

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

KEILA CRISTINE FERRARI PEROBA

**O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) E SUAS IMPLICAÇÕES
NO CONTEXTO ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
MÉDIO “EMIR DE MACEDO GOMES” EM LINHARES-ES**

SÃO MATEUS-ES

2017

KEILA CRISTINE FERRARI PEROBA

**EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) E SUAS IMPLICAÇÕES NO
CONTEXTO ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO
“EMIR DE MACEDO GOMES” EM LINHARES-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – Mestrado – da Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Helena Siervi Manso

SÃO MATEUS – ES

2017

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
(Divisão de Biblioteca Setorial do CEUNES - BC, ES, Brasil)

P426e Peroba, Keila Cristine Ferrari, 1973-
O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas
implicações no contexto escolar: o caso da Escola Estadual de
Ensino Médio “Emir de Macedo Gomes” em Linhares-ES / Keila
Cristine Ferrari Peroba. – 2017.
258 f. : il.

Orientador: Márcia Helena Siervi Manso.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. ENEM. 2. Ensino médio. 3. Avaliação. I. Manso, Márcia
Helena Siervi. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro
Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37


KEILA CRISTINE FERRARI PEROBA

**O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) E SUAS
IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR: O CASO DA ESCOLA
ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO “EMIR DE MACEDO GOMES” EM
LINHARES-ES”**

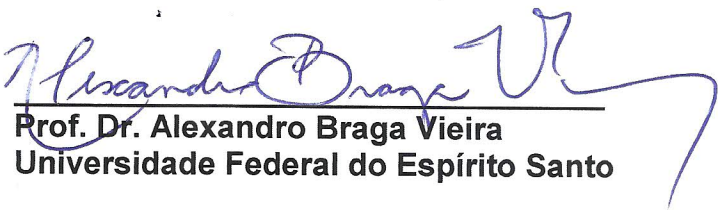
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 13 de março de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof.ª. Dr.ª. Márcia Helena Siervi
Manso
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador(a)


Prof. Dr. Gustavo Viali Loyola
Universidade Federal do Espírito Santo


Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo

A Wilson, meu marido, companheiro e grande incentivador. A Letícia, filha amada e amiga de todas as horas. Vocês fazem parte dos meus projetos e da luta para realizá-los. Vocês são eternos no meu coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pelo dom da vida e por permitir minha caminhada até aqui;

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Márcia Helena Siervi Manso, por seu interesse e pela confiança depositados em meu trabalho. Encontrei nela o rigor nos detalhes, o zelo e o compromisso nas orientações e também a experiência acadêmica que não tenho. Sua contribuição para o meu trabalho e crescimento foi fundamental;

Aos professores do Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica pela partilha de experiências e textos, os quais contribuíram de modo singular para a minha formação;

Aos professores Dr. Alexandro Braga Vieira e Dr. Gustavo Viali Loyola, que integraram a banca do exame de qualificação, pela leitura atenta do meu texto e pela apresentação de críticas pontuais e sugestões pertinentes, a partir das quais pude enriquecer minha dissertação;

À direção, aos alunos e a todo corpo técnico e docente da Escola Estadual de Ensino Médio “Emir de Macedo Gomes” em Linhares, onde realizei a pesquisa. Obrigada pela permissão a mim concedida e pela disponibilidade de todos em contribuir com este trabalho;

Aos meus pais, Geraldo Ferrari (*in memoriam*) e Joselina por sempre me incentivarem a estudar, cuja força e exemplos são fundamentais até hoje;

A tantos outros familiares e amigos que, de alguma forma, estiveram ao meu lado durante a fase de escrita desta dissertação.

Muito obrigada!

A avaliação não é tudo; não deve ser o todo, nem na escola nem fora dela; e se o frenesi avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas, também.

Meirieu (1994)

RESUMO

Esta dissertação apresenta como objeto de estudo as implicações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no contexto da Escola Estadual de Ensino Médio “Emir de Macedo Gomes”, localizada no Município de Linhares, norte do Espírito Santo. A questão central do estudo se concentra em verificar em que medida o ENEM tem influenciado no processo de ensino-aprendizagem na escola pública de Ensino Médio. O estudo de caso descritivo com abordagem qualitativa foi o caminho metodológico escolhido para a investigação, combinando o uso de fontes orais e escritas, buscando ancoragem teórica em Afonso (1998; 2000; 2001) Dias Sobrinho (2000; 2002; 2003; 2010), Luckesi (2001; 2003), Ravitch (2011), Sordi (2001; 2009; 2012), Souza (2003; 2010; 2011), Zanchet (2005; 2007) e outros. Os objetivos propostos possibilitaram analisar, com um olhar crítico-reflexivo, o ENEM no panorama das políticas públicas brasileiras no campo da educação básica, focalizando sua concepção, metodologia, seu processo de implementação e suas possíveis contradições como instrumento de melhoria da qualidade do ensino. Realizou-se a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada, a qual deu voz a 166 alunos regularmente matriculados na 3ª série do ensino médio e 28 professores de variadas áreas do conhecimento. A fim de compreender o percurso do Ensino Médio no Brasil e a inserção do ENEM nele, foi necessário retomar a trajetória histórica dessa etapa do ensino, bem como a política neoliberal desenvolvida nas últimas décadas do século XX e suas relações com a política de avaliação externa. Os resultados alcançados por meio da análise dos dados, nos conduz à conclusão de que o ENEM incide no processo de ensino-aprendizagem, atingindo diretamente alunos e professores. Estes últimos sentem-se pressionados a alterar o trabalho pedagógico a fim de atender às exigências da avaliação externa. Nesse cenário, observou-se a manutenção da oferta de um Ensino Médio preparatório para o acesso ao Ensino Superior – antes representado pelos exames vestibulares e, hoje, retratados pelo ENEM. Assim, concluímos também que, os exames nacionais, geralmente, têm servido, apenas, como reguladores de conhecimentos para a manutenção de um tipo de sociedade e, ao tomar forma de regulação, modifica a maneira de o professor ensinar.

Palavras-chave: ENEM. Ensino Médio. Avaliação.

ABSTRACT

This dissertation presents as an object of study the issues of the National High School Examination (ENEM) in the context of the Emir de Macedo Gomes, State High School, located in the county of Linhares, northern Espírito Santo. The central idea of the study focuses on verifying the extent to which the ENEM has influenced the teaching and learning process in the public High School. The methodological path chosen for the investigation was the descriptive case study with a qualitative approach, combining the use of oral and written sources searching for theoretical roots in Afonso(1998, 2000, 2001), Dias Sobrinho (2000, 2002 e 2003), Luckesi (2001, 2003), Ravitch (2011), Sordi (2001, 2009, 2012), Souza (2003, 2010, 2011), Zanchet (2005, 2007) and others. The proposed objectives made it possible to analyze the ENEM from a critical and reflexive view considering Brazilian public policies in the field of basic education, focusing on its conception, methodology, its implementation process and its possible contradictions as a tool for improving the quality of teaching. Data were collected through a semi-structured interview, which gave voice to 166 students regularly enrolled in the 3rd grade of High School and 28 teachers from different areas of knowledge. In order to understand the course of higher education in Brazil and the insertion of the ENEM in it, going back to the historical trajectory on this stage of education was necessary, as well as the neoliberal policy developed in the last decades of the twentieth century and its relation with other evaluation policies. The results obtained through the analysis of the data lead us to the conclusion that the ENEM interferes on the teaching-learning process, reaching directly students and teachers, where the latter feel pressure to change the teaching work in order to meet the requirements of external evaluation. In this scenario, the maintenance of offering a Preparatory High School to the access to a Higher Education was observed – previously represented by the Entrance Examination called Vestibular and, today renamed for ENEM. In conclusion, the National Examinations, in general, have served only as regulators of knowledge for the continuation of a type of society and, in the form of regulation, modifies the way teachers teach.

Key words: ENEM. High School. Evaluation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Breve inventário de Teses e Dissertações que relacionam o Enem ao contexto escolar a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	22
Quadro 2 – Evolução Histórica do Número de Inscritos no Enem – 1998 a 2015.....	118
Quadro 3 – Objetivos do Enem nas Portarias n.º 438/98 e n.º 109/2009.....	157
Quadro 4 – Distribuição de séries por turmas.....	177
Quadro 5 – Detalhamento do Rendimento por ano Escolar.....	179
Quadro 6 – Índice de participação dos alunos das escolas da rede estadual de Linhares-ES no Enem – 2009-2015.....	184
Quadro 7 – Resultados obtidos no Enem pela EEEM “Emir de Macedo Gomes” – 2009-2015.....	186
Quadro 8 – Médias Nacionais por rede de ensino e por área de conhecimento – Enem 2013.....	188
Quadro 9 – Resultados obtidos no Enem pelas escolas da rede pública estadual de Linhares-ES – 2009-2015.....	189
Quadro 10 – Alunos participantes da Pesquisa por gênero e idade.....	192
Quadro 11 – Sistemática de Planejamento dos docentes da EEEM “Emir de Macedo Gomes”.....	193
Quadro 12 – Situação profissional dos Docentes da EEEM “Emir de Macedo Gomes”.....	194

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Vista aérea de Linhares-ES.....	167
Fotografia 2 – Vista parcial da BR 101 em Linhares-ES.....	167
Fotografia 3 – Vista do pátio central da Escola.....	176
Fotografia 4 – Vista da entrada da Escola.....	176
Fotografia 5 – Biblioteca da Escola.....	179
Fotografia 6 – Refeitório da Escola.....	179

