política de acesso, o financiamento, o modelo da gestão e organização do sistema são aspectos centrais.

A modernização gerencial em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como nos órgãos da gestão, é enfatizada no documento do MEC *Planejamento Estratégico 1995-1998*. Tal documento, elaborado para a primeira gestão do governo Fernando Henrique Cardoso, traça os princípios básicos que nortearão a ação do governo eleito no quadriênio, as metas, a estrutura operacional e os meios, as novas formas de atuação e os resultados esperados.

De acordo com o documento supracitado, a eficiência na gestão está subordinada à conjugação da autonomia-avaliação-financiamento.

Para o terceiro grau, a prioridade é implantar a autonomia na rede federal de estabelecimento de ensino para assegurar aumento de eficiência na gestão e uma maior liberdade na execução. Partindo do orçamento global, o MEC adotará critérios relacionados ao desempenho nas áreas de ensino, pesquisa e extensão para determinar o montante de recursos a serem repassados a cada instituição federal de ensino superior. Além disso, o MEC definirá novas formas de relacionamento com as demais instituições de ensino superior, especialmente as estaduais e comunitárias, criando mecanismos de fomento à melhoria da qualidade de ensino (BRASIL/MEC, 1995, p. 7).

O documento enfatiza que o MEC atuará no sentido de:

1. transformar as relações do poder público com as instituições de ensino:
  - substituir controles meramente burocráticos por processos de avaliação da qualidade dos serviços oferecidos e da relação custo-benefício;
  - estabelecer exigências de padrões mínimos de eficiência e eficácia no uso de recursos públicos;
  - descentralizar o sistema, atribuindo maior autonomia às instituições de ensino.
2. expandir o sistema de ensino superior público através da otimização dos recursos disponíveis e da diversificação do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes.
3. Reconhecer a diversidade e a heterogeneidade do sistema, formulando políticas diversificadas que atendam às peculiaridades dos diferentes setores dos ensino público e privado (BRASIL/MEC, 1995, p. 26).

Em consonância com essas proposições, o Ministro da Educação aplicou uma nova matriz de distribuição dos recursos, que segundo ele, garantiu uma expansão significativa do ensino superior público.

Eu acho que houve muita expansão. Primeiro nas estaduais e municipais, mas nas federais a expansão foi da ordem de 40%. Eu acho que o grande, o grande fator de expansão foi de um lado nós garantirmos um orçamento para custeio mais constante, sem tanta flutuação e distribuído de acordo com uma matriz de distribuição que se relacionava ao número de aluno, a determinados critérios de eficiência da universidade e do lado do salário, a GED. Eu acho que a gratificação de estímulo à docência foi um grande fator que impulsionou o aumento da matrícula.

No caso do ensino superior o que nós fizemos nas universidades públicas foi vincular de certa forma os recursos ao desempenho dessas universidades, nós não adotamos a matriz histórica de distribuição de recursos. Nós passamos a entregar o dinheiro em função de critérios objetivos, em relação ao número de alunos, expansão, relação professor-aluno, etc. E também em relação ao salário dos professores com a GED. No caso do setor privado, o que nós fizemos foi encerrar o antigo crédito educativo e criar um novo sistema do FIES, financiamento estudantil, que teve um êxito bastante grande apesar de ter ainda uma dimensão pequena, face às necessidades do país. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

Para melhor compreensão da mudança efetuada na distribuição dos recursos, indagamos ao Ministro sobre a diferença entre a forma de distribuição anterior e a implantada pelo seu ministério. Obtivemos como resposta:

No caso da matriz de distribuição de custo, essa matriz que havia, por exemplo, o MEC recebia um determinado volume de dinheiro, havia uma matriz que tinha sido negociado no ano passado com a ANDIFES que era histórica, no qual se considerava por exemplo, o número de metros quadrados de área construída da

instituição, uma série de indicadores físicos, não indicadores de desempenho. Nós mudamos isso ao estabelecer indicadores de desempenho, então passou a ser o número de alunos, a expansão, número de pessoa. Todos esses passaram a ser elementos que influenciavam essa matriz. Então quando o MEC recebia algum dinheiro do orçamento do governo, a distribuição era sempre de acordo com essa nova matriz e favoreceu e estimulou as universidades a terem mais alunos, a terem mais produtividade. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

A referência à nova matriz de distribuição dos recursos também é feita em seu livro:

Entre as primeiras providências estava a introdução de novo procedimento pelo qual os recursos federais passaram a ser distribuídos às universidades públicas, de acordo com o número de alunos e de concluintes, a quantidade e a qualidade das pesquisas, o atendimento hospitalar e demais serviços, segundo uma matriz discutida e aprovada pelos reitores. Esse foi um passo muito importante, que representou o rompimento com uma matriz histórica de distribuição de recursos baseada em alguns elementos estáticos, como a área física dos campi e o número de professores e funcionários (SOUZA, 2005, p. 188).

As assertivas contidas nos documentos e depoimentos evidenciam a articulação do binômio avaliação-financiamento. A dotação orçamentária das instituições de ensino superior públicas passa a ser vinculada a índices de produtividade, introduzindo no interior das instituições o *ethos* do mercado, descaracterizando-as como instituições sociais e configurando-as, na prática, como organizações sociais.

O destaque feito pelo Ministro à Gratificação de Estímulo à Docência-GED é compreensível, pois esta faz parte da política de condicionar os recursos aos indicadores de desempenho das instituições e dos professores.

A GED, não havia nenhuma gratificação pelo trabalho do professor, pelo desempenho, então o salário era o mesmo independente do que fazia. O que a GED fez foi exigir o mínimo de hora em sala de aula e vincular uma parte do salário ao desempenho do professor. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

Depreendemos do exposto acima que a GED é uma gratificação financeira de acordo com atividades realizadas, com enfoque produtivista, que reforça a política governamental de não conceder reajustes ou aumento salarial e sim gratificações; e introduz um tratamento diferenciado<sup>48</sup>, mediante diferenças salariais, no interior do conjunto dos docentes das instituições, não contribuindo para a formação de uma universidade comprometida com um projeto de desenvolvimento do País e de atendimento das necessidades sociais e científicas de sua população.

---

<sup>48</sup> O tratamento diferenciado concretiza-se, por exemplo, na atribuição de apenas 60% do valor da GED para os docentes inativos, de acordo com seus respectivos níveis de carreira, e na exclusão de colaboradores e visitantes por não fazerem parte da carreira.

Reconfigurando a relação entre as classes e o Estado no Brasil e, conseqüentemente, a relação entre Estado e educação, constituiu-se a avaliação como aspecto central da política para a educação superior. A avaliação, num contexto de Estado avaliador, tem como foco o produto e não o processo e é realizada mediante testes padronizados e procedimentos burocráticos. Nesse sentido, o documento do MEC *Planejamento Estratégico 1995-1998*, sinaliza como política para o sistema:

- melhoria do padrão de qualidade do ensino de graduação:
  - estender o sistema de avaliação para abranger o ensino de graduação através de exames de final de curso e avaliação por comissões especiais.
- controle de qualidade:
  - estabelecer o sistema de credenciamento periódico das instituições baseado em processos avaliativos (BRASIL/MEC, 1995, p. 27).

A ênfase na concepção de Estado avaliador e da avaliação como controle também é evidenciada em trecho do livro *A Revolução Gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002*.

Na verdade, o governo procurava redefinir a essência da relação entre Estado e sistema de ensino superior. O Estado deveria diminuir sua função credenciadora de instituições de ensino e aumentar sua função avaliadora do sistema. O aspecto mais importante da Lei nº 9.131, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), não foi a instituição do Exame Nacional de Cursos, o Provão, como um dos critérios de avaliação, mas sim a necessidade do credenciamento periódico das instituições. Daí a necessidade da avaliação. Desde o início do funcionamento do Conselho Nacional de educação, todos os reconhecimentos de cursos passaram a ser outorgados por um período de tempo — em geral por cinco anos — e não mais de forma permanente como ocorria no passado. Acabaram-se assim as outorgas de “cartórios”. A cada período determinado de tempo o reconhecimento dos cursos que confere validade aos diplomas emitidos deve ser renovado. Nessa oportunidade, todos os indicadores objetivos de avaliação — incluindo o resultado do Exame Nacional de Curso — devem ser considerados. Esse aspecto da avaliação associada ao credenciamento está presente também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (SOUZA, 2005, p. 174).

Completando sua linha de raciocínio e evidentemente sua visão política sobre organização e expansão do sistema de ensino superior, o Ministro afirma:

A tradução dessa orientação geral para o dia-a-dia da ação do ministério conduzia a uma maior ênfase e importância ao reconhecimento dos cursos e ao credenciamento (e eventual descredenciamento) das instituições do que à autorização inicial de funcionamento. A partir daí, o Conselho Nacional de Educação deveria fixar as normas gerais que visassem à flexibilização das exigências para a criação de novos cursos. No discurso de abertura de um seminário sobre o ensino superior, realizado em dezembro de 1996, com a participação de um elevado número de reitores de instituições públicas e privadas, eu afirmava que:

A meu modo de ver estes princípios [a serem aprovados pelo Conselho Nacional de Educação] deveriam contemplar, entre outros, os seguintes aspectos:

- As instituições com certa tradição na área do ensino, ainda que não universitárias e que tenham um bom histórico de avaliação, deveriam gozar de autonomia semelhante à das universidades para criação de novos cursos. A criação da figura dos Centros Universitários, prevista na futura LDB, facilitaria a operacionalização desse princípio.
- A autorização de novos cursos deveria ser mais livres nas carreiras menos regulamentadas, tais, como turismo, relações públicas, publicidade, informática, relações internacionais, comércio exterior etc.

• O eventual controle prévio para a criação de novos cursos deveria concentrar-se apenas nas áreas da saúde, do direito, da pedagogia e das engenharias. Como consequência, passaremos a ter um sistema de ensino superior realmente diversificado, com vários tipos de instituições, gozando de graus diferentes de autonomia e graus diversos de vinculação entre ensino e pesquisa dentro de cada instituição. (SOUZA, 2005, p, 175).

Coerente com as premissas contidas nessa afirmação, o documento *Planejamento Estratégico 1995-1998* já apontava como necessária para a garantia da inovação no sistema de ensino em geral, a revisão do arcabouço normativo, que implica:

retirar da Constituição dispositivos que engessam a gestão do sistema educacional; (2) aprovar uma nova lei de Diretrizes e Bases que possibilite a diversificação institucional: novos cursos, novos programas, novas modalidades; (3) instituir um novo Conselho Nacional de Educação, mais ágil e menos burocrático... (BRASIL/MEC, 1995, p. 8).

A política governamental buscava, assim, mediante a aprovação da LDB 9.394/96, do Decreto n.º 2.306/97, atingir o cerne do modelo humboldtiano de universidade, assegurado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, efetivando a diferenciação institucional e a consequente separação entre o ensino e a pesquisa, sob a alegação de ser uma das condições para realizar a expansão e consequentemente o acesso.

Abordamos esse aspecto em nossa entrevista com o ministro Paulo Renato Souza, que expôs a seguinte argumentação:

Quando eu era reitor da UNICAMP, escrevi um artigo que era contra o modelo único de universidade. Nós não podemos ter um país, um país tão diverso como o nosso e em nenhum país, nos EUA não existe, em nenhum país existe, eu digo EUA porque é um país que está bem comparado ao nosso, diversidade comparada a nossa, não existe um modelo único de universidade, de ensino superior. É preciso que cada pessoa que queira ter acesso ao ensino superior tenha acesso a um tipo diferenciado de ensino superior. A integração ensino-pesquisa-extensão eu sempre entendi, já nesse artigo eu escrevia isso, como uma integração no plano macro da educação, não no plano micro de cada instituição, ou de cada departamento no limite se você vê lá cada departamento, cada cadeira tem que ter pesquisa integrada em ensino e extensão, o que não é o caso. O que nós precisamos ter é que o sistema do seu conjunto tenha dentro dele, uma fluidez, um intercâmbio acadêmico que permita que exista integração entre ensino-pesquisa-extensão. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004).

Indagado como isso se efetivaria, respondeu:

Estabelecendo justamente que existem instituições diferenciadas, que tem vocações diferentes mas garantindo que a pesquisa que se faz no lugar tenha uma circulação muito ampla e que seja absorvida pelas demais instituições e integrada no sistema de ensino. Não é possível que se pesquise conhecimento, se desenvolva conhecimento em todas as áreas, em cada instituição, é preciso entretanto que haja este intercâmbio, este compartilhar dos conhecimentos e da pesquisa. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004).

Seguindo a lógica da perspectiva do Ministro, questionamos que critérios seriam utilizados para definir as universidades que devem fazer pesquisa e as que não devem realizar essa atividade. Este assinalou:

É o que ela define. Na minha concepção cada universidade deve buscar sua vocação, cada instituição a sua vocação, se a sua vocação é uma vocação de pesquisa, se a sua vocação é uma vocação de ensino. Nas próprias universidades federais a vocação, a vocação da UFRJ e da UFMG. Lá ela tem que está muito mais preocupada com formação de professores, com a extensão para... com a vinculação com o sistema de ensino básico para ajudar a desenvolver o atual sistema de ensino básico. A pesquisa dela pode está vinculada a isso, mas a sua vocação principal é essa. A universidade regional, nós não podemos, eu acho que seria desperdício de recursos que a Universidade do Amazonas tivesse preocupada em física nuclear, mas física nuclear tem que ser pesquisada no país e talvez a UFRJ, COOPE ou a UFMG ou a USP teriam que fazer essa pesquisa e compartilhar essa pesquisa com todos. Cada universidade tem que ter a sua vocação e com toda a sua inserção regional, o seu projeto de universidade. O projeto aqui em São Paulo mesmo, o projeto da UNICAMP é diferente da USP, é diferente da UNESP. A UNESP tem muito mais a sua vocação de cobrir o estado inteiro, de oferecer educação de ensino superior público nas novas e possíveis regiões. A USP ela é mais a questão dela desenvolver o pensamento, a UNICAMP é muito mais o desenvolvimento tecnológico, a vinculação com a indústria. Cada uma dessas três universidades aqui em São Paulo tem a sua diversificação e é assim que tem que ser em todo o Brasil. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004).

A “vocação” de cada universidade é “desistoricizada”. No lugar de questionar as disparidades regionais, sociais e econômicas, fruto do desenvolvimento desigual e combinada do capitalismo em nosso País, com os conseqüentes reflexos nas instituições, Paulo Renato Souza retoma o velho e surrado discurso das elites que defendiam a manutenção do País como produtor de produtos primários por conta de nossa suposta vocação agrícola e o transpõe para uma lei de bronze da “vocação” das universidades que não poderia ser superada com uma clara e inequívoca política que visasse a transformações de vulto e à superação das desigualdades regionais mediante investimentos e fortalecimentos das instituições de ensino superior públicas, já que estas são as responsáveis por quase toda a pesquisa desenvolvida no nosso País. Conforme o Ministro, a separação entre centros de excelência, que desenvolveriam pesquisa e centros de ensino, que teriam como função a reprodução e a transmissão de conhecimentos elaborados por outros, constitui-se algo natural, com base na vocação natural de cada instituição. Tal fato, como vimos, aconteceria não em virtude das desigualdades sociais e científicas existentes em nosso País, fruto de décadas de atraso e dominação de classes que não têm nenhum compromisso com o desenvolvimento de um projeto de desenvolvimento autônomo, mas por uma questão de vocação institucional.

Identificamos nas afirmações do Ministro as teses centrais defendidas pelo Núcleo de Pesquisa de Ensino Superior da USP-NUPES. Tal sintonia foi confirmada pelo próprio entrevistado.

Olha a professora Eunice que dirige o NUPES, ela foi uma pessoa importante na formulação da política do Ministério, ela ocupou a Secretaria de Política Educacional durante seus primeiros dois anos e portanto ela esteve muito por trás de toda a concepção. Ela, por exemplo, trabalhou muito com o senador Darcy Ribeiro na elaboração da LDB, na negociação no Congresso... então eu diria que muito dessa concepção seguramente tenha a ver com o NUPES, na pessoa da professora Eunice. Depois ela acabou se afastando, depois de 2-3 anos mas ela teve nos primeiros anos uma importância grande. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

A política de educação superior defendida por intelectuais integrantes do NUPES, como Eunice Ribeiro Durham, citada pelo Ministro, e Simon Schwartzman, é a de abandono do modelo unificado de universidade ou da universidade denominada multifuncional (instituição que articula ensino, pesquisa e extensão) e a diversificação das IES em centros de pesquisa e centros de ensino. O argumento básico utilizado é que as universidades multifuncionais, apesar de fundamentais para "o desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade moderna" (DURHAM, 1993, p. 5), tornaram-se onerosas e são empecilhos para a expansão do sistema

Mas, sua criação e manutenção implicam aumentos constantes do custo absoluto e relativo do sistema de ensino superior, que passa a absorver percentuais cada vez maiores dos fundos públicos, o que é facilmente constatável no caso brasileiro. Se, mesmo nos países desenvolvidos, a conjugação de pesquisa e ensino superior de massa provocou uma crise de financiamento, desconsideram no Brasil, onde todas as novas funções e o correspondente aumento de custos se concentram, em grande parte, nas universidades públicas.

A raiz profunda da crise atual reside, portanto, em grande parte, no fato de que o custo, tanto em termos financeiros como de recursos humanos, de instituições de ensino que sejam, simultaneamente, grandes centros de pesquisa competitivos em nível internacional, é demasiado elevado para que este modelo possa ser multiplicado em número suficiente, de modo a absorver toda a demanda por formação de nível superior (DURHAM, 1993, p. 5).

O desfecho desse raciocínio é que é preciso diversificar as IES.

A verdade é que é possível manter instituições nas quais se ministra ensino de muito boa qualidade, sem os custos de manutenção da pesquisa básica ou tecnológica de ponta. Inversamente, é possível desenvolver uma alta produtividade científica em instituições especializadas, nas quais, o ensino ocupa um espaço pequeno (DURHAM., 1993, p. 6).

Corroborando esse pensamento, Simon Schwartzman (1984, p. 7) assevera que

O primeiro elemento de uma nova teoria deveria ser, portanto, deixar de falar em 'universidade' como um todo, e considerar o sistema de ensino superior brasileiro em toda a sua diferenciação e complexidade. A conseqüência seria admitir como legítimo o fato de que este sistema é diferenciado e plural, e deverá continuar como tal. Ele deverá continuar a ter um setor público, subsidiado, e um setor privado. Ele continuará a desempenhar funções distintas, de ensino, pesquisa, pós-graduação, serviços comunitários, educação geral. Estas funções continuarão a se distribuir de maneira desigual, com diferentes estabelecimentos se especializando em algumas delas conforme suas vocações.

Aceitar esta concepção diferenciada significa necessariamente deixar de aceitar o dogma da indissociabilidade ensino-pesquisa. Isto não significa tirar a pesquisa da

universidade. Significa, isto sim, aceitar que esta relação seja variável, e que o ensino enquanto tal também seja valorizado.

Nessa mesma lógica argumentativa, Durham (1993, p. 7) anota que a defesa da manutenção do modelo unificado não encontra base de sustentação na realidade nacional, tampouco na realidade dos países desenvolvidos

Entretanto, a quase totalidade das reivindicações dos setores organizados do meio acadêmico continua baseada numa posição que se formou durante a década de 50 e se consolidou na década seguinte: a de que toda a demanda por ensino superior deve e pode ser atendida através de grandes universidades públicas multifuncionais, gratuitas, que aliem o ensino à pesquisa e sejam inteiramente mantidas com os recursos da União constitucionalmente destinados à educação. Uma análise da realidade educacional brasileira mostra que essa expectativa é irrealizável e está em completo desacordo com os rumos que vêm sendo seguidos pelo sistema de ensino superior nos países desenvolvidos.

Consubstanciada nesse prisma, a expansão do ensino superior foi

... desenhada a partir do entendimento de que o crescimento explosivo do ensino médio e da educação de jovens e adultos provocaria o aumento da pressão social por mais vagas no ensino superior e por outras alternativas além da graduação no bacharelato de pelo menos quatro anos de duração. Portanto, além de viabilizar a expansão, era preciso garantir a diversificação do sistema (SOUZA, 2005, p. 181).

O Ministro demarca em seu livro, já citado neste segmento, que os cuidados com a diversificação do sistema nasceram com sua experiência como reitor da UNICAMP e que já havia expressado tal preocupação em artigo publicado no *Jornal do Brasil* em 1989. Transcreveremos, agora, o trecho do artigo citado pelo Ministro:

Para tanto a própria legislação deveria definir um sistema de ensino superior que contemplasse numa estrutura matricial vários tipos de instituições e vários níveis de especialização para cada uma delas. Assim, defendo a idéia da convivência de três tipos de instituição: universidades, faculdades e/ou institutos associados e faculdades e/ou institutos isolados. No campo da especialização das instituições, deveríamos contemplar várias possibilidades dentro de quatro áreas de opção:

- a) ênfase diversa entre ensino e pesquisa;
- b) ênfase diversa entre tipos de ensino: graduação, pós-graduação e extensão;
- c) ênfase no ensino geral ou especialização no ensino tecnológico; e
- d) possibilidade real de associação com instituições do sistema de ciência e tecnologia que não desenvolvem atividades de ensino.
- e) Num sistema como esse seria essencial prever na própria legislação os mecanismos que viabilizassem e garantissem a articulação entre todas as instituições do ensino superior. (...) Nessa conceituação o preceito constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se daria no nível de cada universidade e também — e talvez principalmente — no nível do conjunto do sistema de ensino, contemplando em primeira instância o nível superior, mas também os três graus de ensino numa abordagem mais geral. Dentro dessa visão, a função principal do MEC, a ser prevista na própria lei, seria a realização dessa articulação e coordenação, orientando os seus gastos com essa finalidade precípua (SOUZA, 2005, p. 181-182).

Assim, ao assumir o Ministério da Educação, no governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza e sua equipe ministerial põem em prática, não na sua totalidade

em virtude da resistência da comunidade universitária, seu projeto político de universidade brasileira. Discorreremos, agora, um pouco mais sobre alguns aspectos desse projeto.

### **3.2 A Expansão Privatizada, A Diversificação do Sistema e seus Mecanismos de Expansão (flexibilização curricular, cursos seqüenciais, educação a distância e FIES)**

Em entrevista com o Ministro Paulo Renato Souza, indagamos sobre as diretrizes e metas definidas para o acesso ao ensino superior no governo Fernando Henrique. Ele enfatizou a expansão do ensino superior.

O nosso objetivo central foi garantir o acesso, universalizar o acesso ao ensino fundamental. Isso nós conseguimos, passamos de 87% para 97% de crianças na escola e aumentamos muito o acesso à pré- escola que aumentou a matrícula 24%, o ensino médio aumentou para 80% a matrícula, ou seja, no ensino superior aumentou mais 100% a matrícula, ou seja, a população brasileira teve uma ... expandiu-se, expandiram-se brutalmente as oportunidades de educação para a população, na quantidade, digamos assim. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

Na ocasião, reformulamos a pergunta, questionando se houve expansão do ensino superior público. O Ministro nos respondeu que:

Houve também... o ensino superior público estava completamente estagnado nos últimos 14 anos, antes do nosso governo. Estava com a matrícula... tinha o crescimento zero em 14 anos. Nós conseguimos um crescimento de 40% da matrícula... um pouco acima de 40%, considerando o estadual e municipal chegou a 50%. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

No final da entrevista e diante dos argumentos colocados pelo nosso entrevistado, dele solicitamos uma avaliação de sua gestão e da do presidente Fernando Henrique Cardoso em relação à política de acesso ao ensino superior. Obtivemos como resposta:

Eu acho que mais do que uma avaliação que eu possa fazer. Os números falam. Nós tivemos uma expansão de 116%-115% na matrícula do ensino superior com expansão tanto nas públicas como nas privadas. Perdão, 116% foram as privadas, o total foi 100% de expansão. Por tanto eu acho que isso se deveu especialmente a melhoria na educação básica, ou seja, o acesso à educação, e a diminuição da repetência e da evasão, que levaram que o maior número de jovens chegasse às portas do ensino superior. Nós tivemos um aumento de quase 80% na matrícula do ensino médio regular, nós tivemos também uma duplicação nas conclusões do ensino médio, de 100%, e tivemos um aumento de quase 400% na certificação de jovens e adultos no ensino secundário, ensino médio. Houve realmente uma massa de gente, massa da população que se habilitou a chegar às portas da universidade e o sistema correspondeu abrindo oportunidades de educação superior. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

O Ministro se vangloria da enorme expansão do ensino superior no Brasil durante a sua gestão e aponta o caso brasileiro como um dos poucos na história.

A expansão do ensino superior em nosso país nos últimos anos foi muito expressiva. Creio que a história não registra muitos casos de países que tenham aumentado tanto a matrícula no ensino superior em tão pouco tempo, especialmente

no caso de grandes nações como a nossa. Obviamente, há um lado bastante positivo nessa constatação. Afinal estamos conseguindo fazer com que mais jovens concluam o ensino médio e ingressem no ensino superior (SOUZA, 2005, p. 176).

Apresenta alguns dados como prova cabal de sua tarefa titânica:

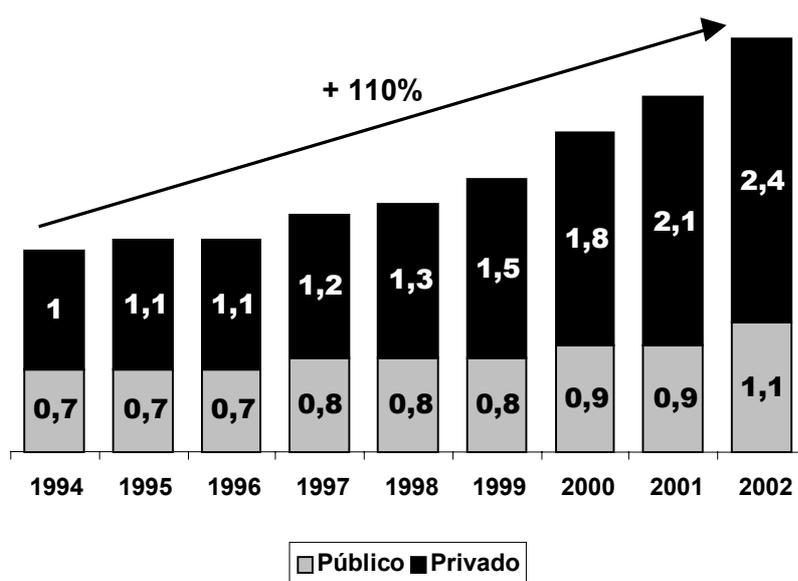
Nos oito anos que vão de 1994 a 2002, a matrícula no ensino superior cresceu 7 vezes mais do que nos 14 anos anteriores. Nesse último ano, encontravam-se matriculados 1,8 milhão de estudantes a mais do que em 1994 — um acréscimo superior a 110% por cento, superior inclusive ao crescimento econômico do ensino médio regular (SOUZA, 2005, p. 176).

Como é impossível, entretanto, camuflar uma realidade tão gritante, o Ministro Paulo Renato Souza admite que a expansão maior deu-se no setor privado, embora considere que a ampliação efetivada no setor público tenha sido relevante.

A expansão maior deu-se no setor privado, mas nas federais a matrícula expandiu-se em 32 por cento, depois de décadas de estagnação, e nas públicas como um todo, em 64 por cento (SOUZA, 2005, p. 176).

De fato, a expansão do ensino superior, tão propalada pelo Ministro e coerente com seu projeto político neoliberal de universidade, efetivou-se por via de um processo desenfreado de privatização do ensino superior, que pode ser visualizado mediante a análise dos próprios dados do gráfico utilizado no livro de Paulo Renato Souza, que será apresentado a seguir:

**Gráfico 1 – Número de Matrículas, em Milhões, no Ensino Superior - 1994-2002.**



Fonte: MEC/INEP (apud SOUZA, 2005, p. 221)

O resultado concreto desse processo é que, em 2002, segundo dados do próprio INEP (2002), tínhamos, em 1994, 25,6% de instituições públicas e, em 2002, apenas 11,9%; em 1994, tínhamos 74,4% de instituições privadas e, em 2002, esse percentual foi elevado para 88,1%. No tocante ao número de matrículas, em 1994, o setor público era responsável por 41,6% do total de 1.661.034 matrículas e, em 2002, esse percentual caiu para 30,3% de 3.479.913 matrículas; já o setor privado, que era responsável por 58,4% do total de matrículas em 1994, teve esse percentual elevado para 69,7%. Tal fenômeno é melhor visualizado nas tabelas que se seguem, referentes ao percentual do número de instituições de educação superior, por categoria administrativa, no País, no período de 1994-2002, e a distribuição percentual do número de matrículas, também por categoria administrativa, no mesmo período.

**TABELA 5 - Distribuição Percentual do Número de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil 1994-2002**

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1994	851	218	25,6	633	74,4
1995	894	210	23,5	684	76,5
1996	922	211	22,9	711	77,1
1997	900	211	23,4	689	76,6
1998	973	209	21,5	764	78,5
1999	1.097	192	17,5	905	82,5
2000	1.180	176	14,9	1.004	85,1
2001	1.391	183	13,2	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1

Fonte: MEC/INEP/DAES (adaptação do autor)

**TABELA 6 - Graduação Presencial  
Distribuição Percentual do Número de Matrículas, por Categoria Administrativa – Brasil 1994-2002**

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
1994	1.661.034	690.450	41,6	970.584	58,4
1995	1.759.703	700.540	39,8	1.059.163	60,2
1996	1.868.529	735.427	39,4	1.133.102	60,6
1997	1.945.615	759.182	39,0	1.186.433	61,0
1998	2.125.958	804.729	37,9	1.321.229	62,1
1999	2.369.945	832.022	35,1	1.537.923	64,9
2000	2.694.245	887.026	32,9	1.807.219	67,1
2001	3.030.754	939.225	31,0	2.091.529	69,0
2002	3.479.913	1.051.655	30,3	2.428.258	69,7

Fonte: MEC/INEP/DAES (adaptação do autor)

Analisando a evolução do número de instituições por categoria administrativa no País, no período de 1994 a 2002, percebemos nitidamente a expansão acelerada do setor privado e a retração do setor público.

**TABELA 7 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil 1994-2002**

Ano	Pública	%	Privada	%	Total	%
1994	218	-	633	-	951	-
1995	210	-3,7	684	8,1	894	5,1
1996	211	0,5	711	3,9	922	3,1
1997	211	0,0	689	-3,1	900	-2,4
1998	209	-0,9	764	10,9	973	8,1
1999	192	-8,1	905	18,5	1.097	12,7
2000	176	-8,3	1.004	10,9	1.180	7,6
2001	183	4,0	1.208	20,3	1.391	17,9
2002	195	6,6	1.441	19,4	1.637	17,7

Fonte: DEAES/INEP/MEC (adaptação do autor)

A retração do setor público e a expansão acelerada do setor privado também podem ser observadas na Tabela 8, a seguir:

**TABELA 8 - Graduação Presencial  
Evolução do Número de Matrículas, por Categoria Administrativa – Brasil – 1994-2002**

Ano	Total	%	Pública	%	Privada	%
1994	1.661.034	4,2	690.450	5,7	970.584	3,1
1995	1.759.703	5,9	700.540	1,5	1.059.163	9,1
1996	1.868.529	6,2	735.427	5,0	1.133.102	7,0
1997	1.945.615	4,1	759.182	3,2	1.186.433	4,7
1998	2.125.958	9,3	804.729	6,0	1.321.229	11,4
1999	2.369.945	11,5	832.022	3,4	1.537.923	16,4
2000	2.694.245	13,7	887.026	6,6	1.807.219	17,5
2001	3.030.754	12,5	939.225	5,9	2.091.529	15,7
2002	3.479.913	14,8	1.051.655	12,0	2.428.258	16,1

Fonte: DEAES/INEP/MEC (adaptação do autor)

O processo de privatização do sistema continuou em 2003. Conforme o Censo de 2003, do conjunto de 1.859 instituições de educação superior, 1.652, isto é, 88,9%, são privadas. Este índice, “segundo dados do World Education Indicators, coloca o sistema de educação superior brasileiro entre os mais privatizados do mundo, atrás apenas de alguns poucos países” (INEP, 2003, p. 6). Esses dados podem ser visualizados nas duas tabelas que se seguem:

**TABELA 9 - Número e Percentual de Instituições, por Categoria Administrativa – Brasil - 2003**

Instituições	Número	%
Pública	207	11,1
Privada	1.652	88,9
Total	1.859	100,0

Fonte: DEAES/INEP/MEC

**TABELA 9.1- Número e Percentual de Instituições, por Categoria Administrativa- Brasil- 2003**

<b>Instituições</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
Federal	83	4,5
Estadual	65	3,5
Municipal	59	3,1
Privada	1.652	88,9
<b>Total</b>	<b>1.859</b>	<b>100,0</b>

Fonte: DEAES/INEP/MEC

A flexibilização curricular também faz parte desse contexto de expansão. Com a LDB 9.394/96, marco institucional da reforma, foi possível flexibilizar a estrutura dos cursos de graduação, efetivar certificações parciais e introduzir as diretrizes curriculares por área de ensino.

Na linha da flexibilização do ensino superior foram definidas mudanças importantes na estrutura curricular. Seguindo os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promovemos uma ampla reforma, flexibilizando a estrutura dos cursos de graduação, permitindo certificações parciais para cursos de curta duração e abandonando a idéia até então vigente da fixação de currículos mínimos para cada carreira, substituindo-a pelo conceito de diretrizes curriculares por área de ensino (SOUZA, 2005, p. 182).

Souza (2005) anota que a criação dos centros universitários, com algumas prerrogativas da autonomia universitária — como criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior — contribuiu significativamente para a expansão e para a diversificação do tipo de cursos oferecidos. Em 2002, já havia 66 centros universitários e muitos deles ofereciam cursos de curta duração, como os sequenciais e os de formação de tecnólogos<sup>49</sup>.

Para melhor entendimento, faremos uma análise sobre os cursos sequenciais. Essa modalidade de curso surgiu no cenário da legislação educacional brasileira com a elaboração da LDB 9.394/96, na qual é apresentada, em sua versão final, de forma indefinida, a natureza de tais cursos e sob o signo da “flexibilidade”. Vale destacar aqui que a menção aos cursos sequenciais aparece, conforme demarca Segenreich (2000, p. 136), a partir do substitutivo do senador Cid Sabóia de Carvalho, que,

No Artigo 39, afirma que o ensino superior abrangerá, além dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, cursos e programas pós-médios, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. No Artigo 45, o substitutivo determina que as instituições de ensino superior poderão conceder certificados de estudos superiores parciais, de diferentes níveis de abrangência, àqueles alunos que acumulem créditos em pelo menos cinco disciplinas relacionadas. Nos três parágrafos que integram esse artigo é retomado: o número mínimo de disciplinas (cinco); o direito ao certificado; a autonomia da

<sup>49</sup> Os cursos de formação de tecnólogos conferem diploma de graduação de nível superior, possibilitando, assim, ingresso em cursos de pós-graduação.

universidade definir condições e requisitos de obtenção desse certificado; e, a possibilidade da instituição abrir as vagas ociosas de suas disciplinas à comunidade.

A autora destaca ter a “inovação” suscitado algumas emendas por parte dos senadores ou de grupos por eles representados, que expressaram:

- a) reações contrárias à proposta desse tipo de curso;
- b) falta de consenso (e compreensão) da denominação a ser dada a esse tipo de curso: pós-médio, curta duração, seqüencial por campo de saber;
- c) tendência a elevar a carga horária desse tipo de curso (o número mínimo de disciplinas passou de 5 para 6);
- d) restrição à concessão de certificados (a emenda propõe uma declaração) (SEGENREICH, 2000, p. 137).

Das emendas destacadas pela autora, chamou-nos a atenção a rejeição feita à de nº 209, que propunha suprimir os cursos seqüenciais por campo de saber, com a seguinte justificativa: “é importante ressaltar que a finalidade da iniciativa é de melhor aproveitar os recursos das instituições de ensino superior, democratizando o acesso à educação...”; e à de nº 214, que defendia a concessão de certificado de conclusão para os cursos seqüenciais no lugar de declaração, sob alegação de que a concessão de certificado é mais significativa do que uma simples declaração. Inferimos do exposto a ênfase dada à racionalização dos recursos e a importância conferida à certificação.

Melhor definição dos cursos seqüenciais foi realizada mediante sucessivos pareceres — 670/97, 672/98 e 968/98 — até sua regulamentação por meio da Resolução CES nº 1, de 27 de janeiro de 1999.

A concepção de cursos seqüenciais e seus tipos são ampliados na legislação. A concepção de curso seqüencial contida no projeto de autoria do Senador Darcy Ribeiro, no artigo 49, que afirma que “as instituições referidas neste artigo (IES) concederão *certificados de conclusão de cursos seqüenciais* aos alunos que acumulem créditos em pelo menos seis disciplinas correlacionadas<sup>50</sup>” (grifos nossos) foi ampliada na LDB promulgada para:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:  
I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996).

<sup>50</sup> A idéia embrionária dos cursos seqüenciais ou programas de seqüência está expressa no livro *A Universidade Necessária*, onde o autor apresenta uma nova concepção de universidade. Os trechos a seguir estão relacionados a tal idéia.