LISTA DE E SIGLAS

ADCT	– Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANA	– Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	– Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	– Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	– Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	– Banco Mundial
CAPES	– Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB	– Câmara de Educação Básica
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CFE	– Conselho Federal de Educação
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Pesquisa
CNTE	– Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	– Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	– Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EM	– Ensino Médio
ENADE	– Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCCEJA	– Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	– Instituição de Educação Superior
IFES	– Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	– Ministério da Administração Federal e Reforma de Estado
MEC	– Ministério da Educação
OCDE	– Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONG	– Organização não Governamental
ORELAC	– Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
PCNEM	– Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDRAE	– Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PIB	– Produto Interno Bruto
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNTE	– Programa Nacional de Transporte Escolar
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PRO-EMI	– Programa Ensino Médio Inovador
PROJOVEM	– Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	– Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	– Programa Universidade para Todos
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	– Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
SBPC	– Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	– Secretaria de Educação Básica

SEDU-ES	– Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU	– Sistema de Seleção Unificada
TRI	– Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	– United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	27
1.1 A EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO COLONIAL (1549-1822).....	28
1.2 O PERÍODO IMPERIAL (1822-1889).....	32
1.3 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1929).....	36
1.4 O ENSINO SECUNDÁRIO NA ERA VARGAS (1930-1945).....	38
1.5 O ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 1945 A 1961.....	49
1.6 O ENSINO MÉDIO DURANTE A DITADURA MILITAR (1964-1985).....	54
1.7 OS ANOS 1990 – A REDEMOCRATIZAÇÃO.....	64
1.7.1 O Governo José Sarney (1985-1990)	64
1.7.2 O Governo Collor de Mello (1990-1992)	70
1.7.3 O Governo Itamar Franco (1992-1994)	72
1.7.4 Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)	74
1.8 AS AÇÕES DO GOVERNO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES PARA O ENSINO MÉDIO.....	83
1.8.1 O Governo Lula (2003-2010)	83
1.8.2 O Governo Dilma Rousseff (2011-2015)	90
2 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	95
2.1 O NEOLIBERALISMO DO ESTADO CAPITALISTA E SUA INFLUÊNCIA NAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA.....	96
2.1.1 Neoliberalismo do Estado Capitalista	96
2.1.2 O Neoliberalismo no Brasil e sua Influência na Política Educacional	101
2.2 PROCESSO DE CRIAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENEM.....	117

2.3 ENEM: UM DEBATE POLARIZADO.....	135
3 ANÁLISE DO ENEM NOS TEXTOS OFICIAIS: A CATEGORIA AVALIAÇÃO.....	141
3.1 AVALIAÇÃO.....	142
3.2 A AVALIAÇÃO EXTERNA NA LDBEN - 9394/96.....	146
3.3 O ENEM NA PORTARIA MEC N.º 438/98.....	148
3.4 O ENEM NO PARECER CNE/CEB N.º 15/98.....	150
3.5 O ENEM NO CONTEXTO DA RESOLUÇÃO CEB/CNE N.º 3/98.....	155
3.6 PORTARIA MEC N.º 109/2009: O NOVO ENEM.....	157
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	161
4.1 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	162
4.2 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	164
4.3 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	165
4.4 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....	169
5 O CASO: A ESCOLA, SEUS SUJEITOS E SEUS DISCURSOS.....	174
5.1 A ESCOLA.....	174
5.2 OS SUJEITOS E SEUS DISCURSOS.....	191
5.2.1 Categoria 1: Opinião de Professores e Alunos sobre o Novo Enem..	196
5.2.2 Categoria 2: Influência do Enem na Prática Pedagógica na Visão de Alunos e Professores.....	203
5.2.3 Categoria 3: Percepção dos professores sobre o ranqueamento de resultados do Enem e se/como isso tem sido utilizado para promover melhorias no ensino.....	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223

REFERÊNCIAS.....	230
APÊNDICES.....	250
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	251
APÊNDICE II – Termo de Consentimento Informado.....	254
APÊNDICE III – Roteiro para Entrevista Semiestruturada com Professores.....	256
APÊNDICE IV – Roteiro para Entrevista Semiestruturada com Alunos.....	257

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é hoje um dos principais meios para os estudantes ingressarem no ensino superior. Não é de se estranhar, portanto, que a avaliação atraia tanta atenção da sociedade e dos meios de comunicação e gere grande interesse público pela divulgação de dados do exame por escola. Contudo, o uso do ENEM para avaliar a qualidade do Ensino Médio é criticado por diferentes pesquisadores da área, tais como Afonso (1998; 2000), Dias Sobrinho (2000; 2002), Luckesi (2001; 2003), Sordi (2001), Sordi e Ludke (2009), 2009), Zanchet (2005; 2007), entre outros. Apesar de o Ministério da Educação (MEC) já ter declarado que o exame é insuficiente como instrumento de avaliação das instituições escolares, a forma como os resultados têm sido divulgados estimula a criação de *rankings* das melhores e piores escolas - o que resulta em uma política de responsabilização escolar.

No entanto, processos avaliativos só fazem sentido se os objetivos estiverem ligados, no caso da educação, à qualidade do processo educativo e à ampliação do acesso e permanência. E o ranqueamento desvirtua completamente esses objetivos, ao transformar os resultados em peças publicitárias para escolas já poderosas, ao mesmo tempo em que acabam com a pouca autoestima de crianças e adolescentes que estudam nas escolas mal ranqueadas e sobre os quais pesa a maior parcela da responsabilidade sobre os resultados da avaliação.

Desde a sua implantação em 1998, o ENEM amplia suas funções ao longo do período de aplicação, divulga os resultados obtidos pelas escolas e se torna um instrumento de avaliação para seleção de acesso às universidades. Neste contexto, o exame sinaliza para mudanças curriculares e metodológicas e a formação que se pretende para esse nível de ensino, em acordo com as propostas pedagógicas ditadas pelo Estado.

Em 2013, cerca de 90% dos alunos das escolas públicas se inscreveram para realizar a prova, segundo dados disponibilizados no sítio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ainda de acordo com o mesmo instituto, num total de 1,8 milhão de concluintes do Ensino Médio, cerca de 1,6

milhão se inscreveram. Em 2014, o ENEM atingiu o seu recorde de inscrições – mais de 9,5 milhões de jovens se inscreveram no exame. A obrigatoriedade de ter realizado o ENEM para participar de programas públicos como Programa Universidade para Todos (PROUNI), Ciência Sem Fronteiras e as políticas de cotas explicam parte do interesse dos jovens. O fato de 1.434 Instituições de Ensino Superior (MATIAS; TOLEDO, 2016) aderirem ao ENEM para selecionar seus alunos, também conta. Tais medidas supervalorizam o exame e justificam a formação de *rankings* das escolas.

Nesse cenário, em que a prova criada em 1998 se consolida como porta de entrada para o Ensino Superior, parece relevante propor alguns questionamentos tais como: que mudanças na qualidade do ensino o ENEM pode trazer? A característica inicial do exame, avaliar o Ensino Médio e propor melhoria, permanece? Que políticas públicas de melhoria da qualidade do Ensino Médio já foram propostas a partir dos resultados do ENEM? Quais são os impactos desta avaliação sobre o trabalho docente? O exame é indutor de políticas inclusivas? O exame atende a tantas finalidades diferentes com eficácia?

Certamente, não é tarefa fácil ou simples buscar reflexões, muito menos resposta ou respostas para tantas questões, uma vez que envolve muitos atores e muitas vozes, pois quando se trata de avaliação, é importante considerar o sentido e as intenções envolvidas. Por tudo isso, faz-se necessário uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio, focalizando sua concepção e metodologia, seu processo de implementação e as dificuldades de utilização dos seus resultados para, efetivamente, promover a melhoria da qualidade do ensino tão almejada por todos.

A relevância que esse exame tem assumido no cenário educativo, sobretudo para o Ensino Médio, em cujo contexto atuo como docente, foi um aspecto decisivo para a escolha da temática “ENEM” como objeto desta pesquisa. Já que, em meu cotidiano escolar, o exame é pauta de comentários e reflexões constantes entre professores e alunos.

Minha carreira no magistério da rede pública se confunde com o surgimento do ENEM em 1998, pois, neste ano, assumi três turmas de 3º ano do Ensino Médio em

uma escola da rede estadual num bairro vizinho a minha residência. A princípio, o exame não causou muitos questionamentos (apenas curiosidade), haja vista que o MEC o apresentava como uma “autoavaliação” para o aluno. De lá para cá, o certame passou por diversas reformulações, a mais significativa em 2009, quando passou a apresentar um número bem maior de questões e a ser utilizado como principal critério em uma série de eventos determinantes para o futuro do estudante, pois seu resultado é utilizado como critério de seleção para cursos do Ensino Superior e também como certificação de conclusão do Ensino Médio. Ora, um exame que assume contornos tão grandes e definitivos assim, precisa ser analisado mais profundamente.

Desta forma, vivenciei a implantação do ENEM e tenho acompanhado as reformulações ocorridas durante todo o período de aplicação do exame, como também a divulgação do desempenho das escolas na mídia e a sua repercussão na sociedade. Portanto, respaldada por este histórico profissional e intrigada para verificar os impactos desta avaliação sobre o cotidiano escolar, é que me proponho a investigar o ENEM no contexto das políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio, a partir da observação da Escola Estadual de Ensino Médio “Emir de Macedo Gomes”.