35) As disciplinas ministradas por todos os departamentos que integram os institutos centrais e as faculdades serão articuladas em planos de estudos graduados para formação nas diversas carreiras profissionais que dão direito a diplomas e em programas de *seqüência* destinados a preparar especialistas, os quais terão direito a certificados de aprovação.

41) Todos os cursos ministrados pela universidade deverão reservar uma certa percentagem de matrículas abertas para estudantes não curriculares que reúnam condições para freqüentá-los com proveito para efeito de atualização ou aperfeiçoamento. (RIBEIRO, 1969, p. 162-163)

E, mais ainda, pelo Parecer CES 968/98 bem como pela Resolução CES nº 1/99, que regulamentou os cursos seqüenciais e os definiu como:

Art. 1º Os cursos seqüenciais por campos de saber, conjunto de atividades sistemáticas de formação, alternativas ou complementares aos cursos de graduação, caracterizados no inciso I do art. 44 da Lei 9.394/96, são regulamentados nos termos da presente Resolução (BRASIL, 1999, p. 1).

No tocante aos tipos de cursos, o Parecer 670/97 introduz a figura do curso seqüencial de destinação coletiva, que independe da existência de vagas em disciplinas da graduação e pode ser oferecido pelas instituições como curso novo, experimental ou regular. Vale destacar que o próprio documento afirma que os cursos seqüenciais podem “responder à necessária diversificação de nossa educação superior” e que “a flexibilidade na concepção dos cursos permite que eles sirvam ao propósito de enfrentar os desafios das novas demandas sociais por ensino superior, em caráter experimental...” (BRASIL, CNE/CES, 1997, p. 8-9).

Indagamos ao ministro Paulo Renato Souza, no momento da entrevista, sobre o papel dos cursos seqüenciais na política de expansão do ensino superior. O Ministro destacou que

Você veja, nós no Brasil não tínhamos um curso superior de curta duração. Nos EUA e na Espanha, por exemplo, cerca de 40% da matrícula pós-médio é em curso de dois anos. Nos EUA, o Community College, ... curso muito específico de preparação profissional. Nós não tínhamos isso. Então nós achamos que era uma lacuna, e em vez de criar um novo segmento como sendo o Community College nos EUA, nós decidimos permitir que as universidades oferecessem os cursos de curta duração, as instituições de ensino superior em geral. E o que nós vemos hoje, nós não temos cerca de 10% da matrícula em cursos de curta duração, seqüenciais ou tecnólogos. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

Na ocasião, enfatizou que a clientela desses cursos de curta duração é formada por pessoas mais velhas, que já estão no mercado de trabalho.

O que nós observamos é que quem está freqüentando esses cursos é a população mais velha, gente que já estava no mercado de trabalho e que voltou a estudar. Talvez tenha o diploma do ensino médio, pela via do supletivo, e voltou a estudar. Então ele não é um substituto do ensino de quatro anos, regular de 5-6 anos. Ele se dirige a uma camada da população que não teria acesso e não teria como estudar no curso regular de quatro anos. Certo! Então é isso que nós e os dados mostram claramente isso, a população que vai para esses cursos é a população que não teria acesso ao outro e que é importante que essa população tenha acesso à educação porque no mundo de hoje, como eu disse, é preciso estar permanentemente atualizado. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

Solicitamos, ainda, que o Ministro fizesse, de forma mais precisa, referência aos dados estatísticos. Que percentual estes cursos representavam no contexto da expansão do ensino? O Ministro conjecturou que era em torno de 10% do total da matrícula.

Eu não sei dizer... os seqüenciais e tecnólogos, são hoje... representam 10% da matrícula total. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

Lendo o livro do Ministro, identificamos um desejo latente de que esses cursos passem a absorver cada vez mais a demanda por vagas no ensino superior.

Nos Estados Unidos, no Canadá e nos países europeus, os cursos pós-secundários, de caráter profissionalizante e de duração semelhante à de nossos cursos seqüenciais e de formação de tecnólogos, já absorvem grande parte da demanda por vagas no ensino superior (SOUZA, 2005, p. 183).

Ainda sobre a expansão, temos o depoimento de um membro do Conselho Nacional de Educação-CNE, concedido também em entrevista, que analisa a regulamentação dos cursos seqüenciais a partir do relatório do conselheiro do CNE, Jacques Veloso, como uma decisão equivocada e vista à época como um mecanismo de expansão do ensino superior.

O Conselheiro interpretou que esta seria uma boa alternativa de trabalho de nível superior. Uma alternativa de expansão do ensino superior. Eu acho que foi uma decisão equivocada. Mas foi a decisão que pareceu a melhor naquele momento. Foi logo depois da LDB, estava todo mundo aprendendo, inclusive o próprio Conselho. Hoje o Conselho não aprovaria algo similar e com toda certeza num curto espaço de tempo deve rever. (Membro do CNE na gestão de FHC)

De fato, a existência dos cursos seqüenciais serviu como oportunidade de negócio e expansão do setor educacional privado, que utilizou a concessão de diploma de nível superior como chamariz para tais cursos. Tal fato é reconhecido pelo próprio membro do CNE.

Não. Foi por oportunidade de negócio. Para atender necessidades emergenciais e muita gente até acabou sendo 'enganada', atraída mais do que enganada, atraída pela propaganda *curso superior em dois anos com diploma de nível superior* mas que não tem nenhuma validade do ponto de vista profissional. Um dia desses, há uns seis meses atrás, eu quase apanhei numa reunião do sindicato, do SEDESP, do sindicato das mantenedoras de educação superior porque eu disse que o grande resultado do curso seqüencial é cela especial para o bandido porque aí ele já tem curso superior e não precisa ir para cela comum. Eu não vejo outra, na medida que não dá direito a registro profissional nenhum. Agora, eu vejo um outro sim, que é importante, a pessoa ter condições de rapidamente no ramo de ocupação livre, não regulamentado, de uma preparação rápida para o mercado de trabalho e uma preparação que pode ser ... cujas competências cognitivas desenvolvidas podem ser aproveitadas para fins de continuidade de estudos. Essa eu vejo como a grande... o grande benefício para mim está no seqüencial, não no coletivo mas no individual (Membro do CNE na gestão de FHC, grifos nossos).

Na mesma linha de argumentação, o proprietário da maior rede privada de ensino, João Carlos Di Gênio, afirma que a inadimplência no ensino superior privado passa dos 25% e que os cursos seqüenciais são a saída para a expansão desse setor.

O número de alunos que podem pagar uma escola particular no Brasil é, na melhor das hipóteses, 1,8 milhão. Não vejo como esse número possa crescer. Em 2010, haverá sete milhões de alunos na faixa de 18 a 24 anos aptos para o ensino superior, mais dois milhões fora dessa faixa. Dos três milhões existentes hoje, teremos nove milhões. Mas só 1,8 milhão pode pagar escola. Como foi

cortado o aumento de vagas na escola pública<sup>51</sup>, como é que esses alunos vão fazer? (REVISTA DA FOLHA, 2002, p. C7).

A resposta a essa interrogação é dada pelo próprio empresário.

Tem outra saída: cursos seqüenciais, com dois anos de duração, podem absorver o excedente que virá da escola pública.

Esses cursos são mais voltados para a *empregabilidade*. As empresas ou sindicatos podem ajudar o aluno a pagar. A graduação deve permanecer como está, mesmo porque se você não mantiver professor em tempo integral, não remunerar corretamente e não fizer investimento, a qualidade cai mesmo.

Pode-se pensar ainda no incremento do ensino à distância. Hoje a lei permite 20% do currículo em ensino à distância. Talvez se possa ir para 40%. (REVISTA DA FOLHA, 2002, p. C7, grifos nossos).

Está implícita no depoimento supracitado a vinculação dos cursos seqüenciais à tese da empregabilidade<sup>52</sup>. É difundida a idéia de que os cursos seqüenciais garantiriam o acesso ao emprego mediante uma formação mais rápida e pela garantia do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes necessárias ao atual mercado de trabalho. A capacidade individual de integração ou reintegração seria um pré-requisito exigido por um mercado de trabalho dinâmico e competitivo. Desmistificando tal idéia Coggiola afirma que,

Sob o pretexto de tornar a formação superior para o ‘mercado de trabalho’ mais rápida e mais barata (e de combater a evasão), na verdade se propõe a substituição da formação por um simples treinamento, que a veloz mudança científica e tecnológica tornaria rapidamente obsoleto. A instituição educacional deixaria de ser responsável por uma formação integral, com centro nas bases científicas do curso escolhido, o que permite a atualização posterior do formando — única formação que merece o nome de universitária.

A inundação do mercado com diplomas desqualificados tornaria, obviamente, mais barata a mão-de-obra especializada ou com formação superior. Mas o que seria um grande negócio para as empresas (em especial para aquelas universidades privadas, que fariam plenamente jus à sua alcunha de ‘fábricas de diplomas’) seria um péssimo negócio para o Brasil e para a população trabalhadora.

O crescimento eventual da parcela da população com formação superior seria apenas a máscara da desqualificação. O país abriria mão de uma alavanca fundamental para projetar e expandir seu futuro, e a sua formação científica ficaria nas mãos de uma elite cada vez mais restrita, socialmente selecionada (o que acontece já desde os primeiros níveis do ensino básico), acrescentando mais um elemento de desigualdade num país que já possui um dos maiores índices do planeta na matéria. (FOLHA de S. PAULO, 2002, p. A3)

Reportando-nos novamente à legislação, Segenreich (2000, p. 140) destaca que o Parecer 672/98 também traz modificação significativa em relação ao anterior.

Pode-se perceber uma diferença significativa na definição dos diferentes tipos de curso, caracterizando mais alguns passos na definição profissionalizante que começa a se impor em relação ao projeto original: *surge o curso superior de*

<sup>51</sup> Di Gênio refere-se ao veto feito pelo Presidente FHC ao item do Plano Nacional de Educação que previa que 40% das vagas no ensino superior deveriam ser públicas.

<sup>52</sup> A tese da empregabilidade, de matriz ideológica individualizante, consiste em afirmar, *grosso modo*, que o desemprego tem sua origem na falta de qualificação do indivíduo e que há uma relação direta entre qualificação e emprego. A teoria da empregabilidade responsabiliza o próprio trabalhador por sua situação de desemprego.

*formação específica*, como um tipo diferenciado de curso seqüencial de destinação coletiva, com a exigência de uma carga horária mínima de 1600 horas integralizada em prazo nunca inferior a 400 dias letivos e, o mais importante, *com a prerrogativa de conduzir ao diploma* (grifos no original).

Sobre a idéia original e as modificações por que passou no percurso até sua regulamentação e a prerrogativa de conduzir a diploma, o membro do CNE critica tal regulamentação e afirma que de fato é oferecido ao público-alvo um diploma de segunda categoria.

Os cursos seqüenciais foram criados para atender necessidades emergenciais das pessoas ou da comunidade. Necessidades das pessoas. Eu quero fazer um curso de, por exemplo, na área de educação. Eu quero conhecer um pouco de Psicologia da Educação, eu quero orientar o curso na área de educação com conhecimentos de Psicologia, de Sociologia etc., para que eu tenha uma visão diferente de trabalho na educação ou no preparo dos professores para as necessidades de desenvolvimento da criança, orientar pesquisa, etc. Então eu monto o meu currículo aproveitando as disciplinas, a capacidade instalada da universidade. Se tem um professor X que tem 40 vagas para alunos mas ele só tem 30, então 10 podem ser utilizadas por esses alunos especiais que montam, que estruturam seus próprios cursos por campos específicos do saber. Ou a própria universidade, diante de uma realidade nova que está surgindo, ela organiza um curso emergencial, por exemplo, para formar o Webdesigner, porque essa está sendo a grande exigência nesse momento na localidade onde ela está situada, ela monta um programa para atender gerentes de hospedagem ou para atender pessoal, um curso na área de gastronomia, ou enologia lá no Rio Grande do Sul, etc.. Quer dizer, para atender necessidades que são emergenciais na comunidade por campos do saber. Esses conhecimentos dos cursos seqüenciais, essas competências desenvolvidas, elas podem ser aproveitadas num outro curso, na continuidade de cursos. Então, na medida em que o conselho regulamentou esse curso seqüencial dando diploma para o seqüencial, aí fez besteira. Não é isso que está na LDB. Cristalizou, a regulamentação do seqüencial significa cristalizar aquilo que é para ser essencialmente não-formal. O seqüencial está para a educação superior como o curso de qualificação profissional de nível básico está para os níveis técnico e tecnológico da educação profissional. Ele dá o diploma de 3º grau mas não é graduação. Então acabou com isso criando um diploma de segunda categoria. É diploma mas não tem valor de diploma. Isso é muito confuso para a cabeça dos alunos, para a cabeça dos empresários. É um mix na minha opinião que contraria o próprio espírito da lei. A LDB trata dos cursos de graduação, de pós e depois dos cursos seqüenciais por campos do saber, nessa perspectiva de curso mais livres, mais soltos etc., que depois podem ter os seus conhecimentos avaliados para fins de continuidade de estudos num curso afim (Membro do CNE na gestão de FHC).

O Parecer CES 968/98 define de forma mais precisa os tipos e finalidades dos novos cursos

Os de destinação individual ou os de destinação coletiva com duração inferior a dois anos letivos (ou 400 dias letivos), conduzindo a certificado, serão denominados *cursos superiores de complementação de estudos*. Os de destinação coletiva com duração igual ou superior a dois anos letivos (ou 400 dias letivos), conduzindo a diploma, serão denominados *cursos superiores de formação específica*. (BRASIL, 1998, p. 10).

O documento há pouco citado explicita a natureza dos cursos mencionados:

Os cursos seqüenciais não são de graduação. Os primeiros estão contemplados no inciso I do art 44, anterior ao inciso II, que trata dos cursos de graduação. Ambos, seqüenciais e de graduação, são pós-médios e portanto de nível superior. Mas distinguem-se entre si na medida em que os de graduação requerem formação mais longa, acadêmica ou profissionalmente mais densa do que os seqüenciais.

Anteriores, simultâneos ou mesmo posteriores aos de graduação, os cursos seqüenciais permitem mas não exigem que seus alunos sejam portadores de diploma de nível superior. Não se confundem, assim, com os cursos e programas de pós-graduação, tratados no inciso III do mesmo artigo (BRASIL, 1998, p. 2).

O mesmo parecer ainda enfatiza a importância desses cursos para o atendimento às novas demandas sociais e à “necessária diversificação de nossa educação superior”. (BRASIL, 1998, p. 9).

Tais cursos serão regulamentados pela Resolução CES nº 1/99, que define: “os cursos seqüenciais por campos de saber estarão abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino e sejam portadores de certificados de nível médio” ; os cursos seqüenciais “por campos de saber, de nível superior e com diferentes níveis de abrangência, destinam-se à obtenção ou atualização: I- de qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas; II- de horizontes intelectuais em campos das ciências, das humanidades e das artes.”; os cursos seqüenciais são de dois tipos: “I- cursos superiores de formação específica, com destinação coletiva, conduzindo a diploma; II- cursos superiores de complementação de estudos, com destinação coletiva ou individual, conduzindo a certificado.” (BRASIL, 1999, p. 1).

Outro conceito novo aparece com a LDB/96, o de campos de saber. Este distingue-se do de *áreas do conhecimento* e é definido no artigo 2º da Resolução supracitada como

§ 1º Os campos de saber dos cursos seqüenciais terão abrangência definida em cada caso, sempre desenhando uma lógica interna e podendo compreender: parte de uma ou mais das áreas fundamentais do conhecimento; ou parte de uma ou mais das aplicações técnicas ou profissionais das áreas fundamentais do conhecimento.

§ 2º As áreas fundamentais do conhecimento compreendem as ciências matemáticas, físicas, químicas e biológicas, as geociências, as ciências humanas, a filosofia, as letras e as artes (BRASIL, 1999, p. 1).

Vale ressaltar ainda que os cursos seqüenciais, segundo a Portaria nº 612/99 do MEC, os de formação específica, estão sujeitos a autorização e reconhecimento. Quanto à autorização, é ressaltada, no documento, a autonomia das universidades e dos centros universitários.

Em outra Portaria, a de nº 514/2001, o ministro Paulo Renato Souza define a clientela de cada curso seqüencial.

Art. 4º. Os cursos superiores de formação específica e os cursos de complementação de estudos com destinação coletiva serão oferecidos a alunos portadores de certificado de conclusão do nível médio ou superior que demonstrem

capacidade para cursá-los com proveito, mediante processo seletivo estabelecido pelas instituições de ensino.

Parágrafo único. Os cursos superiores de complementação de estudos com destinação individual são destinados exclusivamente a egressos ou a matriculados em cursos de graduação, devendo as instituições de ensino superior explicitar esta exigência no edital de abertura de vagas (BRASIL, 2001, p. 1).

É notório que os cursos seqüenciais são apontados como um mecanismo importante para o atendimento à “necessária diversificação” da educação superior e para democratizar o acesso a esse nível de ensino. Na visão de seus defensores, no modelo humboldtiano, os cursos de longa duração (4 anos) não atendem a demanda (quantitativamente nem em aspirações), pois são onerosos e não preparam adequadamente para o mercado de trabalho. É expressivo desse pensamento o argumento apontado por Schwartzman (FOLHA de S. PAULO, 2002, p. A3).

Em um sistema de educação superior de massas, os cursos longos são a opção para um segmento dos estudantes, normalmente mais jovens, vindos de escolas secundárias de boa qualidade e ainda fora do mercado de trabalho. No entanto existem muitas outras pessoas querendo continuar ou retomar seus estudos — gente que trabalha, mais velha, com uma formação prévia mais limitada. Para estas, os cursos regulares representam uma maratona de longo prazo, custosa e de resultados incertos. (...)

Mas existe hoje um mercado educacional fortemente competitivo, que está levando a uma oferta de cursos de qualidade bastante aceitável no setor privado, e o segmento dos cursos seqüenciais é, evidentemente, um novo nicho que começa a ser explorado. O setor público, livre da competição, move-se mais lentamente, mas precisa decidir sua vocação específica, que poderia ser de concentrar nas carreiras mais caras e de maior duração, ou então se voltar a outro público, para qual o ensino superior convencional nem sempre serve nem convém.

Para o autor, a diversificação do sistema e a oferta de novas modalidades de cursos democratizariam o acesso ao ensino superior.

O problema do Brasil é o sistema ser muito restrito. Há uma tendência nos países desenvolvidos e na América Latina de oferecer condições para alunos continuarem estudando após o ensino médio, mas não necessariamente na universidade tradicional. Seriam cursos para adquirir uma qualificação para atuar no mercado, sem precisar de um curso tradicional (mais longo). (FOLHA de S. PAULO, 2002, p. A4)

Ressaltamos que, sob a bandeira da diversificação, o Banco Mundial passa a sua política de mercantilização da educação superior, alegando que as instituições de ensino superior públicas são ineficientes para atender as novas demandas e, ao mesmo tempo, incentiva a expansão das instituições de ensino superior privadas.

Como vimos, o argumento mais utilizado em defesa dos cursos seqüenciais é que estes contribuiriam para a expansão do ensino. De fato, num país onde apenas 9% da população na faixa etária de ingressar na educação superior é atendida com esse direito, que para alcançar os patamares de países como Argentina, Chile, Venezuela e Bolívia precisaria

triplicar esse percentual, a expansão do ensino é imperativa. O que observamos no Brasil, porém, é a privatização crescente desse nível de ensino, ou seja, é uma massificação do ensino superior sem qualidade, com raríssimas exceções.

Dados estatísticos do INEP apontam que em 2000 havia no País 178 cursos seqüenciais. Em 2002 eles já somavam 799, um crescimento da ordem de 448%. Os cursos seqüências apresentam-se, pois, como um filão para o setor privado. Conforme os dados de 2002 (INEP), do total dos cursos de formação específica presenciais (551), 414 são oferecidos por instituições privadas; dos cursos de formação específica à distância (3), dois são ofertados por instituição privada; dos cursos de complementação de estudos (245), 221 são oferecidos por instituições privadas.

Assim, concordamos com Coggiola (FOLHA de S. PAULO, 2002, p. A3), quando este entende que a oferta de cursos seqüenciais é uma medida paliativa à necessária expansão do ensino superior público, o único que garante patamares mínimos de qualidade.

Posto isto, consideramos que não podemos cair no canto da sereia do governo Fernando Henrique Cardoso, dos empresários e dos meios de propagação da ideologia dominante, pois os cursos seqüenciais configuram-se, na verdade, como mecanismo de diversificação e de expansão do ensino superior numa perspectiva neoliberal de Estado e de políticas públicas.

A expansão dessa modalidade de curso vem enfrentando resistência, no interior das universidades públicas, de grande parte dos docentes e alunos. Consideramos que isto decorre do fato de compreender que a universidade pública deve possibilitar uma sólida formação integral do indivíduo e que os cursos seqüenciais não cumprem o papel de democratizar o acesso a um ensino superior de qualidade.

A educação à distância é outro mecanismo presente nesse cenário. No documento já citado nessa seção, *Planejamento Estratégico (1995-1998)*, este mecanismo aparece como um dos itens da política para as instituições federais.

Estimular o ensino superior à distância e analisar a viabilidade e a oportunidade de se criar a universidade aberta (BRASIL/MEC, 1995, p. 28).

Sua institucionalidade, como alternativa de formação regular, é efetivada com a promulgação da LDB 9.394/96, especificamente nos artigos 80 e 87, § 3º, incisos II e III:

Art. 80 O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação à distância.

§ 3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação à distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

- I. custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
- II. concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III. reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Art. 87 É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

- II. prover cursos presenciais ou à distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;
- III. realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância.

A regulamentação desse mecanismo foi realizada mediante o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, alterado pelo Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, e pela Portaria MEC nº 301, de 7 de abril de 1998. Essa legislação regulamentava a oferta de cursos de graduação, nas modalidades de bacharelado, licenciatura e formação de tecnólogos. Em 2001, a Resolução CES/CNE nº 1/2001 possibilitou a oferta de pós-graduação *stricto sensu* a distância.

Conforme documento da Comissão Assessora para Educação à Distância<sup>53</sup>, diante da demanda por ensino superior, das dimensões do País, da infra-estrutura disponível e do número de educadores, a educação à distância, mais do que viável, torna-se uma necessidade.

Segundo o documento, a partir de 1998, houve um aumento considerável do número de credenciamento e autorização de cursos superiores regulares de educação à distância. É o que ilustram os dados da tabela 10.

**TABELA 10 - Número de Pedidos de Credenciamento e Autorização de Cursos Regulares de Educação à Distância**

	1998	1999	2000	2001	2002
<b>Pedidos</b>	08	14	05	10	47

Fonte: MEC/SESu/DEPES, maio de 2002

Os pedidos totalizaram 87 e, destes, 80% consistiam em solicitações para cursos de graduação de formação de professores. E 60% do percentual citado anteriormente

<sup>53</sup> A Comissão foi designada pelas Portarias MEC nº 335, de 6 de fevereiro de 2002, C 698, de 12 de março de 2002, e nº 1.786 de 20 de junho de 2002, com o objetivo de “apoiar a Secretaria de educação Superior – SESu \_ na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação à distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior à distância, em conjunto com representantes da Secretaria de Educação à Distância-SEED - da Secretaria de Educação Média e Tecnológica-SEMTEC - da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES - e do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP (BRASIL/ MEC, 2002, p. 4).

correspondiam a pedidos para cursos de Pedagogia e de Normal Superior. Outro dado evidenciado no documento aponta que, há cerca de 40 mil alunos matriculados em cursos superiores à distância, sendo que, destes, no mínimo 39 mil participam de cursos para formação de professores.

Percebemos pelos dados citados que o público preferencial dessa modalidade de curso são professores do ensino fundamental, que, premidos pela situação colocada pelo artigo 87, que exige habilitação em nível superior para este público, e diante da ausência de uma política governamental que garanta sua formação no ensino regular, acorrem a esse tipo de ensino.

Com a Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, torna-se possível também que 20% do tempo previsto para a integralização do currículo dos cursos superiores presenciais utilizem método não presencial.

A respeito do papel dos cursos a distância no contexto da expansão, o depoimento do Ministro Paulo Renato Souza acena para a elaboração, no futuro, de um amplo sistema de educação totalmente a distância e aponta como positiva a flexibilização introduzida durante a sua gestão, de 20% da carga horária nos cursos regulares.

O mesmo papel eu vejo para o curso a distância. Nós flexibilizamos inclusive a oferta de curso à distância nas próprias instituições regulares, 20% da carga horária pode ser a distância, como também nós passamos a regulamentar o ensino totalmente a distância. Mas ainda falta. Eu acho, muita experiência no país, material, muita metodologia pedagógica para que nós possamos ter um amplo sistema de educação a distância, totalmente a distância sem nenhum conteúdo presencial, sem nenhuma parte presencial. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

Considera, porém, que quantitativamente, o número de cursos a distância ainda é pequeno.

A distância ainda é muito pequeno, é ilusório o volume... (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

Os dados da tabela a seguir, no entanto, nos mostram que houve uma elevação significativa no número de cursos a distância no período de 2000-2003.

**TABELA 11 - Cursos de Graduação à Distância – Brasil 2000-2003**

Ano	Nº de Cursos
2000	10
2001	16
2002	46
2003	52

Fonte: Deaes/INEP/MEC

A educação a distância também é considerada pelo membro do Conselho Nacional de Educação como alternativa de expansão do acesso ao ensino superior.

A educação à distância é voltada, é uma alternativa de expansão do acesso ao ensino superior e educação básica também, mas especialmente em relação ao ensino superior. Há determinados locais do Brasil, e quando eu falo determinados locais eu não estou querendo nem dizer Roraima, nem Rondônia, nem buscar Tocantins, etc., a região Norte. Às vezes São Paulo, para os indivíduos, por exemplo, que trabalham por turnos, têm grandes dificuldades de frequentar uma escola regular, em turno regular. Porque se ele trabalha por turno, uma semana ele pode, na outra ele não pode daí ele falta. Então essas metodologias de educação à distância facilitam que o próprio indivíduo possa compor as suas alternativas de estudo à luz das suas disponibilidades, da sua situação real de trabalho etc. Agora cometem um engano àquelas escolas que entram na educação superior como se fosse para baratear custos. A escola à distância é mais cara do que a presencial. Então não é para baratear custo porque ela implica um pesado investimento em tecnologia educacional, implica num pesado investimento junto aos professores para que eles tenham condições de serem tutores para os seus alunos, senão caso contrário vira bagunça e não é educação, acaba sendo meio empulhação. A educação à distância é uma excelente ferramenta para quem está disposto a trabalhar de maneira concreta, trabalhar o desenvolvimento das competências, aí ela pode ser uma boa alternativa. Eu acho que ela é um excelente caminho de profissionalização das pessoas, especialmente num país como o Brasil. Agora imagina, por exemplo, a educação à distância para aperfeiçoamento de professores, é fantástica. Pessoas que inclusive estão habituadas a ler, estão habituadas a estudar. Caso contrário, tem que criar hábitos de leitura e de estudo. (membro do CNE na gestão de FHC).

Destacamos, por oportuno, o fato de que as políticas educacionais precisam ser analisadas a partir do contexto de sua elaboração e de seus protagonistas. A educação a distância, além dos problemas pedagógicos acarretados pela ausência da relação professor-aluno, aluno-aluno, e da sua incapacidade de garantir uma sólida formação inicial, necessária a um aluno do ensino superior, é parte integrante de um projeto de mercantilização da educação no plano internacional orientado pelas diretrizes do Banco Mundial, que concebe a educação como um campo de investimento para o capital estrangeiro.

Admitindo a idéia de que a expansão da oferta ocorre e continuará a suceder, no setor privado, o Ministro, em seu livro, garante que o governo procurou aperfeiçoar os mecanismos de apoio ao acesso ao ensino superior de alunos provenientes de famílias de baixa renda.

Como boa parte da expansão da oferta está, e continuará a estar, no segmento privado, o governo se preocupou em aperfeiçoar os mecanismos de apoio ao acesso ao ensino superior, de alunos provenientes de famílias menos abastadas. No novo Programa de Financiamento Estudantil (Fies), implantado em 1999, há uma participação conjunta das faculdades, do agente financeiro e do governo federal no risco de inadimplência por parte dos estudantes. No Fies, o aluno paga uma parcela de juros de, no máximo, 50 reais a cada trimestre, para amortização do débito. O Fies financia até 70 por cento do valor da mensalidade, com juros fixos de 9 por cento ao ano e prazo para pagamento de uma vez e meia o tempo de duração do curso. O estudante tem um ano de carência depois de formado, período em que continua a desembolsar 30 por cento da prestação, no mesmo valor que pagava na faculdade. Destinado aos estudantes mais carentes, o programa vincula-se à avaliação, porque apenas financia cursos bem colocados no Provão e na Avaliação

das Condições de Ensino. Mais de 85 por cento dos alunos selecionados em 1999 tinham renda familiar *per capita* entre um e cinco salários mínimos... (SOUZA, 2005, p. 177).

Nesse sentido, implantou em 1999 o Programa de Financiamento Estudantil-FIES, que substituiu o Crédito Educativo, que apresentava sérios problemas de inadimplência

O crédito educativo estava quebrado, com uma inadimplência, assim de 70%, nós achamos que era impossível corrigir o crédito educativo. Então criamos um novo sistema em outra base, exigindo garantias, uma série de outras exigências para que o sistema pudesse ser permanente, ou seja, o aluno que recebe financiamento hoje possa pagar o crédito amanhã e possa financiar outros alunos, ou seja, criar um sistema recorrente coisa que achávamos ser impossível fazer com crédito educativo. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

O antigo crédito educativo ou, como denominado atualmente, FIES, é na verdade um mecanismo que efetiva a destinação de recursos públicos para as instituições privadas e não é de se admirar que a inadimplência seja alta, pois, em tempos de crise do capitalismo e de desemprego estrutural, os egressos do ensino superior, financiados pelo referido programa, amargam a desilusão com a promessa integradora da escola.

Para reduzir a inadimplência, é exigido pelo FIES que a renda bruta total mensal familiar seja igual ou superior a 30% do valor da mensalidade do curso no qual o estudante está matriculado. Também é preciso um fiador, pessoa física maior de idade, com idoneidade cadastral, com renda pessoal comprovada de, no mínimo, o dobro do valor total da mensalidade do curso a ser financiado. Trata-se, portanto, de uma operação financeira, mediante concessão de financiamento concedido ao estudante, por meio de assinatura de Contrato de Abertura de Crédito pelo estudante.

Em termos percentuais, o FIES, segundo o próprio Ministro, atinge 10% ou mais de alunos das escolas privadas.

Nós estamos, hoje ele deve estar em torno de 200.000 alunos. São 2.400.000 alunos aproximados, ou seja, anda em torno de 10% ou mais. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

A crítica feita pelo Ministro e pelo membro do CNE ao FIES, porém, não diz respeito à destinação de recursos públicos para as instituições privadas e sim pelo volume de recursos, na óptica de ambos, insuficientes, e a forma como este se organiza.

Agora, a demanda é muito maior que isso. Eu vi os dados aí, do último FIES do ano passado só foram atendidos 25% dos candidatos. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

Primeiro, ele é em volume insuficiente. Segundo, a forma de amortização desse financiamento é bastante, se mostra bastante inadequada tanto em relação aos alunos como em relação às próprias escolas. A forma burocrática com que é conduzido desestimula a escola a participar e a forma como é tratado o pagamento do aluno, desestimula o aluno a participar, pelo menos assusta o aluno. Então ele acaba não servindo nem a um propósito nem a outro. (membro do CNE na gestão de FHC)

O incremento no número de alunos atingidos pelo FIES foi significativo. Desde a sua criação, no 2º semestre de 1999 até o 1º semestre de 2002, foram contratados 183.648 alunos. Conforme dados do próprio MEC, em três anos e meio, teria atendido a cerca de 60.000 estudantes a cada ano, enquanto o antigo Crédito Educativo-CREDUC atendia em média a pouco mais de 20.000 estudantes por ano. Foi um crescimento fantástico em termos comparativos. Houve também um aumento do número de *campi*/unidades administrativas participantes do Programa, cujo total passou de 745 em 1999 para 1.370 em 2002.

Depreendemos, a partir dos dados evidenciados, que a política de acesso ao ensino superior teve como princípios norteadores: a introdução da lógica da gestão empresarial, condicionando distribuição de recursos a indicadores de desempenho, a expansão privatizada e a diversificação do sistema.

### **3.3 O ENEM como proposta oficial do MEC para o acesso ao ensino superior: novo pacto social pelo acesso**

#### **3.3.1 A Configuração do ENEM como Mecanismo de Seleção ao Ensino Superior e sua Relação com a Consolidação da Reforma do Ensino Médio**

A questão do acesso ao ensino superior no governo Fernando Henrique Cardoso ocupou espaço privilegiado na agenda do Ministério da Educação, gestão Paulo Renato Souza. Ao assumir a pasta da Educação, o ministro Paulo Renato Souza enfatizou que era preciso mudar o sistema de acesso ao ensino superior, tornando-o mais flexível e inspirado na experiência francesa e americana.

Conforme a ex-presidente do INEP, Maria Helena Guimarães de Castro, nos informou, em entrevista realizada no dia 30 de março de 2004, o Ministro da Educação Paulo Renato Souza, solicitou que fosse pensado um exame de saída do ensino médio, como o Bac francês e o SAT americano, informação essa também divulgada em entrevista da Presidente do INEP em 2001 à Revista do ENEM e em entrevista que nos foi concedida pelo próprio Ministro no dia 29 de março de 2004:

Quando o ministro Paulo Renato assumiu, em janeiro de 1995, o primeiro assunto da agenda dele foi o vestibular, que estava sendo realizado em todo o Brasil. Havia, na opinião pública, uma tendência de considerar extremamente excludente o modelo brasileiro de acesso ao ensino superior. Na primeira entrevista coletiva que deu, o ministro disse que criaria um exame parecido com o SAT, o Scholastic Aptitude Test norte-americano. Falou sobre a experiência dele e dos filhos nos Estados Unidos e sobre as mudanças que fez no vestibular como reitor da UNICAMP — provas discursivas, duas fases, saída da FUVEST. Afirmou, ainda, que a experiência norte-americana era muito mais democrática. (INEP, 2001a, p. 17)

Nós desde o início, talvez a medida mais... que primeiro foi anunciada e teve mais repercussão é que nós queríamos mudar o sistema de acesso ao ensino superior. A imprensa inclusive naquela ocasião deu grande destaque dizendo que nós íamos acabar com o vestibular, como se fosse já no ano seguinte que nós íamos acabar com o vestibular. Então deu muito trabalho explicar o que nós queríamos, quer dizer, nós dissemos que íamos acabar com a forma tradicional do vestibular como único critério de acesso. Nós precisávamos, pensávamos que era preciso criar um sistema mais flexível e deixar, deixar mais para as instituições se decidirem qual o sistema de acesso queriam adotar. Então nós concebemos a idéia. Primeiro, tínhamos que mudar a legislação porque a legislação exigia o vestibular; depois, tínhamos que...e foi feita na LDB, a LDB deixou claro que seria um processo seletivo para ingresso e depois tínhamos que criar, a idéia sempre foi criar um exame nacional que tivesse algumas características semelhantes ao SAT americano mas que também se aproximasse um pouco do Baccalareaut francês no sentido de que seria mais de conteúdo e não tanto de prontidão como é o caso do SAT e depois de muitos debates, discussões processo muito longo, inclusive por testes do ENEM que foi feito 96/ 97, 97 acho que fez o teste. Nós conseguimos desenvolver e conceber o ENEM.... (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

Na ocasião, segundo a Professora Maria Helena Guimarães de Castro, esta o teria alertado de que isso não seria a idéia mais viável e constituiu uma comissão para estudar o assunto e propor sugestões. Foi então promovido o *Seminário Internacional sobre Avaliação do Ensino Médio e Acesso ao Ensino Superior*<sup>54</sup>, no período de 30 de junho a 2 de julho de 1997, realizado em Brasília, pelo MEC, para, a partir dele, ser proposto um exame voluntário que pudesse avaliar as competências e habilidades do Ensino Médio e servir também como um mecanismo de ingresso.

*O evento teve a finalidade de não apenas discutir como a avaliação pode melhorar o ensino médio, mas de trazer importante subsídios para a elaboração do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instrumento pelo qual o Ministério da Educação e do Desporto pretende avaliar o desempenho dos alunos ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. (INEP, 1998, p. 5)*

Ao perguntarmos sobre qual era a idéia inicial do ENEM, a Presidente do INEP nos respondeu que:

A idéia inicial era um exame de saída e que pudesse ser trabalhado como forma alternativa ou complementar de ingresso no ensino superior. (Presidente do INEP, entrevista realizada no dia 30 de março de 2004)

A mesma idéia aparece na entrevista da Revista do ENEM:

... nós criamos um exame capaz de avaliar as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver após 11 anos de escolaridade. Então, o ENEM é uma prova que avalia o perfil de saída do aluno ao final da educação básica, e não uma prova de acesso ao ensino superior, embora sirva para isso também. (Presidente do INEP, 2001, p. 17-18)

---

<sup>54</sup> No seminário, foram apresentadas as experiências educacionais francesa, chilena, argentina, americana e inglesa.

Embora nas discussões iniciais sobre a utilização do ENEM tenha sido dito que o ENEM não foi criado para substituir o vestibular, essa possibilidade já constava em seus objetivos específicos, como veremos a seguir:

*a) Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação a continuidade de estudos; b) Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; c) **Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior (grifos nossos)** (INEP/MEC, 2000, p. 5-6 ).*

Essa possibilidade fica mais explícita quando, na entrevista da Revista do ENEM há pouco citada, a professora Maria Helena Guimarães de Castro expressa que:

Lógico que nós já prevíamos a utilização do ENEM, fatalmente, como instrumento de acesso à universidade, mas ao mesmo tempo, respeitando a autonomia das universidades, não queríamos interferir na definição dos critérios de seleção, porque nós sabemos que o sistema de ensino superior é bastante diferenciado e sua tendência é de ser, também, bastante diversificado. Quer dizer, o ensino superior vai ter de oferecer diferentes cursos, para diferentes demandas, para diferentes clientela, cursos de curta duração, cursos de longa duração. Portanto, interessa a um sistema que vai se diversificar cada vez mais ter um referencial de saída da educação básica, para poder trabalhar com esse referencial de diferentes maneiras, agregando a esse diferencial novas provas, ou entrevistas, ou uma redação, sei lá, cada universidade decide o que vai fazer. (Presidente do INEP, 2001, p. 18)

O fato de o ENEM, desde sua gênese, ter sido pensado como mecanismo de ingresso é ratificado pelo ministro Paulo Renato Souza.

Desde o início.

Desde o início nós tínhamos na concepção de fazer, criarmos um exame nacional. Exatamente... e que pudesse ser utilizado com um dos critérios de ingresso. Nós não queríamos, nós achávamos...a coisa mais importante em relação o ingresso era terminar com o modelo seja de vestibular, seja de examinar no ensino médio, nós não queríamos ter um modelo único de acesso, nós queríamos que cada instituição decidisse, mas que para decidir nós achávamos que era essencial que nós desenvolvêssemos um exame e oferecesse esse exame para todas as instituições. (Ministro da Educação no governo FHC, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

De fato, o governo FHC consegue, mediante a aprovação de uma nova LDB, acabar com a exigência do vestibular, que estava prevista na legislação anterior, na Lei 5.540/68. A nova LDB 9.394/96, em seu artigo 44, inciso II, prevê a realização de processo seletivo para ingresso ao ensino superior.

Art. 44 A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:  
II. de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo (BRASIL, 1996).

Assim, cada instituição de ensino superior pode definir as normas para ingresso, respeitando algumas regras básicas: o candidato deve ter o ensino médio completo, o processo seletivo não pode discriminar candidatos, o conteúdo do processo seletivo deve ser o da educação básica e o processo seletivo não pode atrapalhar o ensino médio. Estas regras foram explicitadas, em entrevista, por um membro do CNE, no governo de FHC.

A primeira, que é definida logo no início do capítulo sobre educação superior — para ingresso na educação superior o indivíduo tem que ter a educação básica completa. A educação básica completa significa que tenha completado o ensino médio, que é a etapa de consolidação da educação básica. Segundo, o processo seletivo para a educação superior, para aqueles que concluíram o ensino médio, ele não pode discriminar os candidatos, as regras deverão ser universais, valer para todos. Então, eu não posso por exemplo, garantir vagas para uma determinada escola. Não pode uma escola de ensino médio, por exemplo, fazer um convênio com uma escola de ensino superior e ter vaga cativa para a escola de ensino médio para a escola de ensino superior, não pode. Terceiro, o conteúdo do processo seletivo tem que ser o conteúdo da educação básica, o conteúdo previsto nas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível básico, quer dizer, no máximo a educação profissional, a educação profissional, não, desculpe, a educação regular média, que o ensino médio é a conclusão da educação básica. Então esse é o conteúdo do processo seletivo. Quarto, o próprio processo seletivo, ele não pode atrapalhar o ensino médio, certo? Eu não posso fazer o processo seletivo no meio do ano, garantindo vaga para o início do ano seguinte se o indivíduo ainda tem seis meses de aula, por exemplo. O que é permitido e a maioria das universidades acaba fazendo são os...

O que eles chamam de treineiros, as pessoas que acabam se matriculando para treinarem e pagam as taxas do vestibular e etc. para treinar. Não pode é classificar o treineiro para fins de ingresso na educação superior. Essas são as principais regras básicas e em cima disso, cada universidade monta, estrutura o seu processo seletivo. Então ela pode, desde que as regras sejam universais, ela pode decidir que todo o indivíduo que faz o ENEM — o exame nacional do ensino médio — tem X pontos para o ingresso, isso é possível. É possível a alternativa que algumas universidades utilizam, de acompanhar os indivíduos, todos os que queiram, durante o ensino médio, é uma espécie de vestibular por etapas, como aquele...

O seriado, como aquele organizado pela UNB. Não é só de Brasília, é do Brasil inteiro, tem gente que pode, se quiser pode se submeter àquela avaliação anual que vai garantir acesso a X por cento das vagas, que é um processo universal, todos têm que ter o mesmo direito. Então desde que não haja discriminação, essas alternativas são absolutamente viáveis. (Membro do Conselho Nacional de Educação no governo FHC).

A partir desta explicação, podemos compreender por que a centralidade assumida pelo ENEM não levou a uma universalização compulsória desse exame. Havia um impedimento legal para que isso acontecesse, o qual é enfatizado pelo membro do CNE:

A idéia inicial do ENEM era para desempenhar esse papel mesmo. O ENEM ser uma espécie de exame de conclusão do ensino médio, uma espécie de *Baccalauréat* francês.

Ou *Abitur* alemão, ou inglês, a Inglaterra também tem o exame. Quer dizer, que você ao terminar seu ensino médio, ao terminar a sua formação básica, você tenha condições de ingressar em qualquer curso superior. Você tendo *Baccalauréat* francês você pode ingressar em qualquer universidade. O ENEM foi planejado nessa perspectiva. Só que como a lei diz que cada universidade deve estabelecer o seu processo de seleção, o governo não pode, à revelia da lei, dizer a partir de hoje, dizer por decreto: a partir de hoje nós temos um exame, quem não passar nesse exame, quem não tiver um mínimo de X pontos nesse exame, ele não pode

ingressar no ensino superior. Essa competência, por lei, é dada à universidade e pela nossa Constituição, a universidade, ela inclusive tem autonomia didático e administrativa para organizar o seu ensino. Então, o máximo que o governo pode fazer é fazer um exame que faça uma adequada avaliação do ensino médio, como etapa de conclusão da educação básica. E ao mesmo tempo, convencer as escolas a pontuar este ENEM como, para ingresso na universidade. É que nem a universidade americana, o brasileiro quer entrar na universidade, tem lá faz 600 pontos no Toffel, você entra. Ou 800, 900, depende da universidade, cada universidade pontua: eu quero tantos pontos no Toffel como condição mínima para participar do meu processo seletivo. O ENEM está sendo um pouco por aí, quem fez o ENEM tem tantos pontos, X pontos na primeira fase do vestibular e acaba passando melhor e tendo condições de se preparar melhor para uma segunda fase, etc. Não dá para... Quer dizer, desde o início, o ENEM estava pensado sim para ser um dos instrumentos de avaliação. O que o governo não pode é impor o ENEM como um instrumento de avaliação, a não ser que ele seja assumido pela universidade. Eventualmente, um estabelecimento de ensino pode decidir, teoricamente ele poderia decidir, eu vou aproveitar, passou no ENEM, passou no meu vestibular. Por que que ele não pode fazer, restringir todas as suas vagas ao ENEM? Porque o ENEM não é obrigatório. Se o ENEM tivesse sido o que está aí, ele estaria discriminando. Como o ENEM é livre, como nem todos os concluintes do ensino médio fazem ENEM, só aqueles que quiserem fazer o ENEM, o máximo que ele pode é contar pontos. Porque se a universidade diz: só entra na minha universidade, no meu instituto superior, na minha instituição superior quem fez ENEM, ela está discriminando que não fez o ENEM. Seja aqueles concluintes do ensino médio, do ano, que não quiseram fazer ENEM, seja os anteriores a instituição do ENEM. Eu não poderia me candidatar a uma faculdade, a um instituto superior desse porque na minha época não tinha ENEM, isso é discriminatório. (Membro do Conselho Nacional de Educação na gestão de FHC).

Por isso, para disseminar a utilização do ENEM como mecanismo de ingresso no ensino superior, era preciso cumprir com êxito duas tarefas: criar um consenso de que o ENEM seria um instrumento de democratização do acesso ao ensino superior e convencer as instituições de ensino superior a incorporá-lo em seus processos seletivos.

A determinação em realizar a segunda tarefa está explícita na fala do ministro Paulo Renato Souza e da Presidente do INEP (gestão de FHC):

Ah, sim. Então uma vez criado o ENEM uma vez feito o pré-teste, depois criado o ENEM, nós passamos a um trabalho muito grande de convencimento das IES de usar o ENEM. Então foram feitas muitas reuniões, foram feitas exposições, a professora Maria Helena percorreu várias universidades, levando aos conselhos universitários, discutindo muitas vezes nos conselhos com as comissões do vestibular. E eu acho que há alguns marcos importantes dessa adesão. Primeiro marco importante foi a adesão da PUC-RIO, que passou a reservar algumas vagas para os candidatos que tirassem nota 7 no ENEM acima de 7, ali já foi uma reserva direta. O segundo marco importante foi aceitação por parte da UNICAMP e da USP, os dois vestibulares aqui de São Paulo, de que o ENEM seria, contaria pontos na primeira fase do vestibular. (Ministro da Educação do governo FHC, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

Sim. Em 1998, iniciamos uma grande articulação com as universidades, porque entendíamos que a principal utilização do ENEM, por enquanto, é para o acesso ao ensino superior. No primeiro ENEM, nós tivemos duas instituições de ensino superior usando os resultados. E uma adesão estudantil ainda pequena, fortemente apoiada por alguns estados que pagaram para seus alunos fazerem a prova, como o Paraná e, em parte, São Paulo, Rio, Minas e Pernambuco. Esses estados tinham

interesse de usar os resultados com outra finalidade que, talvez, seja a mais importante: a implantação da reforma do ensino médio. (INEP, 2001a, p. 18)

Logo após a divulgação do primeiro resultado do exame, o Ministro fez um apelo às universidades:

Após a divulgação do resultado do 1º ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), no dia 16/12/98, houve um apelo do Ministro da Educação, Prof. Paulo Renato, no sentido de que as Universidades de todo o país estudassem a possibilidade de utilização total ou parcial desse exame nos processos seletivos de ingresso aos seus cursos de graduação. (UNICAMP/COMVEST, s/d)

Nesse sentido foi realizada reunião com os pró-reitores de graduação das universidades brasileiras para que estas incorporassem o ENEM em seus processos seletivos. Tal fato foi comentado em reunião ordinária da Câmara Deliberativa da Comissão Permanente para os Vestibulares da UNICAMP.

O prof. Ângelo lembra da participação das professoras Maria Helena Guimarães de Castro, Presidente do INEP, e Maria Inês Fini, Coordenadora do ENEM, na reunião de 20.11.98, quando expuseram a filosofia do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. Comenta o convite do MEC aos Pró-Reitores de Graduação das universidades brasileiras para reunião em Brasília durante a qual foram oficialmente entregues os resultados desse exame. Neste momento o ministro da Educação incentivou as universidades a aproveitarem os resultados do ENEM no processo seletivo. Lembra que foram apresentados como principais objetivos deste exame:

1) a verificação do desempenho dos alunos no Ensino Médio; 2) a interferência no ensino médio em nível nacional. Passa a comentar a reunião das Pró-Reitorias de Graduação da USP, UNICAMP e UNESP para discussão do ENEM, da qual participaram também as Professoras Maria Helena Guimarães de Castro e Maria Inês Fini. Comenta a existência de proposta do MEC para o aproveitamento, pelas Universidades, do resultado do ENEM. Comenta ainda que, para o MEC, se não houver uma sinalização das Universidades como USP, UNESP e UNICAMP de que o ENEM é importante, jamais haverá a consolidação desse Exame e, por consequência, não ocorrerá influência no ensino médio. (ATA da reunião do dia 01/03/99)

O registro dessa reunião é encontrado também no documento do ENEM-Relatório

Final 1999:

Em dezembro de 1998, o Ministério da Educação e do Desporto, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), promoveu uma reunião para a apresentação dos resultados do Enem 1998, no Auditório do Conselho Nacional de Educação, ocasião em que o senhor ministro da Educação apresentou as possibilidades de utilização dos resultados do Enem, como instrumento único ou complementar ao sistema de acesso ao ensino superior, com a presença dos pró-reitores de graduação das Instituições de Ensino Superior. Esta reunião deflagrou, a convite do senhor ministro, um processo amplo de discussão no âmbito das Instituições de Ensino Superior, no ano de 1999. Até o final de novembro de 1999, 93 (noventa e três) instituições manifestaram-se formalmente favoráveis quanto à utilização dos resultados do Enem em seus processos seletivos. (INEP, 1999, p. 27)

A adesão das universidades ao ENEM assume assim uma conotação política relevante e esse aspecto é destacado quando do processo de decisão sobre o uso ou não do ENEM, como, por exemplo, no caso da UNICAMP.

O Prof. Angelo diz que esse é o momento de estar participando e influenciando esse Exame Nacional do Ensino Médio. O Prof. Lobão diz que não está se sentindo à vontade para aceitar ou não essa forma de aproveitamento do exame. Quanto à questão política, acredita que deverá ser resolvida pela Administração Superior da Universidade. O Prof. Angelo informa que já conversou com o Reitor da Unicamp, assim como os Pró-Reitores das outras Universidades Paulistas conversaram com os seus respectivos Reitores e chegaram à conclusão de que, politicamente, se torna importante para as Universidades participarem do ENEM. (ATA da reunião da Câmara Deliberativa da COMVEST do dia 31/03/99)

Isto também é enfatizado no momento de decidir se haverá continuidade do aproveitamento da nota do ENEM no vestibular, ainda tendo como objeto de exemplificação a UNICAMP.

Analisando a questão pelo aspecto político, o Prof. Angelo, diz que é complicado protelar essa decisão. Informa que o MEC está considerando que a UNICAMP estará aproveitando no próximo Vestibular os resultados do ENEM. Lembra novamente que a USP e a UNESP já decidiram pelo aproveitamento, sendo que a UNESP já decidiu que o candidato escolherá o ano do ENEM que vai aproveitar. (ATA da reunião da Câmara Deliberativa da COMVEST do dia 11/04/2000)

A expectativa do MEC referente à incorporação da nota do exame pelas IES era de que estas utilizassem seus resultados como um exame da 1ª fase, conforme demarca a Coordenadora do exame em reunião na Câmara Deliberativa da COMVEST.

Quanto à expectativa de utilização do ENEM, a Profª. Maria Inês diz que se espera que as Universidades utilizem o resultado como um exame da 1ª fase. (ATA da reunião da Câmara Deliberativa da COMVEST do dia 20/11/98)

Para definição e consolidação desse exame como mecanismo de ingresso no ensino superior, o ENEM precisaria ser usado por grandes e renomeadas instituições de ensino superior, como é o caso das estaduais paulistas. Com estas instituições, então, foi feito um trabalho de recrutamento que logrou êxito e originou uma tendência crescente de adesão por parte de alunos e de instituições ao novo exame.

... Conversamos muito e elas acabaram aceitando o ENEM, de forma entusiasmada. Precisávamos mesmo da adesão de grandes e boas universidades públicas. Ai várias foram se somando. Em 1999, o ENEM cresceu. Mesmo com a grande redução do subsídio das secretarias estaduais no pagamento das inscrições, o maior número de voluntários pagantes compensou. Tivemos cerca de 300 mil alunos fazendo a prova. A maioria era do Sudeste e do Sul, que são as duas regiões com grande concentração de oferta do ensino superior e que usam os resultados do Enem, enquanto que no Norte, Nordeste e Centro-Oeste o número de instituições que aceitam o exame é muito menor. (INEP, 2001a, p. 19)

Com o fito de conseguir adesão, foi realizada reunião com os pró-reitores de graduação das três universidades públicas estaduais paulistas, com a participação de duas

técnicas especialistas do MEC e a presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, professora Bernadete Gatti, para discutir o ENEM e sua utilização.

Tendo em vista a quantidade de alunos que prestaram o 1º exame e as críticas que foram feitas ao seu conteúdo, em São Paulo, os pró-reitores de graduação das 3 Universidades públicas paulistas se reuniram, juntamente com as duas professoras do MEC e ainda com a Profa. Bernadete Gatti, presidente do CEE.

Nessa reunião, foi decidido que havia a necessidade de um maior envolvimento das Instituições de Ensino Superior na discussão dos objetivos, das capacidades e habilidades a serem cobradas no exame, incluindo a participação na sua elaboração. Foi ainda consensual a idéia de que o ENEM só poderia ser efetivamente aproveitado quando um número maior de estudantes participasse do mesmo, possibilitando assim um estudo da correlação existente (ou não) entre esse exame e os concursos vestibulares do Estado (Fuvest, Vunesp e Unicamp).

Em resposta, o MEC constituiu uma Comissão Técnica do ENEM (Cotenum), com a participação de 12 membros, incluindo a participação de representantes dos 3 exames das estaduais paulistas (pela Unicamp, o Pró-Reitor de Graduação), além da Presidente do CEE-SP. Essa Comissão indicou novos membros para 2 subcomissões, sendo uma delas encarregada da discussão e viabilização das questões do exame (pela Unicamp, a Coordenadora Acadêmica da Comvest) e para a discussão da Redação no ENEM (pela Unicamp, a Coordenadora Executiva dos Vestibulares). Os trabalhos da primeira subcomissão estão em andamento; a segunda, deverá se reunir em abril/99.

Após esse envolvimento, foi solicitado o aproveitamento imediato do exame, tendo em vista a participação das Universidades, para possibilitar um estímulo à participação de estudantes, já em 1999, viabilizando assim os estudos comparativos entre os diferentes instrumentos utilizados (ENEM X Vestibulares).

As 3 pró-reitorias, juntamente com os 3 presidentes executivos das respectivas comissões de vestibular, após duas reuniões, decidiram formalizar uma proposta indicativa no sentido de ser aproveitado o ENEM, até um limite de 20%, como bônus nas provas de primeira fase dos vestibulares, proposta essa balizada em alguns pressupostos salientados abaixo. Ficou ainda acordado que cada Pró-Reitor/Coordenador de Vestibular, apresentaria proposta a sua Câmara Deliberativa ou instância correspondente, para sua discussão, modificação e avaliação da pertinência de sua implementação. (UNICAMP/COMVEST, s/d)

A utilização do ENEM pelas universidades estaduais paulistas é apontada como sendo um marco para a adesão de outras instituições de ensino ao ENEM:

... o segundo marco importante foi aceitação por parte da UNICAMP e da USP, os dois vestibulares aqui de São Paulo de que o ENEM seria, contaria pontos na primeira fase do vestibular. (Ministro da Educação no governo FHC, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

Concomitante a isso, é também realizado junto ao setor das instituições federais de ensino um trabalho de persuasão para que estas passem a utilizar o exame, fato este noticiado na grande imprensa com o seguinte teor: o ministro Paulo Renato Souza anunciou que “vai ‘pressionar’ as universidades federais para usar os resultados do ENEM como parte do critério de seleção dos candidatos ao exame vestibular” (FOLHA DE S. PAULO, 28/08/2000).

E, em 2001, o ministro assinou a Portaria nº 2.941/2001, que passou a vigorar em 1º de janeiro de 2002, estabelecendo a obrigatoriedade da redação em todos os processos seletivos nas instituições de ensino superior. O que nos chamou a atenção nessa portaria foi o

fato de que, entre outras coisas, *fixa a obrigatoriedade do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM em todos os processos seletivos de faculdades ou de centros universitários.* (grifos nossos)

A Referida Portaria expressa mais uma tentativa de universalização do ENEM nos processos seletivos de acesso ao ensino superior. Sobre tal fato é relevante o comentário do membro do CNE.

Essa obrigatoriedade do ENEM nos centros universitários e faculdades, ela... primeiro, ela vale só para o sistema federal porque é um ato do sistema de ensino da União. Se fosse uma determinação do Conselho Nacional de Educação enquanto órgão federal, articulador dos sistemas de ensino da União, dos estados e municípios, valia para os três. Sendo uma norma emanada do Ministério é uma norma que vale para a sua rede e para as universidades subordinadas a sua rede. A USP, por exemplo, não precisa obedecer. Apenas as escolas públicas federais e as escolas particulares subordinadas ao sistema de ensino da União. Agora essa é a maneira que o governo encontrou de fazer, de provocar a universalização do ENEM. Pelo menos com aquelas faculdades do seu sistema de ensino. Eu acho que é contraditória com a própria concepção do ENEM, que é para ser um exame voluntário, etc. Embora alinhada a pretensão inicial do ENEM de ser um similar do *Bac* francês etc. (Membro do Conselho Nacional de educação no governo FHC)

Mesmo com todo esse trabalho de “convencimento”, houve uma aceitação imediata do ENEM pelas IES privadas e uma certa rejeição das públicas, cujo fato é atribuído a dois fatores, pelos representantes do governo FHC: um, financeiro — medo da perda de fonte de receita pelas comissões de vestibular— e o outro, político — a “queda de braço” entre governo e sindicato nacional da categoria docente.

Eu acho que, o que nós observamos é que a resistência nas públicas era muito mais uma resistência das comissões de vestibular, ou seja a universidade pública muitas vezes tem no vestibular uma fonte de receita importante, e eu acho que elas temiam que o avanço do ENEM pudesse limitar esse aspecto, e as comissões de vestibular são, a comissão de vestibular dentro de cada universidade são instâncias de poder, dentro da universidade. Então eu acho que, o que houve ali foi uma resistência não das universidades, mas das comissões de vestibular. Muitas vezes a gente observava, por exemplo, que o Conselho Universitário era a favor de colocar o ENEM e a Comissão do Vestibular resistia, por isso é que foi importante as Comissões de Vestibular da UNICAMP e da USP adotarem o ENEM como parte da primeira fase. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

O sindicato nacional fez a maior greve da história, em 2001, e as instituições aderirem ao ENEM, era aderir à proposta do governo, o qual eles combatiam. (Presidente do INEP, entrevista realizada no dia 30 de março de 2004).

Consideramos pouco consistentes os argumentos citados, pois, no tocante à questão financeira, o uso do ENEM pelos concluintes e egressos do ensino médio não inviabilizaria a arrecadação de recursos pelas comissões de vestibulares, pois a expectativa inicial desse exame, como bem disse a professora Maria Inês Fini, era de ser usado na primeira fase do processo seletivo, o que de fato, regra geral ocorre. Assim o candidato teria que pagar, de qualquer forma, a inscrição na instituição para a qual estaria concorrendo a uma vaga.

Referente ao segundo argumento, consideramos que a Presidente do INEP faz uma análise subjetiva, que carece de fundamentação empírica. Entendemos, porém, que a forma como o sistema nacional de avaliação, no governo FHC, foi elaborado e implementado, de forma autoritária e sem auscultar a comunidade universitária, pode ser também um dos elementos que nos ajude a compreender essa rejeição.

No tocante a consensuar o papel do ENEM no processo de democratização do acesso ao ensino superior, o uso da comunicação foi fundamental. Por meio da imprensa falada e escrita (jornais, revistas, livretos etc.) transmitiu-se a imagem de que o ENEM e sua incorporação no processo seletivo das instituições de ensino superior possibilitaria essa democratização.

O exame configurou-se, então, no cenário da política educacional como proposta oficial de acesso ao ensino superior e estava associado a um discurso democratizador.

... de que o Enem vai funcionar como um elemento de democratização do acesso ao ensino superior. A tese é a de que, como o Enem avalia habilidades e não conhecimento, aumentam as chances dos alunos da rede pública, que teriam, menos oportunidade de acesso aos conteúdos, mas não necessariamente, menos capacidade de resolver problemas cotidianos na comparação com alunos das particulares. (FOLHA DE S. PAULO, 24/09/1999)

Esse argumento é ratificado quando, em nossa entrevista com o Ministro, perguntamos se o ENEM poderia ser considerado um instrumento de democratização do acesso ao ensino superior e este nos afirmou que:

De melhoria porque o que nós observamos no caso do vestibular da UNICAMP e da USP é que o ENEM ajudou a que um número maior de alunos oriundos da escola pública tivesse acesso a UNICAMP e a USP, ou seja, eles fizeram uma simulação sem o ENEM e com o ENEM e aí vimos que o número de alunos que vinham da escola pública aumentou por causa do ENEM. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

Completando sua linha de raciocínio, o Ministro destacou que a utilização do ENEM garantiria o aumento do número de egressos da escola pública matriculados nas universidades.

Matriculados. Que passaram, os que tiveram acesso. Então aquela ponderação que houve na USP e na UNICAMP dando peso ao ENEM na primeira fase ajudou a colocar mais alunos oriundos da escola pública para dentro dessas universidades. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

Esse mesmo argumento é defendido pela Presidente do INEP:

Certamente. No caso das três paulistas, as pesquisas já demonstram que houve enorme favorecimento aos alunos egressos de escolas públicas. À medida que têm bom desempenho no ENEM e isso se soma à média da primeira fase do vestibular — e o nosso sonho é que as universidades abandonem a primeira fase, substituindo-a pela nota do ENEM —, eles acabam sendo favorecidos, têm mais chance de ser selecionados para a segunda fase. (INEP, 2001a, p. 19-20)

Afinado com o discurso governamental, em trechos de sua entrevista, o membro do Conselho Nacional de Educação também defende a idéia de que o ENEM se constitui um mecanismo de democratização do acesso, na medida que, coerente com a orientação curricular disseminada nas escolas pela política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, o exame avaliaria as competências cognitivas desenvolvidas e isso beneficiaria os egressos de escolas públicas.

O aproveitamento do ENEM está um pouco nessa perspectiva também porque o ENEM não analisa conteúdos de forma estanque, as disciplinas do ensino, mas ele trabalha, especialmente, com competências cognitivas desenvolvidas pelo aluno nos vários campos do saber, muito coerente com as diretrizes curriculares nacionais que foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Com a orientação bastante grande para que as escolas públicas trabalhem com essas diretrizes curriculares nacionais e elas é que são cobradas pelo ENEM, então há uma expectativa de que com o ingresso do ENEM, haja um incremento do aluno de escola pública.

Exatamente, instrumento de democratização do acesso. Porque na realidade, o ENEM, ele acaba influenciando o próprio desenvolvimento do currículo. Não adianta você fazer diretrizes curriculares nacionais para orientar o ensino médio, se depois o vestibular ou algo similar, ou aquele que o substitui, fica trabalhando com disciplinas estanques etc. porque daí é o vestibular que acaba orientando o ensino médio. Então o que é que o ENEM faz? Na medida em que o ENEM trabalha com as competências cognitivas desenvolvidas, na medida que é esta a orientação básica da escola pública, na medida em que o ENEM é utilizado como parte do processo, ele acaba sendo um instrumento de democratização do acesso. (Membro do CNE na gestão FHC)

Vejam, agora, como o ENEM vai se firmando como mecanismo de acesso ao ensino superior defendido pelo MEC e em que consiste o exame.

O ENEM foi instituído pelo MEC pela Portaria nº 438/98 e é aplicado aos alunos que concluem o Ensino Médio no ano de realização da prova, podendo participar também concluintes de anos anteriores. O exame, conforme Relatório Final de 1998,

... caracteriza-se como um serviço que o MEC estruturou para que o conjunto da sociedade brasileira discipline seus usos acadêmicos e sociais. Esse mesmo caráter de prestação de serviço é que justifica que o ENEM seja, parcialmente, financiado pelo MEC, ficando o restante dos recursos como responsabilidade de cada um dos participantes que optem voluntariamente por realizá-lo. Em 1998, a contribuição de cada um foi de R\$ 20,00 (vinte reais). (INEP, 1998, p.7-8).

Foi realizado pela primeira vez no dia 30 de agosto de 1998, sendo precedido de uma pré-testagem<sup>55</sup> e abrangeu 184 municípios brasileiros. Contou com 157.221 inscritos e a

<sup>55</sup> Conforme o documento *Relatório Final 1998* o banco de questões do exame foi pré-testado no período de 15 a 19 de junho de 1998 em 204 turmas distribuídas por escolas, em 33 localidades, entre capitais de estado e cidade do interior de todas as cinco regiões brasileiras.

As questões foram organizadas em 24 cadernos, contendo de 19 a 20 questões cada um, e foram aplicadas em um total de 5.427 alunos e realizada entrevista com 204 alunos (1 por turma) para extrair dados sobre: dificuldade encontrada nas questões, clareza de enunciado, propriedade dos termos empregados, precisão das ilustrações e uso do conhecimento cotidiano.

Os resultados, conforme o documento, indica que “a maioria dos alunos sentiu-se motivada a responder as questões da maneira como foram apresentadas, julgou que os enunciados estavam claros, não teve dúvidas

participação de 115.575<sup>56</sup> candidatos e um percentual de 26,5% de abstenção.(INEP, 1998). Do total de inscrições realizadas, 130.330 correspondem a inscrições de alunos da rede pública estadual patrocinadas por suas respectivas secretarias estaduais de Educação, secretarias municipais de Educação, secretarias de Ciência e Tecnologia e delegacias do MEC/Iniciativa Privada, conforme Relatório Final de 1998<sup>57</sup>. No tocante à utilização do ENEM em processos seletivos, apenas duas instituições aproveitaram o exame. A aplicação da prova foi feita pela Fundação CESGRANRIO e a correção por especialistas indicados por esta Fundação.

No tocante ao perfil dos candidatos, torna-se relevante a apresentação de alguns dados, tendo como referência algumas variáveis (trajetória escolar, renda familiar mensal e expectativas dos participantes), pois estes estão relacionados ao trabalho de articulação política do MEC junto às secretarias de Educação.

A grande maioria dos participantes fez sua trajetória escolar em escola pública, tanto o ensino fundamental (70,3%) quanto o ensino médio (78,1%), e declararam ter renda mensal familiar entre 2 e 5 salários (30,7%) e entre 5 a 10 salários mínimos (21,5%). Fica evidente, então, que a maioria dos participantes do ENEM em seu primeiro ano foi oriunda de escola pública, com inscrição patrocinada pelas secretarias estaduais e municipais de educação (82,89%).

Referente às expectativas, planos e objetivos dos participantes do exame, possuem um alto grau de importância: ter um bom emprego (98,5%); ser bem-sucedido na carreira (98,2%); ter emprego (98,1%), ganhar um bom salário (97,7%) e *conseguir diploma universitário* (96,9%). A expectativa dos participantes após a conclusão do ensino médio está mais voltada para: *prestar vestibular* (92,9%) e procurar emprego (88,6%) e menos para

---

quanto a palavras ou expressões empregadas, achou as ilustrações legíveis e entendeu o que era solicitado para ser feito. Menos da metade dos alunos informou que não utilizou conhecimentos do cotidiano para responder algumas questões, apenas o conhecimento escolar e, em igual quantidade, opinaram que algumas questões (cerca de 1/3 do total) apresentavam grande dificuldade” (INEP, Relatório Final 1998, p. 20).

<sup>56</sup> Segundo dados do Censo Escolar-1998, o número de concluintes do ensino médio foi de 1.330.150. Do total de participantes do ENEM em 1998, o número de egressos do ensino médio foi de 9,1% e de concluintes foi de 86,9%.

<sup>57</sup> As inscrições foram patrocinadas nas seguintes proporções: Secretaria Estadual de Educação do Paraná, 55.897; Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, 32.448; Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 20.172; Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, 9.475; Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, 4.462; Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, 1.000; Secretaria Estadual de Educação de Roraima, 1.000; Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, 1.276; Secretaria Estadual de Educação do Acre, 500; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 986; Secretaria Municipal de Educação de Recife, 366; Secretaria de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2.690; Delegacia do MEC no Espírito Santo/Iniciativa Privada, 58 alunos (INEP, 1998).

constituir família (84,%), fazer um curso profissionalizante (82%) e trabalhar por conta própria ou em negócio da família (57,1%).

Percebemos que há um terreno fértil para a aceitação da idéia do ENEM como mecanismo de ingresso no ensino superior e do discurso democratizante, o que vai ser intensificado com a incorporação da nota do ENEM, por parte das IES, em processos seletivos.

Como expresso anteriormente, é feita uma cruzada para que as IES passem a utilizar os resultados do ENEM em seus processos seletivos. Essa cruzada tem início logo no primeiro ano de aplicação do exame, que contou com um percentual baixo de participantes, mesmo com o patrocínio financeiro de algumas secretarias de Educação, e recebeu críticas ao seu conteúdo.

A incorporação do exame pelas universidades estaduais paulistas e o trabalho de “convencimento” realizado pelo MEC, fizeram com que o ENEM passasse a uma tendência crescente de adesão por parte de outras IESs e de participantes. Em 1999, 93 instituições passaram a utilizar o ENEM. O exame contou com 346.953 inscritos e 315.960 participantes, apresentando 8,93% de abstenções. A taxa de inscrição permaneceu R\$ 20,00, como também o apoio financeiro de algumas secretarias estaduais e municipais de educação, seja com financiamento total ou parcial da inscrição<sup>58</sup>. A prova foi aplicada em 162 municípios, no dia 29 de agosto de 1999. A aplicação da prova permanece sob responsabilidade da Fundação CESGRANRIO e os critérios de escolha de locais para aplicação da prova são:

... em todas as capitais; nos municípios com densidade significativa de matrícula nas últimas séries do ensino médio (acima de 1000 alunos das redes pública e particular); em alguns Estados considerou-se, ainda, os municípios de localização estratégica para a realização do exame, de acordo com as solicitações, em tempo hábil, das Secretarias Estaduais de Educação. (INEP, Relatório Final 1999, p. 19).

O perfil dos candidatos é alterado, 43% fizeram o ensino médio em escola pública e 49% na escola privada. A renda mensal familiar apresenta grande concentração nas faixas médias de 5 a 10 e de 10 a 30 salários mínimos, respectivamente 27,6% e 31,7%. Apenas 6,1% localizam-se na “considerada ‘linha de pobreza’, de até 2 salários mínimos de renda familiar” (INEP, 1999, p. 33). Na faixa entre 2 e 5 salário mínimos, encontram-se 17,7% e 6,5% na faixa de mais de 50 salários mínimos.

---

<sup>58</sup> Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, patrocínio de 50% do valor da taxa de 1.881 inscritos; Secretaria Estadual de Educação de Roraima, 100% do valor da taxa de 600 inscritos; Secretaria Estadual de Educação do Paraná, 50% do valor da taxa de 22.708 inscritos; Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, 100% do valor da taxa de 6.193 inscritos e Secretaria Municipal de São Paulo, 100% do valor da taxa de 1.569 inscritos.

Há uma demanda muito significativa por acesso ao ensino superior. “Do total de participantes, mais de 89% declararam pretender, com certeza, nos próximos 3 anos, continuar seus estudos. Esse cenário é observado em todos os estados com pequenas variações de proporções” (INEP, 1999, p. 52).

Em 2000, o exame contou com 390.180 inscritos e 352.487 participantes. A prova foi aplicada no dia 27 de agosto com duração de cinco horas<sup>59</sup>, em 187 municípios. Apesar de ter ocorrido redução no total de secretarias que patrocinavam o exame, total ou parcialmente, este ainda contou com o financiamento: da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, que patrocinou 40% do valor da taxa para 11.184 concluintes da rede pública; Secretaria Estadual de Educação do Acre, patrocinando 100% do valor da taxa para 310 inscritos; e a secretaria Municipal de Educação de São Paulo, respondendo por 100% do valor da taxa para 1.919 inscritos. Nesse ano, a adesão das instituições de ensino superior ao ENEM contabilizou 182 instituições. A operacionalização do exame ficou sob a responsabilidade de um consórcio formado pela Fundação CESGRANRIO e Fundação Carlos Chagas.

No tocante à renda familiar mensal dos participantes, os maiores percentuais concentram-se nas faixas médias de renda e estão assim distribuídos: 26,9% declararam estar na faixa de 5 a 10 salários mínimos; 30,9% estão na faixa de 10 a 30 salários mínimos; 17,6% estão no intervalo de 2 a 5 salários mínimos. No que se refere à trajetória escolar, o Relatório Final de 2000 apresenta que: 38% fizeram o ensino fundamental somente em escola particular e 44% somente em escola pública e que 49% fizeram o ensino médio somente em escola particular e 43% somente em escola pública.

As expectativas para a imensa maioria (98%) dos participantes para os próximos 3 anos são de continuar estudando e 75% deles esperam conseguir um emprego.

Como podemos ver, os participantes têm como objetivo o acesso ao ensino superior e vêm no ENEM uma forma de realizá-lo, o que é destacado inclusive no próprio documento em tela.

A utilização dos resultados do Enem nos processos de seleção das Instituições de Ensino Superior (IES) é a primeira modalidade social de uso do exame e, desde sua implantação, há três anos, constitui-se o mais forte atrativo aos que a ele se submetem (INEP, 2000, p. 25).