A EEEM “Emir de Macedo Gomes” está localizada na região urbana central de Linhares, Município de porte médio do norte do Espírito Santo com cerca de 163.662 habitantes (IBGE, 2015). A escola apresenta uma boa estrutura física com laboratório de informática com banda larga, laboratório de ciências e biblioteca. Trata-se de uma escola muito conhecida, pois foi a primeira da rede pública exclusiva para o Ensino Médio na cidade, funcionando em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Ela é, também, a que tem o maior número de alunos matriculados neste nível de ensino, pois sua localização permite que estudantes oriundos dos mais diferentes bairros e localidades circunvizinhas consigam chegar até ela.

Contudo, nosso interesse por desenvolver a pesquisa nesta escola, se dá por que dos 1.788 alunos matriculados no ano de 2016, 468 estão cursando o terceiro ano do Ensino Médio e, muito provavelmente, participarão do ENEM no corrente ano.

Portanto, isso favorece a coleta de dados de nossa pesquisa. Além disso, 428 alunos desta escola participaram do ENEM em 2014 e obtiveram médias melhores na avaliação, quando comparados a outras escolas da rede pública estadual de Linhares (QEdu, 2014).

Todo esse cenário demonstra o quão importante tem se tornado o ENEM para o jovem estudante brasileiro hoje, a respeito disso Sordi e Ludke (2009, p. 318) observam:

Rompem-se as fronteiras da sala de aula e o foco exclusivo nos alunos e observa-se que a avaliação começa a ser praticada em larga escala, buscando subsídios que orientem os sistemas educativos que passam a assumir importante protagonismo, inclusive na indução das escolas a um determinado padrão de qualidade.

Dessa forma, tudo indica que tal prática ocorre, principalmente, porque o MEC vem atribuindo ao ENEM a finalidade de atuar como instrumento de indução à reestruturação curricular do Ensino Médio. O MEC parte do pressuposto de que um exame centralizado nacionalmente, focado nos conteúdos de natureza mais relevantes e em um determinado conjunto de habilidades consideradas essenciais aos estudantes que concluem esse nível de ensino, constituiria um instrumento de extrema importância para a política educacional, ao favorecer, de forma concreta, para o Ensino Médio, informações que poderão orientar o seu currículo, tornando-o mais adequado às atuais demandas do mercado de trabalho. Assim, o “Novo ENEM”, como tem sido chamado o exame a partir de 2009, parte de uma matriz de habilidades e conteúdos associados a essas habilidades.

Considerando tal perspectiva, os pressupostos pedagógicos do ENEM, relacionados à avaliação de competências e habilidades, orientam novas diretrizes para o Ensino Médio, estabelecendo indicadores para a elaboração de políticas públicas e para atuação das escolas, ou seja, parece que uma das finalidades do Novo ENEM consiste em pautar uma reforma geral deste nível de ensino.

A Medida Provisória (MP) 746/2016 (BRASIL, 2016a) publicada no dia 22 de setembro trata de alterações na estrutura do Ensino Médio, última etapa da educação básica, contudo, a questão da reforma só será decidida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, até o momento, não foi definida. Segundo

informações divulgadas pelo portal eletrônico do MEC, a discussão da base específica para o Ensino Médio deverá ser finalizada até meados de 2017 (BRASIL, 2016b). É curioso notar, entretanto, que a MP que trata da reforma do Ensino Médio não trata de alterações no ENEM, por enquanto.

Mas para a presidente do INEP, Maria Inês Fini, os resultados do ENEM de 2015 por escola reforçam a necessidade de se reformar o Ensino Médio brasileiro. Esta opinião também é defendida pela secretária executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães Castro, para quem o atual modelo está defasado e transformou-se em curso preparatório para o ENEM (PORTAL BRASIL, 2016).

Neste sentido, para Luckesi (2001) é possível constatar uma inversão nas etapas desse processo, afinal, está se colocando a avaliação – no caso, o ENEM – no papel de melhorar a educação básica no país, promovendo as transformações consideradas necessárias na estrutura curricular do Ensino Médio, quando o processo deveria ser o inverso. Para o autor supracitado, a avaliação deve ser colocada a serviço da aprendizagem, e não a aprendizagem ficar à mercê da avaliação, ainda mais se essa avaliação é externa e desconsidera o contexto local no qual ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Estudiosos como Dias Sobrinho (2003), Afonso (2001), Luckesi (2001; 2003), Sordi (2001), Souza (2003), Sordi & Lüdke (2009), Sousa & Lopes (2010) vêm se debruçando no estudo referente à nova regulação promovida na educação a partir do contexto de implementação do Estado gerenciador e avaliador, no qual se assentam as bases para a instituição das avaliações estandartizadas ou em larga escala, nas instituições escolares.

Tais estudiosos têm apontado que testes, a exemplo do ENEM, podem assumir o poder de responsabilizar as escolas como se seus resultados refletissem o que nelas ocorre e o que seus profissionais fazem para educar seus estudantes. Sabe-se, no entanto, que são múltiplos os fatores que afetam o desempenho nos exames. A responsabilização focada nas escolas ignora a parte de responsabilidade do poder público em prover condições adequadas para o trabalho docente, uma vez que é sabido que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes para o

desempenho obtido nos exames de larga escala. Sendo assim, os professores não podem ser os únicos responsabilizados pelo aprendizado de seus alunos, e nem tudo de valor que um professor medeia pode ser apreendido em um teste padronizado. Deve-se considerar ainda o fato de que quando as pessoas são pressionadas a satisfazerem medidas limitadas de desempenho, suas ações tendem a se concentrar nos aspectos que influenciam estas medidas, negligenciando os outros objetivos da educação e os aspectos qualitativos do trabalho que não podem ser mensurados. Para Ravitch (2011), professores concentram-se em ensinar aquilo que conta para os esquemas de responsabilização, prestando menos atenção às outras disciplinas e dimensões da formação, além de restringir o ensino a atividades de treinamento para testes e exames.

Por todos esses aspectos, percebe-se que a temática sobre o ENEM é de extrema importância para se compreender toda a complexidade e as possíveis contradições envolvidas nesta que, constitui a maior avaliação nessa modalidade na América Latina, sendo considerada pelo governo, importante instrumento de avaliação e melhoria da educação básica no Brasil.

Além disso, fez-se necessário situar esta pesquisa dentro do universo das discussões pertinentes aos temas ENEM e Ensino Médio. Dessa maneira, realizamos uma busca da produção científica sobre o assunto entre os anos 1998 (ano de instituição do ENEM) a 2015 no portal eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De acordo com a análise dos resumos disponibilizados, neste portal eletrônico, e a partir da leitura das teses e dissertações já digitalizadas e disponíveis, é possível notar um significativo crescimento das pesquisas que fazem uso do ENEM como objeto de investigação. Isso parece ser uma evidência do impacto que as mudanças sobre tal exame provocam na comunidade acadêmica, fortalecendo o interesse pela reflexão sobre esse modelo de avaliação.

Dessa forma, encontramos 263 trabalhos cujos títulos envolvem os termos ENEM e Ensino Médio. Contudo, deste montante, verificamos por meio da leitura dos resumos existentes no portal eletrônico Capes que 43 discutiam o tema dentro do contexto das

políticas públicas para a educação e que, apenas 9 (nove) deles (listadas no quadro 1), de fato, discutem o ENEM relacionando-o ao cotidiano escolar.

Quadro 1 – Inventário de Teses e Dissertações que relacionam o ENEM ao contexto escolar

Título	Autor(a)	Instituição	Ano da defesa
O impacto do ENEM na prática das escolas com melhores desempenhos no município de Juiz de Fora-MG	Roberta Calvano	Universidade Católica de Petrópolis - UCP	2015
Correlações entre justiça e qualidade: um estudo sobre a visão de alunos(as) sobre o ENEM	Ligia Sisto dos Santos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	2015
O exame nacional do ensino médio-ENEM: influência na prática pedagógica dos professores de formação específica dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do campus Santa Tereza do Ifes	Ana Carla Gujanwski Ferreira	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	2015
O ENEM e as mudanças nos métodos de avaliação da aprendizagem: um estudo sobre a influência no Ensino Médio em uma escola mineira	Celina Maria Barbosa Palhares	Centro Universitário Una - MG	2014
As repercussões do Novo ENEM na gestão da escola pública de Ensino Médio	Casemiro de Medeiros Campos	Universidade Federal do Ceará - UFC	2013
O Exame Nacional do Ensino Médio e a relação com o que é ensinado na escola – o que dizem professores e estudantes	Rosy-Mary Magalhães de Oliveira Souza	Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC - GO	2010
As políticas públicas de avaliação: o ENEM, expectativas e ações dos professores	Isabel Plácida Maggio	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	2006
Políticas públicas de avaliação: o ENEM e a escola de Ensino Médio	Leila de Almeida Locco	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	2005
A prática avaliativa do exame nacional do ensino médio (ENEM): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar	Beatriz Maria Boéssio Zanchet	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos	2003

Fonte: FUNDAÇÃO CAPES (2016).