Em 2001, o ENEM contou com um fator extra para ampliar sua abrangência — a gratuidade. Ficaram isentos de pagar a taxa de inscrição de R\$ 32,00:

---

<sup>59</sup> Conforme o documento Relatório Final 2000, foi concedida a quinta hora, tendo por base os argumentos apresentados pelos participantes do ENEM 1999 sobre o tempo necessário à realização da prova.

Estão dispensados de pagar a taxa de inscrição para fazer o ENEM 2001 todos os alunos do terceiro ano do ensino médio de instituições públicas de ensino — federais, estaduais e municipais. O Exame também será gratuito para os estudantes carentes do terceiro ano da rede particular, mediante declaração do dirigente da instituição. Outro grupo que não precisará pagar nada pelo ENEM é o de concluintes do ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos — o antigo supletivo — que tenham terminado todos os exames entre abril de 2000 e abril de 2001. Finalmente, está isento da taxa de inscrição todo aquele que concluiu em anos anteriores o ensino médio, mediante declaração de que é carente e não pode pagar, firmada pro si próprio, quando capaz, pelos pais ou responsáveis. (INEP, 2001b, p. 6)

Conforme dados do documento do ENEM Relatório Final 2001, a isenção da taxa beneficiou 82,6% dos inscritos (1.624.131). O número de participantes saltou para 1.200.883. A prova foi realizada no dia 26 de agosto de 2001 em 277 municípios. O ENEM contou mais uma vez com os serviços da Fundação CESGRANRIO. O número de instituições que aderiu ao exame, até o momento de elaboração do Relatório Final 2001, também aumentou — 296 IES. Sobre os critérios de definição de locais de aplicação de prova, houve o acréscimo do item: “sediar instituições de ensino superior que utilizam o Enem em seus processos seletivos” (INEP, 2001, p. 21).

Com a isenção da taxa, o perfil dos candidatos é alterado novamente. 65% dos participantes cursaram o ensino médio em escola pública e 19,2% cursaram apenas na escola privada. Aumentou consideravelmente a participação de inscritos oriundos de faixa de menor renda. Senão vejamos: o percentual de procedentes de famílias com renda até 5 salários mínimos saltou de 25%, em 2000, para 60%, em 2001. A faixa de até 2 salários mínimos aumentou sua participação de 7,4% para 26,8%. A participação das faixas intermediárias e altas diminuiu: famílias com renda entre 5 a 10 salários mínimos caíram de 27% para 20,5% e as famílias com renda na faixa de 10 a 30 salários mínimos reduziram de 31% para 14%.

Mais da metade do total de participantes declarou que teve como motivação principal para participar do exame as novas oportunidades de acesso ao ensino superior oferecidas por ele. Tal fato é corroborado no documento Relatório Final 2001 (p. 43) quando lemos que a maioria (57,6%) dos participantes do exame tem como principal meta prestar o vestibular e que sua expectativa a médio prazo, 4 ou 5 anos, é vir a ter um diploma universitário e conquistar um emprego — pouco mais de 60%.

Constatamos que a metade dos participantes do ENEM o fizeram por percebê-lo como uma forma de ingresso ao ensino superior. Vale indagar: o exame democratiza o acesso ao ensino superior como esperam esses jovens?

Nas considerações finais do documento retrocitado, afirma-se que:

Se considerarmos ainda que do total de participantes 66% realizaram o ensino médio em escolas públicas e 50% declararam ter feito o Enem para obter pontos para o vestibular, podemos inferir que o Enem está associado a uma diminuição da auto-exclusão tradicional dos alunos da escola pública motivada por baixa auto-estima e, também, que o objetivo primeiro do Enem começa a ser compreendido, introduzindo na vida dos jovens brasileiros o uso de instrumento que serve de referência para auto-avaliação. (INEP, 2001, p. 157).

Consideramos que aqui cabe levantar alguns questionamentos: o que demonstra o alto índice de participantes oriundos de famílias de baixa renda, com a introdução da isenção da taxa do exame? Será que os alunos egressos do ensino médio público se excluiriam por si próprios de prestar vestibular para obter uma vaga no ensino superior se o processo seletivo fosse gratuito? A declaração de que fizeram o ENEM para obter pontos no vestibular mostra que ele está sendo compreendido como instrumento de auto-avaliação ou como mecanismo de ingresso ao ensino superior?

Vários estudos já demonstraram que as desigualdades das condições socioeconômicas determinam as dessemelhanças das condições socioeducacionais, do acesso à elevação do patamar cultural de uma classe. Na verdade, não são os alunos da escola pública que se excluem, em razão da sua suposta baixa auto-estima, do acesso aos níveis sistematicamente mais elevados do saber. Estes são excluídos estruturalmente, pela enorme concentração de renda, ausência de uma boa rede escolar pública, pelas condições insalubres de habitação, pela precarização do trabalho que atinge hoje os lares das famílias trabalhadoras, pelo desemprego, pelos baixos salários percebidos pelos pais desses alunos, e, por fim, por um regime social — capitalista — que no País foi incapaz de levar a cabo as suas tarefas democráticas, dentre elas a garantia do acesso da população a uma escola pública de qualidade e a independência nacional. Quanto à compreensão que os participantes têm sobre o exame, vale ressaltar que o número de candidatos teve crescimento diretamente proporcional à aceitação desse exame pelas IES e que estes declaram, em sua maioria, que dele participaram para obter pontos no vestibular, o que sinaliza ser este percebido como um mecanismo de ingresso e não como uma auto-avaliação.

Em 2002, os números referentes a inscritos, participantes e abstenções ficaram assim distribuídos: 1.820.170 inscritos; 1.318.820 participantes; e 510.350 (27,9%) abstenções. Os critérios de isenção da taxa permaneceram os mesmos de 2001 e atingiram 87% dos inscritos. A prova foi realizada no dia 25 de agosto de 2002 em 600 municípios brasileiros. Até a elaboração do Relatório Final 2002, 384 instituições de ensino superior haviam formalizado a utilização do ENEM em seus processos seletivos.

No tocante ao perfil dos participantes, houve decréscimo no percentual de pessoas que fizeram o exame para obter pontos no vestibular (43%). 73% dos participantes cursaram o ensino médio apenas em escola pública. A faixa de renda concentra-se em até 5 salários mínimos (65,4%).

A redução percentual de pessoas que fizeram o exame tendo como perspectiva utilizá-lo como mecanismo de ingresso ao ensino superior pode ser considerada como, parafraseando Gentili, uma possível desintegração da promessa integradora? Não temos elementos suficientes para responder a esta indagação, neste estudo.

O ENEM organiza-se a partir de uma *matriz de competências*, no total de 5, desdobrando-se em 21 habilidades articuladas aos conteúdos do ensino fundamental e médio. O exame é composto de apenas uma prova com 63 questões objetivas de múltipla escolha sobre conhecimentos gerais, elaboradas a partir de uma situação-problema e uma redação.

As cinco competências (dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas) são avaliadas tanto na prova objetiva quanto na redação. Na prova objetiva, as 21 habilidades são testadas três vezes, ou seja, três questões para cada habilidade.

Cada parte da prova (objetiva e redação) vale 100 pontos e o desempenho é avaliado nas duas partes. O desempenho é mensurado a partir da matriz de competências e será expresso nas seguintes faixas:

... insuficiente a regular, que corresponde às notas entre 0 a 40, inclusive; regular a bom, que corresponde às notas entre 41 a 70, inclusive; e de bom a excelente, que corresponde às notas entre 71 a 100, inclusive (INEP, 1999b, p. 9).

A redação é estruturada "na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir da proposta de um tema de ordem social, científica, cultural ou política". (INEP, 1999b, p. 10)

A tese de que o ENEM, ao avaliar competências e habilidades e sua prova ser baseada em situações-problemas, contribui para que os egressos de escolas públicas tenham resultados mais satisfatórios por não exigir conteúdos é bastante questionável, pois será que os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade em todas as áreas do conhecimento são prescindíveis ao indivíduo no momento de análise da realidade, de situações, de fatos, de compreensão de fenômenos naturais e de processos histórico-geográficos, de compreensão das diferentes linguagens, de construção de argumentos e de elaboração de propostas de intervenção na realidade, como afirma o discurso oficial ser o eixo da proposta do ENEM? Questionemos um pouco mais: competências e habilidades são

suficientes para a formação de um indivíduo capaz de atuar criticamente na realidade social na qual está inserido ou é o suficiente e necessário para adaptabilidade dos indivíduos à prática social vigente?

Concordamos com Duarte (2000), quando assinala que a função central da escola, assim como da educação, deve ser a de socializar o saber historicamente construído pela humanidade, pois a constituição da historicidade humana dar-se-á pela relação dialética entre apropriação e objetivação. O homem transforma a natureza apropriando-se dela por meio do trabalho. Essa apropriação ocasiona uma objetivação que, com o desenvolvimento das forças produtivas e o aumento gradativo do controle do homem sobre a natureza ocasiona uma apropriação cada vez maior. Esta não se limita a ser uma apropriação diretamente material, mas também cultural. Cada geração que sucede a outra se assenhora dos instrumentos e da cultura para continuar subsistindo e essa apropriação não é só mera imitação, mas se desenvolvem novas formas de se resolver problemas. A escola entra aí como elemento dessa apropriação da herança e do desenvolvimento cultural da humanidade. Querer libertar a escola da camisa-de-força das relações sociais capitalistas é uma coisa, mas querer manietá-la cada vez mais, colocando-a num leito de Procusto para se adequar à divisão do trabalho e de mundo cada vez mais opressor, utilizando eufemismos para velar essa opressão é outra coisa totalmente distinta. Nesse sentido, o ENEM é mais uma peça do quebra-cabeças, reunido as outras peças (contra-reformas), que foi sendo montado para remodelar de forma totalmente subordinada à relação entre o Estado e a sociedade brasileira diante do capitalismo internacional.

O discurso democratizador associado ao ENEM será contestado pelos depoimentos dos membros da Administração Superior de uma das três universidades estaduais paulistas, escolhida como espaço de investigação de nossa tese e pelos dados empíricos coletados na mesma instituição.

Acreditávamos que a criação de um exame de Estado — o ENEM — num contexto de reforma do Estado e da Educação no plano internacional e nacional, não se caracterizava apenas como uma mudança de um mecanismo de ingresso no ensino superior por outro. Assim, a indagação sobre a idéia que norteou a criação do ENEM e a posição privilegiada que ocupou no interior da política educacional do governo FHC, configurando-se claramente a proposta oficial de acesso ao ensino superior, tornou-se uma questão central em nossa investigação.

A análise dos documentos oficiais sobre a reforma educacional efetivada durante os oitos anos de governo e a fala dos protagonistas apontaram para dois fatores fundamentais: o ENEM como parte integrante de um sistema nacional de avaliação, na perspectiva do Estado avaliador; e uma articulação estreita entre a consolidação da reforma do ensino médio e a utilização do ENEM como mecanismo de ingresso no ensino superior.

O ENEM foi criado num contexto de desenvolvimento de sistemas de coleta de informações e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, objetivando o controle e a regulação da educação e a constituição de um verdadeiro Sistema Nacional de Avaliação, em detrimento de um Sistema Nacional de Educação. Tal sistema de avaliação é composto por testes padronizados aplicados de forma massiva — SAEB, ENEM, ENC (provão) — que contribuem significativamente para a imposição de um currículo nacional, tanto na educação básica quanto na educação superior, para a mistificação da avaliação como instrumento que, por si só, pode garantir a qualidade do ensino e para a introdução do *ethos* de mercado, mediante a competição e ranqueamento das instituições educacionais.

A fala do membro do Conselho Nacional de Educação do governo FHC evidencia tal perspectiva:

Exatamente, de ampliar as oportunidades de acesso, considerando a flexibilidade exigida de nossas escolas, de acordo com a nossa realidade. Agora, se a flexibilidade é um dispositivo da lei a orientar os currículos da educação básica e educação superior, a avaliação é um outro requisito essencial. Nesse sentido o ENEM ele tem como exame que avalia o ensino médio, a oferta do ensino médio, a qualidade da oferta do ensino médio, ele tem o condão de provocar uma reestruturação em todo o ensino médio. O nosso ensino médio ainda está fraco no desenvolvimento de competências cognitivas ligadas a códigos e linguagens, ligada a códigos matemáticos, ligadas ao próprio código das ciências, então você vai ajustando o currículo escolar, o desenvolvimento de docentes à luz desses exames nacionais. E o Brasil, no governo Fernando Henrique, ele criou para todos os níveis de ensino uma espécie de cultura da avaliação colocando o ENEM para o ensino médio; o ENSEJA, o exame nacional da educação de jovens e adultos; colocando o provão para vários cursos de nível superior; o SAEB para a avaliação do ensino médio, de algumas etapas do ensino médio e alguns estados como São Paulo, São Paulo ainda criou o SARESP, que é um sistema regional de avaliação para o estado de São Paulo. Quer dizer, então com o ENEM, ENSEJA, provão, SAEB, ele criou uma espécie de cultura da avaliação. E por quê? Para que as próprias escolas, elas tendo acesso confiável aos dados de avaliação, ela tenha condições de melhorar a qualidade da sua oferta. E essa é uma mudança muito grande, proposta não apenas pelo governo Fernando Henrique Cardoso mas pela LDB. (membro do CNE no governo FHC)

O exame também é parte integrante da reforma do ensino médio e superior. Conforme expresso em documentos, no caso específico do ensino médio, a implantação da reforma e sua consolidação foram efetivadas mediante a utilização de vários mecanismos, entre os quais o ENEM.

O ENEM tem como base referencial e teórica a reforma do ensino médio. Em que nos pautamos para fazer tal afirmação? Qual a base de sustentação teórica da relação reforma do ensino médio e ENEM?

O ponto de intersecção do ENEM com a reforma do ensino médio é a fundamentação teórico-política de ambos, os quais têm como orientação básica a pedagogia da competência, a concepção de sociedade do conhecimento e como referência o lema aprender a aprender.

Miranda (2000) enfatiza que Popkewitz viu semelhanças nas reformas educacionais realizadas em quatro países (Rússia, África do Sul, Suécia e Estados Unidos) e que os pressupostos utilizados para essas reformas tinham como elemento comum as psicologias construtivistas. A autora ressalta também que, nessas pedagogias, o professor se torna mais um “solucionador de problemas” num meio que se modifica constantemente.

Moreira, citado por Miranda (2000), analisou a proposta curricular brasileira, que recebeu uma influência muito grande do espanhol César Coll, e enfatizou que há uma “psicologização” do espaço escolar e um deslocamento da preocupação com o *que ensinar* para o *como ensinar* e uma valorização de habilidades cognitivas em detrimento dos próprios conteúdos curriculares

Conforme a presidente do INEP, a fundamentação teórica do ENEM é o construtivismo, relacionado com o lema *aprender a aprender* e baseado em competências e habilidades.

O fundamento teórico do ENEM é o construtivismo, não o radical que diz que não é preciso livro didático. Está relacionado ao lema *aprender a aprender*. (Presidente do INEP na gestão de FHC, entrevista realizada no dia 30 de março de 2004)

Definiu competências e habilidades, ressaltando que são relacionadas mas distintas.

Competência está relacionada às estruturas mentais da inteligência, é mais amplo do que habilidades. Habilidades está mais relacionada a aplicabilidade, ao fazer. (Presidente do INEP, entrevista realizada no dia 30 de março de 2004)

Tendo como referência a reforma curricular do ensino médio, é nítida a visão cognitivista de César Coll, na concepção teórica do ENEM, e de sua defesa do lema aprender a aprender como finalidade última da educação. Nas pedagogias do lema aprender a aprender, o conhecimento é secundarizado em favor da capacidade de enfrentar desafios e mobilizar conhecimentos; são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho e mais importante o domínio do método de aquisição do conhecimento do que o próprio conhecimento; a atividade do aluno deve ser dirigida pelos interesses dele; e, por fim, é tarefa

da educação preparar indivíduos que se adaptem a uma sociedade em constante mudança e que tenham a compreensão de que o conhecimento é efêmero.

O Ministro acrescentou que os fundamentos teóricos do ENEM são:

É justamente medir, avaliar as competências e habilidades que... definidas como objetivos do ensino médio, esses são os fundamentos teóricos mais importantes. O ENEM, ele é um exame que se vê totalmente coerente com a reforma do ensino médio e com o SAEB. Então é um exame que consolida, dá um sinal para todo sistema do que se quer consolidar com o ensino básico brasileiro. (Ministro da Educação, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

A partir dessa fundamentação teórica, é definido um perfil de aluno esperado no ensino superior — um aluno que tenha capacidade de aprender a aprender numa sociedade do conhecimento — e que o ENEM, como exame, traduziria esse perfil.

Resta clara a defesa do currículo pós-moderno já que, numa sociedade que muda celeremente o saber também deve mudar na mesma dinâmica. Essa perspectiva privilegia, conforme Duarte (2000), o saber cultural originário do meio do aluno em detrimento do saber historicamente construído, ou seja, há um relativismo cultural subjacente a tal proposta, onde o discurso científico é igualado ao discurso baseado no senso comum.

As reformas do Estado que visam a submeter o País aos ditames do capital e da configuração atual da divisão internacional do trabalho não poderiam deixar de fora a educação. Não só pela oportunidade de lucros vultosos, mas também pela formação das novas gerações que seriam preparadas no interior das escolas para o mercado de trabalho. A escola teria também como tarefa inculcar nos indivíduos valores mercantis por meio de um currículo que tivesse como balizamento atitudes, valores, concepções e crenças, tais como: competitividade, adequação, competências, habilidades, qualidade, naturalização do mercado etc.

Sobre a tarefa desempenhada pela educação, esclarecedoras são as palavras de Rossler (2004, p.85):

Nesse sentido, só é possível concluir que, se no plano teórico o discurso educacional hegemônico se embeleza com palavras sedutoras que escondem os interesses a que se prestam, ou seja, desviar a atenção da verdadeira luta que os indivíduos devem travar para superarem as condições de existência reais, na prática essa mesma educação vem sofrendo adequação à lógica selvagem do capital. O que dificulta ainda mais o processo de superação das relações sociais de alienação vigentes, posto que a desqualificação de nosso ensino implica perdas e danos irreparáveis na formação moral, intelectual e social dos indivíduos. O que em última instância significa que, em um ou outro plano, seja no âmbito do discurso educacional ou no âmbito da realidade concreta da escola, o que de fato acontece é que a educação acaba reforçando e contribuindo para a manutenção da realidade atual, em vez de contribuir para a sua negação e superação.

A estreita relação entre a reforma do ensino médio e o ENEM também fica evidenciada na fala dos próprios representantes do governo:

O ENEM está diretamente relacionado a reforma do ensino médio que também é baseada em competências e habilidades. (Presidente do INEP, entrevista realizada no dia 30 de março de 2004)

A reforma do ensino médio e o ENEM são baseados em competências e habilidades. Isso foi decidido tendo como referência o debate internacional, que ainda não havia chegado no Brasil e pautou a reforma da Espanha, na Alemanha (em curso), na Argentina e no Chile. (Presidente do INEP, entrevista realizada no dia 30 de março de 2004)

Esta relação também aparece no documento básico do exame, lançado pelo INEP. O exame tem como referência

... a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. (INEP/MEC, 2000, p. 5)<sup>60</sup>

Outro aspecto revelador da relação supramencionada é que o exame é apontado como um poderoso instrumento de indução de comportamento no trato com o currículo e com a avaliação, necessária à reforma do ensino médio. As falas dos protagonistas da reforma destacam o poder de indução a determinadas mudanças que um mecanismo de ingresso ao ensino superior pode produzir no ensino médio, como, por exemplo, consolidar a reforma deste nível de ensino.

...Esses estados tinham interesse de usar os resultados com outra finalidade que, talvez, seja a mais importante: a implantação da reforma do ensino médio.

Todos os processos de avaliação têm fortíssimo poder de induzir mudanças. Isso é histórico, aconteceu na França, na Inglaterra, está acontecendo na Alemanha. No Brasil, a reforma do ensino médio é a base referencial e teórica para a elaboração do Enem. A prova é como é porque tem como ponto de partida a proposta da interdisciplinaridade. À medida que o Enem tem como ponto de partida a reforma, acaba sendo, para o professor que está em sala de aula, já trabalhando na implantação da reforma, um instrumento concreto, que lhe permite ver como fazer para trabalhar a interdisciplinaridade: se a prova está formulada desse jeito, então eu devo desenvolver os conteúdos de determinada maneira para que o aluno possa se habilitar a essa aprendizagem que aquela prova afere.

É um processo lento. Levará no mínimo dez anos para a reforma estar totalmente absorvida. Ainda são poucas as escolas que implantaram os novos parâmetros curriculares. E ainda não conseguimos aprovar no Conselho Nacional de Educação nossa proposta de mudança curricular nos cursos de formação inicial de professores, que é um grande problema. (INEP, 2001a, p. 18-19)

Quando eu fui reitor na UNICAMP, eu criei o vestibular da UNICAMP e nós criamos um... muito inovadores, porque nós criamos um vestibular que tinha redação, e a redação era 50% do peso da prova da primeira fase, na nota da primeira fase a redação, ou seja nós inovamos ali e depois muitas universidades, que até então era simplesmente o processo de múltipla escolha. Então nós criamos... a primeira fase era totalmente discursiva sendo a redação 50% da nota e a segunda fase então podia ter múltipla escolha. O que eu observei, o que nós observamos a

<sup>60</sup> SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica.

partir da UNICAMP é que ao fazer isso, nós primeiros influenciámos outras universidades a que nos seguissem, a UFRJ nos seguiu, a USP acabou adotando a redação também, mas o mais importante foi que o ensino médio brasileiro mudou a partir daquele vestibular porque eles começaram, o ensino médio, a dar ênfase de novo na redação. Então aquela experiência eu trouxe para o ministério, eu sabia que eu queria fazer um exame para o ensino médio, não para simplesmente ter um método novo de acesso a universidade, eu queria fazer um exame para o ensino médio que consolidasse a reforma do ensino médio, e esse foi o objetivo, sem dúvida, **o objetivo mais importante do Enem foi consolidar a reforma do ensino médio**, seria como um aviso para todo o sistema, porque o ensino médio é responsabilidade basicamente dos estados, a definição curricular é dos estados, toda definição é do estado. Então o que nós queríamos era mandar um sinal para todos estados brasileiros de qual reforma nos estados nós queríamos, de qual reforma nós estávamos falando. Então como eu tinha essa experiência da UNICAMP, de que o exame influencia o médio quando ele é aceito no vestibular, quando ele é adotado no vestibular é capaz de mudar o médio, eu usei a mesma estratégia. (Ministro da Educação do governo FHC, Entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

A Prof<sup>a</sup>. Maria Inês comenta que o objetivo principal do ENEM é ajudar a reforma nacional do ensino de nível médio. (ATA da reunião da Câmara Deliberativa da COMVEST do dia 20/11/98)

Neste sentido, constitui-se um poderoso indutor de mudanças, favorecendo a implantação da reforma curricular do ensino médio (INEP, 1999a, p. 10)

A estratégia utilizada, e assumida pelo Ministro, para garantir a influência do exame no ensino médio e a consolidação de sua reforma foi a incorporação do ENEM nos processos seletivos das instituições de ensino superior.

Nós queríamos um exame que modificasse o médio, mas nós sabíamos que para que ele tivesse esse poder ele tinha que influenciar o acesso à universidade, para que ele tivesse o poder de esparramar pelo Brasil todo. Então a concepção estratégica foi essa, é um exame para o ensino médio, para consolidar a reforma do ensino médio, mas um exame que para isso ele tinha que ser aceito pelas universidades. (Ministro da Educação no governo FHC, entrevista realizada no dia 29 de março de 2004)

### 3.3.2 A Incorporação do ENEM no Processo Seletivo da UNICAMP

Buscando analisar a existência de correspondência ou não entre o discurso democratizador associado ao ENEM e a realidade empírica, utilizamos como objeto de exemplificação a incorporação do exame no processo seletivo da UNICAMP.

Sabemos que a Universidade no Brasil foi criada tardiamente, no século passado, porém, a UNICAMP, apesar de contar apenas com 39 anos de existência, é uma universidade reconhecida nacional e internacionalmente pelas atividades que realiza no campo científico.

A UNICAMP foi criada pela Lei Estadual nº 7655, de 28 de dezembro de 1962, alterada pelas leis nº 9715, de 30 de janeiro de 1967, e 10214, de 10 de setembro de 1968. Teve seu *campus* oficialmente instalado no dia 5 de outubro de 1966. É uma autarquia estadual de regime especial com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e

disciplinar. Sua manutenção financeira é garantida, em sua maior parte, pelo Governo estadual de São Paulo, mediante quota do Imposto de Circulação de Mercadoria e Serviços-ICMS e por instituições nacionais e internacionais de fomento. Possui 5 *campi*, estando o principal (Zeferino Vaz) situado em Campinas, no Distrito de Barão Geraldo. As faculdades e institutos constituem as unidades de ensino e pesquisa, que são em número de 20. Estas são responsáveis pela oferta e organização dos cursos de graduação (54)<sup>61</sup> e de pós-graduação (120). Por meio de seus centros e núcleos (24), desenvolve pesquisa com a colaboração de especialistas, docentes e alunos das diferentes áreas do conhecimento. É composta ainda por dois hospitais, dois colégios técnicos e um centro de educação tecnológica. Instituição que tem como base o modelo humboldtiano, ou seja, articula ensino, pesquisa e extensão, desenvolve essas atividades em quatro grandes áreas: Exatas (Física, Química, Matemática e Geociências), Tecnológicas (Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia Agrícola e Arquitetura), Biomédica (Medicina, Biologia, Odontologia e Educação Física), Humanas e Artes (Filosofia, Ciências Sociais, História, Economia, Linguística, Literatura, Educação e Artes). Concentra 15% da produção científica brasileira e cerca de 10% da pós-graduação nacional. Seu corpo docente é composto por 2.050 professores ativos. Deste total, 95% possuem a titulação de doutor ou acima. Atende um universo de 14.740 alunos de graduação, 4.563 de mestrado, 4.779 de doutorado e 663 de especialização. Além disso, oferece como política de assistência estudantil: moradia estudantil, bolsas (bolsa trabalho, bolsa alimentação/transporte, bolsa emergência, bolsa iniciação científica e Programa de Estágio Docente-PED). Conta ainda com a área de saúde, que realiza consultas médicas, intervenções cirúrgicas, internações, exames laboratoriais, procedimentos odontológicos e leitos para internações.

### **3.3.2.1 Adesão, Papel Político e Impacto no Processo Seletivo dos Candidatos**

A discussão sobre a possibilidade de incorporação do ENEM no processo seletivo da UNICAMP teve início em 1998, mais precisamente na reunião do dia 27/10/98, quando o pró-reitor de graduação informou sobre uma reunião ocorrida com a presença das três pró-reitorias de graduação (USP, UNICAMP e UNESP) com o “objetivo de definir medidas comuns entre as três universidades públicas paulistas e promover interações em nível de cursos de graduação” (Ata da reunião do dia 27/10/98 da COMVEST, p. 2) e que esta reunião teve como assunto principal o vestibular e a possibilidade de utilização do ENEM no processo

---

<sup>61</sup> Os dados ora apresentados são referentes ao ano de 2003 e foram retirados do sítio eletrônico da UNICAMP.

seletivo destas instituições. Na ocasião, o pró-reitor de graduação informou também que haverá uma reunião extraordinária da Câmara de Vestibular da UNICAMP com o tema *Exame Nacional de Ensino Médio-ENEM: apresentação dos fundamentos e objetivos por representante do ENEM*.

A reunião da Câmara Deliberativa da Comissão Permanente para os Vestibulares da UNICAMP-COMVEST<sup>62</sup>, no dia 20/11/98, contou com a participação das representantes do MEC/INEP Maria Helena Guimarães de Castro e Maria Inês Fini, que apresentaram os fundamentos e objetivos do ENEM:

Passa a palavra à Prof<sup>ª</sup>. Maria Helena que cumprimenta a todos, agradece ao convite e informa que é extremamente importante a oportunidade de estar conversando e trocando idéias sobre a nova proposta que o Ministério da Educação está começando a implantar. Passa a expor as análises realizadas que permitiram a realização do Exame Nacional do Ensino Médio. Com a palavra, a Prof<sup>ª</sup>. Maria Inês passa a explicitar a concepção, o desenvolvimento conceitual da prova e dos instrumentos de avaliação. Informa que é grande a expectativa de que as Universidades analisem a prova do ENEM, que é constituída de uma prova de conhecimentos gerais e uma redação, e diz que é importante que se discuta a possibilidade de sua utilização na seleção dos seus candidatos. (Ata da reunião do dia 20/11/98 da COMVEST, p. 2)

Nesta reunião, questionou-se se o uso do exame pela universidade não iria pressionar o aluno a prestar um exame que não é obrigatório. Como resposta, foi dito que:

A Prof<sup>ª</sup>. Maria Inês diz que não entende como uma pressão, mas sim como uma motivação o que leva o aluno a prestar o exame. (Ata da reunião do dia 20/11/98 da COMVEST, p. 5)

Este questionamento é relevante, pois, o que em tese deveria ser voluntário torna-se compulsório a partir do momento em que o exame passa a ser utilizado pelas IES como mecanismo de pontuação no processo seletivo, o que ficou comprovado pelos relatórios do próprio INEP, já mostrados sobre a expectativa dos candidatos ao participarem do exame.

Na ocasião, foi também apontada a questão da taxa como um fator a mais para a elitização do ensino e mais uma vez foi utilizado o argumento de que o ENEM pode democratizar o acesso ao ensino superior para os oriundos de escola pública:

Segundo a Prof<sup>ª</sup>. Maria Inês, a questão da elitização do ensino superior já é uma questão posta. Se houver um patrocínio maior das secretarias estaduais para assumir o pagamento da taxa de seus alunos, um maior número de alunos das escolas

---

<sup>62</sup> A COMVEST é constituída por um espaço executivo composto pelo coordenador executivo, coordenador acadêmico, coordenador de logística, coordenador de pesquisa e de divulgação e de comunicação com o apoio estrutural de funcionários, e uma Câmara Deliberativa dos Vestibulares da UNICAMP que tem representação de todas as unidades de ensino. Nessa Câmara é definida a estrutura, filosofia, objetivos do vestibular; socializados os resultados de desempenho acadêmico e perfil sócio-econômico dos alunos que ingressam na instituição; são tomadas decisões sobre isenção de taxa de inscrição para alunos carentes, etc. A COMVEST é uma Comissão vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, diferentemente da USP e UNESP que têm fundações.

públicas terá a oportunidade de entrar nas Universidades públicas. Comenta que no Rio de Janeiro muitos alunos de escola pública entraram na PUC-RJ e talvez muitos deles não fossem prestar o exame da PUC-RJ. (Ata da reunião do dia 20/11/98 da COMVEST, p. 5)

Consideramos que se caracteriza, como condição *sine qua non* para a efetiva democratização do acesso à educação superior, a garantia de uma educação básica de qualidade para toda a população e a expansão, com qualidade, de vagas nas IES públicas. Num contexto de exclusão social de uma classe — a classe trabalhadora — aos bens espirituais produzidos pela humanidade, a mudança de um mecanismo de seleção por outro não tem efeito significativo. Além do mais, a tão propalada (nos discursos oficiais) democratização não se restringe ao acesso. Esta só se concretiza com políticas públicas que garantam o acesso, a permanência com qualidade e a gestão democrática. Viabilizar tal democratização requer, ainda, a garantia de financiamento público para o desenvolvimento das ações necessárias. Como concretizar uma tarefa tão imprescindível, urgente e dessa magnitude? Num contexto neoliberal, num governo neoliberal, como o de Fernando Henrique Cardoso, no qual o Estado se desresponsabiliza da garantia do financiamento e participa como avaliador e regulador da educação, falar em democratização da educação em geral e do ensino superior em particular é mera peça de retórica.

O acesso ao ensino superior não é passível de garantia no momento do ingresso. Esse também é o entendimento do Pró-Reitor de Graduação da UNICAMP (1998-2202), que, apesar de simpatizar com o sistema de sorteio, apontou, ao ser indagado se o ENEM poderia ser considerado um mecanismo de democratização do acesso, que:

Não. Eu não diria isso. Eu não diria justamente porque apesar dele ter alguma ajuda, e poder ser utilizado e tal, isso acabou não acontecendo da forma como deveria. Então, eu acho que num primeiro momento como exame balizador, exame pré-qualificador, tudo bem. Agora, tudo, eu acho que toda... a democratização do acesso para o ensino superior, ela é impossível de ser realizada, qualquer que seja, o milagre, o instrumento, a cota, ou o que você quiser fazer. E só vai ter democratização de duas formas: ou com número de vagas suficiente para todo mundo que deseja entrar, ou com sorteio. Qualquer outra forma não é democratizadora, porque um sorteio vai, de forma aleatória, contemplar todas as parcelas da população, sejam os esforçados, os não esforçados, os brancos, os negros, os japoneses, indianos, etc. Qualquer outra tentativa pode corrigir alguma distorção mais séria, em algum momento, mas não vai democratizar o acesso, democratizar o acesso é anterior, você democratiza o acesso dando as mesmas condições de preparo ...

Isso, aí começa lá da creche. Não tem jeito de fazer a democratização do acesso na hora do ingresso, com o número de demanda muito maior do que a oferta de vagas.

A expectativa do MEC/INEP, de utilização do ENEM pelas IES, era de que este substituísse a primeira fase do processo seletivo.

Referente ao trabalho de convencimento, por parte do Ministério, das instituições de ensino superior e a adesão da UNICAMP, a Coordenadora Executiva da COMVEST (1998-2002) destaca:

O ENEM, digamos assim, na sua primeira edição, ele teve um número de escritos que deixava a desejar no ponto de vista do que se esperava, fosse a adesão a essa avaliação de saída do segundo grau, não é? Então houve várias reuniões de pessoas do MEC, mais particularmente do INEP, com reitores de universidades, houve congressos em alguns lugares pelo que eu me lembro do noticiário da época, no sentido de convencer essas instituições a fazerem o uso do ENEM na sua seleção. (Coordenadora Executiva da COMVEST, entrevista realizada no dia 23 de março de 2004).

Na reunião do dia 01/03/99 da Câmara Deliberativa da COMVEST, o ENEM voltou à pauta de discussão e o Pró-Reitor de Graduação comentou sobre a importância da utilização do ENEM pelas universidades estaduais paulistas, sem a qual, na visão do MEC, não ocorreria a consolidação do exame. Ressaltou que a criação de uma Subcomissão de Estudos do ENEM<sup>63</sup> era importante no sentido de analisar possibilidades de utilização do ENEM e assim auxiliar o MEC nesse processo de consolidação. Na ocasião, destacou qual a tendência das três pró-reitorias em relação à forma de utilização do exame:

Comenta a existência de proposta do MEC para o aproveitamento, pelas Universidades, do resultado do ENEM. Comenta ainda que, para o MEC, se não houver uma sinalização das Universidades como USP, UNESP e UNICAMP de que o ENEM é importante, jamais haverá a consolidação desse Exame e, por consequência, não ocorrerá influência no ensino médio. O Prof. Angelo diz que a idéia da Subcomissão de Estudos do ENEM é a de estudar possibilidades concretas para propor à Câmara Deliberativa, no sentido de estar auxiliando o MEC na consolidação do ENEM. Comenta que a proposta mais aceita nas Pró-Reitorias da USP e UNESP é a de usar o ENEM como um bônus, e não como substituto da 1ª e/ou 2ª fases dos exames das universidades. (Ata da reunião do dia 01/03/99 da COMVEST, p. 5)

De fato, o aproveitamento do ENEM pelas IES paulistas (UNICAMP, USP e UNESP) funcionou como um indutor para a participação no exame no plano nacional. Os depoimentos da Coordenadora Executiva da COMVEST e do Pró-Reitor de Graduação (1998-2002) corroboram essa afirmação.

... e aumentou assim drasticamente o número de inscritos no ENEM a partir do momento em que as três paulistas exigiram o ENEM. De maneira que eu acho do ponto de vista que foi o nosso objetivo, que foi sinalizar, para o interesse de existir esse exame no país ele é um objetivo que foi plenamente alcançado — consolidar o ENEM exatamente. Agora não era nosso objetivo que essa nota provocasse um impacto na nossa porque o nosso vestibular ele sempre foi muito discutido do ponto de vista mesmo do seu desenho como um todo. Então qualquer mudança nesse desenho, ela é muito discutida na Câmara. Para ser aprovada a modificação sua-se sangue. Agora, por exemplo, é o momento que a gente tem que pensar um pouco na

<sup>63</sup> A Subcomissão de Estudos foi formada com a seguinte composição: pró-reitor de graduação, coordenadora executiva da COMVEST, representante da Reitoria, coordenadora acadêmica da COMVEST e mais quatro docentes.

questão da redação na primeira fase. Infelizmente eu digo isso assim com dor no coração, mas nós já chegamos a 50.000 candidatos. Então manter o nosso padrão de qualidade no tempo disponível é uma coisa complicada, uma engenhariazinha complicada. Então qualquer mudança que a gente faz é uma mudança muito pensada, o nosso vestibular ele nasceu muito orgânico, de maneira que para nós, não havia assim nenhum motivo nem para substituir a primeira fase pelo ENEM e nem para colocar o ENEM com um peso extraordinariamente grande. O acordo foi esse: nós vamos com isso, com essa aceitação do ENEM sinalizar para o país inteiro e eu acho que a gente teve bons resultados. (Coordenadora Executiva da COMVEST, entrevista realizada no dia 23 de março de 2004).