A dissertação de Calvano (2015) se propõe a investigar o impacto do ENEM na prática das escolas com os melhores desempenhos no Município de Juiz de Fora no Estado de Minas Gerais. Os estudos desta pesquisadora partem da divulgação dos resultados do exame pelo INEP e da criação de *rankings* das escolas pela imprensa

entre os anos de 2009 e 2011. Assim, a pesquisadora observa o exame, enquanto política pública, sob a ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, o que possibilitou identificar a atuação das escolas pesquisadas como protagonistas de tal política. Já Santos (2015) procura identificar de que forma os alunos percebem os efeitos do ENEM em suas práticas escolares, relacionando o exame aos conceitos de qualidade e justiça. Para tanto, as principais concepções de justiça são apresentadas por Dubet (2012), Fraser (2012) e Walzer (2003). A partir desse referencial teórico, a pesquisa se constitui por meio da abordagem qualitativa com o estudo de documentos oficiais como a LDBEN (2010) e o Plano Nacional de Educação (2014), que tratam da implementação, finalidades e objetivos das avaliações externas como o ENEM. Palhares (2014), por sua vez, analisa a influência do ENEM como instrumento avaliativo para ingresso no Ensino Superior na avaliação da aprendizagem realizado por professores do Ensino Médio de um Colégio Militar em Patos, Minas Gerais. O estudo de caso descritivo, com abordagem qualitativa, foi o caminho percorrido para a investigação que combinou o uso de fontes orais e escritas. Com base nos resultados encontrados, foram analisados os critérios de avaliação dos alunos do ensino médio adotados para o ingresso na universidade por meio do ENEM, bem como a influência nas práticas da avaliação da aprendizagem desenvolvidas pelos professores do ensino médio. A tese de Campos (2013), por seu turno, investiga as repercussões do Novo ENEM na gestão da escola pública de Ensino Médio, demonstrando por meio do estudo de caso, que a implementação do Novo ENEM está promovendo um conjunto de mudanças na organização e estrutura da escola pública de ensino médio. Na dissertação de Souza (2010), procura-se identificar a visão de alunos e professores acerca da relação do que é ensinado na escola e o que é avaliado no ENEM. Baseando-se em autores como Hoffman (2000), Esteban (2001), Vallejo (2006), Moretto (2005), entre outros, tal pesquisa permitiu verificar a dificuldade do uso da interdisciplinaridade pelos professores, além disso, revelou também ora o distanciamento, ora a aproximação entre o Projeto Pedagógico da escola e o ENEM. Já na dissertação de Maggio (2006), a questão central trata da identificação dos significados do ENEM para professores do Ensino Médio, levando em conta o contexto histórico, social e político de surgimento do exame, especialmente nas políticas públicas avaliativas, intensificadas a partir da década de 1990. Essa pesquisa procura, ainda, identificar se o exame provoca mudanças no currículo, e mais

especificamente, na prática pedagógica. Por fim, as teses de Zanchet (2005) e Locco (2005) se orientam em torno do ENEM como política pública de avaliação e suas repercussões para escola pública de ensino médio, verificando o alcance de suas finalidades e propondo um contraponto entre o discurso oficial e a prática pedagógica.

Como se nota pela exposição desse painel descritivo, ainda não houve uma pesquisa relacionando o ENEM ao contexto de uma escola do Norte do Espírito Santo, ou melhor, de todo o volume de títulos que analisamos, há apenas uma pesquisa feita no Estado que se destina a verificar a influência do ENEM na prática pedagógica de professores do Instituto Federal do Espírito Santo do *campus* de Santa Tereza, que é a de Ana Carla Gujanwski Ferreira. Em sua dissertação, Ferreira (2015) se propõe a investigar a influência dos conteúdos da Matriz de Referência do ENEM na prática pedagógica dos professores da Educação Profissional. Contudo, o perfil da escola analisada, neste trabalho, é diferente daquele analisado por Ferreira (2015), pois aqui analisamos o contexto de uma escola da rede pública estadual que oferece o Ensino Médio regular, enquanto aquela pertence à rede pública federal e oferta o Ensino Médio Integrado ao curso técnico profissionalizante. Além dessa diferença, soma-se ainda o fato de a autora citada não ter considerado a influência do ENEM sobre os alunos em sua pesquisa. Todos esses aspectos observados justificam, ainda mais, a necessidade da realização deste trabalho.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em verificar os impactos e/ou a ausência deles provocados pelo ENEM no processo de ensino-aprendizagem da Escola Estadual de Ensino Médio “Emir de Macedo Gomes”, localizada na região urbana central de Linhares-ES.

A fim de atingir tal objetivo, foi necessário desdobrá-lo em objetivos específicos tais como: a) analisar, qualitativamente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no panorama das políticas públicas brasileiras no campo da educação básica, focalizando sua concepção, metodologia, seu processo de implementação e suas possíveis contradições como instrumento de melhoria da qualidade do ensino; b) descrever o contexto de ensino-aprendizagem da escola selecionada com a finalidade de verificar em que medida o ENEM o tem influenciado; c) analisar, qualitativamente, os resultados obtidos no ENEM pela escola

selecionada, para tanto, será considerado o período entre 2010 a 2016, haja vista que os resultados do exame são divulgados sempre no ano posterior ao certame; d) coletar e analisar, qualitativamente, dados referentes a atuação dos docentes na escola selecionada para verificar de que forma o trabalho deles vem sendo influenciado pelo ENEM e pela divulgação de seus resultados; e) identificar ações, no contexto das políticas públicas para o Ensino Médio, que promoveram e/ou promovem a melhoria dos resultados obtidos pela escola selecionada no exame.

Sendo assim, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro deles, procuramos traçar o percurso histórico do Ensino Médio no Brasil numa tentativa de melhor compreender sua estrutura e seu funcionamento. Para tanto, se realizou um resgate das origens do Ensino Médio na educação brasileira até se chegar aos dias atuais o que permitiu verificar que, tal nível de ensino, sempre foi permeado por contradições e dualismo: ora preparação para o mercado de trabalho, ora preparatório para o Ensino Superior.

A proposta do segundo capítulo consiste em contextualizar histórico-politicamente as avaliações de larga escala entre as quais se insere o ENEM, objeto central desta pesquisa. Assim, traçamos os rumos que tomaram a educação no Brasil a partir da década de 1990, quando as avaliações educacionais passaram a ocupar um posto de destaque na agenda das políticas públicas brasileiras num contexto, notadamente, capitalista e neoliberal.

No terceiro capítulo, partimos da categoria avaliação e nos propomos a analisar alguns documentos entre eles: a Lei nº 9394/96 (LDBEN), a Portaria MEC nº 438/98, o Parecer CNE/CEB nº 15/98, a Resolução CNE nº 03/98 e a Portaria MEC nº 109/2009 com o propósito de perceber que concepção subjaz à atual política de avaliação proposta pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No quarto capítulo, descritivamente, apresentamos toda a metodologia da pesquisa: o plano, as abordagens metodológicas, os sujeitos e o contexto específico de aplicação da pesquisa. Neste capítulo são caracterizados, também, o instrumento e os procedimentos utilizados na recolha de dados.

A práxis da pesquisa foi abordada no quinto capítulo, respaldada na opção metodológica qualitativa, tratando da descrição da unidade pesquisada, da caracterização dos sujeitos, dos procedimentos de coleta, das informações coletadas, de sua organização, interpretação e discussão dos dados.

As considerações finais, por sua vez, apresentam as contribuições do estudo para o dimensionamento do ENEM na Educação Básica, considerando a voz dos professores e alunos da escola pública de Ensino Médio.

1 PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Neste capítulo, será traçado o percurso histórico do Ensino Médio (EM) no Brasil e, para tanto é preciso retornar às origens da educação brasileira haja vista que, vários aspectos ligados à estrutura e ao funcionamento do EM são oriundos de uma base histórica elitista. Por isso, torna-se relevante resgatá-lo historicamente, buscando, assim, perceber que trajetória tal nível de ensino foi assumindo, que contornos foram sendo moldados e, sobretudo, a quem ele se destinou/destina atender. Xavier (2002, p.7) entende “[...] a memória como expressão afetiva dos feitos passados que queremos salvaguardar e a história como atitude racional de compreensão do presente pelo estudo do passado”. É, portanto, nessa perspectiva que entrelaça memória e história que procuraremos descrever as tensões e as contradições históricas desse nível de ensino, cuja compreensão torna-se fundamental para se analisar as formas assumidas pela educação básica brasileira contemporânea, na qual se insere o ENEM, objeto central de estudo desta dissertação.

Para fundamentar os fatos e/ou concepções que permearam as reformas no tocante à organização do Ensino Médio em nosso país, a obra *A Cultura Brasileira* de autoria do sociólogo e professor Fernando de Azevedo (1963) ajudou-nos a compreender desde os antecedentes da educação no Brasil até a renovação da paisagem política e cultural pelas quais o país passou em decorrência das transformações econômicas e sociais do final do século XIX e do início do XX. Além dessa obra, vale citar *História da Educação no Brasil* da professora Otaiza de Oliveira Romanelli (1978) que constitui uma importante abordagem teórica na qual se desenvolve o quadro educacional do Brasil, sobretudo, a partir de 1930 passando pela ditadura militar após o golpe de 1964. Tais obras são muito representativas no cenário da História da Educação, uma vez que constituem veículos divulgadores de uma determinada visão de Educação que, atrelada a certas concepções correntes acerca do povo e do papel do Estado na época em que foram produzidas, exercem importância fundamental na elaboração de uma versão da História da Educação Brasileira que ainda hoje se faz presente.

Contudo, foram ainda necessárias muitas outras obras de variados autores que se debruçam a analisar as contradições envolvidas no cenário educacional brasileiro,

tais como Beisiegel (1986), Florestan Fernandes (1980), Ghiraldelli Jr. (2003), Germano (2005; 2008), Demerval Saviani *et al.* (2004), Demerval Saviani (2009), entre outros. Além disso, fizemos uso também de textos, dados e documentos oficiais divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB) em seus portais eletrônicos.

Sendo assim, passaremos, a seguir, a traçar os caminhos percorridos pelo Ensino Médio brasileiro partindo de seus mais rústicos fundamentos no período colonial até alcançarmos os dias atuais.

1.1 A EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO COLONIAL (1549-1822)

A chegada dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação formal no Brasil, como também inaugura a primeira fase e, certamente, “[...] a mais importante pelo vulto da obra realizada e, sobretudo, pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização” (AZEVEDO, 1963, p. 501).

Em dois séculos ou, mais precisamente, em 210 anos, que se estendem desde a chegada dos primeiros jesuítas até a expulsão da Ordem pelo Marquês de Pombal, em 1759, foram eles quase os únicos educadores do Brasil sendo responsáveis por difundir as teorias legitimadoras da expansão colonial, a língua e a fé portuguesas.

Para Azevedo (1963, p. 507),

[...] os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhado nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria. Apesar de todo o esforço empreendido pelos jesuítas, a educação no Brasil colônia era um tema de pouca importância tanto para os colonizadores portugueses quanto para a população que habitava o país. As condições objetivas desestimulavam a atividade cultural, uma vez que a classe dominante não necessitava dela e a classe dominada não a podia sustentar. Isso ocorria, pois, as atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista da sua administração, quer do ponto de vista da sua mão-de-obra, assentada no trabalho escravo, daí entende-se a alienação da cultura escolar. Logo, a escola era procurada por alguns dos filhos das pessoas de

posses, que nela buscavam certo preparo para assumir os negócios da família.

O ensino jesuítico montado na Colônia, para atender os jovens, abrangia em quase todos os colégios o curso de letras humanas, ensino médio de tipo clássico e um curso de letras e de artes (filosofia e ciências). De acordo com Azevedo (1963, p. 524), quando o jovem concluía tal etapa, era orientado para dois caminhos: “[...] o que levava ao curso de teologia e ciências sagradas (para as carreiras eclesiásticas) e o que infletia para os cursos de cânones, leis e medicina”. Estes últimos não eram ofertados senão em universidades europeias, pois não havia, na Colônia, estudos superiores universitários.

Assim, observa-se que o Ensino Médio, neste período, encontrava-se muito ligado aos preceitos religiosos, o que dava a ele um caráter mnemônico, repetitivo e marcado por um forte rigor disciplinar. Tais características favoreceram, neste modelo educacional, um mecanismo de reprodução social, visto que apenas uma minoria, pertencente à elite, tinha acesso a ele. A respeito disso, Azevedo (1963, p. 530) afirma:

[...] as escolas dos jesuítas, no Reino como na Colônia, marcavam, com seu ensino uniforme, semi-oficial (sic), de tipo clássico, montado para a formação de clérigos e letrados, o maior esforço desenvolvido por uma associação religiosa para criar uma cultura de elite, sem dúvida artificial, universalista em sua essência, mas tão intensamente trabalhada que persistiu no século seguinte [...] e teve, no entanto, efeitos da maior importância, na criação de tendências e características das classes dirigentes, na formação da burguesia e no estabelecimento de uma tradição e continuidade nacionais.

A educação brasileira esteve nas mãos dos jesuítas até 1759, ano que marca a expulsão deles da Colônia, numa tentativa de laicização do ensino pelo então ministro Marquês de Pombal. Na verdade, o modelo de ensino oferecido pelos religiosos da Companhia de Jesus já não atendia aos interesses da Metrópole que se encontrava em uma situação econômico-financeira extremamente grave quando D. José I assumiu o governo após a dominação espanhola (1580 – 1640).

Para Azevedo (1963, p. 539), defensor da ação educacional da Companhia de Jesus, com a ordem pombalina de expulsar os jesuítas, o Brasil não passou por uma reforma educacional,

[...] mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial do ensino jesuítico. Não foi um sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão.

É necessário acrescentar que, embora Azevedo (1963) não se abstenha de apontar as falhas do sistema educacional jesuítico, entre elas, o ensino dogmático e abstrato, a ausência de plasticidade para se adaptarem às necessidades novas, os métodos autoritários e conservadores; ele reconhece que o ensino se desenvolvia, desde a segunda metade do século XVI, com progressos constantes. As escolas e os colégios eram cada vez mais numerosos, seus dotes e recursos cresciam diariamente, e apesar de seu método ser ultrapassado tanto para a Metrópole quanto para a Colônia, era considerado suficiente pela maioria da população, que havia aprendido a estimar os competentes professores jesuítas.

Em vez de desenvolver e aprimorar esse sistema, o Marquês de Pombal o eliminou e tardou treze anos para inaugurar uma medida que pudesse substituir os dois séculos do trabalho jesuítico. Só em 1772 é que foi instituído o regime das “aulas régias”, isto é, aulas de disciplinas isoladas, as quais não apresentavam a coerência necessária, devido à ausência de um plano sistemático de estudos. Tais aulas eram ministradas por professores indicados, com competência questionada, já que “[...] mostravam pelo geral, segundo testemunhos da época, não só uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico” (AZEVEDO, 1963, p. 543).

Um dos legados que este período (1759 – 1808) deixou foi a ilusão de que se poderia adquirir uma educação fundamental a partir de aulas avulsas, não-seriadas, desprovidas de um currículo que as ordenasse e/ou articulasse. A uniformidade da ação pedagógica, a transição adequada de um nível para outro, tudo foi substituído pelas dispersas aulas régias.

Portanto, a reforma do Marquês de Pombal planejada para a Metrópole atingiu profundamente a Colônia, paralisando, na sua evolução pedagógica normal, o desenvolvimento do ensino médio que se dissolveu no regime das aulas régias,

bem como os planos da criação de uma instituição de ensino superior. De fato, o regime de aulas régias enfraquecia todo e qualquer esforço no sentido de organização do sistema educacional da Colônia, conforme analisa Azevedo (1963, p. 545):

Tudo, até os detalhes de programas e a escolha de livros tinha de vir de cima e de longe, do poder supremo do Reino, como se este tivesse sido organizado para instalar a rotina, paralisar as iniciativas individuais e estimular, em vez de absorvê-los, os organismos parasitários que costumam desenvolver-se à sombra de governos distantes, naturalmente lentos na sua intervenção. Esta foi uma das razões pelas quais a ação reconstrutora de Pombal não atingiu senão de raspão a vida escolar da Colônia.

No entanto, a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808 modificou, consideravelmente, as relações entre a Metrópole e a Colônia. No âmbito educacional passou a haver uma maior preocupação com a formação das elites dirigentes do território que passou à condição de Reino Unido. Além disso, a obra escolar de D. João VI, preocupada em atender questões de utilidade prática e imediata tais como prover a defesa militar da Colônia, tratou de formar oficiais e engenheiros civis e militares. Muito havia a ser feito para atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa, como, inclusive, preparar novos quadros para as ocupações técnico-burocráticas (AZEVEDO, 1963).

Conforme acrescenta Azevedo (1963), tais feitos estiveram, quase exclusivamente, circunscritos à Bahia e ao Rio de Janeiro, contudo, apesar disso, eles representaram um momento importante no qual foram lançados, por D. João VI, as bases de numerosas instituições nacionais de cultura e educação, tais como o Museu Real, o Jardim Botânico, a Escola Nacional de Belas Artes e a Biblioteca Pública Nacional. É fato também que o ensino superior representava a maior preocupação, ficando os demais níveis “abandonados à própria sorte” (AZEVEDO, 1963, p. 563).

Assim, o autor analisa o período da administração de D. João VI (1808 – 1821):

Todas essas reformas empreendidas por D. João VI, - o criador de instituições no Brasil, não foram, de fato, suficientes para operarem transformações profundas na mentalidade colonial do país, que continuava a viver uma vida isônoma em torno de velhos focos de cultura. A instrução que se ministra nos colégios, mantém, pelo geral, um caráter estritamente literário, e a rede escassa, cujas malhas, na urdidura do sistema escolar em formação, são constituídas pelas instituições de ensino médio (colégios ou

aulas), quase todas dirigidas ainda por padres, não colhe, no litoral e no planalto, senão um pequeno número de candidatos à Academia Militar, às escolas médico-cirúrgicas e, mais tarde, depois de 1827, às de direito (AZEVEDO, 1963, p. 377-378).

Como se pode notar, limitada em atender aos interesses do governo e da sua corte, a administração escolar joanina delega a segundo plano as escolas de primeiras letras, nada mudando se comparada ao período anterior, mantendo a prática das aulas avulsas e o controle do poder central sobre a educação.

Portanto, a despeito da importância que tiveram as mudanças introduzidas por D. João VI, todas as medidas e instituições serviram somente à elite e tiveram como objetivo formar uma casta dirigente brasileira.

1.2 O PERÍODO IMPERIAL (1822-1889)

Com a proclamação da Independência em 1822, fundou-se o Império do Brasil trazendo consigo a promessa de uma nova orientação político-educacional, pois pela primeira vez, a elite culta passa a se movimentar em prol da educação popular.

O projeto de Constituição apresentado em primeiro de setembro de 1823 estabelecia, no art. 250, a criação de um sistema escolar completo, composto de escolas primárias, ginásios e universidades, além de consagrar a liberdade da iniciativa privada no campo da instrução pública. Contudo, lamentavelmente, as agitações políticas dos primeiros anos de vida do Brasil como nação independente não permitiram a concretização de providências mais efetivas no setor educacional. As medidas tomadas pelo governo no tocante à instrução pública, além de não corresponderem a nenhum plano sistemático, “também não foram capazes de desenvolver a educação popular no país e, em alguns casos, até mesmo dificultaram qualquer progresso” (AZEVEDO, 1963, p. 564-565).