Ah! Com certeza. Isso passou de nove mil no ano em que nós não aproveitávamos e na UNICAMP, no parâmetro das três, na FUVEST sempre foi o maior vestibular do país, acho que até muito mais que a própria UNICAMP. Mas sem dúvida passou de 9 mil num ano para 150 mil no outro. Em São Paulo aumentou e nesse trabalho que eu te falei, que foi publicado, ele analisa justamente esse, o efeito da decisão das universidades públicas no ENEM, no exame e não o contrário, não do ENEM nos nossos vestibulares. E também já teve isso, com toda certeza, a própria FUVEST repensou um pouco a sua primeira fase, em termos de conteúdo. Essa idéia de tirar dois dias e voltar para um dia, cobrando menos conteúdo na primeira fase, também já foi inspiração e constatação de resultados que o próprio ENEM nos ajudou a tirar. Ainda que ele não tenha influenciado, ele influenciou os nossos instrumentos também. (Pró-Reitor de Graduação da UNICAMP, entrevista realizada no dia 26 de março de 2004)

Na discussão sobre o aproveitamento do ENEM no vestibular da UNICAMP, que conforme destaca a coordenadora da COMVEST, não foi uma decisão tranqüila, foi solicitado ao MEC que, em contrapartida, se possibilitasse a participação das instituições no acompanhamento pedagógico do exame. Dessa negociação política, surgiram o Comitê Técnico do ENEM-COTENEM e o Comitê Consultivo, com representantes de instituições de ensino superior.

Então discutimos muito. Inclusive a professora Maria Inês Fini e a professora Maria Helena Guimarães, que na ocasião presidia o INEP, a Maria Inês era encarregada diretamente do ENEM, elas vieram uma reunião da Câmara Deliberativa nossa e foram submetidas a todas perguntas, a todas as críticas... não foi uma coisa tranqüila, não sabe, na Câmara mas por fim se aceitou. Mas com esse objetivo entende e a partir daí, as universidades fizeram algumas exigências também com relação ao melhor controle com o instrumento que estava sendo elaborado. A gente, por exemplo, tinha várias críticas à primeira prova de redação, tem algumas coisas em questões... de maneira que o INEP aceitou que se criasse no ENEM mesmo um conselho meio que consultivo do qual faziam parte representantes, dentre outros, das universidades paulistas. Então o Pró-Reitor de Graduação nosso na época, o presidente coordenador da FUVEST, foram designados para esse conselho e além disso ele designou também para uma consultoria de redação, a mim e para uma consultoria de questão, a pessoa, que na época, era minha coordenadora acadêmica, que era a professora Eugênia Charnet, que é do Departamento de Estatística. De maneira que a gente a partir daí começou a trabalhar no ENEM. Nós na parte de redação junto com colegas da USP e da UNESP, também com uma pessoa representante do próprio INEP. De maneira que ali discutíamos, dentre outras coisas, tema de redação, correção da redação, fomos nós que acabamos elaborando aqueles critérios de correção e traduzindo as competências do ENEM básicas, em termo de competências especificamente avaliáveis na prova de redação. Deu um trabalho terrível, eu trabalhei nisso até que eu saí da comissão de vestibulares. Aí eu não quis mais, meio coincidiu também com a mudança de governo, aí a coisa no INEP ficou meio enrolada. O próprio ENEM sofreu algumas, alguns acidentes de percurso, mas enfim eu falei: eu já dei minha contribuição, eu já aprendi o que eu queria com o ENEM, eu saí, mas foi um período produtivo sem dúvida nenhuma

porque uma coisa é você preparar um vestibular para um aluno que você conhece com objetivos nitidamente de seleção para vagas, outra coisa é você conceber uma avaliação de redação por exemplo com objetivos muito específicos que será uma prova aplicada de norte a sul, leste-oeste do Brasil. Enfim é um desafio sabe? Mas eu fiquei contente com o que foi possível fazer. Eu só sinto que não se tenha de fato podido ou querido porque aí eu não sei por onde passam essas questões, levar o ENEM um pouco adiante, ou seja, fazer com que ele não fosse apenas uma avaliação que revela, através das suas próprias estatísticas contidas no seus relatórios, o perfil do egresso do ensino médio. Mas eu, pelo que eu vi dos dados numéricos mesmo e das questões e pelo que eu via diariamente na análise dos textos desses meninos, eu achava impensável que não tivesse no próprio MEC equipes trabalhando nesses dados para que daí saísse de um lado, material para professor; por outro lado, um programa de reuniões com professores de... acompanhamento. (Coordenadora Executiva da COMVEST, entrevista realizada no dia 23 de março de 2004).

No depoimento que se segue, fica explícito o fato de que o COTENEM foi criado para atrair o apoio das IES e alcançar o objetivo de expandir a utilização do ENEM nos processos seletivos das instituições.

O COTENEM, foi o Comitê Técnico Nacional do qual eu fiz parte. Bom agora não tem mais sentido falar, não fomos mais convocados mas, em princípio, eu não sei de nada se ele continua existindo ou não, tá. Porque quando a gente conversou com o MEC, uma das coisas também que nós abordamos foi a de que a universidade, ela tinha que participar, tecnicamente de um instrumento de tal importância, porque se a idéia era sinalizar conteúdos, sinalizar as competências, habilidades, que foi calcado mais nisso do que conteúdos, mas sinalizar alguma coisa do ensino médio, que era na universidade, aliás, o ENEM usa parte da universidade para fazer os seus parâmetros, que a gente queria participar mais efetivamente. Tendo em vista, que a gente tem os quadros, o Ministério, não. A academia que tem os quadros para orientar esse tipo de coisa, e que a gente tinha algumas contribuições que com certeza poderia estar socializando com o ENEM, caso houvesse essa... quase que uma cooperação, deles com o nosso processo seletivo, e nossa com o instrumento, com a influência no ensino médio.

E aí foi criado o COTENEM, que inclusive contou com a presença de um representante de cada uma das três estaduais, mas também representantes, tinha representantes de Minas, de Pernambuco, do Paraná, vieram doze pessoas especialistas na área técnica que ajudavam a analisar relatórios, e verificar eventuais políticas e criou os comitês de área, uma para redação e um mais para questões, mas pelo COTENEM ficou mais como uma coisa técnica, mas não operacional, de análise, e depois as comissões, outras, de redação, de análise de elaboração das questões, contou com participação de especialistas aí mais específicos de cada uma das áreas. E eu acho que com isso cresceu bastante a qualidade do exame. (Pró-Reitor de Graduação (1998-2002), entrevista realizada no dia 26 de março de 2004)

Surgiram assim duas propostas de utilização do ENEM: uma elaborada pelos três pró-reitores de graduação e os três presidentes (ou coordenadores) das comissões de vestibulares das três universidades estaduais paulistas e outra elaborada pela Subcomissão da Câmara Deliberativa da COMVEST<sup>64</sup>, que serão apresentadas na seqüência, conforme

---

<sup>64</sup> Composta pelos membros: Albetiza Lôbo de Araújo, Anésio dos Santos Junior, Anselmo Eduardo Diniz, Carlos Roberto Galvão Sobrinho, Claudina Izepe Rodrigues e Eugênia M. Reginato Charnet.

expostas no texto *Exame Nacional do Ensino Médio: possibilidade de aproveitamento pela COMVEST (s/d)*:

**1) proposta de cálculo para o aproveitamento do ENEM, conforme discussões entre as 3 pró-reitorias de graduação**

O fator de ponderação da 1ª fase (caso da USP e Unicamp) ou da Prova de Conhecimentos Gerais (caso da UNESP), seria igual a **1,y** sendo  $0 < y < 20$ .

A fórmula de ponderação seria a seguinte:

$$NF = N \cdot 1,y \text{ e } y = x \cdot 20/100$$

Onde:

NF = Nota final, ponderada com a influência do ENEM;

N = Nota obtida na 1ª fase (ou prova geral);

1,y = fator de ponderação;

y = fração a ser acrescida ao peso 1;

x = nota obtida com as questões do ENEM, numa escala de 0 a 100 pontos.

Exemplos:

a) Aluno obteve zero no ENEM:

$$Y = 0 \cdot 20/100 = 0/100 \quad NF = N$$

b) Aluno obteve 100 pontos no ENEM:

$$Y = 100 \cdot 20/100 = 2000/100 = 20 \quad NF = N \cdot 1,20$$

c) Aluno obteve x pontos no ENEM:

$$Y = x \cdot 20/100 = 20x/100 \quad NF = N \cdot 1,y$$

**2) resumo da proposta elaborada pela subcomissão da câmara deliberativa da comvest**

Levar em conta os resultados obtidos pelos alunos no componente de Conhecimentos Gerais do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), até um total de 20% do valor da primeira fase, do seguinte modo:

$$NF = \frac{4 \cdot N + 1 \cdot ENEM}{5} \text{ ou } NF = N$$

Onde: NF = Nota Final da primeira fase

N = Nota obtida na primeira fase pelo aluno

ENEM = Nota obtida no ENEM

A maior das duas notas finais será tomada como a Nota Final da Primeira Fase do Vestibular.

Analisando a proposta das três pró-reitorias, a Subcomissão da Câmara Deliberativa apontou que, embora haja forte estímulo para que o aluno realize o exame, “alguns alunos podem se sentir prejudicados por terem tido um desempenho igual ou até superior no vestibular e, com o cálculo de aproveitamento, serem preteridos em função de acréscimo efetuado a algum outro candidato” (UNICAMP/COMVEST, p. 3, s/d). A Comissão destacou ainda que a sua proposta também estimulava os alunos a fazerem o ENEM mas não prejudicava aqueles que não o fizeram.

Percebemos que a proposta das três pró-reitorias, mais afinada com o objetivo do MEC, implicaria um maior estímulo (leia-se compulsoriedade) para que os alunos realizassem o exame e o aproveitassem como parte do processo seletivo, mas encontrou uma barreira — esta forma feria um dos critérios legais: o processo seletivo não pode discriminar candidatos.

Na reunião do dia 31/03/99, foram apresentadas, na Câmara Deliberativa, as propostas da Subcomissão de Estudos do ENEM e a proposta elaborada pelas três Pró-

Reitorias de Graduação das universidades estaduais paulistas. O pró-reitor de graduação da UNICAMP “comenta que a FUVEST<sup>65</sup> aprovou a sugestão de aproveitamento do ENEM conforme a proposta de cálculo elaborada pela Subcomissão da Câmara Deliberativa da COMVEST” (Ata da reunião do dia 31/03/99 da COMVEST, p. 3) e que a UNESP ainda não se decidiu mas que será apresentada apenas a proposta elaborada pela Subcomissão da Câmara Deliberativa da COMVEST/UNICAMP.

Durante a reunião, foram feitas algumas ponderações no sentido de que seria melhor aguardar a consolidação do exame antes de usá-lo como parte do processo seletivo. Contrapondo-se a isso, foi ressaltada a importância política de utilização do ENEM pela UNICAMP e desta participar como colaboradora da avaliação final do ensino médio:

O Prof. Angelo informa que já conversou com o Reitor da Unicamp, assim como os Pró-Reitores das outras Universidades Paulistas conversaram com os seus respectivos Reitores e chegaram a conclusão de que, politicamente, se torna importante para as Universidades participarem do ENEM. Além do aspecto político, o Prof. Angelo ressaltava a importância das três Universidades Paulistas estarem sendo colocadas como colaboradoras da avaliação final do ensino médio. (Ata da reunião do dia 31/03/99 da COMVEST, p. 3)

Outra ponderação se refere à interferência do MEC nas instituições e em sua autonomia:

O Prof. Lobão reforça seus argumentos de não aproveitamento, neste momento, do ENEM, pois parece que está havendo uma interferência direta do Ministério da Educação nas Universidades, o que estaria interferindo na autonomia da UNICAMP. (Ata da reunião do dia 31/03/99 da COMVEST, p. 4)

Tal ação está em consonância com a política governamental da reforma do Estado e da educação de FHC, que combina descentralização/centralização, já destacada por Gentili (1998). Nesse sentido, é desfechada a tentativa de interferir na autonomia das instituições de ensino superior de definir seus processos seletivos tendo como objetivo a consolidação da reforma implementada no ensino médio mediante o controle curricular realizado pela avaliação.

Na ocasião, foi ressaltada a importância da utilização do ENEM como forma de interferir no ensino médio e informado que a Coordenadora Acadêmica da UNICAMP participa de uma comissão que:

... Comissão, da qual a Prof<sup>a</sup>. Eugênia faz parte, que tem contato com todos os elaboradores, e que essa Comissão poderá descartar questões mal elaboradas e também solicitar a substituição de elaboradores, com a indicação de nomes. (Ata da reunião do dia 31/03/99 da COMVEST, p. 4)

É destacado também que a forma de utilização do ENEM no processo seletivo proposta não altera significativamente seus resultados:

---

<sup>65</sup> Fundação que realiza o vestibular da USP.

O Prof. Anselmo explica que se o candidato tirar 5,0 na Unicamp e 7,0 no ENEM, ficará com média 5,4 na 1ª fase da Unicamp, enquanto que na 2ª fase isso vai significar mais ou menos 0,04 de acréscimo na média final. Não estaria, assim, sendo dada grande importância ao ENEM, mas uma importância residual, o que não acarretaria grandes diferenças nos resultados do Vestibular da UNICAMP. (Ata da reunião do dia 31/03/99 da COMVEST, p. 4)

Após a discussão ora citada, a proposta de utilização do ENEM elaborada pela Subcomissão é colocada em votação pelo pró-reitor de graduação, que é aprovada com 22 votos favoráveis, 04 votos contrários e 2 abstenções, na reunião do dia 31/03/1999, para aproveitamento no vestibular UNICAMP-2000.

No ano subsequente, é feita uma avaliação do uso do ENEM no vestibular da UNICAMP, na reunião do dia 11/04/2000. Nesta reunião, é aprovada a utilização do ENEM no vestibular UNICAMP-2001, consoante a fórmula utilizada no último vestibular e utilizando-se o resultado do primeiro ENEM realizado pelo candidato, excetuando o ENEM/1998 com a seguinte votação: 18 votos favoráveis; 05 votos contrários e 03 abstenções.

A avaliação retrocitada é realizada tendo como referência dados oriundos de um estudo do impacto da utilização da nota do ENEM na convocação dos candidatos ao vestibular UNICAMP 2000, destacando: a) estudo do ganho médio e máximo na nota da fase I, por curso (escala: [0-1000]), considerando o total de inscritos, convocados e matriculados; b) dados do aproveitamento da nota do ENEM por curso, considerando o tipo de estabelecimento cursado no ensino médio (escola pública ou particular); c) apresentação dos resultados gerais da utilização da nota do ENEM no vestibular, estabelecendo a comparação entre os grupos convocados com e sem ENEM, conforme o tipo de estabelecimento (frequência e média bruta), que são apresentados pela coordenadora acadêmica da COMVEST.

Após apresentação desses dados, a coordenadora da COMVEST, encerrou sua apresentação, concluindo que:

Com base nos estudos sobre o impacto do aproveitamento do ENEM, conclui que o maior impacto foi o aumento de candidatos convocados para a 2ª fase e, quanto ao resultado final da 2ª fase, não ocorreram mudanças significativas. Comenta que os dados mostram que houve um pequeno aumento de matriculados oriundos de escola pública, porém o ENEM não prejudicou a seleção dos candidatos à UNICAMP. (Ata da reunião do dia 11/04/2000 da COMVEST, p. 5)

O pró-reitor de graduação ressaltou que, em razão do pequeno aumento no número de matriculados oriundos de escola pública, as universidades estaduais paulistas pensaram em modificar o critério de aproveitamento do exame.

O Prof. Angelo informa que o pequeno aumento nos matriculados oriundos de escola pública verificado tanto na UNICAMP quanto na USP e UNESP fez com que a USP chegasse a pensar em modificar o critério de aproveitamento do ENEM. Lembra que a preocupação da subcomissão da Câmara Deliberativa da UNICAMP que definiu a fórmula para o aproveitamento do ENEM era de trazer para o Vestibular mais alunos de escola pública e, também, com um número maior de alunos prestando ENEM, poder verificar o que estava sendo avaliado por esse exame. (Ata da reunião do dia 11/04/2000 da COMVEST, p. 6)

Na mesma reunião, outro membro da Câmara Deliberativa também destacou que o ENEM não traz mudanças significativas no resultado final do processo seletivo mas acrescenta que é interessante a continuidade do uso do exame:

O Prof. Cobo diz que os dados apresentados mostram que não ocorre, no resultado final, uma modificação significativa ao se aproveitar a nota do ENEM. Porém, como questão filosófica, talvez seja interessante manter o aproveitamento do ENEM como uma motivação para que o aluno faça bem essa prova e possamos de fato diagnosticar se o ensino médio está sendo bom ou ruim. (Ata da reunião do dia 11/04/2000 da COMVEST, p. 6)

É também destacado, na reunião, que o uso do ENEM produz uma expectativa nos alunos oriundos de escola pública e que esta expectativa é frustrada, pois não ocorre alteração no resultado final dos convocados:

O Prof. Cobo diz que a expectativa acaba mascarando a realidade fazendo com que alunos de escolas públicas passem para a 2ª fase, porém não ocorrem mudanças no resultado final de convocados. (Ata da reunião do dia 11/04/2000 da COMVEST, p. 7).

Ao lermos a ata da reunião 11/04/2000, fica evidente que os resultados do processo seletivo da UNICAMP não constituem alvo de alterações significativas e que, mais uma vez pela questão política, decide-se continuar usando o ENEM conforme os mesmos critérios anteriores, mesmo estando evidente que a fórmula de cálculo proposta não causa um impacto significativo. Do trecho que será apresentado a seguir, podemos inferir tal fato:

O Prof. Angelo lembra que, na avaliação inicial de aproveitamento do ENEM, partiu-se da hipótese de que poderiam estar sendo beneficiados candidatos do ensino médio público, porque se o desempenho deles no ENEM não fosse ruim, poderia o Vestibular passar a ser uma alternativa também para eles, que muitas vezes se auto-excluem. Lembra ainda que a subcomissão da Câmara Deliberativa estipulou uma fórmula com o objetivo de fazer com que essa prova atingisse um número de candidatos e pudesse avaliar o que está sendo medido pelo ENEM. Acredita que os resultados, pela própria fórmula utilizada pela UNICAMP, não causam grande efeito. Sugere que continue sendo aproveitado o ENEM com o mesmo critério e que sejam aprofundados os estudos. Informa que a USP e a UNESP vão utilizar o ENEM com o mesmo critério utilizado no último ano, que a UNESP decidiu que o candidato poderá escolher, dentre os exames do ENEM que prestou, aquele que quer utilizar e que a USP estará aguardando a decisão da UNICAMP. (Ata da reunião do dia 11/04/2000 da COMVEST, p. 7).

Outro trecho da Ata reforça nossa inferência:

A Prof<sup>ª</sup>. Bernadete acha importante ser retomada a questão de ordem política antes de eventualmente se tomar a decisão de que não será aproveitada a nota do ENEM. Acredita ser importante acompanhar mais uma vez os resultados do ENEM e, quanto a criar uma expectativa ao promover candidatos para a 2ª fase, acredita que o próprio fato de fazerem a 2ª fase é interessante para os candidatos pois poderão definir outras expectativas com relação às escolas que cursaram e poderão fazer uma certa cobrança com relação à maneira como devem ser preparados em suas escolas. Lembra que o argumento que sempre manteve a redação na 1ª fase no Vestibular da UNICAMP foi o de dar a oportunidade a um maior número de alunos de passarem por um exercício que não costumavam fazer nas escolas. Quando não aprovados para a 2ª fase, esses alunos retornavam para a escola cobrando o trabalho com a escrita e leitura. A Prof<sup>ª</sup>. Bernadete acredita que o mesmo pode ocorrer, atualmente, com alunos de escolas públicas que, com o aproveitamento do ENEM, chegaram até a 2ª fase e não foram aprovados. Estes poderão retornar às escolas cobrando um pouco mais o trabalho com certos conteúdos que fazem com que seja difícil a competição pela vaga no curso desejado. (Ata da reunião do dia 11/04/2000 da COMVEST, p. 8).

Também é destacado como argumento de defesa para continuidade do uso do ENEM o fato de membros da UNICAMP estarem participando da elaboração e aplicação da prova e da análise do ENEM, o que foi uma das condições colocadas pela UNICAMP ao MEC/INEP para que o exame fosse utilizado.

O Prof. Angelo lembra que uma das condições para o aproveitamento do ENEM foi a da UNICAMP participar na elaboração e na aplicação do exame. Informa que isso ocorreu pois a Prof<sup>ª</sup>. Eugênia está numa equipe que coordena a escolha do material que vai compor a prova e a Prof<sup>ª</sup>. Bernadete participa da equipe de redação. Tanto a UNICAMP, como a UNESP e a USP estão participando da elaboração da prova e da análise desse instrumento. Isso não aconteceu da mesma forma com outras faculdades e universidades, que simplesmente passaram a utilizar o resultado do ENEM. O Prof. Angelo vê com isso a importância das três Universidades Públicas estarem juntas, pois poderão estar conversando com a Coordenação do INEP, no sentido de contribuir na discussão de certos aspectos e de começar a interferir no ensino. Comenta que, ao comparar o 1º exame, ocorrido em 1998, com o 2º exame, em 1999, já percebe que foi positiva a participação das três Universidades Públicas Paulistas, e essa participação poderá influenciar o ensino médio. Lembra que este instrumento vai avaliar a qualidade do ensino médio em todo país. Por isso, defende a continuidade do aproveitamento do ENEM com os mesmos critérios utilizados no último vestibular. Acredita ser impossível a substituição do Vestibular pelo ENEM, pois os objetivos são diferentes, ou seja, o ENEM se propõe medir as habilidades e competências desenvolvidas no ensino médio e o Vestibular se propõe classificar candidatos para ingressar na Universidade, que tem uma demanda maior que as vagas disponíveis. (Ata da reunião do dia 11/04/2000 da COMVEST, p. 8-9).

Quando surge, na reunião, a proposta de adiar a decisão sobre a continuidade do aproveitamento ou não do ENEM, mais uma vez é utilizado o argumento político:

Analisando a questão pelo aspecto político, o Prof. Angelo, diz que é complicado protelar essa decisão. Informa que o MEC está considerando que a UNICAMP estará aproveitando no próximo Vestibular os resultados do ENEM. Lembra novamente que a USP e a UNESP já decidiram pelo aproveitamento, sendo que a UNESP já decidiu que o candidato escolherá o ano do ENEM que vai aproveitar. (Ata da reunião do dia 11/04/2000 da COMVEST, p. 9).

A reunião passou a deliberar sobre o aproveitamento do ENEM de acordo com a fórmula do último vestibular. Esta proposta é aprovada com 17 votos favoráveis; 07 votos

contrários e 03 abstenções. No que se refere à questão de qual ENEM aproveitar, são apresentadas três propostas:

1) utilizar o resultado do último ENEM, realizado no ano em que o candidato estará fazendo o Vestibular: 01 voto favorável; 21 votos contrários e 04 abstenções. 2) utilizar o resultado do primeiro ENEM que o candidato realizou, exceto o ENEM/1998: 18 votos favoráveis; 05 votos contrários e 03 abstenções; 3) utilizar o resultado de qualquer exame ENEM, de escolha do candidato: 05 votos favoráveis; 17 votos contrários e 04 abstenções. (Ata da reunião do dia 11/04/2000 da COMVEST, p.12).

Assim, foi aprovada a continuidade da utilização do ENEM no processo seletivo, conforme o mesmo critério do ano anterior e aproveitando o resultado do primeiro exame realizado pelo candidato, exceto o de 1998<sup>66</sup>.

No ano seguinte, na reunião da Câmara Deliberativa do dia 10/05/2001, foi apresentado o impacto da nota do ENEM no vestibular de 2001 e novamente é mostrado que o aproveitamento do ENEM não altera os resultados do vestibular UNICAMP.

A Prof<sup>a</sup>. Eugênia faz breve relato dos resultados dos estudos realizados com relação ao desempenho dos candidatos e informa que a conclusão do estudo mostra que a forma como está sendo aproveitada a nota do ENEM não está interferindo na convocação dos candidatos para a 2ª fase. Ressalta a importância de se continuar a aproveitar a nota do ENEM, para que os estudos de seu impacto no Vestibular da Unicamp, possam basear-se em uma série mais confiável. Ressalta que com a isenção de taxa para os alunos das escolas públicas, esse segmento deve aumentar significativamente no ENEM 2001. (Ata da reunião do dia 10/05/2001 da COMVEST, p.3).

O aproveitamento do ENEM para o vestibular 2002 é aprovado, conforme a forma utilizada nos últimos vestibulares, só que desta vez por unanimidade.

Na reunião do dia 13/06/2002 um dos pontos de pauta foi o aproveitamento da nota do ENEM para o vestibular 2003. Nessa reunião, não é apresentado nenhum dado estatístico sobre o impacto do exame no vestibular passado. É apresentada a proposta de aproveitamento dos dois últimos exames, 2001 e 2002, e informado que “a USP vai considerar o aproveitamento dos dois últimos ENEMs e a Vunesp apresentou essa mesma proposta para a Reitoria da Unesp e aguarda decisão” . (Ata da reunião do dia 13/06/2002 da COMVEST, p.4). A proposta de continuidade de utilização dos resultados do ENEM no vestibular de 2003, com o mesmo peso utilizado no vestibular anterior e com o aproveitamento dos dois últimos exames (2001 e 2002) foi aprovada por unanimidade.

---

<sup>66</sup> Na reunião do dia 10/05/2001, fica explícito o motivo da exclusão do Enem 1998: “...informa que não poderão ser aproveitados somente os resultados do ENEM de 1998, pois neste exame ainda não havia sido constituída a assessoria técnica que as Universidades Públicas Paulistas passaram a dar na elaboração e discussão desse exame” (Ata da reunião do dia 10/05/2001 da COMVEST, p.4).

A adesão ao ENEM pela UNICAMP está vinculada à importância da utilização do exame pelas IES paulistas e não por uma necessidade institucional de mudança no seu processo seletivo. O depoimento da coordenadora executiva da COMVEST é bastante esclarecedor nesse sentido.

Então a situação é muito diversa. Bom, aí porque que nós resolvemos usar o ENEM? Porque nos foi solicitado pelo professor Paulo Renato, na época, que a gente de fato discutisse isso, as universidades públicas paulistas. Porque nós, enfim, temos uma certa visibilidade, uma demanda muito grande, essas três universidades. Aqui, você sabe, o sistema estadual é muito mais presente do que o federal? Nós temos federal, a Escola de Medicina de São Paulo e a Federal de São Carlos. Mas enfim, é pouquíssimo com relação as outros estados. Então isso veio num momento também em que o próprio ministro tinha uma série de questões políticas aí tensas a resolver com as federais, de maneira que havia uma certa, um certo pé atrás das federais...em relação a aceitação do ENEM. Isso ficou patente em vários encontros havidos, promovidos aí pelo INEP, em que a discussão ficava muito pesada mesmo, e era difícil discutir a questão em si porque a coisa passava pelas altas instâncias do MEC. Então nesse contexto, fizemos uma série de discussões aqui em São Paulo, muitas reuniões ao longo do ano e até que chegamos a decisão de que aceitaríamos introduzir o ENEM em nossa avaliação. Não porque ele fosse importante para nós, mas como uma maneira de sinalizar para o público em geral a respeito da importância de se dispor do exame como esse, então nós aceitamos o ENEM. Eu preciso ver, eu acho que foi em 99, mas eu não vou jurar para você, mas eu acho que foi. (Coordenadora Executiva da COMVEST, entrevista realizada no dia 23 de março de 2004).

Posto isto, inferimos que a utilização do ENEM pela UNICAMP deu-se mais por uma questão política — de ajudar o MEC a consolidar o exame no ensino médio — que, por entendê-lo como um mecanismo de democratização do acesso, pois desde o início foi ressaltado que a utilização do ENEM, não alteraria significativamente os resultados do processo seletivo, ou por uma necessidade pedagógica institucional. Outro motivo destacado nos documentos foi a possibilidade de a UNICAMP, por meio do uso do ENEM, influenciar o ensino médio.

### **3.3.2.2 O Discurso Democratizador e a Realidade Empírica: o que nos revelam os dados e depoimentos?**

Como dito ao longo do texto, foi criada e divulgada pelo Governo a idéia de que o ENEM democratizaria o acesso ao ensino superior para os alunos oriundos de camadas menos favorecidas. Nesta seção, analisaremos os dados e depoimentos referentes a essa afirmação, buscando evidenciar se há ou não impacto com o aproveitamento do ENEM no processo seletivo, no tocante à mudança de perfil socioeconômico dos estudantes admitidos.

Para tanto, selecionamos a partir da publicação *UNICAMP 2002- vestibular nacional: o vestibular de 1987 a 2002 através de dados que permitem uma análise comparativa dos concursos realizados pela universidade*, dois cursos de graduação para

servirem como amostra de nossa pesquisa. Os cursos selecionados, tendo como referência a série histórica 1997-2002, foram Medicina e Matemática (licenciatura- noturno). A escolha dos referidos cursos baseou-se em dois critérios: a) pertencer a um grupo de cursos de alta demanda, tendo como referência a relação candidato-vaga; b) pertencer a um grupo de cursos de baixa demanda, tendo como referência a relação candidato-vaga e, preferencialmente, noturno. Consideramos que tais critérios são fundamentais para verificar se tem correspondência com a realidade a afirmação do Governo de que o aproveitamento do ENEM, no processo seletivo das universidades, é um mecanismo integrante de uma política de democratização do acesso, e se essa política teria impacto irrestrito a qualquer curso, seja de baixa ou alta demanda.

Após feita a seleção dos cursos, coletamos junto à COMVEST os dados do questionário sociocultural, composto de 67 questões, respondidos pelos candidatos, à época da inscrição do vestibular. A COMVEST nos forneceu estes dados (dos admitidos), já tabulados por ano e por curso.

Do questionário foram selecionadas as questões que consideramos estarem mais diretamente relacionadas ao objetivo da investigação, ou seja, informações mais detalhadas sobre o nível socioeconômico dos que ingressam. Nessa perspectiva, trabalhamos com as seguintes variáveis:

- Em que tipo de estabelecimento você cursou o ensino fundamental (1º grau)?
- Em que tipo de estabelecimento você cursou o ensino médio (2º grau)?
- Você realizou cursinho pré-vestibular?
- Qual a renda mensal total da sua família?
- A que categoria pertence a ocupação de seu pai?
- Qual a ocupação de sua mãe?
- Qual o nível de instrução de seu pai?
- Qual o nível de instrução de sua mãe?
- Você exerce alguma atividade remunerada?

Alguns elementos nos levaram à escolha das variáveis citadas: a) a análise das duas primeiras variáveis é importante, à medida que podem nos informar um pouco sobre a origem social dos admitidos, pois supomos (hipótese) que os oriundos de classes pouco privilegiadas freqüentam escolas públicas e poucos são, destas classes, os que freqüentam escolas particulares e, quando o fazem, restringem-se ao ensino médio, enquanto os filhos de classes mais favorecidas são alunos de escolas particulares; b) historicamente, o ingresso na universidade tem como pré-requisito, além de boa formação, uma preparação específica para

a realização das provas, portanto, supomos que os alunos que freqüentaram cursos preparatórios têm maior chance de lograr êxito no processo seletivo; c) a renda familiar também nos revela a origem social, porém precisa ser analisada no conjunto e em estreita relação com as demais variáveis selecionadas; d) as variáveis referentes ao nível de instrução e ocupação dos pais são essenciais para a percepção do capital cultural dos que ingressaram; e) a última variável nos permite saber se eles são *alunos-trabalhadores* ou o que costumamos denominar de *alunos-profissionais*.

Para traçarmos o perfil socioeconômico dos admitidos, utilizamos a média aritmética dos dados, de cada variável, da série histórica 1997-1999 (dados do grupo de admitidos antes da incorporação do ENEM no processo seletivo da UNICAMP), da série histórica 2000-2002 (dados do grupo que aproveitou a nota do ENEM no processo seletivo) e da série histórica 2000-2002 (dados daqueles que não aproveitaram a nota do ENEM no processo seletivo da UNICAMP) para elaboração das tabelas que serão apresentadas mais adiante.

O universo de admitidos no curso de Matemática e Medicina, no período de 1997 a 1999, foi respectivamente, 113 e 319. No período 2000-2002, as populações de admitidos que aproveitaram a nota do ENEM, nos cursos de Matemática e Medicina da UNICAMP, foram, respectivamente, 102 e 322. Enquanto isso, os admitidos que não aproveitaram a nota do ENEM, nos cursos de Matemática e Medicina, foram, respectivamente, 50 e 12. Isto mostra claramente que quase a totalidade dos candidatos ao curso de Medicina aproveitou a nota do exame. Partindo destes dados, consideramos que a análise comparativa, referente ao curso de Medicina, entre o grupo de alunos que aproveitou o ENEM e o grupo que não aproveitou o exame ficou um tanto quanto prejudicada em algumas variáveis, porque foram identificadas distorções na distribuição dos estratos, em razão do baixo número de ingressantes que não aproveitou o exame. Apesar disso, a análise global não foi prejudicada.

Vejam, agora, a análise dos dados referentes ao perfil socioeconômico dos admitidos ao curso de Matemática e Medicina da UNICAMP.

Conforme os dados da TABELA 12, a seguir, observamos que, concernente aos alunos que ingressaram no curso de Matemática da UNICAMP, considerando-se a situação antes da incorporação do ENEM, verificamos que o grande contingente é de alunos oriundos de ensino fundamental público (66,49%), enquanto 16,46% são de ensino fundamental particular. No período 2000-2002, do total de estudantes que aproveitaram o ENEM, 31,52% são de ensino fundamental particular e 50,88% são de ensino fundamental público. Do total de estudantes que não aproveitou o ENEM, 34,59% são de ensino fundamental particular e

49,41% de ensino fundamental público. Traçando um paralelo entre o grupo que aproveitou o ENEM e o que não aproveitou o exame, encontramos praticamente o mesmo percentual de alunos oriundos de ensino fundamental público em ambos os grupos. O mesmo verificamos para os alunos egressos de ensino fundamental particular. Ademais, constatamos que o percentual de estudantes provenientes de ensino fundamental particular aumentou tanto para o grupo que utilizou o ENEM quanto para o que não o utilizou. Por outro lado, o percentual de estudantes oriundos de ensino fundamental público diminuiu em ambos os grupos.

**TABELA 12 – Frequência relativa dos universitários do curso de Matemática da UNICAMP, conforme natureza administrativa da escola de ensino fundamental freqüentada, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Ensino Fundamental	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
Particular	16,46	34,59	31,52
Pública	66,49	49,41	50,88
Mais pública	9,66	6,96	8,88
Mais particular	4,76	4,52	8,72
Particular e pública	1,28	-	-
Branco	0,64	1,96	-
Outros	0,71	2,56	-
Total	100	100,00	100,00

Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora)

No que concerne aos alunos que ingressaram no curso de Medicina da UNICAMP, considerando-se a situação antes da incorporação do ENEM observamos que a grande incidência é de alunos provenientes de ensino fundamental particular (69,02%) e que somente 12,24% são de ensino fundamental público. No período 2000-2002, do total de estudantes que aproveitaram o ENEM, 69,55% são de ensino fundamental particular e 11,83% são de ensino fundamental público. Do total do grupo de estudantes que não aproveitou o ENEM, 87,78% são de ensino fundamental particular. Ao compararmos a situação dos estudantes do grupo que aproveitou o ENEM com a situação antes da incorporação do ENEM ao processo seletivo, verificamos que o percentual de alunos provenientes de ensino fundamental público é praticamente igual e, que o mesmo acontece com o percentual de estudantes de ensino fundamental particular. (TABELA 13)

**TABELA 13 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, conforme natureza administrativa da escola de ensino fundamental freqüentada, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Ensino Fundamental	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
Particular	69,02	87,78	69,55
Pública	12,24	-	11,83
Mais pública	5,02	-	6,85
Mais particular	9,01	12,22	9,29
Particular e pública	1,93	-	1,88
Branco	0,94	-	0,30
Outros	1,84	-	0,30
Total	100	100,00	100,00

Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora)

A TABELA 14, a seguir, mostra que, do conjunto de alunos que ingressaram no curso de Matemática da UNICAMP, considerando-se a situação antes da incorporação do ENEM, 57,52% são oriundos do ensino médio particular e 43,21% são do ensino médio público. De 2000 a 2002, de todos os estudantes que aproveitaram o ENEM, 41,78% são de ensino médio particular e 53,34% são de ensino médio público. Do universo de estudantes que não aproveitou o ENEM, 39,75% são egressos de ensino médio particular e 53,77% de ensino médio público. Analisando comparativamente a situação antes da incorporação do ENEM com a situação posterior a sua incorporação, depreendemos que o percentual de alunos oriundos de ensino médio público aumentou tanto no grupo que aproveitou o ENEM quanto no que não o aproveitou. Verificamos ainda que o percentual de estudantes egressos de ensino médio particular diminuiu tanto no grupo que aproveitou o ENEM, quanto no que não o aproveitou. Portanto, a situação dos estudantes oriundos de ensino médio público melhorou, tanto para os que utilizaram o ENEM quanto para os que não o utilizaram. Ainda, traçando um paralelo entre o grupo que aproveitou o ENEM e o que não aproveitou o exame, encontramos praticamente o mesmo percentual de alunos oriundos de ensino médio público em ambos os grupos, e o mesmo pode ser observado para os alunos de ensino médio particular.