Vieira (2008) acrescenta que o período pós Independência (1822) constitui uma fase marcada por conflitos de interesses e tensões políticas. De um lado, os que

desejavam preservar as estruturas socioeconômicas vigentes; de outro, D. Pedro I e as forças a ele ligadas, com o intuito de aumentar e reforçar o poder do imperador. Esse equilíbrio de forças se expressa na primeira Constituição do Brasil (1824), concebida no alvorecer do Império e dele incorporando suas marcas.

Ainda consoante Vieira (2008), a primeira Carta Magna brasileira traz apenas dois dispositivos sobre educação: o princípio da gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos (Art. 179, §32) e a referência ao ensino de elementos da ciências, belas letras e artes em colégios e universidades. Para esta autora, a ausência de outras orientações sobre o tema no texto de 1824 revela o reduzido interesse suscitado pelas questões da educação naquele momento histórico. Por outro lado, a existência de um artigo sobre a gratuidade da instrução primária revela a presença de um valor público que permaneceria vivo ao longo do tempo, incorporando-se à agenda das políticas públicas desde então.

Em 1834, o sistema educativo e cultural em formação desde D. João VI, que vinha se reorganizando lentamente de cima para baixo, foi atingido duramente por um ato da política imperial que o comprometeu em suas próprias bases e que viria a paralisar todos os esforços posteriores de unificação. Trata-se do Ato Adicional que transferia às Assembleias Provinciais a responsabilidade de regular a instrução primária e secundária, ou seja, o governo da União, centro coordenador e propulsor da vida política do país, se exonerava do principal dos deveres públicos de uma democracia, que é o de levar a educação geral e comum a todos os pontos do território e de organizá-la em bases uniformes e nacionais.

Para Azevedo (1963, p. 567), “[...] a própria Constituição, reformada em 1834, estabelecia [...] o facionamento do ensino e a dualidade de sistemas: o federal e os provinciais; aquele e estes, forçosamente mutilados e incompletos”.

Na opinião de Vieira (2008), a importância do Ato Adicional de 1834 está menos no caráter de sua contribuição educacional e mais no impacto que viria a provocar na organização do Poder Público. De acordo com a explicação da autora, isto ocorreria mais especificamente nas atribuições das Assembleias Legislativas Provinciais, dado que lhes seriam concedidos amplos poderes sobre

questões diversas, inclusive, a educação. Dentre suas competências, estaria legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro viessem a ser criados por lei geral (Art. 10, § 2º).

Azevedo (1963), ao tratar da educação desse período, acrescenta ainda que entre o ensino primário e o secundário não havia pontes ou articulações, constituindo mundos que se orientam cada qual para uma direção. Logo, a reforma constitucional de 1834 em vez de estabelecer medidas a fim de fortalecer o sistema educativo, tornou-o ainda mais enfraquecido arrasando-se, assim, por todo o século XIX. Contudo, não se pode deduzir, desse painel, que não houvesse ensino básico geral e mesmo algum ensino superior, o que não havia, na verdade, era um plano geral de organização.

Em 1837, funda-se o Colégio Pedro II que, de certa maneira, instituiu o modelo dos estudos secundários neste período, haja vista que, em todo o período imperial, se difundia a cultura de formação de elites intelectuais baseada em um ensino secundário clássico, literário e retórico. Portanto, a mudança do estado político, de colônia para nação, não foi suficiente para se operar qualquer modificação na estrutura da sociedade, que se manteve, como no período Colonial: organizada sobre a economia agrícola e patriarcal, de base escravocrata. Azevedo (1963), descreve assim tal cenário:

[...] feita abstração da massa de escravos e dos povos primitivos, inteiramente ao abandono, dentro da própria sociedade livre, em que coexistiam os mais diversos estágios da civilização, a classe dirigente distinguia-se excessivamente do resto da população do país, não só do ponto de vista do aspecto exterior, do nível e estilo de vida e dos interesses essenciais, mas, sobretudo da cultura. Uma minoria de letrados e eruditos, e uma enorme massa de analfabetos (AZEVEDO, 1963, p. 576).

Logo, já pelos meados do século XIX, em pleno desenvolvimento, mantinham-se, no Brasil, muito acentuados os desníveis culturais entre as elites e o restante da população. Tal desnível, que costuma ser um efeito recorrente da civilização agrária e escravocrata, foi elevado de forma notável pela implantação de um sistema escolar destinado às profissões liberais (sobretudo o Direito), desprovido de qualquer incentivo paralelo à educação das camadas populares.

Soma-se a isso, o fato de que no período de 1860 a 1890, ocorre um apogeu do ensino secundário particular em quase todas as províncias e, principalmente, nas capitais como consequência do regime de descentralização instituído pelo Ato Adicional de 1834. De norte a sul, passa a ocorrer uma floração de instituições fora da pressão direta do Estado e que, tornando-se rivais, disputavam entre si a primazia na reputação e na eficiência do ensino, para Azevedo (1963, p. 590-591), tais instituições:

[...] foram pontos de apoio iniciais em que assentou, para tomar impulso, o ensino secundário do país, e que contribuíram para aperfeiçoá-lo, na sua constituição orgânica, desenvolvê-lo, à míngua de iniciativas oficiais, e enquadrá-lo no sistema geral de educação.

Ainda de acordo com o autor supracitado, a livre concorrência e a rivalidade que se estabeleceu entre os colégios particulares fez surgir um conjunto de valores que contribuíram, para introduzir, na vida educacional do país, novas forças pedagógicas que se traduziram na abolição de castigos corporais, no impulso dado aos estudos das línguas modernas e das ciências, na adoção de novas técnicas de ensino e no aparelhamento de seus laboratórios.

Vale ressaltar que, neste período, houve algumas reformas no sentido de revisar o sistema educacional vigente, como por exemplo, a reforma de Luís Pedreira Couto Ferraz, que pelo nº 1331 – A, de 17 de fevereiro de 1854, estabeleceu medidas para o ensino primário e secundário no Município da Corte e deu nova estrutura ao Colégio Pedro II e ao ensino superior do Império. Além dessa, pode-se citar ainda as reformas de Leôncio de Carvalho com os decretos de 20 de abril de 1878 e de 19 de abril de 1879, com que se aboliu a obrigatoriedade do ensino religioso no Colégio Pedro II e instituiu o exame parcelado para o ingresso no Ensino Superior.

Contudo, em toda essa obra de ensino e de cultura, que se desenvolveu, de acordo com Azevedo (1963), num “ritmo irregular”, sob o influxo da iniciativa privada, o governo imperial não conseguiu, de fato, introduzir no sistema qualquer inovação relevante. Este autor analisa as diversas fases da política de educação imperial assim:

Nenhum programa político sério, supondo uma análise tão completa e precisa quanto possível do meio sobre o qual se pretendia agir ou o conhecimento de suas leis de evolução. Nenhum projeto de reforma geral com unidade orgânica de concepção e de plano. Faltava solidez à própria base dessas iniciativas oficiais que, limitadas ao ensino superior do Império e ao ensino primário e secundário da Corte, eram como que empresas que se propusessem a levantar, sobre velhos alicerces de pouca profundidade, uma larga e pesada construção (AZEVEDO, 1963, p. 599-600).

Dessa forma, tal período caracteriza-se pela consolidação do Brasil como nação independente e por significativo desenvolvimento industrial e cultural. No campo educacional, todavia, a situação é marcada por insuficiente oferta de ensino elementar e um ensino secundário que beneficia apenas uma pequena parcela da população. Portanto, a análise das iniciativas do Império permite vislumbrar um ideário pedagógico e curricular marcado pela rigidez e pela disciplina, em que prevalece a demarcação dos tempos escolares e a ausência de autonomia da escola e dos professores sobre o processo pedagógico.

1.3 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1929)

Na segunda metade do século XIX, a sociedade brasileira experimenta intensas mudanças nos âmbitos político, econômico, cultural e social em decorrência do lento processo de abolição da escravatura (1888), pela introdução de mão-de-obra imigrante e do regime de trabalho assalariado, pela proclamação da República (1889), pela industrialização nascente e ampliação das influências externas dentro do processo de expansão do capitalismo internacional.

Sobre o final do século XIX, Azevedo (1963, p.607) assegura:

Em nenhuma época do século XIX, depois da Independência, se prepararam e se produziram acontecimentos tão importantes para a vida nacional como no último quartel desse século em que se verificou o primeiro surto industrial, se estabeleceu uma política imigratória, se aboliu o regime da escravidão, se iniciou a organização do trabalho livre e se inaugurou, com a queda do Império, a experiência de um novo regime político.

A despeito dessas transformações de ordem política e econômica do final do século XIX e início do século XX, não se resolveu nenhum dos problemas fundamentais ligados à reorganização de nosso ensino secundário. Nem mesmo as reformas propostas para o remodelamento desta etapa do ensino trouxeram alterações

substanciais na sua estrutura interna ou cuidou da formação do magistério secundário. Duas delas, no entanto, merecem destaque: A Reforma Benjamin Constant em 1890 e a Lei Orgânica de Rivadávia Coreia em 1911. A primeira, sob influência das ideias positivistas, pretendia dar um caráter mais científico ao plano dos estudos secundários, no entanto apenas constituiu um tipo de ensino enciclopédico. A segunda, por sua vez, subtraiu a interferência do Estado e reinstaurou o regime de livre concorrência que havia sido estabelecido sob a pressão das circunstâncias, em todo o Império.

Para Vieira (2008), a Reforma Rivadávia Corrêa inspirada em princípios positivistas fortaleceria a liberdade de ensino suprimindo exigências relativas à frequência, diplomas e privilégios relativos às escolas oficiais. Consoante esta autora, pode-se dizer que, a despeito de alguns indícios centralizadores como a manutenção da polícia acadêmica e a aprovação de nomeações de professores pelo governo, suas principais características foram a desoficialização e a descentralização do ensino.

Nesse contexto, Azevedo (1963) assegura que:

[...] o ensino médio ou de cultura geral não encontrou na República, até 1930, um legislador que, pondo ordem na confusão, lhe desse uma estrutura sólida e flexível a um tempo, adaptada tanto aos seus fins como às necessidades e aspirações sociais da época e do meio (AZEVEDO, 1963, p. 629).

Por volta desta mesma época (1909 – 1910), no Distrito Federal, inicia-se a organização do ensino técnico e profissional com a criação de várias escolas de aprendizes e artífices, criadas pelo governo de Nilo Peçanha e destinadas à educação profissional de crianças pobres. Segundo Azevedo (1963, p. 638), tais instituições “foram as mais importantes senão as únicas criações do governo federal que não soube [...] desenvolver e articular a obra iniciada [...]”. Para este autor, a dispersão dessas e de outras instituições que surgiam, era consequência sobretudo “do caráter fragmentário das iniciativas e reformas e da completa ausência de uma política de educação”.

Ao analisar, ainda que de forma sucinta, a estrutura e o funcionamento do sistema educativo em formação no período republicano até 1930, Azevedo (1963, p. 639) afirma que:

[...] mostra a evidência que, de um lado, a falta de diretrizes uniformes de uma política escolar e, de outro, a multiplicidade de sistemas a que deu origem a autonomia política e administrativa dos Estados, acabaram por quebrar, não a unidade fundamental do espírito, estreitamente ligado à tradição, mas a unidade de estrutura da educação nacional. Esse sistema escolar, tanto no plano federal como nas diversificações regionais, era um herdeiro de tradições muito complexas que combinaram e se fundiram, provenientes das experiências trisseculares da Colônia e das atividades culturais do Império.

Em síntese, percebe-se que a despeito da fragmentação e da falta de uma orientação nacional, a escola popularizou-se, mesmo guardando dentro de si as contradições da educação jesuítica, avançando em busca de uma educação popular embasada nos princípios escolanovistas crescentes, como veremos a seguir.

1.4 O ENSINO SECUNDÁRIO NA ERA VARGAS (1930-1945)

A Revolução de 1930¹ marca o início da Era Vargas, quando as forças econômico-sociais atreladas às atividades urbano-industriais que lutaram por mudanças internas em direção a um modelo capitalista-industrial - ainda que dependente - consolidaram a ordem socioeconômica capitalista brasileira por meio do processo de industrialização do país pondo fim à fase agroexportadora.

Em virtude da transição do modelo econômico agroexportador para o de produção industrial, algumas regiões do país desenvolveram-se, sobretudo as regiões Sul e Sudeste, as quais acompanharam o incremento do processo de industrialização e as consequentes transformações urbanas. Essa recente modernização capitalista no Brasil trouxe a expansão de novas camadas sociais e abriu possibilidades de

¹ Em 1930, Getúlio Vargas liderou a revolução que pôs fim ao domínio da oligarquia agrária representada por Minas Gerais e São Paulo e que governou o Brasil na primeira fase republicana (1889 – 1930). Dissidente da oligarquia tradicional, Vargas se pôs à frente do movimento tenentista que agitou o panorama político brasileiro na década de 1920, tendo desfecho vitorioso em 1930. Assim, iniciou-se a 'Era Vargas' no Brasil: a) governo provisório, de 1930 a 1934; b) governo eleito pela Constituinte, de 1934 a 1937; c) ditadura do Estado Novo, de 1937 a 1945 (SÓ HISTÓRIA, 2016).

mobilidade social na estrutura de classes da sociedade brasileira, com a ampliação do mercado de trabalho e do mercado consumidor.

Para Romanelli (1978), a intensificação do capitalismo industrial no Brasil a partir de então, determinou um conseqüente aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos, a nova situação implantada a partir da década de 1930 veio modificar profundamente tanto o quadro das aspirações sociais para a educação como a ação do próprio Estado em função disso.

Logo, a modernização da sociedade brasileira realizada com o acelerado processo de industrialização e urbanização do país provocou o crescimento da demanda por formação escolar para todas as classes sociais. Com o crescimento urbano, surgiu a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a expansão da indústria, a procura por mão-de-obra qualificada. Essas necessidades urgentes moveram as elites intelectuais e os dirigentes políticos a reivindicar por reforma e pela expansão do sistema educacional brasileiro. A respeito desse cenário, Nagle (2001, p. 134) pondera que,

[...] de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo).

Não se pode deixar de acrescentar que, em nossos dias, as disposições legais sobre a educação também proclamam, nas palavras de Nagle (2001, p.136), “[...] o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente” e, nesse aspecto, as ponderações desse autor ganham uma estranha atualidade, pois rerepresenta-nos por meio de novos semblantes, as armadilhas que supúnhamos vencidas.

A respeito desse agitado momento para a cena educacional brasileira, Saviani (1991, p. 62) esclarece que:

Com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação política em relação à escola refluíu. De uma preocupação em articular a escola como

um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico. [...]. Passou-se do 'entusiasmo pela educação', quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para o 'otimismo pedagógico', em que se acreditava que as coisas vão bem e se resolvem no plano interno das técnicas pedagógicas. [...]. A Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade.

O autor explica que dentro da nova ordem social que se instalou no Brasil naquela época, as elites dominantes utilizaram inicialmente como instrumento de constituição de sua hegemonia a ideia de escola para todos, o que correspondia também aos interesses do proletariado, na medida em que a educação lhe permitia participar do processo político por meio das eleições. Mas as contradições inerentes aos interesses de classe levaram as elites a entender que a escola não estava funcionando bem, de forma que seria preciso reformá-la no sentido de valorizar a qualidade em detrimento da quantidade. “[...] E surgiu a Escola Nova, que tornou possível ao mesmo tempo o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino das camadas populares” (SAVIANI, 1991, p. 63). Dessa forma, a hegemonia das classes dominantes pôde ser recomposta.

Foi nesse contexto que logo após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, chefiado por Francisco Campos, que implantou a Reforma de 1931. A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, diferenciou-se pela criação de um Sistema Nacional de Educação e de um Conselho Nacional de Educação. Este último funcionaria como um órgão consultivo máximo a fim de assessorar o Ministério da Educação. Além disso, vários decretos foram instituídos com a finalidade de reformar o ensino superior (Decretos nºs. 19.851 e 19.852 de 11/04/1931), o ensino secundário (Decreto nº 19.890 de 18/04/1931) e o ensino comercial (Decreto nº 20.158, de 30/06/1931). Especificamente para o ensino secundário, o objetivo fundamental, nas palavras de Romanelli (1978, p.135), era

[...] dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e o outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção. Estabeleceu normas para a

admissão do corpo docente e seu registro junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

Azevedo (1963, p. 662-663) também ressalta aspectos positivos nesta Reforma, para este autor:

[...] a 18 de abril de 1931, assinava o chefe do Governo Provisório, por proposta de Francisco Campos, o decreto nº 19890 que imprimiu ao ensino secundário a melhor organização que já teve entre nós, elevando-o de um simples 'curso de passagem' ou de instrumento de acesso aos cursos superiores, a uma instituição de caráter eminentemente educativo, aumentando-lhe para sete anos a duração do curso e dividindo-o em duas partes [...].

Dessa forma, o ensino secundário compreendia a escolarização imediatamente posterior aos quatro anos do ensino primário e tinha caráter altamente seletivo. A seletividade do ensino secundário e a dicotomia entre ensino profissional e secundário ficaram mantidas, favorecendo os filhos da elite. O primeiro ciclo, de cinco anos, era obrigatório para ingresso no ensino superior; o segundo, de dois anos, em determinadas escolas. O ingresso ao superior deveria corresponder, obrigatoriamente, com o ensino médio, o que também dificultava o acesso ao ensino superior.

No entanto, a Reforma de Francisco Campos, apesar dos aspectos positivos apontados, esteve aquém das expectativas para o período pós-1930, que experimentou um crescimento vertiginoso da população nas cidades e das indústrias. O caráter enciclopédico de seus programas e os níveis de exigências para a aprovação tornava o ensino secundário uma educação extremamente elitista. Além disso, a Reforma deixava marginalizados o ensino primário, o Curso Normal (formação de professores para atuar no primário) e os vários ramos do ensino profissional, exceto o comercial.

O movimento da Escola Nova², formado por educadores que traduziram os ideais liberais na defesa de uma escola pública para todos e que se empenharam em dar novos rumos à educação, questionava o tradicionalismo pedagógico enquanto a Igreja, no seu confronto com o estabelecimento desses novos modelos para a

² Movimento caracterizado por novas ideias pedagógicas que estavam em pauta nos EUA e Europa, com vistas à adequação do ensino na fase de desenvolvimento capitalista industrial, John Dewey foi um dos precursores dessas ideias que envolviam a expansão das oportunidades escolares, como também novos métodos pedagógicos, em contraposição à escola tradicional (HAMZE, 2016).

educação, se colocava no lado oposto. Em outras palavras, de um lado o grupo de renovadores da educação, os “pioneiros”, se colocavam na defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória; de outro, os “conservadores” representados pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), diferenciada para cada sexo, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação.