**TABELA 14 – Frequência relativa dos universitários do curso de Matemática da UNICAMP, conforme natureza administrativa da escola de ensino médio frequentada, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Ensino Médio	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
Particular	47,52	39,75	41,78
Pública	43,21	53,77	53,34
Mais pública	2,77	4,52	4,00
Mais particular	1,42	-	0,88
Particular e pública	3,80	-	-
Branco	0,64	1,96	-
Outros	0,64	-	-
Total	100	100,00	100,00

Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora)

Com relação aos estudantes que ingressaram no curso de Medicina da UNICAMP, considerando-se a situação antes da incorporação do ENEM, temos a seguinte distribuição percentual: grande incidência de alunos provenientes de ensino médio particular (85,99%) e somente 7,18% são de ensino médio público. Na série histórica 2000-2002, do total de estudantes que aproveitaram o ENEM, 86,64% são de ensino médio particular e somente 9,01% são de ensino médio público. Do grupo de estudantes que não aproveitou o ENEM, 100% são de ensino médio particular. Comparando a situação dos estudantes do grupo que aproveitou o ENEM com a situação antes da incorporação do ENEM ao processo seletivo, verificamos que o percentual de alunos provenientes de ensino médio público é praticamente igual e, que o mesmo acontece com o percentual de estudantes de ensino médio particular (TABELA 15).

**TABELA 15 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, conforme natureza administrativa da escola de ensino médio frequentada, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Ensino Fundamental	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
Particular	85,99	100,00	86,64
Pública	7,18	-	9,01
Mais pública	0,94	-	2,18
Mais particular	4,04	-	1,57
Particular e pública	0,60	-	-
Branco	0,95	-	0,30
Outros	0,30	-	0,30
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora)

Analisando os dados da TABELA 16, a seguir, percebemos que, antes da incorporação do ENEM no processo seletivo, 52,42% dos admitidos ao curso de Matemática da UNICAMP, fizeram cursinho e 45,59% não freqüentaram cursinho. Com a incorporação do ENEM, a partir de 2000, observamos que, dos alunos que aproveitaram a nota do exame, a maioria (79,06%) prepararam-se em cursinho e 20,94% não o freqüentaram. Do universo de estudantes que não aproveitou o ENEM, 34,15% são egressos de cursinho e 63,89% não freqüentaram o referido curso. Contrastando os dados relativos à situação do grupo de estudantes que aproveitou o ENEM com o grupo de estudantes antes da incorporação do ENEM, observamos que houve um aumento significativo no percentual de alunos que fizeram cursinho. Comparando a situação do grupo de estudantes que não aproveitou o ENEM com o grupo de estudantes antes da incorporação do ENEM, verificamos que houve um aumento no percentual de alunos que não fizeram cursinho. Fazendo uma comparação entre o grupo que aproveitou o ENEM e o que não aproveitou a nota do exame, notamos que os estudantes do primeiro grupo, majoritariamente, fizeram cursinho, e situação inversa verificamos no outro grupo.

**TABELA 16 – Freqüência relativa dos universitários do curso de Matemática da UNICAMP, referente a ter feito ou não cursinho, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Fez cursinho	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
Sim	52,42	34,15	79,06
Não	45,59	63,89	20,94
Em branco	1,99	1,96	-
Total	100	100,00	100,00

Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora )

Os dados da TABELA 17, a seguir, apontam que antes da incorporação do ENEM no processo seletivo, a maioria (71,44%) dos admitidos no curso de Medicina da UNICAMP fez cursinho e 27,61% não freqüentaram tal curso. Depois da incorporação do ENEM, verificamos que permanece a predominância de alunos que fizeram cursinho tanto no grupo que aproveitou o ENEM (78,90%) quanto no grupo que não o aproveitou (71,11%). Portanto, podemos afirmar que a proporção de alunos que fizeram cursinho permaneceu elevada nas três situações consideradas.

**TABELA 17 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, referente a ter feito ou não cursinho, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Fez cursinho	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
Sim	71,44	71,11	78,90
Não	27,61	28,89	20,80
Em branco	0,95	-	0,30
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora)

Na TABELA 18, no que diz respeito à renda familiar mensal bruta dos admitidos no curso de Matemática, antes da incorporação do ENEM no processo seletivo, observamos grande incidência de estudantes provenientes de famílias que se encontram situadas no intervalo de 5,01 a 20 salários mínimos, correspondendo a 72,74% enquanto 11,51% se originam de famílias que recebem os menores rendimentos, até 5 salários mínimos; e 14,40% encontram-se situados na faixa acima de 20 salários mínimos. Após a incorporação do ENEM, percebemos que, no grupo de estudantes que não aproveitou o ENEM, permanece a maior incidência de famílias na faixa de renda de 5,01 a 20 salários mínimos (65,42%), malgrado tenha havido um decréscimo de 7,32% em relação à situação antes da incorporação do exame. No tocante aos estudantes oriundos de famílias na faixa de renda de até 5 salários mínimos (19,47%), observamos uma elevação de 7,96% em relação ao estado antes do ENEM. Nesse mesmo grupo, verificamos que 13,15% dos estudantes são provenientes de famílias com níveis de renda acima de 20 salários mínimos, apresentando um pequeno decréscimo de 1,25% em relação ao estado antes da incorporação do ENEM. Sobre o grupo que aproveitou o ENEM, obtivemos a seguinte caracterização: permanência da concentração de famílias nas faixas de 5,01 a 20 salários mínimos (67,93%), apesar de ter havido uma redução percentual de 4,81%, em relação ao período anterior ao ENEM; o percentual de famílias que percebem os menores rendimentos, até 5 salários mínimos, totaliza 16,23%, e apresenta um acréscimo de 4,72%, comparando com o período anterior ao ENEM; as famílias que se encontram na faixa de renda acima de 20 salários mínimos totalizam 15,84% e apresentam uma elevação de 1,44%, considerando a situação anterior ao exame. Fazendo uma análise comparativa, tendo como referência a distribuição de faixas de renda, entre o grupo que aproveitou o ENEM e o que não aproveitou, na mesma série histórica, observamos ainda a maior incidência de famílias na faixa de 5,01 a 20 salários mínimos em ambos os grupos, com uma pequena diferença percentual de 2,51%, nessa faixa, para o grupo que aproveitou o

ENEM; no que diz respeito às famílias que se encontram na faixa de menor renda, até 5 salários mínimos, ocorre uma pequena diferença percentual de 3,24%, para o grupo que não aproveitou o exame; finalmente, verificamos que, para as famílias com renda acima de 20 salários mínimos, a diferença percentual foi de 2,69% para o grupo que aproveitou o ENEM.

**TABELA 18 – Freqüência relativa dos universitários do curso de Matemática da UNICAMP, referente à renda mensal familiar bruta, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Renda mensal (1)	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
≤ 1,00 SM	-	1,96	-
1,01  —  3,00	3,66	5,13	5,26
3,01  —  5,00	7,85	12,38	10,97
5,01  —  10,00	23,14	19,33	28,95
10,01  —  15,00	28,57	30,37	23,68
15,01  —  20,00	21,03	15,72	15,30
20,01  —  30,00	7,00	6,19	10,80
30,01  —  40,00	6,05	5,29	4,00
> 40 SM	1,35	1,67	1,04
Em branco	1,35	1,96	-
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora)

(1)- Salário Mínimo

Analisando os dados sobre a renda familiar mensal bruta dos admitidos ao curso de Medicina, conforme a TABELA 19, constatamos que, antes da incorporação do ENEM no processo seletivo, a grande incidência é de alunos com rendimento familiar mensal no intervalo acima de 20 salários mínimos, representando 67,94%; enquanto 26,48% apresentam rendimento familiar mensal na faixa de renda intermediária, de 5,01 a 20 salários mínimos e 2,41% encontram-se situados na faixa de menores rendimentos, até 5 salários mínimos. Depois da incorporação do exame, verificamos que, no grupo de estudantes que não aproveitou o ENEM, permanece a maior incidência de ingressantes com faixa de renda familiar acima de 20 salários mínimos (76,94%), embora tenha havido um acréscimo de 8,75% em relação ao estado anterior à incorporação do exame. O total de estudantes que se encontram na faixa intermediária de renda familiar de 5,01 até 20 salários mínimos é de 23,33% e apresenta uma pequena redução de 3,15% em relação à situação antes do ENEM. No grupo que aproveitou o ENEM, observamos que permanece a concentração de admitidos nas faixas de renda familiar acima de 20 salários mínimos (57,45%), não obstante tenha apresentado uma redução percentual em relação ao período anterior ao ENEM, de 10,49%; o

percentual de alunos com rendimento familiar intermediário, de 5,01 até 20 salários mínimos, totaliza 37,61%, e apresenta um acréscimo de 11,13%, comparando com o período anterior ao ENEM; os estudantes que se encontram na faixa de menor renda familiar, até 5 salários mínimos, correspondem a 4,02% e apresentam pequena elevação de 1,61%, confrontando os dados com a situação anterior ao exame. Analisando comparativamente, tendo como referência a distribuição de faixas de renda familiar, entre o grupo que aproveitou o ENEM e o que não aproveitou, observamos maior incidência de alunos com faixa de renda familiar acima de 20 salários mínimos em ambos os grupos, com uma diferença percentual de 19,22% para o grupo que aproveitou o ENEM; referente aos estudantes que se encontram na faixa de renda familiar intermediária, de 5,01 até 20 salários mínimos, observamos uma diferença percentual de 14,28% para o grupo que aproveitou o exame; verificamos ainda que, para os alunos com menor renda familiar, até 5 salários mínimos, ocorre uma diferença percentual de 4,02% para o grupo que aproveitou o ENEM.

**TABELA 19 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, referente à renda mensal familiar bruta, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Renda mensal (1)	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
≤ 1,00 SM	-	-	0,30
1,01  —  3,00	0,60	-	0,93
3,01  —  5,00	1,81	-	2,79
5,01  —  10,00	6,75	-	9,64
10,01  —  15,00	9,05	12,22	12,77
15,01  —  20,00	10,68	11,11	15,20
20,01  —  30,00	14,79	12,22	19,23
30,01  —  40,00	17,47	-	15,88
> 40 SM	35,68	64,45	22,34
Em branco	3,17	-	0,92
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora)

(1)- Salário Mínimo

Os dados da TABELA 20, a seguir, mostram as categorias profissionais dos pais dos admitidos ao curso de Matemática da UNICAMP. No período anterior à incorporação do ENEM, observamos que as categorias profissionais predominantes, dos pais dos admitidos, são a III<sup>67</sup>(24,24%) e a VI<sup>68</sup>(20,76%). No grupo dos admitidos que aproveitou o ENEM,

<sup>67</sup> Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais, proprietário de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuárias etc.

percebemos a predominância das mesmas categorias profissionais, com os respectivos percentuais: categoria III (29,93%) e categoria VI (19,52%). E, no grupo de estudantes que não aproveitou o ENEM, predominam as categorias profissionais II<sup>69</sup> (30,54%) e VI (24,47%). Ao compararmos os três grupos entre si, destacamos o fato de que permanece a mesma predominância de categorias nos grupos: antes da incorporação do ENEM e o grupo que aproveitou o ENEM. No tocante ao grupo que não aproveitou o ENEM, observamos que, diferentemente, a categoria principal de profissionais é a II, permanecendo a categoria VI como segunda maior incidência.

**TABELA 20 – Frequência relativa dos universitários do curso de Matemática da UNICAMP, referente à ocupação do pai, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Categorias	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
I	3,09	-	-
II	8,17	30,54	18,31
III	24,24	14,05	29,93
IV	18,58	11,78	13,05
V	10,55	10,11	7,51
VI	20,76	24,47	19,52
VII	7,47	7,09	4,72
VIII	-	-	2,08
Branco	7,14	1,96	4,88
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora)

Fazendo uma comparação entre os três grupos (antes da incorporação do ENEM, grupo que aproveitou o ENEM e grupo que o não aproveitou), observamos a predominância das mesmas categorias profissionais (dos pais dos admitidos ao curso de Medicina da UNICAMP), quais sejam: II e III. Aqui, no período que antecede a incorporação do ENEM, 67,41% correspondem a categoria II e 17,78% à categoria III. Na série histórica 2000-2002, no grupo que aproveitou o ENEM, 54,03% correspondem à categoria II e 29,26% à categoria III. Nesse mesmo período, no grupo que não aproveitou o ENEM, 75,56% referem-se à categoria II e 13,33% à categoria III. Vale ressaltar que as duas categorias, em conjunto, representam mais de 80% para cada um dos três grupos. (TABELA 21)

<sup>68</sup> Ocupações manuais especializadas e assemelhadas, como, por exemplo, agricultor, alfaiate, eletricitista, mecânico, fotógrafo, músico de banda, sapateiro, dono de banca de jornais e revistas etc.

<sup>69</sup> Profissionais liberais (advogado, arquiteto, economista, entre outros), cargos de gerência ou direção, proprietários de empresas de tamanho médio.

**TABELA 21 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, referente à ocupação do pai, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Categorias	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
I	1,24	11,11	2,48
II	67,41	75,56	54,03
III	17,78	13,33	29,26
IV	5,54	-	6,22
V	1,58	-	2,19
VI	3,66	-	4,30
VII	0,30	-	0,30
VIII	-	-	0,32
Branco	2,49	-	0,90
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora)

Analisando os dados da TABELA 22, referentes às categorias profissionais das mães dos ingressantes no curso de Matemática da UNICAMP, percebemos a predominância da categoria VIII<sup>70</sup> nos três grupos (antes da incorporação do ENEM – 55,83%; grupo que aproveitou o ENEM – 51,66% e grupo que não aproveitou o ENEM – 47,37%).

**TABELA 22 – Frequência relativa dos universitários do curso de Matemática da UNICAMP, referente à ocupação da mãe, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Categorias	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
I	0,71	2,56	-
II	0,71	11,49	8,71
III	15,71	6,67	14,81
IV	13,04	7,86	18,31
V	1,35	7,09	2,96
VI	6,36	6,79	4,88
VII	1,28	1,96	1,04
VIII	55,83	51,66	47,37
Branco	5,01	3,92	1,92
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora)

Ao fazermos um paralelo entre os três grupos (antes da incorporação do ENEM, grupo que aproveitou o ENEM e grupo que não aproveitou o ENEM), identificamos a predominância das mesmas categorias profissionais (das mães dos ingressantes no curso de

<sup>70</sup> Ocupações do lar.

Medicina da UNICAMP), quais sejam: II e VIII. Aqui, no período que antecede a incorporação do ENEM, 28,49% correspondem a categoria II e 32,40% à categoria VIII. Na série histórica de 2000-2002, no grupo que aproveitou o ENEM, 27,62% correspondem à categoria II e 30,14% à categoria VIII. Nessa mesma série histórica, no grupo que não aproveitou o ENEM, 63,33% referem-se à categoria II e 17,78% à categoria VIII. Vale ressaltar que a participação das duas categorias permanece praticamente estável, comparando a situação antes da incorporação do ENEM e depois com o aproveitamento do exame (TABELA 23).

**TABELA 23 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, referente à ocupação da mãe, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Categorias	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
I	0,34	-	0,62
II	28,49	63,33	27,62
III	21,29	5,56	22,72
IV	13,81	13,33	15,85
V	0,30	-	0,30
VI	1,21	-	1,25
VII	0,60	-	0,60
VIII	32,40	17,78	30,14
Branco	1,56	-	0,90
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora)

Analisando os dados da TABELA 24, a seguir, referentes ao nível de instrução dos pais dos admitidos ao curso de Matemática da UNICAMP, na série histórica anterior à incorporação do ENEM, identificamos que os níveis de instrução predominantes são: primário incompleto (20,45%); primário completo (19,55%) e superior completo (18,15%). Após a incorporação do exame no processo seletivo, verificamos que no grupo dos ingressantes que aproveitou a nota do ENEM e no que não aproveitou a nota do exame, há uma concentração maior de pais com nível superior. Observamos ainda a predominância dos mesmos níveis de instrução, quais sejam: superior completo — (31,36%) no primeiro grupo e 40,17% no segundo grupo; primário completo (18,31%), no primeiro grupo, e 14,95% no segundo grupo. Posto isto, podemos depreender que, mesmo tendo havido um significativo aumento no grupo de pais com nível superior, após a incorporação do ENEM, detectamos que isso aconteceu tanto no grupo que aproveitou o ENEM, quanto no que não o aproveitou.

**TABELA 24 – Frequência relativa dos universitários do curso de Matemática da UNICAMP, referente ao nível de instrução do pai, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Nível	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
Primário incompleto	20,45	8,76	6,25
Primário completo	19,55	14,95	18,31
Ginásio incompleto	9,70	3,33	7,68
Ginásio completo	7,07	10,72	9,92
Colegial incompleto	1,99	1,66	2,96
Colegial completo	11,19	12,86	13,44
Superior incompleto	5,47	1,96	5,04
Superior completo	18,15	40,17	31,36
Não frequentou a escola	5,15	3,63	2,08
Branco	1,28	1,96	2,96
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora)

Os dados da TABELA 25, que se segue, sobre o nível de instrução dos pais dos ingressantes no curso de Medicina da UNICAMP, mostram-nos que há predominância do mesmo nível de instrução – superior completo – nos três grupos (antes da incorporação do ENEM – 75,22%; grupo que aproveitou o ENEM – 69,92% e grupo que não aproveitou o ENEM – 71,11%).

**TABELA 25 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, referente ao nível de instrução do pai, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Nível	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
Primário incompleto	1,92	-	0,95
Primário completo	3,10	-	3,10
Ginásio incompleto	1,20	-	2,17
Ginásio completo	0,91	-	3,10
Colegial incompleto	1,54	-	3,38
Colegial completo	9,89	17,78	7,46
Superior incompleto	4,63	11,11	9,31
Superior completo	75,22	71,11	69,92
Não frequentou a escola	-	-	-
Branco	1,59	-	0,61
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora)

Os dados da TABELA 26, que se segue, no tocante ao nível de instrução das mães dos ingressantes no curso de Matemática da UNICAMP, no período anterior à incorporação do ENEM, indicam que os níveis de instrução predominantes são: primário incompleto, 20,58%; primário completo, 16,98%; e colegial completo, 19,41%. Após a incorporação do ENEM no processo seletivo observamos que, no grupo dos ingressantes que aproveitou a nota do ENEM e naquele que não o aproveitou, há predominância dos mesmos níveis de instrução: superior completo — (22,47%) no primeiro grupo e 26,14% no segundo grupo; colegial completo — (24,07%) no primeiro grupo e 18,74% no segundo grupo. No geral, observamos que, nos três grupos, há uma concentração de mães que cursou até o colegial completo: antes da incorporação do ENEM – 80,06%; grupo que aproveitou o ENEM – 68,48% e grupo que não aproveitou o ENEM – 64,21%. Observamos ainda que, mesmo tendo acontecido um significativo incremento no grupo de mães com nível superior, após a incorporação do exame, detectamos que isso aconteceu tanto no grupo que aproveitou o ENEM, quanto no que não o aproveitou.

**TABELA 26 – Freqüência relativa dos universitários do curso de Matemática da UNICAMP, referente ao nível de instrução da mãe, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Nível	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
Primário incompleto	20,58	11,49	5,93
Primário completo	16,98	13,15	11,84
Ginásio incompleto	12,61	10,42	8,88
Ginásio completo	5,33	10,41	8,88
Colegial incompleto	5,15	-	8,88
Colegial completo	19,41	18,74	24,07
Superior incompleto	1,35	5,13	8,01
Superior completo	10,55	26,14	22,47
Não freqüentou a escola	6,76	2,56	1,04
Branco	1,28	1,96	-
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora)

Quanto ao nível de instrução das mães dos ingressantes no curso de Medicina da UNICAMP, os dados da TABELA 27, a seguir, revelam-nos que há predominância do mesmo nível de instrução — superior completo — nos três grupos (antes da incorporação do ENEM – 64,07%; grupo que aproveitou o ENEM – 69,92% e grupo que não aproveitou o ENEM – 75,56%).

**TABELA 27 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, referente ao nível de instrução da mãe, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Nível	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
Primário incompleto	1,59	-	0,95
Primário completo	3,06	-	3,10
Ginásio incompleto	1,59	-	2,17
Ginásio completo	2,15	-	3,10
Colegial incompleto	1,85	-	3,38
Colegial completo	16,98	24,44	7,46
Superior incompleto	7,46	-	9,31
Superior completo	64,07	75,56	69,92
Não frequentou a escola	0,30	-	-
Branco	0,95	-	0,61
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora)

No tocante aos ingressantes no curso de Matemática da UNICAMP exercerem ou não atividade remunerada, considerando-se a situação antes da incorporação do ENEM, os dados da TABELA 28 nos revelam que 42,25% dos ingressantes exercem atividade remunerada em tempo integral; 19,88% trabalham meio expediente e 16,39% não desenvolvem tal atividade. Com a incorporação do exame, no grupo que aproveitou o ENEM, observamos que 45,45% exercem atividade remunerada e 38,87% não exercem. Verificamos ainda que, no grupo de ingressantes que não aproveitou o exame, há uma predominância maior de alunos que exercem atividade remunerada, 60,14%. Ao fazermos uma comparação entre a situação antes da incorporação do ENEM e depois, com a incorporação do exame no processo seletivo e com o aproveitamento da nota deste, observamos que o percentual de ingressantes que exercem atividade remunerada permaneceu praticamente o mesmo, e houve uma elevação significativa do percentual dos ingressantes que não exercem atividade remunerada no grupo que aproveitou o ENEM. Confrontando, porém, os dados do grupo que não aproveitou o ENEM com os dados do grupo antes da incorporação do ENEM, identificamos um vertiginoso incremento no percentual de alunos que exercem atividade remunerada em tempo integral.

**TABELA 28 – Frequência relativa dos universitários do curso de Matemática da UNICAMP, referente a exercer atividade remunerada, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Exerce atividade remunerada	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
Não exerce	16,39	11,47	38,87
Sim, em tempo parcial	8,05	-	-
Eventual	10,87	10,11	9,05
Meio expediente	19,88	4,23	1,75
Semi integral	1,92	10,42	4,88
Integral	42,25	60,14	45,45
Branco	0,64	3,63	-
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora)

Quanto aos ingressantes no curso de Medicina da UNICAMP exercerem ou não atividade remunerada, considerando-se as diferentes situações: antes da incorporação do ENEM, com a incorporação do ENEM ao processo seletivo e com seu aproveitamento, com a incorporação do ENEM ao processo seletivo e sem o seu aproveitamento, percebemos que: nas três situações, a maioria não exerce atividade remunerada (antes da incorporação do ENEM – 92,46%; grupo que aproveitou o ENEM – 94,75% e grupo que não aproveitou o ENEM – 100%). Esses dados nos revelam que o estudante do curso de Medicina, à época do vestibular, já era um aluno que se dedicava integralmente aos estudos (TABELA 29).

**TABELA 29 – Frequência relativa dos universitários do curso de Medicina da UNICAMP, referente a exercer atividade remunerada, distribuída nos períodos: 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM); 2000-2002 (ingressantes que não aproveitaram o ENEM); 2000-2002 (ingressantes que aproveitaram o ENEM)**

Exerce atividade remunerada	Antes da incorporação do ENEM (%)	Sem o aproveitamento do ENEM (%)	Com o aproveitamento do ENEM (%)
Não exerce	92,46	100	94,75
Eventual	4,11	-	3,71
Sim, em tempo parcial	0,98	-	-
Meio expediente	0,30	-	0,61
Semi integral	0,90	-	0,63
Branco	1,25	-	0,30
Total	100,00	100,00	100,00

Fonte: COMVEST-UNICAMP (adaptação da autora)

Em suma, fazendo um perfil comparativo dos alunos admitidos ao curso de Matemática da UNICAMP do grupo que aproveitou o ENEM com o grupo que não

aproveitou o exame, constatamos: a predominância de alunos oriundos de ensino fundamental e médio públicos, em ambos os grupos; uma concentração de alunos que fizeram cursinho, no primeiro grupo, e de alunos que não fizeram cursinho no segundo grupo; a concentração de renda mensal familiar bruta na faixa salarial de 5,01 a 20 salários mínimos, em ambos os grupos; predominância das categorias profissionais III e VI (dos pais) e VIII (das mães), tanto num quanto no outro grupo; a predominância do nível superior (dos pais) e até o colegial completo (das mães), em ambos os grupos; uma parcela expressiva dos alunos exerce atividade remunerada em tempo integral, nos dois grupos.

Da mesma forma, traçando um perfil comparativo dos admitidos ao curso de Medicina da UNICAMP do grupo que aproveitou o ENEM com o grupo que não aproveitou o exame, verificamos: a grande concentração de alunos oriundos de ensino fundamental e médio particulares, em ambos os grupos; elevada concentração de alunos que fizeram cursinho, nos dois grupos; a incidência de renda mensal familiar bruta na faixa salarial acima de 20 salários mínimos e um percentual reduzido na faixa de até 5 salários mínimos, em ambos os grupos; predominância das categorias profissionais II e III (dos pais) e II e VIII (das mães), tanto num quanto no outro grupo; a predominância do nível de instrução superior, tanto dos pais quanto das mães, em ambos os grupos; quase a totalidade dos ingressantes não exerce atividade remunerada, nos dois grupos.

Sendo assim, inferimos que o aproveitamento da nota do ENEM não alterou o perfil socioeconômico dos admitidos aos cursos de Matemática e Medicina da UNICAMP. Nossa afirmação está em consonância com os depoimentos dos representantes da COMVEST, ao destacarem que o aproveitamento do ENEM não mudou o perfil socioeconômico dos estudantes admitidos aos cursos.

Que o ENEM mudou o perfil sócio-econômico nenhum. Nós tínhamos em torno de 30% de alunos tanto candidatos como matriculados [de egressos de escolas públicas] isso vem permanecendo, o ENEM não tem impacto sobre o perfil sócio-econômico assim macroscopicamente falando. Portanto ele é um pouquinho aqui, um pouquinho ali, mas se você olha os números, eu acho que são até bem... no lugar... o percentual de... nossos candidatos, dos nossos matriculados que vêm de escola pública ele é bastante estável, em torno de 30%, às vezes um pouquinho mais, às vezes um pouquinho menos. O ano passado foi 29%. Esse ano acho que é cerca de 28%. Os inscritos são em torno de 30%, 32%. Às vezes há uma pequena queda. Já houve até anos que houve um pequeno aumento, mas o ENEM nunca foi, não parece que a gente tenha um fator que levante esse índice. (Coordenador de Pesquisa da COMVEST, entrevista realizada no dia 23 de março de 2004)

Não, não, e não podia, dada característica mesmo, não mudou, no nosso caso não mudou. (Coordenadora Executiva da COMVEST de 1998-2002, entrevista realizada no dia 23 de março de 2004)

Não, de forma nenhuma, ele...a influência dele é muito pequena. (Coordenador Executivo da COMVEST a partir de 2002, entrevista realizada no dia 23 de março de 2004)

Outro aspecto que corrobora nossa afirmação está expresso nos depoimentos enfatizando que o aproveitamento da nota do ENEM não alterou significativamente a lista de matriculados da UNICAMP.

Não, não altera significativamente. Até por que a nossa primeira fase, ela não é exclusiva, exclusiva ... ela não é eliminatória totalmente. Quem tirar 50% ou mais, até 8 candidatos/vaga, que é um nível bastante grande, consegue passar. Então o ENEM possibilitou que muitas pessoas que eventualmente não teriam condições da primeira para segunda fase, pudessem estar experimentando e fazendo a segunda fase também. Mas no cômputo final a influência foi pouca. Até porque 20% de uma das notas, de um dos instrumentos, só possibilitou, eu acho, uma análise um pouco mais detalhada por parte da gente e agora mereceria alguns avanços. Ou se mudou, mudou de uma forma bastante, pouco significativa. De tal maneira que eu tenho plena convicção de que um aluno eventualmente não aproveitado em função de não ter feito o ENEM versus um aluno que foi aproveitado em função de ter feito o ENEM, eu tenho plena convicção que esses alunos são absolutamente parecidos e que a UNICAMP não perdeu com essa opção, entendeu? E nem ganhou. Assim nós estamos falando da última faixa de candidatos, que essa influência de 20% que no final vai acabar sendo, não 20% da nota final, mas 2, 3 % que tem todas as outras provas de segunda fase contando, então que isso vai ser tão, vai influenciar tão no limiar da chamada e não chamada, da exclusão ou inclusão, que acaba não tendo grandes efeitos, no nosso tipo de aluno, é o mesmo. (Pró-Reitor de Graduação de 1998-2002, entrevista realizada no dia 26 de março de 2004)

Praticamente nenhuma, nada significativo do ponto de vista estatístico. (Coordenadora Executiva da COMVEST de 1998-2002, entrevista realizada no dia 23 de março de 2004)

Olha, eu tenho alguns estudos feitos. Logo que se iniciou a utilização, 2000/2001, foram feitos estudos e não altera significativamente. Então é importante que se observe que a primeira fase é uma triagem grossa, é uma primeira... primeiro filtro e um filtro relativamente grosso. Nós passamos, mesmo nos cursos de alta demanda, a gente passa para segunda fase até 8 candidatos por vaga, então a gente não acredita que o ENEM vai decidir quem vai passar no vestibular. Pode, vamos dizer numa pequena margem, entre os últimos colocados, ele pode decidir quem que entra ou não na segunda fase, mas já é numa... num grupo de alunos, na maioria dos cursos, que tem poucas chances de passar no vestibular final. Além dos... porque mesmo que a primeira fase seja uma tiragem grossa ela já indica razoavelmente quem serão os melhores classificados, mas tem uma certa influência que nós não vamos dizer, mesmo que não pode dizer, que a gente não sabe o que aconteceu com aquele que não entrou. Ele não fez a segunda fase, é impossível se saber e pode ter casos em que ele pode decidir uma classificação. Entre os últimos, ele decide entre os alunos que vão fazer, ele pode ter uma pequena influência na nota final que... aí a nota final entra com peso mais ou menos em torno de 15% da nota final, então... dependendo do número de notas de 15 e 20% na nota final, da primeira fase então o ENEM entraria 20% de 20% seria mais ou menos 4%, que o ENEM compõe impacto em cima da nota final. Então numa escala como a gente usa corresponderia a um certo número de pontos que pode, pode influenciar na classificação daqueles últimos, mas não, não é uma coisa decisiva. (Coordenador de Pesquisa da COMVEST, entrevista realizada no dia 23 de março de 2004)

Quanto ao argumento do exame beneficiar os egressos de escolas públicas, os depoimentos sinalizam no sentido da desconstrução desse discurso.

Aparentemente da mesma maneira os dois, os dados que eu mostrei, é que o pessoal tanto da escola particular como de escola pública tem em média o mesmo aumento

de pontuação, então dentro de um erro razoável, não tenho muita certeza... a gente pode dizer que o efeito do ENEM sobre escola pública e sobre escola particular é o mesmo, tem anos em que favorece um pouquinho os estudantes de escola particular, tem anos que ele favorece um pouquinho estudantes de escola pública, mas se você pega um período longo acaba sendo indiferente. (Coordenador Executivo da COMVEST a partir de 2002, entrevista realizada no dia 23 de março de 2004)

Quanto a participação beneficiar estudantes de escola pública, a UNICAMP tem um esforço muito grande para atrair estudantes de escola pública aqui para dentro e para, não só fazer com que eles se inscrevam, fazer com que eles sejam aprovados. Fico muito orgulhoso de dizer em todas as instâncias, que a UNICAMP ao longo de todos esses anos mantém a proporção de inscritos e matriculados, egressos de escolas públicas, constante. Eles se inscrevem, essencialmente um terço de nossos candidatos são de escolas públicas e um terço de nossos matriculados vem de escolas públicas. Se o ENEM, se o efeito do ENEM fosse aumentar essa participação da escola pública é claro que a gente ia está olhando para isso com outros olhos. Mas como eu estou falando, não tem uma influência muito clara a favor ou contra a escola pública. O que acontece hoje é que todo mundo faz o ENEM, todo mundo pontua muito bem no ENEM e aí a gente acaba tendo mais candidatos a disputar.

Antes de existir o ENEM já era assim e continua assim, isso não mudou. (Coordenador Executivo da COMVEST a partir de 2002, entrevista realizada no dia 23 de março de 2004).

Outro dado que reforça as afirmações ora reproduzidas — o ENEM não altera significativamente a lista de matriculados, tampouco o percentual de alunos egressos da escola pública na Instituição — nos foi fornecido pela Coordenadora Executiva da COMVEST, em alguns trechos de sua entrevista

Isso, isso, nas inscrições. E o legal é que historicamente, até o último vestibular onde houve uma mudancinha por outro motivo, sempre nós mantivemos a relação no ingresso entende? Nossa relação sempre se manteve, pelo menos 30% são os que se inscrevem de escola pública, mais ou menos 30% são os que se matriculam de escolas públicas, isso no geral. É claro que se você for olhar curso por curso essa relação varia, mas com relação a USP por exemplo já há uma diferença gritante porque eles têm mais ou menos como nós 30% na inscrição e uns 17, 18% de matrícula, entendeu? Isso se deve sem dúvida a prova conforme ela é feita sobretudo na primeira fase. A primeira fase da FUVEST ela é filtrão mesmo. (Coordenadora Executiva da COMVEST, entrevista realizada no dia 23 de março de 2004).

A coordenadora reforça o pensamento de que essa relação percentual não foi alterada com o aproveitamento do ENEM.

Independente da utilização do ENEM. E isso não mudou, não mudou entendeu? Eu estou te dizendo no geral ? Se você for procurar, se tiver interesse mas eu não sei se vai ter quem levante para você, a COMVEST tem perfil do, do...é inscrito, o perfil do aprovado e o perfil do matriculado, curso a curso, ao longo dos anos e essas coisa não varia muito. Mas há uma variação interna, de curso para curso. Obviamente se você for perguntar quantos alunos de escola pública tem na medicina, tem, tinha na minha época, sei lá 10%, uma coisa assim. Em outros cursos, nos noturnos, se chega a 50%. É onde nós temos mais alunos de escolas públicas é nos nossos cursos noturnos.

Independente da utilização do ENEM isso já é o perfil do candidato e do ingressante do vestibular.

(Coordenadora Executiva da COMVEST, entrevista realizada no dia 23 de março de 2004).

Diante do exposto fica evidente a inconsistência teórico-empírica da tese do ENEM como mecanismo de democratização do acesso ao ensino superior.

## 4. CONCLUSÕES

O Brasil aplicou tardiamente as reformas ditas neoliberais, não por falta de esmero das classes dominantes no País em aplicá-las, mas pela resistência dos movimentos sociais que renasceram no final dos anos 70 do século passado e tiveram nos anos 80 um desabrochar que retardaram, mas não impediram, nos anos 90, com os dois mandatos de FHC, a sua materialização. Se chegamos tarde a esse processo, o afã de recuperar e acompanhar os chamados ajustes estruturais dos demais países latino-americanos fez com que o governo FHC fizesse um processo de privatização que levou a uma desnacionalização sem paralelo na história de outros países. Essa política antinacional se reveste de várias faces, tal qual Medusa, que possuía várias serpentes na cabeça: desmonte da economia nacional, liquidação da Era Vargas, adequação passiva do País à divisão internacional do trabalho e ao mercado financeiro, que passou a ser visto como benfazejo, e, no campo da educação superior, a liquidação da herança humboldtiana. É um projeto claro de fazer a roda da história movimentar-se para trás, ou seja, de retornarmos ao período em que produzíamos produtos primários. Os efeitos dessa política já foram estudados por vários economistas. Gonçalves (2002) demonstrou que o resultado dessas políticas foram: a “reprimarização”, o esgarçamento do tecido social, crises sistêmicas. O autor denominou esse fenômeno de africanização do país. A África a que o autor se refere é a África subsaariana, que detém os piores índices sociais do mundo. Não é mera coincidência o fato de que lá já tenham sido aplicadas as reformas econômicas e educacionais.

A reforma do Estado brasileiro teve como pressupostos: uma concepção de Estado mínimo, um Estado que se apresenta sem nenhuma dúvida como um comitê executivo da burguesia e tem como função garantir a reprodução e acumulação do capital; e um modelo de administração gerencial pautada pela lógica de mercado e pelos critérios de “eficiência” e “qualidade” na prestação de serviços.

No plano conceitual, presenciamos um movimento de ressemantização de conceitos, tais como autonomia, qualidade, reformas, entre outros, e a construção de um novo vocabulário para se contrapor aos velhos, mas nem por isso ultrapassados, conceitos de classes sociais, imperialismo, luta de classes, dominação de classes etc..

A educação não escapou da voracidade do capital em busca de novas fontes de lucros para os monopólios internacionais que são representados pelos governos dos países centrais do capitalismo e das agências multilaterais. Daí a grita contra o ensino superior nos

países periféricos e a focalização do ensino fundamental. Foram elaborados diagnósticos, como em Jomtien, para traçar diretrizes para as reformas da educação no plano mundial. O cosmopolitismo de cócoras, expressão aplicada por Fiori para definir a sanha das classes dominantes brasileiras que embarcaram de mala e bagagem na cruzada reformista, dos governos latino-americanos, especialmente do governo Fernando Henrique Cardoso, levou à destruição dos serviços públicos, à “dolarização” da economia, à abertura comercial, à “flexibilização” das leis trabalhistas e a uma mercantilização das esferas políticas, como denomina Silva Jr.(2002), entre elas a educacional.

Na perspectiva da reforma neoliberal, a educação é concebida não só como uma mercadoria lucrativa mas também como responsável pela formação das novas gerações, de inculcar nos indivíduos os valores mercantis, de desenvolver as competências, habilidades, valores e atitudes necessárias para a sua adaptação à sociedade vigente — a sociedade capitalista.

Assim, o governo Fernando Henrique e seus technopols elaboraram e implementaram uma reforma curricular tendo como referência a “pedagogia das competências” e como núcleo central o lema aprender a aprender. Tal orientação pedagógica aposta no esvaziamento do papel da escola, no rebaixamento do patamar cultural dos alunos, no desenvolvimento no indivíduo de características adaptativas para conformação social. Completando esse quadro, a reforma do ensino superior é pautada pela expansão privatizada, pela diversificação do sistema e diferenciação institucional e autonomia conjugada à avaliação e ao financiamento.

Nesse contexto, o que explica a centralidade assumida pelo ENEM no cenário da política de acesso ao ensino superior?

A criação do ENEM — sua configuração como proposta oficial do governo FHC e sua mistificação como mecanismo de democratização do acesso ao ensino superior — foi uma estratégia política para o estabelecimento de um novo pacto social, necessário à consolidação da reforma educacional em curso, em particular do ensino médio, que tem como pano de fundo a mercantilização da educação, a consolidação de um projeto de desenvolvimento dependente do capital internacional e a formação de um ser social, conformado pelas demandas trazidas pelas novas tecnologias e pela suposta nova forma de organização flexível do trabalho, que requer um indivíduo com capacidade de adaptabilidade, de enfrentar situações inesperadas.

É nesse sentido que podemos compreender o ENEM, como um elemento constitutivo da reforma do Estado e de adequação do ensino ao léxico do mercado, aos

conceitos e valores palatáveis ao interesses dos grandes grupos econômicos que dominam o mercado.

Para que este mecanismo porém, cumprisse o seu papel, ele precisaria ser aceito nos processos seletivos de ingresso ao ensino superior e se consolidar como exame final do ensino médio. Assim, obviamente, o ENEM é apresentado como peça progressista que democratizaria o acesso ao ensino superior, mas, como dizia Marx: se essência e aparência coincidissem, não seria necessário fazer pesquisa, ou seja, ciência. Por trás da aparência esconde-se o desiderato de consolidar a reforma que já vinha sendo realizada por meio da LBD, dos Parâmetros Curriculares, da municipalização do ensino fundamental etc. O ENEM entra nesse processo como um arremate para formatar o ensino médio dentro do escopo da reforma educacional.

O ENEM é uma peça do mosaico da contra-reforma e o discurso democratizador associado a ele não tem correspondência na realidade. Nossa pesquisa evidenciou que a incorporação do ENEM no processo seletivo da UNICAMP e o aproveitamento da nota do exame não mudaram o perfil socioeconômico dos estudantes admitidos, assim como não alteraram a lista dos matriculados nessa instituição nem significou uma elevação do percentual de admitidos procedentes de escolas públicas.

E não poderia ser diferente, pois a democratização do acesso ao ensino superior não pode ser efetivada por um mecanismo de seleção. Esta está diretamente vinculada à garantia de uma boa formação na educação básica para toda a população e a expansão com qualidade de vagas nas IES públicas. Para tanto fazem-se necessários investimentos massivos no ensino superior para garantir as condições de formação e permanência dos alunos, mediante políticas de assistência estudantil, tais como residência e restaurante universitários, bolsa de iniciação à pesquisa, transporte, bibliotecas, entre outros.

Nesse sentido é tarefa do Estado a responsabilidade pelo financiamento. A função de educar e formar as novas gerações deve ser pública, pois só assim todos poderão ter acesso a esse direito. A marca social da escola no capitalismo, porém, está no fato de que cada classe social tem um tipo de educação, própria para a conformação dos futuros dirigentes e dos dirigidos.

A superação de tal fato aponta para a necessidade de superação tanto desse tipo de escola quanto do regime social que a engendra.

Nessa perspectiva, consideramos que, como leciona Gramsci, a verdadeira democratização reside em que cada cidadão se possa tornar governante ou esteja apto mesmo em termos abstratos de se tornar dirigente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALLIEZ, Eric; FEHER, Michel. Os estilhaços do capital. IN: ALLIEZ, Eric. **Contratempo**: ensaios sobre algumas metamorfoses do capital. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. IN: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AMADEI, Alberto. Plano real troca inflação por dívida. **Jornal Diário do Nordeste**, Fortaleza, Caderno Negócios, p. 2, 05 jul., 2004.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- BARRETO, Helena Motta Salles. **Crise e reforma do Estado brasileiro**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.
- BARSOTI, Paulo. Engels e o bonapartismo. IN: COGGIOLA, Osvaldo. **Marx e Engels na história**. São Paulo: Xamã, 1996.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.
- BELUZZO, Luiz Gonzaga de Mello. IN: CARNEIRO, Ricardo. **Desenvolvimento em crise**: a economia brasileira no último quarto do século XX. São Paulo: Editora UNESP, IE-Unicamp, 2002.
- BEYON HUW. O Sindicalismo tem futuro no século XXI? IN: SANTANA, Marco Aurélio; RAMALHO, José Ricardo (Orgs.). **Além da fábrica**: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- BIELSCHOWSKY, Ricardo. Celso Furtado e o pensamento econômico latino-americano. IN: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; REGO, José Marcio (Org.). **A grande esperança em Celso Furtado**: ensaios em homenagem aos seus 80 anos. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- BINETTI, Saffo Testoni. Iluminismo. IN: BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 2 ed.. Tradução por João Ferreira e Carmem C. Varriale e outros. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986. (Tradução de Dizionario di política).
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Tradução por Marco Aurélio Nogueira. São Paulo, Brasiliense, 1988. (Tradução de Liberalismo e democrazia).

- BOITO Jr., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.
- BORON, Atilio A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Tradução por Emir Sader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994..
- \_\_\_\_\_. **Las “reformas del estado” em América Latina: sus negativas consecuencias sobre la inclusión social y participación democrática**. s/d. [mimeo]
- \_\_\_\_\_. **Filosofia política marxista**. Tradução por Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLACSO, 2003. Tradução de Filosofia política marxista.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução por Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1983. (Tradução de Dictionary of marxist thought).
- BOURDIE, Pierre; WACQUANT, Lóic. O imperialismo da razão neoliberal. **Revista Possibilidades**. Ano 1, n. 1,p. 24-28, jul/set. 2004. Tradução por Teresa Van Acker. Disponível em : <<http://www.npmueg.ubbi.com.br>>. Acesso em 28/11/04.
- BRAGA, Kátia Regina Rodrigues. **A universalização do telensino nas escolas públicas estaduais de 1º grau e a democratização do saber: o caso de Camocim**. Fortaleza, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- BRASIL/MEC. Planejamento Estratégico 1995-1998.
- BRASIL/MEC/SESu. Financiamento Estudantil-FIES. s/d.
- \_\_\_\_\_. MEC/SESu. **Relatório da Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância**. Brasília, 2002.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina**. Tradução por Ricardo Ribeiro e Martha Jalkauska. São Paulo: Ed. 34, 1996. (Tradução de Economic crisis and state reform in Brazil).
- BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. IN: **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- CARNEIRO, Ricardo. **Desenvolvimento em crise: a economia brasileira no último quarto do século XX**. São Paulo: Editora UNESP, IE-Unicamp, 2002.
- CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. IN: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 a.
- \_\_\_\_\_. As Políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. IN: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000b.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. IN: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Org.). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do capital**. Tradução por Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996. (Tradução de La Mondialisation du capital).

CHISTOPHE, Charle; VERGER, Jacques. **História das universidades**. Tradução por Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Tradução de Histoire des universités).

CHOMSKY, Noam. **Contendo a democracia**. Tradução por Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2003. (Tradução de Deterring democracy).

COGGIOLA, Osvaldo. Crise, novas tecnologias e classe operária. IN: COGGIOLA, Osvaldo; KATZ, Cláudio. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. **O capital contra a história**: gênese e estrutura da crise contemporânea. São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2002.

\_\_\_\_\_. Ideologia brasileira e crítica latino-americana: as raízes históricas de uma agonia. **Revista Rebellion**. 2004. Disponível em: <<http://www.Rebellion.org>>. Acesso em 25/08/04.

COLAZO, Nestor. La organización del trabajo, el sujeto social y el Programa de Transición. **Revista Herramienta**, n ° 9, 1994. Disponível em: <<http://www.Herramienta.com.ar>>. Acesso em 29/11/04.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia e socialismo**: questões de princípio e contexto brasileiro. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

\_\_\_\_\_. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DAVIES, Nicholas. **O fundef e o orçamento da educação**: desvendando a caixa preta. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 64)

DREZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções da universidade**. Tradução por Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983. (Tradução de Conceptions de l'Université).

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DURHAM, Eunice Ribeiro. **Uma Política para o ensino superior**. documento de trabalho n. 2/93. São Paulo: NUPES, 1993.

FIORI, José Luís. **Em busca do dissenso perdido**: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado. Rio de Janeiro: Insight, 1995.

\_\_\_\_\_. **Brasil no espaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **60 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FOLHA de S. PAULO. **Risco é Enem virar modelo curricular**. São Paulo, Folha especial. 24 ago., 1999. Disponível em <http://www.uol.com.br/fsp/especial/enem2408/pag1ris.htm>

\_\_\_\_\_. **Ministro diz que exame será gratuito**. São Paulo, Folha especial. 28 ago., 2000. Disponível em <http://www.uol.com.br/fsp/cotidiano/ff2808200016.htm>

\_\_\_\_\_. **A Expansão dos cursos seqüenciais é benéfica ao sistema educacional?** São Paulo, Opinião, p. A3, 13 jul., 2002. Disponível em [http://fws.uol.com.br/folio.pgi/fsp2002.nfo/query=cursos+sequenciais/doc/{@1}/hit\\_headings/who...](http://fws.uol.com.br/folio.pgi/fsp2002.nfo/query=cursos+sequenciais/doc/{@1}/hit_headings/who...)

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. IN: **Educação & Sociedade**: revista de ciência da educação/centro de estudos educação e sociedade. Vol. 23 n. 80, set. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2002.

FRIGOTO, Gaudêncio. Os Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. IN: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção estudos culturais em educação).

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Dicionário de ciências sociais. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.

GENTILI, Pablo. O Discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. IN: **Neoliberalismo, Qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 1994.

\_\_\_\_\_. **A Falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final do século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação).

GONÇALVES, Reinaldo. **Vagão descarrilhado**: o Brasil e o futuro da economia global. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, vol. 2**. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. (Tradução de Quaderni del cárcere).

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere, vol. 5**. Tradução por Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Tradução de Quaderni del cárcere).

\_\_\_\_\_. **Escritos Políticos (1910-1920), vol. 1**. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. 3 ed. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978. (Tradução de Il concetto di egemonia in Gramsci).

HAYEK, Friedrich August von. **O Caminho da servidão**. 5 ed. Tradução por Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. (Tradução de The road to serfdom).

HIRATA, Helena. Da Polarização das qualificações ao modelo da competência. IN: FERRETTI, Celso João et al. **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HOBBSBAWN, Eric J. **Era dos extremos**: o breve século XX: (1914-1991). Tradução por Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. (Tradução de Age of extremes: the short twentieth century: 1914-1991).

INEP. Ministério da Educação e do Desporto. **Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM**: Relatório Final 1998. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM**: Relatório Final 1999. Brasília, 1999 a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM**: documento básico 2000. Brasília, 1999b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM**: Relatório Final 2000. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM**: Relatório Final 2001. Brasília, 2001.

INEP. Ministério da Educação e do Desporto. **Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM: Relatório Final 2002**. Brasília, 2002a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM: documento básico 2002**. Brasília, 2002b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Revista do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM**. Ano I, n. 1. 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Quem quer fazer o ENEM?** Brasília, 2001b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Censo da Educação Superior 2002 (resumo técnico). Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Censo da Educação Superior 2003 (resumo técnico). Brasília, 2004.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; MAIA, Osterne. A Chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. IN: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackline (Org.). **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2004.

KATZ, Claudio. Tecnologia e capitalismo na década de 90. IN: COGGIOLA, Osvaldo; KATZ, Claudio. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1995.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. IN: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

LENIN, V. I. **A Revolução Proletária e o renegado Kautsky**. Tradução por Aristides Lobo. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. IN: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Educação básica, empregabilidade e competência. **Revista trabalho e educação**. Belo Horizonte, nº 3, jan/jul, 1998.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. IN: **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação (cedes)**. n. 64/especial. Campinas, SP: CEDES, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. Tradução por Regina Lúcia F. de Moraes. . Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. (Tradução de Communist Manifesto- Socialist Landmark).

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas (Tomo I)**. Lisboa: Edições “Avante”; Moscovo: Edições Progresso, 1982.

\_\_\_\_\_. **O manifesto do partido comunista**. IN: REIS FILHO, Daniel Aarão (Org.). **O manifesto comunista 150 anos depois**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

MARX, Karl. **A Guerra civil na França**: mensagem do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores. São Paulo: Global, 1986.

MEC/UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

MERQUIOR, José Guilherme. **Liberalismo viejo y nuevo**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1993.

MIRANDA, Marília Gouvea. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. IN: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

NOSELLA, Paollo. Trabalho e educação. IN: **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. IN: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**. Tradução por Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. (Tradução de Production de l'école-production de la société).

PETRAS, James. Os Fundamentos do neoliberalismo. IN: OURIQUES, Nildo Domingos; RAMPINELLI, Waldir José (Orgs.). **No fio da navalha**: crítica das reformas neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, 1997.

POCHMANN, Marcio. **A Década dos mitos**. São Paulo: Contexto, 2001.

- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 7 ed. Tradução por José severo de Camargo Pereira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- RAMÍREZ, Aldo; PIMENTA, Rui Costa. **A democracia e a revolução proletária**. S/d.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.
- REVISTA DA FOLHA. Ensino superior vive impasse, diz Di Gênio. Caderno Cotidiano, p. C7, 04 ago., 2002.
- RIBEIRO, Maria das Graças M. **Educação superior brasileira**: reforma e diversificação. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- ROSSLER, João Henrique. A Educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. IN: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social**. 2 ed. Tradução por Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril, 1978. Tradução de Du Contrat social. (Coleção Os Pensadores).
- ROSENFELD, L. Denis. **O que é democracia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Primeiros Passos, 219).
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 21 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).
- \_\_\_\_\_. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991a. (Coleção hoje e amanhã).
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991b. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 40).
- \_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Teorias da universidade brasileira**. Disponível em <http://www.10minutos.com.br/simon/teorias.htm>, 1984.
- SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. O Papel dos cursos seqüenciais e diferenciação do ensino superior. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.
- SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. IN: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.
- SILVA JR., João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.
- SOUZA, Paulo Renato. **The reform of secondary education in Brazil**. (document prepared in June, for Human Development Network. World Bank). Brasília, DF, 2003.
- SOUZA, Paulo Renato. **A Revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.
- TAVARES, Maria da Conceição. Império, território e dinheiro. IN: FIORI, José Luís (Org.). **Estados e moedas no desenvolvimento das nações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- TEIXEIRA, Aloísio. Estados Unidos: a “curta marcha” para a hegemonia. IN: FIORI, José Luís (Org.). **Estados e moedas no desenvolvimento das nações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Economia e filosofia no pensamento político moderno**. Campinas, SP: Pontes, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1995.
- \_\_\_\_\_. O Neoliberalismo em debate. IN: TEIXEIRA, F. J.; OLIVEIRA, M. (Org.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. Cortez Ed. e UECE, Br., 1996.
- TROTSKY, León. **Sí América fuera comunista. Latinoamérica y la revolución**. Biblioteca Socialista, 1992.
- UNICAMP/COMVEST. Exame Nacional do Ensino Médio: possibilidade de aproveitamento pela COMVEST. São Paulo, s/d. [mimeo]
- WACQUANT, Loïc. A Penalização da miséria e o avanço do neoliberalismo. IN: SANTANA, Marco Aurélio; RAMALHO, José Ricardo (Orgs.). **Além da fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- WEBER, Max. **A Ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução por M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo: Pioneira Editora, 1967. (Tradução de Die Protestantische Ethik und der Geits des Kapitalismus).
- WEFFORT, Francisco C. Apresentação. IN: WEFFORT, Francisco C. (Org.). **Os Clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau**. V. 1. São Paulo, Editora Ática, 1991.

## LEGISLAÇÃO CITADA

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 14**, de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20/12/96. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.424**, de 24/12/96. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208/97**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec/pdf>

\_\_\_\_\_. CNE/CES. **Parecer 670/97**, aprovado em 6/11/97 que trata dos cursos seqüenciais no ensino superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCS67097.2208.pdf>

\_\_\_\_\_. CNE/CES. **Parecer 672/98**, aprovado em 1/10/98 que trata dos cursos seqüenciais no ensino superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCS67297.pdf>

\_\_\_\_\_. CNE/CES. **Parecer 968/98**, aprovado em 11/12/98 Retificação do Parecer CES 672/98, tratando dos cursos seqüenciais no ensino superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCS968.pdf>

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Parecer nº 15/98** aprovado em 01/06/98. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB1598.pdf> . 1998 a.

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria nº 438/98**, de 28/05/98. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 3/98**, de 26/06/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0398.pdf>. 1998 b.

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria 612/99**, de 12/4/99. Dispõe sobre a autorização e o reconhecimento de cursos seqüenciais de ensino superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port612.2pdf>.

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria nº 1.120**, de 16/07/99. [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução CES nº 1**, de 27/1/1999. Dispõe sobre os cursos seqüenciais de educação superior, nos termos do Art. 44 da Lei 9.394/96. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/R012799.pdf>

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Resolução nº 4**, de 8/12/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla06.pdf>

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria 514/2001**, de 22/3/2001. Dispõe sobre a oferta e acesso a cursos seqüenciais de ensino superior. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (2001)**. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 213**, de 10/09/2004. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, 2004.

## ATAS DE REUNIÃO DA COMVEST

UNICAMP/COMVEST. Ata da Reunião do dia 27/10/98.

\_\_\_\_\_. Ata da Reunião do dia 20/11/98.

\_\_\_\_\_. Ata da Reunião do dia 27/10/98.

\_\_\_\_\_. Ata da Reunião do dia 01/03/99.

\_\_\_\_\_. Ata da Reunião do dia 31/03/99.

\_\_\_\_\_. Ata da Reunião do dia 11/04/2000.

\_\_\_\_\_. Ata da Reunião do dia 10/05/2001.

\_\_\_\_\_. Ata da Reunião do dia 13/06/2002.

## APÊNDICE I

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevistado: Paulo Renato de Souza (Ministro da Educação do governo FHC/1995-2002)  
Entrevista realizada no dia 29 de março de 2004, no escritório de consultoria do entrevistado em São Paulo

1. Forma de ingresso no ensino superior no governo FHC (1995-2002)
2. Idéia inicial do ENEM e sua centralidade como mecanismo de ingresso no ensino superior
3. Papel do MEC no processo de decisão das IES em utilizar o ENEM como mecanismo de ingresso no ensino superior
4. A utilização do ENEM pelas IES, como mecanismo de ingresso no ensino superior, e sua relação com a consolidação do exame no ensino médio
5. Política que norteou a reforma do ensino médio
6. A reforma do ensino médio e a noção de competências e habilidades
7. O ENEM e a consolidação da reforma do ensino médio
8. O ENEM e a democratização do acesso ao ensino superior
9. Fundamentos teóricos do ENEM
10. Aceitação do ENEM pelas instituições privadas e resistência por parte das públicas
11. Criação e papel do COTENEM
12. Perfil de aluno esperado no ensino superior e o ENEM
13. O ENEM e a certificação para o mercado de trabalho
14. Perspectivas do ENEM
15. Fundamentos teóricos da política de acesso ao ensino superior no governo FHC (1995-2002)
16. Expansão do ensino superior no período de 1995-2002
17. Mecanismos utilizados para garantir a expansão
18. Os cursos seqüenciais, o ensino à distância e a flexibilização curricular no contexto da expansão
19. Diretrizes e metas para o acesso ao ensino superior
20. A opção pela diversificação do sistema e diferenciação institucional e a política defendida pelo NUPES-Núcleo de Pesquisa de Ensino Superior da USP
21. A separação do ensino e pesquisa no ensino superior
22. Financiamento da educação básica e superior
23. Visão sobre o FIES
24. Relação sistema de avaliação e qualidade
25. Avaliação da gestão no Ministério da Educação e a política de acesso ao ensino superior
26. Medidas necessárias para a democratização efetiva do ensino superior

## APÊNDICE II

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevistado: Francisco Aparecido Cordão (membro do Conselho Nacional de Educação)  
Entrevista realizada em São Paulo em 2003

1. Acesso ao ensino superior no governo FHC (1995-2002)
2. Diretrizes e metas para o acesso ao ensino superior
3. Princípios norteadores da política de acesso ao ensino superior
4. Modelo de ensino superior (diversificação do sistema e diferenciação institucional)
5. Expansão do ensino superior no período de 1995-2002
6. Mecanismos utilizados para garantir a expansão
7. Visão sobre os mecanismos de seleção para ingresso no ensino superior (vestibular, ENEM, processo seletivo seriado) e sobre cotas
8. Idéia inicial e centralidade do ENEM como mecanismo de acesso ao ensino superior
9. Vantagens da utilização do ENEM como mecanismo de ingresso ao ensino superior
10. Aceitação do ENEM pelas instituições privadas e resistência das públicas
11. O ENEM e a democratização do acesso ao ensino superior
12. Visão de educação inerente ao ENEM
13. Concepção e modelo de universidades subjacentes ao ENEM
14. Perfil de aluno esperado no ensino superior e o ENEM
15. Tendências e perspectivas da política de acesso expressas no ENEM
16. Visão sobre a regulamentação dos cursos seqüenciais
17. Significado dos programas de ensino à distância no contexto da política de acesso ao ensino superior
18. A flexibilização curricular como forma de ampliar e absorver novas demandas
19. Visão sobre o FIES
20. O FIES e o destino dos recursos públicos para as instituições privadas

## APÊNDICE III

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevistada: Maria Bernadete Marques Abaurre (Coordenadora Executiva da Comissão Permanente para os Vestibulares e Programas Educacionais da UNICAMP-COMVEST (1998-2002))

Entrevista realizada no dia 23 de março de 2004 na UNICAMP

1. Estrutura e competências da COMVEST e sua relação com a definição do processo seletivo da UNICAMP
2. O processo de decisão da utilização do ENEM no processo seletivo da UNICAMP (por quê? como? quando teve início?)
3. Forma de utilização do ENEM pela UNICAMP e sua relação com o processo seletivo já existente
4. Se o ENEM trouxe alterações para o resultado da seleção dos alunos da UNICAMP (modificações nas listas de matriculados)
5. Perfil socioeconômico dos alunos que ingressam na UNICAMP e a utilização do ENEM (antes e depois)
6. Relação da utilização do ENEM no processo seletivo e o ensino médio (a existência do ENEM no ensino médio e a participação dos egressos do ensino médio nesse exame e a importância do exame no processo de seleção de ingresso no ensino superior para efetivação dessa relação)
7. A utilização do ENEM no vestibular da UNICAMP e a consolidação do exame no plano nacional
8. Considerações sobre a prova do ENEM (explorar a questão de habilidades e competências, grau de dificuldade e facilidade para os alunos oriundos da escola pública e da particular)
9. Considerações sobre a prova da UNICAMP e a do ENEM (traçando um paralelo)
10. Perfil de aluno esperado pela UNICAMP e o ENEM
11. Concepção e modelo de universidade subjacentes ao ENEM
12. Concepção e modelo de universidade subjacentes ao vestibular da UNICAMP
13. Visão de educação inerente ao ENEM
14. Avaliação da utilização do ENEM no processo seletivo da UNICAMP
15. Perspectivas do ENEM na UNICAMP
16. Visão sobre os mecanismos de seleção para ingresso no ensino superior (vestibular, ENEM, processo seletivo seriado) e sobre cotas

## APÊNDICE IV

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevistado: Leandro Tessler (Coordenador Executivo da COMVEST (a partir de 2002))  
Entrevista realizada no dia 23 de março de 2004 na UNICAMP

1. Estrutura e competências da COMVEST e sua relação com a definição do processo seletivo da UNICAMP
2. O processo de decisão da utilização do ENEM no processo seletivo da UNICAMP (por quê? como? quando teve início?)
3. Forma de utilização do ENEM pela UNICAMP e sua relação com o processo seletivo já existente
4. Criação e papel do COTENEM
5. Se o ENEM trouxe alterações para o resultado da seleção dos alunos da UNICAMP (modificações nas listas de matriculados)
6. Perfil socioeconômico dos alunos que ingressam na UNICAMP e a utilização do ENEM (antes e depois)
7. Relação da utilização do ENEM no processo seletivo e o ensino médio (a existência do ENEM no ensino médio e a participação dos egressos do ensino médio nesse exame e a importância do exame no processo de seleção de ingresso no ensino superior para efetivação dessa relação)
8. A utilização do ENEM no vestibular da UNICAMP e a consolidação do exame no plano nacional
9. Considerações sobre a prova do ENEM (explorar a questão de habilidades e competências, grau de dificuldade e facilidade para os alunos oriundos da escola pública e da particular)
10. Considerações sobre a prova da UNICAMP e a do ENEM (traçando um paralelo)
11. Perfil de aluno esperado pela UNICAMP e o ENEM
12. Concepção e modelo de universidade subjacentes ao ENEM
13. Concepção e modelo de universidade subjacentes ao vestibular da UNICAMP
14. Visão de educação inerente ao ENEM
15. Avaliação da utilização do ENEM no processo seletivo da UNICAMP
16. Perspectivas do ENEM na UNICAMP
17. O ENEM e a democratização do acesso ao ensino superior
18. Visão sobre os mecanismos de seleção para ingresso no ensino superior (vestibular, ENEM, processo seletivo seriado) e sobre cotas
19. O impacto do ENEM e da isenção da inscrição do vestibular da UNICAMP para os alunos oriundos de escola pública

## APÊNDICE V

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevistado: Renato Pedrosa (Coordenador de Pesquisa da COMVEST/ a partir de 2002)  
Entrevista realizada no dia 23 de março de 2004 na UNICAMP

1. O processo de decisão da utilização do ENEM no processo seletivo da UNICAMP (por quê? como? quando teve início?)
2. Forma de utilização do ENEM pela UNICAMP e sua relação com o processo seletivo já existente
3. Se o ENEM trouxe alterações para o resultado da seleção dos alunos da UNICAMP (modificações nas listas de matriculados)
4. Perfil socioeconômico dos alunos que ingressam na UNICAMP e a utilização do ENEM (antes e depois)
5. Relação da utilização do ENEM no processo seletivo e o ensino médio (a existência do ENEM no ensino médio e a participação dos egressos do ensino médio nesse exame e a importância do exame no processo de seleção de ingresso no ensino superior para efetivação dessa relação)
6. A utilização do ENEM no vestibular da UNICAMP e a consolidação do exame no plano nacional
7. O ENEM e a democratização do acesso ao ensino superior
8. Considerações sobre a prova do ENEM (explorar a questão de habilidades e competências, grau de dificuldade e facilidade para os alunos oriundos da escola pública e da particular)
9. Considerações sobre a prova da UNICAMP e a do ENEM (traçando um paralelo)
10. Perfil de aluno esperado pela UNICAMP e o ENEM
11. Concepção e modelo de universidade subjacentes ao ENEM
12. Concepção e modelo de universidade subjacentes ao vestibular da UNICAMP
13. Avaliação da utilização do ENEM no processo seletivo da UNICAMP
14. Visão sobre os mecanismos de seleção para ingresso no ensino superior (vestibular, ENEM, processo seletivo seriado) e sobre cotas
15. O impacto do ENEM e da isenção da inscrição do vestibular da UNICAMP para os alunos oriundos de escola pública

## APÊNDICE VI

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevistado: Ângelo Cortelazzo (Pró-Reitor de Graduação/1998-2002)

Entrevista realizada no dia 26 de março de 2004 na UNICAMP

1. O processo de decisão da utilização do ENEM no processo seletivo da UNICAMP (por quê? como? quando teve início?)
2. Forma de utilização do ENEM pela UNICAMP e sua relação com o processo seletivo já existente
3. Reunião dos 3 pró-reitores das estaduais paulistas com representantes do MEC e CEE sobre o ENEM
4. Criação e papel do COTENEM
5. Se o ENEM trouxe alterações para o resultado da seleção dos alunos da UNICAMP (modificações nas listas de matriculados)
6. Perfil socioeconômico dos alunos que ingressam na UNICAMP e a utilização do ENEM (antes e depois)
7. Relação da utilização do ENEM no processo seletivo e o ensino médio (a existência do ENEM no ensino médio e a participação dos egressos do ensino médio nesse exame e a importância do exame no processo de seleção de ingresso no ensino superior para efetivação dessa relação)
8. A utilização do ENEM no vestibular da UNICAMP e a consolidação do exame no plano nacional
9. Impacto do ENEM no ensino médio e a relevância de sua consolidação nesse nível de ensino
10. O ENEM e a democratização do acesso ao ensino superior
11. Considerações sobre a prova do ENEM (explorar a questão de habilidades e competências, grau de dificuldade e facilidade para os alunos oriundos da escola pública e da particular)
12. Considerações sobre a prova da UNICAMP e a do ENEM (traçando um paralelo)
13. Perfil de aluno esperado pela UNICAMP e o ENEM
14. Concepção e modelo de universidade subjacentes ao ENEM
15. Concepção e modelo de universidade subjacentes ao vestibular da UNICAMP
16. Avaliação da utilização do ENEM no processo seletivo da UNICAMP
17. Visão sobre os mecanismos de seleção para ingresso no ensino superior (vestibular, ENEM, processo seletivo seriado) e sobre cotas
18. O impacto do ENEM e da isenção da inscrição do vestibular da UNICAMP para os alunos oriundos de escola pública

## APÊNDICE VII

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevistado: Maria Helena Guimarães Castro (Presidente do INEP do governo FHC/1995-2002)

Entrevista realizada no dia 30 de março na Secretaria de Ação Social do estado de São Paulo

1. Forma de ingresso no ensino superior no governo FHC (1995-2002)
2. Idéia inicial do ENEM e sua centralidade como mecanismo de ingresso no ensino superior
3. Papel do MEC no processo de decisão das IES em utilizar o ENEM como mecanismo de ingresso no ensino superior
4. A utilização do ENEM pelas IES, como mecanismo de ingresso no ensino superior, e sua relação com a consolidação do exame, no ensino médio
5. Política que norteou a reforma do ensino médio
6. A reforma do ensino médio e a noção de competências e habilidades
7. O ENEM e a consolidação da reforma do ensino médio
8. O ENEM e a democratização do acesso ao ensino superior
9. Fundamentos teóricos do ENEM
10. Aceitação do ENEM pelas instituições privadas e resistência das públicas
11. Criação e papel do COTENEM
12. Perfil de aluno esperado no ensino superior e o ENEM
13. O ENEM e a certificação para o mercado de trabalho
14. Fundamentos teóricos da política de acesso ao ensino superior no governo FHC (1995-2002)
15. Expansão do ensino superior no período de 1995-2002
16. Mecanismos utilizados para garantir a expansão
17. Os cursos seqüenciais, o ensino à distância e a flexibilização curricular no contexto da expansão
18. Diretrizes e metas para o acesso ao ensino superior
19. A opção pela diversificação do sistema e diferenciação institucional e a política defendida pelo NUPES-Núcleo de Pesquisa de Ensino Superior da USP
20. A separação do ensino e pesquisa no ensino superior
21. Financiamento da educação básica e superior
22. Visão sobre o FIES
23. Relação sistema de avaliação e qualidade
24. Perspectivas do ENEM
25. Avaliação da gestão no Ministério da Educação e a política de acesso ao ensino superior
26. Medidas necessárias para a democratização efetiva do ensino superior

## APÊNDICE VIII

**Vestibular UNICAMP- Série Histórica 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM)**  
**Questionário sociocultural**  
**Curso Matemática (N)- Total de ingressantes**

Ensino Fundamental	1997		1998		1999	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Particular</b>	3	21,43	5	10,64	9	17,31
<b>Público</b>	9	64,28	31	65,96	36	69,23
<b>Mais Pública</b>	2	14,29	6	12,76	1	1,92
<b>Mais Particular</b>	-	-	4	8,51	3	5,77
<b>Particular e Pública</b>	-	-	-	-	2	3,85
<b>Branco</b>	-	-	-	-	1	1,92
<b>Outros</b>	-	-	1	2,13	-	-
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,00</b>	<b>47</b>	<b>100,00</b>	<b>52</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Ensino Médio	1997		1998		1999	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Particular</b>	9	64,29	16	34,04	23	44,24
<b>Público</b>	4	28,57	24	51,06	26	50,00
<b>Mais Particular</b>	-	-	2	4,26	-	-
<b>Mais Pública</b>	-	-	3	6,38	1	1,92
<b>Particular e Pública</b>	1	7,14	2	4,26	-	-
<b>Outro</b>	-	-	-	-	1	1,92
<b>Branco</b>	-	-	-	-	1	1,92
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,00</b>	<b>47</b>	<b>100,00</b>	<b>52</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Fez Cursinho	1997		1998		1999	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Sim</b>	7	50,00	26	55,32	27	51,92
<b>Não</b>	7	50,00	20	42,55	23	44,23
<b>Em Branco</b>	-	-	1	2,13	2	3,85
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,00</b>	<b>47</b>	<b>100,00</b>	<b>52</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

<b>Período</b>	<b>Nível de Renda</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>1997</b>	Até 1 sm	-	-
	1,01 a 3 sm	1	7,14
	3,01 a 5 sm	1	7,14
	5,01 a 10 sm	1	7,14
	10,01 a 15 sm	6	42,86
	15,01 a 20 sm	2	14,29
	20,01 a 30 sm	1	7,14
	30,01 a 40 sm	2	14,29
	Acima de 40 sm	-	-
	Em Branco	-	-
<b>Total</b>		14	100,00
<b>1998</b>	Até 1 sm	-	-
	1,01 a 3 sm	-	-
	3,01 a 5 sm	5	10,64
	5,01 a 10 sm	13	27,66
	10,01 a 15 sm	12	25,53
	15,01 a 20 sm	13	27,66
	20,01 a 30 sm	2	4,25
	30,01 a 40 sm	-	-
	Acima de 40 sm	1	2,13
	Em Branco	1	2,13
<b>Total</b>		47	100,00
<b>1999</b>	Até 1 sm	-	-
	1,01 a 3 sm	2	3,85
	3,01 a 5 sm	3	5,77
	5,01 a 10 sm	18	34,61
	10,01 a 15 sm	9	17,31
	15,01 a 20 sm	11	21,15
	20,01 a 30 sm	5	9,62
	30,01 a 40 sm	2	3,85
	Acima de 40 sm	1	1,92
	Em Branco	1	1,92
<b>Total</b>		52	100,00

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Ocupação do Pai	1997		1998		1999	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Categoria I</b>	1	7,14	1	2,13	-	-
<b>Categoria II</b>	2	14,29	3	6,38	2	3,85
<b>Categoria III</b>	2	14,29	13	27,66	16	30,77
<b>Categoria IV</b>	3	21,42	8	17,02	9	17,31
<b>Categoria V</b>	1	7,14	7	14,89	5	9,61
<b>Categoria VI</b>	2	14,29	9	19,15	15	28,84
<b>Categoria VII</b>	2	14,29	2	4,26	2	3,85
<b>Categoria VIII</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Em Branco</b>	1	7,14	4	8,51	3	5,77
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,00</b>	<b>47</b>	<b>100,00</b>	<b>52</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Ocupação da Mãe	1997		1998		1999	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Categoria I</b>	-	-	1	2,13	-	-
<b>Categoria II</b>	-	-	1	2,13	-	-
<b>Categoria III</b>	2	14,29	10	21,28	6	11,54
<b>Categoria IV</b>	1	7,14	6	12,76	10	19,23
<b>Categoria V</b>	-	-	1	2,13	1	1,92
<b>Categoria VI</b>	1	7,14	2	4,25	4	7,69
<b>Categoria VII</b>	-	-	-	-	2	3,85
<b>Categoria VIII</b>	9	64,29	25	53,19	26	50,00
<b>Em Branco</b>	1	7,14	1	2,13	3	5,77
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,00</b>	<b>47</b>	<b>100,00</b>	<b>52</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Nível de Instrução do Pai	1997		1998		1999	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
Primário Incompleto	5	35,72	3	6,38	10	19,23
Primário Completo	2	14,29	10	21,28	12	23,08
Ginásio Incompleto	1	7,14	4	8,51	7	13,46
Ginásio Completo	1	7,14	3	6,38	4	7,69
Colegial Incompleto	-	-	1	2,13	2	3,85
Colegial Completo	1	7,14	7	14,89	6	11,54
Superior Incompleto	-	-	5	10,64	3	5,77
Superior Completo	3	21,43	11	23,41	5	9,61
Não Frequentou a Escola	1	7,14	3	6,38	1	1,92
Em Branco	-	-	-	-	2	3,85
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,00</b>	<b>47</b>	<b>100,00</b>	<b>52</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Nível de Instrução da Mãe	1997		1998		1999	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
Não Frequentou a Escola	2	14,29	1	2,13	2	3,85
Primário Incompleto	5	35,71	5	10,64	8	15,38
Primário Completo	2	14,29	10	21,28	8	15,38
Ginásio Incompleto	1	7,14	9	19,15	6	11,54
Ginásio Completo	-	-	3	6,38	5	9,62
Colegial Incompleto	1	7,14	3	6,38	1	1,92
Colegial Completo	2	14,29	8	17,02	14	26,92
Superior Incompleto	-	-	1	2,13	1	1,92
Superior Completo	1	7,14	7	14,89	5	9,62
Em Branco	-	-	-	-	2	3,85
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,00</b>	<b>47</b>	<b>100,00</b>	<b>52</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Exerce Atividade Remunerada	1997		1998		1999	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
Não Exerce	1	7,14	8	17,02	13	25,00
Sim, em Tempo Parcial	1	7,14	8	17,02	-	-
Em Tempo Integral	10	71,43	26	55,32	-	-
Trabalho Eventual	2	14,29	5	10,64	4	7,69
Meio Expediente	-	-	-	-	31	59,62
Semi-Integral	-	-	-	-	3	5,77
Em Branco	-	-	-	-	1	1,92
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100,00</b>	<b>47</b>	<b>100,00</b>	<b>52</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

## APÊNDICE IX

**Vestibular UNICAMP- Série Histórica 1997-1999 (antes da incorporação do ENEM)**  
**Questionário sociocultural**  
**Curso Medicina- Total de ingressantes**

	1997		1998		1999	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Ensino Fundamental</b>						
<b>Particular</b>	69	70,41	74	67,27	77	69,37
<b>Público</b>	12	12,25	18	16,36	9	8,11
<b>Mais Pública</b>	5	5,10	4	3,64	7	6,31
<b>Mais Particular</b>	7	7,14	8	7,27	14	12,61
<b>Particular e Pública</b>	3	3,06	3	2,73	-	-
<b>Em Branco</b>	1	1,02	2	1,82	-	-
<b>Outros</b>	1	1,02	1	0,91	4	3,60
<b>Total</b>	<b>98</b>	<b>100,00</b>	<b>110</b>	<b>100,00</b>	<b>111</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

	1997		1998		1999	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Ensino Médio</b>						
<b>Particular</b>	87	88,78	88	80,00	99	89,19
<b>Público</b>	6	6,12	12	10,91	5	4,51
<b>Mais Pública</b>	1	1,02	1	0,91	1	0,90
<b>Mais Particular</b>	3	3,06	6	5,45	4	3,60
<b>Particular e Pública</b>	-	-	1	0,91	1	0,90
<b>Em Branco</b>	1	1,02	2	1,82	-	-
<b>Outro</b>	-	-	-	-	1	0,90
<b>Total</b>	<b>98</b>	<b>100,00</b>	<b>110</b>	<b>100,00</b>	<b>111</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

	1997		1998		1999	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Fez Cursinho</b>						
<b>Sim</b>	69	70,41	81	73,64	78	70,27
<b>Não</b>	28	28,57	27	24,54	33	29,73
<b>Em Branco</b>	1	1,02	2	1,82	-	-
<b>Total</b>	<b>98</b>	<b>100,00</b>	<b>110</b>	<b>100,00</b>	<b>111</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

<b>Período</b>	<b>Nível de Renda</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>1997</b>	Até 1 sm	-	-
	1,01 a 3 sm	-	-
	3,01 a 5 sm	-	-
	5,01 a 10 sm	3	3,06
	10,01 a 15 sm	8	8,16
	15,01 a 20 sm	11	11,22
	20,01 a 30 sm	16	16,33
	30,01 a 40 sm	23	23,47
	Acima de 40 sm	33	33,68
	Em Branco	4	4,08
<b>Total</b>		<b>98</b>	<b>100,00</b>
<b>1998</b>	Até 1 sm	-	-
	1,01 a 3 sm	-	-
	3,01 a 5 sm	4	3,64
	5,01 a 10 sm	8	7,27
	10,01 a 15 sm	10	9,09
	15,01 a 20 sm	11	10,00
	20,01 a 30 sm	12	10,91
	30,01 a 40 sm	13	11,82
	Acima de 40 sm	49	44,54
	Em Branco	3	2,73
<b>Total</b>		<b>110</b>	<b>100,00</b>
<b>1999</b>	Até 1 sm	-	-
	1,01 a 3 sm	2	1,80
	3,01 a 5 sm	2	1,80
	5,01 a 10 sm	11	9,91
	10,01 a 15 sm	11	9,91
	15,01 a 20 sm	12	10,81
	20,01 a 30 sm	19	17,12
	30,01 a 40 sm	19	17,12
	Acima de 40 sm	32	28,83
	Em Branco	3	2,70
<b>Total</b>		<b>111</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Ocupação do Pai	1997		1998		1999	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Categoria I</b>	1	1,02	1	0,91	2	1,80
<b>Categoria II</b>	74	75,51	69	62,73	71	63,97
<b>Categoria III</b>	15	15,31	21	19,09	21	18,92
<b>Categoria IV</b>	3	3,06	6	5,45	9	8,11
<b>Categoria V</b>	2	2,04	1	0,91	2	1,80
<b>Categoria VI</b>	1	1,02	8	7,27	3	2,70
<b>Categoria VII</b>	-	-	1	0,91	-	-
<b>Categoria VIII</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Em Branco</b>	2	2,04	3	2,73	3	2,70
<b>Total</b>	<b>98</b>	<b>100,00</b>	<b>110</b>	<b>100,00</b>	<b>111</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Ocupação da Mãe	1997		1998		1999	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Categoria I</b>	1	1,02	-	-	-	-
<b>Categoria II</b>	27	27,55	31	28,18	33	29,73
<b>Categoria III</b>	20	20,41	27	24,54	21	18,92
<b>Categoria IV</b>	14	14,29	14	12,73	16	14,42
<b>Categoria V</b>	-	-	-	-	1	0,90
<b>Categoria VI</b>	-	-	3	2,73	1	0,90
<b>Categoria VII</b>	-	-	1	0,91	1	0,90
<b>Categoria VIII</b>	35	35,71	31	28,18	37	33,33
<b>Em Branco</b>	1	1,02	3	2,73	1	0,90
<b>Total</b>	<b>98</b>	<b>100,00</b>	<b>110</b>	<b>100,00</b>	<b>111</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Nível de Instrução do Pai	1997		1998		1999	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Não Frequentou a Escola</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Primário Incompleto</b>	3	3,06	1	0,91	2	1,80
<b>Primário Completo</b>	2	2,04	7	6,36	1	0,90
<b>Ginásio Incompleto</b>	-	-	-	-	4	3,60
<b>Ginásio Completo</b>	-	-	3	2,73	-	-
<b>Colegial Incompleto</b>	1	1,02	-	-	4	3,61
<b>Colegial Completo</b>	6	6,13	13	11,82	13	11,71
<b>Superior Incompleto</b>	3	3,06	4	3,63	8	7,21
<b>Superior Completo</b>	81	82,65	80	72,73	78	70,27
<b>Em Branco</b>	2	2,04	2	1,82	1	0,90
<b>Total</b>	<b>98</b>	<b>100,00</b>	<b>110</b>	<b>100,00</b>	<b>111</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Nível de Instrução da Mãe	1997		1998		1999	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
Não Frequentou a Escola	-	-	1	0,91	-	-
Primário Incompleto	2	2,04	2	1,82	1	0,90
Primário Completo	1	1,02	8	7,27	1	0,90
Ginásio Incompleto	2	2,04	2	1,82	1	0,90
Ginásio Completo	1	1,02	4	3,63	2	1,80
Colegial Incompleto	1	1,02	2	1,82	3	2,70
Colegial Completo	10	10,21	23	20,91	22	19,82
Superior Incompleto	6	6,12	7	6,36	11	9,91
Superior Completo	74	75,51	59	53,64	70	63,07
Em Branco	1	1,02	2	1,82	-	-
<b>Total</b>	<b>98</b>	<b>100,00</b>	<b>110</b>	<b>100,00</b>	<b>111</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Exerce Atividade Remunerada	1997		1998		1999	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
Não Exerce	90	91,84	105	95,45	100	90,09
Sim, em Tempo Parcial	2	2,04	1	0,91	-	-
Trabalho Eventual	5	5,10	2	1,82	6	5,41
Meio Expediente	-	-	-	-	1	0,90
Semi-Integral	-	-	-	-	3	2,70
Em Branco	1	1,02	2	1,82	1	0,90
<b>Total</b>	<b>98</b>	<b>100,00</b>	<b>110</b>	<b>100,00</b>	<b>111</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

## APÊNDICE X

**Vestibular UNICAMP- Série Histórica 2000-2002 (com o aproveitamento do ENEM)**  
**Questionário sociocultural**  
**Curso Matemática (N)- Total de ingressantes**

	2000		2001		2002	
<b>Ensino Fundamental</b>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Particular</b>	9	28,13	12	37,50	11	28,95
<b>Público</b>	19	59,37	13	40,63	20	52,63
<b>Mais Pública</b>	2	6,25	4	12,50	3	7,89
<b>Mais Particular</b>	2	6,25	3	9,37	4	10,53
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>	<b>38</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

	2000		2001		2002	
<b>Ensino Médio</b>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Particular</b>	13	40,63	17	53,12	12	31,58
<b>Público</b>	19	59,37	12	37,50	24	63,16
<b>Mais Pública</b>	-	-	3	9,38	1	2,63
<b>Mais Particular</b>	-	-	-	-	1	2,63
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>	<b>38</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

	2000		2001		2002	
<b>Fez Cursinho</b>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Sim</b>	26	81,25	28	87,50	26	68,42
<b>Não</b>	6	18,75	4	12,50	12	31,58
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>	<b>38</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

<b>Período</b>	<b>Nível de Renda</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>2000</b>	Até 1 sm	-	-
	1,01 a 3 sm	-	-
	3,01 a 5 sm	4	12,50
	5,01 a 10 sm	8	25,00
	10,01 a 15 sm	8	25,00
	15,01 a 20 sm	5	15,63
	20,01 a 30 sm	6	18,75
	30,01 a 40 sm	1	3,12
	Acima de 40 sm	-	-
	Em Branco	-	-
<b>Total</b>		<b>32</b>	<b>100,00</b>
<b>2001</b>	Até 1 sm	-	-
	1,01 a 3 sm	-	-
	3,01 a 5 sm	4	12,50
	5,01 a 10 sm	8	25,00
	10,01 a 15 sm	8	25,00
	15,01 a 20 sm	8	25,00
	20,01 a 30 sm	1	3,12
	30,01 a 40 sm	2	6,25
	Acima de 40 sm	1	3,12
	Em Branco	-	-
<b>Total</b>		<b>32</b>	<b>100,00</b>
<b>2002</b>	Até 1 sm	-	-
	1,01 a 3 sm	6	15,79
	3,01 a 5 sm	3	7,90
	5,01 a 10 sm	14	36,84
	10,01 a 15 sm	8	21,05
	15,01 a 20 sm	2	5,26
	20,01 a 30 sm	4	10,53
	30,01 a 40 sm	1	2,63
	Acima de 40 sm	-	-
	Em Branco	-	-
<b>Total</b>		<b>38</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Ocupação do Pai	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Categoria I</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Categoria II</b>	4	12,50	6	18,75	9	23,68
<b>Categoria III</b>	9	28,12	13	40,63	8	21,05
<b>Categoria IV</b>	5	15,63	5	15,63	3	7,90
<b>Categoria V</b>	3	9,38	-	-	5	13,16
<b>Categoria VI</b>	6	18,75	6	18,75	8	21,05
<b>Categoria VII</b>	2	6,25	-	-	3	7,90
<b>Categoria VIII</b>	1	3,12	1	3,12	-	-
<b>Em Branco</b>	2	6,25	1	3,12	2	5,26
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>	<b>38</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Ocupação da Mãe	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Categoria I</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Categoria II</b>	3	9,37	2	6,25	4	10,53
<b>Categoria III</b>	5	15,63	5	15,63	5	13,16
<b>Categoria IV</b>	5	15,63	5	15,63	9	23,68
<b>Categoria V</b>	2	6,25	-	-	1	2,63
<b>Categoria VI</b>	-	-	3	9,37	2	5,26
<b>Categoria VII</b>	1	3,12	-	-	-	-
<b>Categoria VIII</b>	15	46,88	17	53,12	16	42,11
<b>Em Branco</b>	1	3,12	-	-	1	2,63
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>	<b>38</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Nível de Instrução do Pai	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
Não Frequentou a Escola	2	6,25	-	-	-	-
Primário Incompleto	4	12,50	2	6,25	-	-
Primário Completo	7	21,88	3	9,37	9	23,68
Ginásio Incompleto	2	6,25	2	6,25	4	10,53
Ginásio Completo	4	12,50	3	9,37	3	7,90
Colegial Incompleto	2	6,25	-	-	1	2,63
Colegial Completo	2	6,25	5	15,63	7	18,42
Superior Incompleto	-	-	4	12,50	1	2,63
Superior Completo	8	25,00	12	37,50	12	31,58
Em Branco	1	3,12	1	3,13	1	2,63
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>	<b>38</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Nível de Instrução da Mãe	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
Não Frequentou a Escola	1	3,12	-	-	-	-
Primário Incompleto	3	9,38	1	3,13	2	5,27
Primário Completo	4	12,50	4	12,50	4	10,53
Ginásio Incompleto	2	6,25	4	12,50	3	7,89
Ginásio Completo	3	9,38	3	9,38	3	7,89
Colegial Incompleto	4	12,50	2	6,25	3	7,89
Colegial Completo	6	18,75	7	21,87	12	31,58
Superior Incompleto	2	6,25	4	12,50	2	5,27
Superior Completo	7	21,87	7	21,87	9	23,68
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>	<b>38</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Exerce Atividade Remunerada	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
Não Exerce	10	31,25	13	40,62	17	44,74
Eventual	5	15,63	2	6,25	2	5,26
Semi Integral	1	3,12	2	6,25	2	5,26
Integral	16	50,00	15	46,88	15	39,48
Meio Expediente	-	-	-	-	2	5,26
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>	<b>38</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

## APÊNDICE XI

**Vestibular UNICAMP- Série Histórica 2000-2002 (com o aproveitamento do ENEM)**  
**Questionário sociocultural**  
**Curso Medicina- Total de ingressantes**

	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Ensino Fundamental</b>						
<b>Particular</b>	79	72,50	70	66,70	75	69,44
<b>Público</b>	11	10,10	16	15,20	11	10,19
<b>Mais Pública</b>	5	4,60	7	6,70	10	9,26
<b>Mais Particular</b>	12	11,00	8	7,60	10	9,26
<b>Particular e Pública</b>	-	-	4	3,80	2	1,85
<b>Igualmente</b>	1	0,90	-	-	-	-
<b>Outro</b>	1	0,90	-	-	-	-
<b>Em Branco</b>						
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>	<b>105</b>	<b>100,00</b>	<b>108</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Ensino Médio</b>						
<b>Particular</b>	98	89,91	91	86,70	90	83,30
<b>Público</b>	8	7,34	10	9,50	11	10,20
<b>Mais Pública</b>	2	1,83	2	1,90	3	2,80
<b>Mais Particular</b>	-	-	2	1,90	3	2,80
<b>Outro</b>	-	-	-	-	1	0,90
<b>Em Branco</b>	1	0,92	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>	<b>105</b>	<b>100,00</b>	<b>108</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Fez Cursinho</b>						
<b>Sim</b>	84	77,10	84	80,00	86	79,60
<b>Não</b>	24	22,00	21	20,00	22	20,40
<b>Em Branco</b>	1	0,90	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>	<b>105</b>	<b>100,00</b>	<b>108</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

<b>Período</b>	<b>Nível de Renda</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>2000</b>	Até 1 sm	1	0,92
	1,01 a 3 sm	-	-
	3,01 a 5 sm	3	2,75
	5,01 a 10 sm	12	11,01
	10,01 a 15 sm	12	11,01
	15,01 a 20 sm	15	13,76
	20,01 a 30 sm	21	19,27
	30,01 a 40 sm	15	13,76
	Acima de 40 sm	28	25,69
	Em Branco	2	1,83
<b>Total</b>		<b>109</b>	<b>100,00</b>
<b>2001</b>	Até 1 sm	-	-
	1,01 a 3 sm	1	0,95
	3,01 a 5 sm	3	2,86
	5,01 a 10 sm	10	9,53
	10,01 a 15 sm	17	16,19
	15,01 a 20 sm	13	12,38
	20,01 a 30 sm	17	16,19
	30,01 a 40 sm	21	20,00
	Acima de 40 sm	22	20,95
	Em Branco	1	0,95
<b>Total</b>		<b>105</b>	<b>100,00</b>
<b>2002</b>	Até 1 sm	-	-
	1,01 a 3 sm	2	1,85
	3,01 a 5 sm	3	2,78
	5,01 a 10 sm	9	8,33
	10,01 a 15 sm	12	11,11
	15,01 a 20 sm	21	19,45
	20,01 a 30 sm	24	22,22
	30,01 a 40 sm	15	13,89
	Acima de 40 sm	22	20,37
	Em Branco	-	-
<b>Total</b>		<b>108</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Ocupação do Pai	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Categoria I</b>	3	2,80	1	0,95	4	3,70
<b>Categoria II</b>	59	54,10	57	54,29	58	53,70
<b>Categoria III</b>	32	29,40	36	34,29	26	24,10
<b>Categoria IV</b>	4	3,70	5	4,76	11	10,20
<b>Categoria V</b>	2	1,80	3	2,86	2	1,90
<b>Categoria VI</b>	7	6,40	2	1,90	5	4,60
<b>Categoria VII</b>	-	-	-	-	1	0,90
<b>Categoria VIII</b>	-	-	1	0,95	-	-
<b>Em Branco</b>	2	1,80	-	-	1	0,90
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>	<b>105</b>	<b>100,00</b>	<b>108</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Ocupação da Mãe	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Categoria I</b>	1	0,90	1	0,95	-	-
<b>Categoria II</b>	29	26,60	26	24,77	34	31,50
<b>Categoria III</b>	23	21,10	30	28,57	20	18,50
<b>Categoria IV</b>	17	15,60	16	15,24	18	16,70
<b>Categoria V</b>	-	-	-	-	1	0,90
<b>Categoria VI</b>	3	2,80	1	0,95	-	-
<b>Categoria VII</b>	1	0,90	-	-	1	0,90
<b>Categoria VIII</b>	33	30,30	31	29,52	33	30,60
<b>Em Branco</b>	2	1,80	-	-	1	0,90
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>	<b>105</b>	<b>100,00</b>	<b>108</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Nível de Instrução do Pai	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Primário Incompleto</b>	-	-	1	0,95	2	1,90
<b>Primário Completo</b>	5	4,59	4	3,81	1	0,90
<b>Ginásio Incompleto</b>	3	2,75	3	2,86	1	0,90
<b>Ginásio Completo</b>	3	2,75	3	2,86	4	3,70
<b>Colegial Incompleto</b>	6	5,50	1	0,95	4	3,70
<b>Colegial Completo</b>	6	5,50	7	6,67	11	10,20
<b>Superior Incompleto</b>	9	8,26	7	6,67	14	13,00
<b>Superior Completo</b>	76	69,73	79	75,23	70	64,80
<b>Em Branco</b>	1	0,92	-	-	1	0,90
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>	<b>105</b>	<b>100,00</b>	<b>108</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Nível de Instrução da Mãe	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Não Frequentou a Escola</b>	1	0,90	2	1,91	-	-
<b>Primário Incompleto</b>	-	-	-	-	2	1,85
<b>Primário Completo</b>	2	1,80	2	1,91	2	1,85
<b>Ginásio Incompleto</b>	4	3,70	1	0,95	4	3,70
<b>Ginásio Completo</b>	3	2,80	-	-	4	3,70
<b>Colegial Incompleto</b>	2	1,80	6	5,71	1	0,93
<b>Colegial Completo</b>	18	16,50	11	10,48	17	15,74
<b>Superior Incompleto</b>	9	8,30	9	8,57	10	9,27
<b>Superior Completo</b>	69	63,30	74	70,47	68	62,96
<b>Em Branco</b>	1	0,90	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>	<b>105</b>	<b>100,00</b>	<b>108</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Exerce Atividade Remunerada	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Não Exerce</b>	101	92,70	102	97,10	102	94,44
<b>Eventual</b>	5	4,60	2	1,90	5	4,63
<b>Meio Expediente</b>	1	0,90	-	-	1	0,93
<b>Semi Integral</b>	1	0,90	1	1,00	-	-
<b>Em Branco</b>	1	0,90	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>100,00</b>	<b>105</b>	<b>100,00</b>	<b>108</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

## APÊNDICE XII

**Vestibular UNICAMP- Série Histórica 2000-2002 (sem o aproveitamento do ENEM)**  
**Questionário sociocultural**  
**Curso Matemática- Total de ingressantes**

Ensino Fundamental	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
Particular	6	35,30	6	30,00	5	38,46
Público	8	47,06	11	55,00	6	46,16
Mais Pública	1	5,88	3	15,00	-	-
Mais Particular	1	5,88	-	-	1	7,69
Outro	-	-	-	-	1	7,69
Em Branco	1	5,88	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100,00</b>	<b>20</b>	<b>100,00</b>	<b>13</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Ensino Médio	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
Particular	7	41,18	11	55,00	3	23,08
Público	8	47,06	9	45,00	9	69,23
Mais Pública	1	5,88	-	-	1	7,69
Em Branco	1	5,88	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100,00</b>	<b>20</b>	<b>100,00</b>	<b>13</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Fez Cursinho	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
Sim	8	47,06	8	40,00	2	15,38
Não	8	47,06	12	60,00	11	84,62
Em Branco	1	5,88	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100,00</b>	<b>20</b>	<b>100,00</b>	<b>13</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

<b>Período</b>	<b>Nível de Renda</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>2000</b>	Até 1 sm	1	5,88
	1,01 a 3 sm	-	-
	3,01 a 5 sm	2	11,76
	5,01 a 10 sm	6	35,29
	10,01 a 15 sm	3	17,65
	15,01 a 20 sm	2	11,76
	20,01 a 30 sm	1	5,88
	30,01 a 40 sm	1	5,88
	Acima de 40 sm	-	-
	Em Branco	1	5,88
<b>Total</b>		<b>17</b>	<b>100,00</b>
<b>2001</b>	Até 1 sm	-	-
	1,01 a 3 sm	-	-
	3,01 a 5 sm	2	10,00
	5,01 a 10 sm	3	15,00
	10,01 a 15 sm	7	35,00
	15,01 a 20 sm	4	20,00
	20,01 a 30 sm	1	5,00
	30,01 a 40 sm	2	10,00
	Acima de 40 sm	1	5,00
	Em Branco	-	-
<b>Total</b>		<b>20</b>	<b>100,00</b>
<b>2002</b>	Até 1 sm	-	-
	1,01 a 3 sm	2	15,38
	3,01 a 5 sm	2	15,38
	5,01 a 10 sm	1	7,70
	10,01 a 15 sm	5	38,46
	15,01 a 20 sm	2	15,38
	20,01 a 30 sm	1	7,70
	Acima de 40 sm	-	-
	Em Branco	-	-
<b>Total</b>		<b>13</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Ocupação do Pai	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Categoria I</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Categoria II</b>	4	23,53	9	45,00	3	23,08
<b>Categoria III</b>	2	11,76	3	15,00	2	15,39
<b>Categoria IV</b>	3	17,65	2	10,00	1	7,69
<b>Categoria V</b>	3	17,65	1	5,00	1	7,69
<b>Categoria VI</b>	3	17,65	5	25,00	4	30,77
<b>Categoria VII</b>	1	5,88	-	-	2	15,38
<b>Categoria VIII</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Em Branco</b>	1	5,88	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100,00</b>	<b>20</b>	<b>100,00</b>	<b>13</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Ocupação da Mãe	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Categoria I</b>	-	-	-	-	1	7,69
<b>Categoria II</b>	2	11,77	3	15,00	1	7,69
<b>Categoria III</b>	-	-	4	20,00	-	-
<b>Categoria IV</b>	1	5,88	2	10,00	1	7,69
<b>Categoria V</b>	1	5,88	-	-	2	15,39
<b>Categoria VI</b>	-	-	1	5,00	2	15,39
<b>Categoria VII</b>	1	5,88	-	-	-	-
<b>Categoria VIII</b>	10	58,82	10	50,00	6	46,15
<b>Em Branco</b>	2	11,77	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100,00</b>	<b>20</b>	<b>100,00</b>	<b>13</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Nível de Instrução do Pai	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Não Frequentou a Escola</b>	1	5,88	1	5,00	-	-
<b>Primário Incompleto</b>	1	5,88	1	5,00	2	15,39
<b>Primário Completo</b>	2	11,77	2	10,00	3	23,08
<b>Ginásio Incompleto</b>	-	-	2	10,00	-	-
<b>Ginásio Completo</b>	2	11,77	1	5,00	2	15,38
<b>Colegial Incompleto</b>	-	-	1	5,00	-	-
<b>Colegial Completo</b>	1	5,88	5	25,00	1	7,69
<b>Superior Incompleto</b>	1	5,88	-	-	-	-
<b>Superior Completo</b>	8	47,06	7	35,00	5	38,46
<b>Em Branco</b>	1	5,88	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100,00</b>	<b>20</b>	<b>100,00</b>	<b>13</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Nível de Instrução da Mãe	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Não Frequentou a Escola</b>	-	-	-	-	1	7,69
<b>Primário Incompleto</b>	2	11,77	3	15,00	1	7,69
<b>Primário Completo</b>	2	11,76	4	20,00	1	7,69
<b>Ginásio Incompleto</b>	1	5,88	2	10,00	2	15,39
<b>Ginásio Completo</b>	4	23,53	-	-	1	7,69
<b>Colegial Completo</b>	4	23,53	5	25,00	1	7,69
<b>Superior Incompleto</b>	-	-	-	-	2	15,39
<b>Superior Completo</b>	3	17,65	6	30,00	4	30,77
<b>Em Branco</b>	1	5,88	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100,00</b>	<b>20</b>	<b>100,00</b>	<b>13</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Exerce Atividade Remunerada	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Não Exerce</b>	5	29,41	1	5,00	-	-
<b>Eventual</b>	3	17,65	1	5,00	1	7,69
<b>Semi Integral</b>	1	5,88	2	10,00	2	15,39
<b>Integral</b>	7	41,18	14	70,00	9	69,23
<b>Meio Expediente</b>	-	-	1	5,00	1	7,69
<b>Em Branco</b>	1	5,88	1	5,00	-	-
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>100,00</b>	<b>20</b>	<b>100,00</b>	<b>13</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

## APÊNDICE XIII

**Vestibular UNICAMP- Série Histórica 2000-2002 (sem o aproveitamento do ENEM)**  
**Questionário sociocultural**  
**Curso Medicina- Total de ingressantes**

	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Ensino Fundamental</b>						
<b>Particular</b>	1	100,00	5	83,33	4	80,00
Público	-	-	-	-	-	-
Mais Pública	-	-	-	-	-	-
Mais Particular	-	-	1	16,67	1	20,00
Outro	-	-	-	-	-	-
<b>Em Branco</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100,00</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>5</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Ensino Médio</b>						
<b>Particular</b>	1	100,00	6	100,00	5	100,00
<b>Público</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Mais Pública</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Em Branco</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100,00</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>5</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Fez Cursinho</b>						
<b>Sim</b>	1	100,00	2	33,33	4	80,00
<b>Não</b>	-	-	4	66,67	1	20,00
<b>Em Branco</b>	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100,00</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>5</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

<b>Período</b>	<b>Nível de Renda</b>	<b>Frequência Absoluta</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>2000</b>	Até 1 sm	-	-
	1,01 a 3 sm	-	-
	3,01 a 5 sm	-	-
	5,01 a 10 sm	-	-
	10,01 a 15 sm	-	-
	15,01 a 20 sm	-	-
	20,01 a 30 sm	-	-
	30,01 a 40 sm	-	-
	Acima de 40 sm	1	100,00
	Em Branco	-	-
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>100,00</b>
<b>2001</b>	Até 1 sm	-	-
	1,01 a 3 sm	-	-
	3,01 a 5 sm	-	-
	5,01 a 10 sm	-	-
	10,01 a 15 sm	1	16,67
	15,01 a 20 sm	2	33,33
	20,01 a 30 sm	1	16,67
	30,01 a 40 sm	-	-
	Acima de 40 sm	2	33,33
	Em Branco	-	-
<b>Total</b>		<b>6</b>	<b>100,00</b>
<b>2002</b>	Até 1 sm	-	-
	1,01 a 3 sm	-	-
	3,01 a 5 sm	-	-
	5,01 a 10 sm	-	-
	10,01 a 15 sm	1	20,00
	15,01 a 20 sm	-	-
	20,01 a 30 sm	1	20,00
	30,01 a 40 sm	-	-
	Acima de 40 sm	3	60,00
	Em Branco	-	-
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Ocupação do Pai	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Categoria I</b>	-	-	2	33,33	-	-
<b>Categoria II</b>	1	100,00	4	66,67	3	60,00
<b>Categoria III</b>	-	-	-	-	2	40,00
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100,00</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>5</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Ocupação da Mãe	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Categoria II</b>	1	100,00	3	50,00	2	40,00
<b>Categoria III</b>	-	-	1	16,67	-	-
<b>Categoria IV</b>	-	-	-	-	2	40,00
<b>Categoria VIII</b>	-	-	2	33,33	1	20,00
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100,00</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>5</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Nível de Instrução do Pai	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)*</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Colegial Completo</b>	-	-	2	33,33	1	20,00
<b>Superior Incompleto</b>	-	-	2	33,33	-	-
<b>Superior Completo</b>	1	100,00	2	33,33	4	80,00
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100,00</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>5</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Nível de Instrução da Mãe	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Colegial Completo</b>	-	-	2	33,33	2	40,00
<b>Superior Completo</b>	1	100,00	4	66,67	3	60,00
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100,00</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>5</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

Exerce Atividade Remunerada	2000		2001		2002	
	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>	<i>Fi</i>	<i>Fr (%)</i>
<b>Não Exerce</b>	1	100,00	6	100,00	5	100,00
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100,00</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>	<b>5</b>	<b>100,00</b>

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

## APÊNDICE XIV

### Relação dos cursos mais procurados e dos cursos menos procurados, com a exclusão dos cursos de tecnólogos e artes (requer prova de aptidão) no período 1997-2002

ANO	Cursos Mais Procurados	Cursos Menos Procurados
<b>1997</b>	Medicina - 95,0 c/v	Estatística – 2,7 c/v
	Odontologia - 36,6 c/v	Fis/Mat/Mat Aplic. Comput. (D) – 4,0 c/v
	Ciênc. Biol. (D) - 34,3 c/v	Matemática Licenciatura (N) – 4,4 c/v
	Ciênc. Comp. (N) - 27,4 c/v	Filosofia - 5,1 c/v
	Eng. Comp. - 22,6 c/v	Ciências Sociais (N) – 5,4 c/v
	Enfermagem-UN – 18,9 c/v	Pedagogia (D) – 5,8 c/v
<b>1998</b>	Medicina - 84,3 c/v	Matemática Licenciatura (N) - 2,9 c/v
	Ciênc. Biol. (D) - 37,8 c/v	Geografia Bach. e Lic. (N) - 3,1 c/v
	Odontologia - 30,6 c/v	Fis/Mat/Mat Aplic. Comput. (D) - 3,4 c/v
	Ciênc. Comp. (N) - 29,6 c/v	Estatística – 4,3 c/v
	Eng. Contr. Autom. (N) - 26,1 c/v	Filosofia - 4,4 c/v
	Enfermagem-UN – 20,4 c/v	Física (N) – 4,4 c/v
<b>1999</b>	Medicina - 89,5 c/v	Química/Física (N) - 1,5 c/v
	Arquitetura e Urb. (N) – 49,0 c/v	Estatística - 3,0 c/v
	Ciênc. Biol. (D) – 45,0 c/v	Linguística Bach. (D) - 3,2 c/v
	Ciênc. Comp. (N) – 33,3 c/v	Filosofia - 3,4 c/v
	Eng. Contr. Autom. (N) – 30,1 c/v	Fis/Mat/Mat Aplic. Comput. (D) – 4,2 c/v
	Odontologia - 28,0 c/v	Matemática Licenciatura (N) - 5,3 c/v
<b>2000</b>	Medicina - 89,6 c/v	Fis/Mat/Mat Aplic. Comput. (D) - 5,0 c/v
	Ciênc. Biol. (D) - 44,1 c/v	Enfermagem FA - 5,5 c/v
	Ciênc. Comp. (N) - 39,3 c/v	Estatística - 5,7 c/v
	Arquitetura e Urb. (N) – 35,1 c/v	Geografia Bach. e Lic. (N) - 5,9 c/v
	Eng. Contr. Autom. (N)- 32,9 c/v	Matemática Licenciatura (N) - 6,1 c/v
	Medicina- RP – 27,6 c/v	Engenharia Agrícola – 6,9 c/v
<b>2001</b>	Medicina- UN – 84,6 c/v	Quím/Fís. Lic Integ. (N) - 2,3 c/v
	Ciênc. Biol. (D) – 55,6 c/v	Filosofia - 5,0 c/v
	Medicina- RP – 42,7 c/v	Estatística - 5,2 c/v
	Ciênc. Comp. (N) - 38,9 c/v	Fis/Mat/Mat Aplic. Comput. (D) - 6,2 c/v
	Arquitetura e Urb. (N) - 34,3 c/v	Engenharia Agrícola - 6,2 c/v
	Eng. de Cont. e Aut.- 32,9 c/v	Matemática Licenciatura (N) - 6,6 c/v
<b>2002</b>	Medicina- UN – 80,0 c/v	Matemática Licenciatura (N) - 6,6 c/v
	Ciênc. Biol. (D) – 46,3 c/v	Estatística – 6,7 c/v
	Ciênc. Comp. (N) – 36,6 c/v	Engenharia Agrícola - 6,8 c/v
	Arquitetura e Urb. (N) – 32,0 c/v	Fis/Mat/Mat Aplic. Comput. (D) – 7,1 c/v
	Eng. Contr. Autom. (N)- 28,4 c/v	Linguística Bach. (D) – 8,0 c/v
	Eng. De Computação – 28,4 c/v	Pedagogia (D)

Fonte: COMVEST UNICAMP (adaptação da autora)

## ANEXOS

ANEXO I- ATAS da COMVEST dos dias: 27/10/98, 20/11/98, 01/03/99, 31/03/99, 11/04/2000, 10/05/2001, 13/06/2002

ANEXO II- Deliberação 02/99 da Câmara Deliberativa referente à aprovação da proposta de aproveitamento do resultado do ENEM na primeira fase do vestibular da UNICAMP

ANEXO III- Deliberação 02/2000 da Câmara Deliberativa referente à continuidade do aproveitamento do resultado do ENEM na primeira fase do vestibular da UNICAMP

ANEXO IV- Deliberação 02/2001 da Câmara Deliberativa referente à continuidade do aproveitamento do resultado do ENEM na primeira fase do vestibular da UNICAMP

ANEXO V- Deliberação 003/2002 da Câmara Deliberativa referente à continuidade do aproveitamento do resultado do ENEM na primeira fase do vestibular da UNICAMP

ANEXO VI- Questionário Sócio-cultural 1997

ANEXO VII- Questionário Sócio-cultural 1998

ANEXO VIII- Questionário Sócio-cultural 1999

ANEXO IX- Questionário Sócio-cultural 2000

ANEXO X- Questionário Sócio-cultural 2001

ANEXO XI- Questionário Sócio-cultural 2002

ANEXO XII- Lista das ocupações profissionais apresentadas nos questionários sócio-culturais

ANEXO XIII- Relação candidatos-vaga por curso no vestibular da UNICAMP

ANEXO XIV- Prova do ENEM 2000