Essas duas vertentes de pensamento polarizavam os debates sobre a educação na década de 1930, e os embates que elas travaram tornam evidente a diversidade de interesses que abrangia a educação escolarizada naquele momento. Assim, os renovadores, como eram conhecidos os educadores que aderiram ao movimento escolanovista, apresentaram, em 1932, um Plano de Reconstrução Nacional, que ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores, sendo que muitos deles se tornaram importantes na história da educação brasileira, como Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Cecília Meireles, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Nóbrega da Cunha, Anísio Teixeira e Carlos Alberto Gomes Cardim. Este último, em 1908, foi convidado para organizar e reformar o Ensino Primário e Secundário do Estado do Espírito Santo, tendo exercido o cargo de Secretário da Instrução Pública nesse Estado durante o governo de Jerônimo Monteiro (SIMÕES; BERTO, 2016).

Embora o Manifesto tenha causado grande impacto no período em que foi escrito, não gerou ações concretas; seus princípios pedagógicos não foram absorvidos na organização da escola, nitidamente tradicionalista. Contudo, Saviani *et al.* (2004, p. 35) em seu trabalho sobre *O legado educacional do século XX*, afirma que o Manifesto foi um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, “[...] influenciando a teoria da educação, a política educacional e a prática pedagógica”.

Entretanto, Nagle (2001) realiza um diagnóstico final sobre o movimento escolanovista que pode parecer excessivamente pessimista, porque na visão deste autor:

[...] não houve a necessária correspondência entre as pregações e o nível de saturação institucional, por que, entre outros motivos inexistia uma instrumentalização adequada para facilitar a passagem; (...) o que

fundamentalmente se deu foi a difusão de novas ideias, novos princípios, novas teorias, enfim, novos vocábulos e expressões que enriqueceram a linguagem pedagógica existente. A consequência mais imediata foi a vulgarização de determinadas afirmações e conceitos de características autoexplicativas, ao lado da quase total ausência de esforço para explicitar seu significado e assim obter os necessários recursos para a aplicação institucional (...). Apesar do emprego de linguagem peculiar à corrente escolanovista, nota-se a ausência de alterações mais firmes e coerentes, bem como a incapacidade para retirar do novo ideário as mais importantes consequências – muitas vezes, as consequências mais elementares (NAGLE, 2001, p. 333-334).

Mais uma vez percebe-se aqui a atualidade nas palavras de Nagle (2001), uma vez que sobre a escola pública continuam a pesar as duras limitações que são as de nossa sociedade, ou seja, quando se trata de passar a ato e oferecer concretização aos ideais de justiça, de igualdade e de participação tantas vezes proclamados. Contudo, as afirmações do autor supracitado parecem não se tratar de crítica teórica aos ideais do movimento, mas a crítica à inaniidade de todo ideal educativo que, autonomizado de seu contexto de origem, luta por sua emancipação.

Assim, a postulação central de Nagle (2001, p. 334-335) a respeito do escolanovismo é que:

[...] se, em lugar de discutir esse acontecimento considerando-se apenas dados de natureza educacional, se tentasse analisar o escolanovismo de um ponto de vista que combine os assuntos educacionais com os temas da sociedade em geral, o modo de percepção desse acontecimento será alterado. A escolarização deixa de ser considerada esfera autônoma e as indagações que se fazem a seu respeito passam a situar-se no nível de determinado quadro histórico-social, onde ganha significado e de onde é possível deduzir as mais significativas projeções.

Diante desse quadro, o escolanovismo, na perspectiva que este autor fornece, deslocou o sentido da educação da esfera política, na qual ganhava sua inteira inteligibilidade, para a esfera de atuação dos especialistas. A valorização da dimensão técnica da educação correspondeu, dessa forma, a mais do que um mero distanciamento em relação à sociedade e aos rumos que essa passava a adotar; por meio dele a escola pública torna-se cúmplice e se faz porta-voz das sucessivas postergações do ideal democrático, em benefício de um desenvolvimento econômico e social profundamente excludente. É essa a marca idealista do pensamento educacional que se expressa, segundo Nagle (2001, p. 352) na literatura sobre a

educação publicada à época, que “[...] contribui para distanciar, ainda mais, o mundo de ficção do mundo da realidade”.

Todos esses interesses envolvidos na discussão sobre a educação no país se farão representar na Constituição de 1934 que, em seu texto, atendeu a algumas reivindicações dos renovadores, defendendo a educação como direito de todos e dever do Estado, tanto quanto a algumas reivindicações dos setores católicos, por exemplo, ao prever o ensino religioso facultativo nas escolas públicas.

Assim, a Constituição Brasileira de 1934, promulgada pela Assembleia Constituinte, consagrou o princípio do direito à educação, que deveria ser ministrada ‘pela família’ ‘pelos poderes públicos’ e o princípio da obrigatoriedade, incluindo entre as normas que deviam ser obedecidas na elaboração do Plano Nacional de Educação, o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos, e a tendência à gratuidade do ensino posterior ao primário. Além disso, ficou determinado ao Estado a incumbência de fiscalizar e regulamentar as instituições de ensino públicas e particulares, e a fixação de índices mínimos do orçamento anual para serem aplicados na educação.

Na visão de Azevedo (1963, p. 684), todos esses avanços não correspondiam apenas às aspirações formuladas pelo movimento de renovação educacional, mas também a um processo “[...] real de democratização que atingiu, sobretudo, o ensino secundário, tornando extremamente difícil a reorganização de sua estrutura em bases humanísticas”. Esse mesmo autor, ainda tratando do ensino secundário no período de 1930 a 1936, acrescenta:

De fato, em vez de um ensino de classe, para uma pequena fração da população adolescente, recrutada geralmente na burguesia, o ensino secundário tornou-se, pela sua extraordinária extensão, se não um ensino para o povo, ao menos um ensino de caráter mais democrático, aumentando-se de 1930 a 1936, de 40 mil a cerca de 160 mil e, portanto, quadruplicando o número de alunos, enquanto a população se elevava de 34 para 38 milhões, no mesmo período (AZEVEDO, 1963, p. 684-685).

Enfim, embora a Carta de 1934 tenha representado um avanço a, pela primeira vez, dedicar inúmeros dispositivos constitucionais à educação, ela também representou

uma conciliação de interesses no contexto dos conflitos político-ideológicos da época. No que diz respeito ao debate educacional e à elaboração da Constituição, esses conflitos ficaram explícitos entre os renovadores (liberais partidários dos princípios da Escola Nova) e os defensores da educação privada, no caso, representada pela Igreja Católica.

Com o golpe de Estado que instituiu a ditadura de Vargas (1937 – 1945), uma nova Constituição, a de 1937, foi adotada no Brasil, a qual, no aspecto da educação, de acordo com Romanelli (1978), transformou em ação supletiva o que antes era dever do Estado. Em outras palavras, a Carta de 1937 suprimiu os avanços conquistados pelos educadores progressistas. A fim de atender aos anseios de setores conservadores, o Estado ficou desobrigado de manter e expandir o ensino público, assumindo um papel subsidiário.

Na visão de Vieira (2008), a Carta Magna de 1937 tem forte inspiração nas constituições de regimes fascistas europeus. Segundo a autora, trata-se de um texto de caráter centralizador, que limita o papel do Estado a uma função compensatória no atendimento à “infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares”. Nessa perspectiva compreende-se o “ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas” como “o primeiro dever do Estado” na oferta escolar (Art. 129).

Entre os dispositivos concernentes à educação da segunda Constituição outorgada por Vargas, destacam-se: a substituição do conceito de educação como “direito de todos” pelo de educação como “dever e direito natural dos pais”, atribuindo à família a responsabilidade primeira pela educação integral da prole e, ao Estado, o dever de colaborar com a execução desta responsabilidade, suprindo as deficiências e lacunas da educação particular; a atenção dedicada à infância e à juventude, ao dispor sobre a garantia da assistência física, moral e intelectual, a ser-lhes prestada pelos responsáveis e, na falta destes, pelo Estado; a garantia de educação de crianças e adolescentes carentes em estabelecimentos federais, estaduais e municipais; a destinação do ensino público pré-vocacional e profissional aos menos favorecidos e o ensino particular acadêmico às classes privilegiadas; a obrigatoriedade da educação física, do ensino cívico e dos trabalhos manuais em

todas as escolas primárias e médias, como requisito para a sua autorização e reconhecimento; estabelecimento de gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; instituição, para os mais ricos, de uma contribuição “módica mensal” para o caixa escolar; estabelecimento da laicidade do ensino ministrado nas escolas primárias e médias. Esta Constituição omitiu-se, contudo, quanto à aplicação de recursos públicos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

Quanto ao ensino secundário, especificamente, a Carta de 1937 reafirmou o dualismo entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. Para Romanelli (1978), o alto grau de seletividade da organização escolar brasileira impunha a bifurcação dos caminhos escolares após o primário: a via para o povo por meio das escolas profissionais, e a via para a elite através das escolas secundárias. Nestas havia uma quantidade grande de alunos que não conseguiam concluir o ensino devido ao rígido sistema de avaliação, imposto pelo sistema como forma de controle. Dessa forma, percebemos que o Ensino Médio é, particularmente, vulnerável à desigualdade social. Segundo Guiomar Namó de Mello (1998, p. 8), relatora do Parecer nº 15 do Conselho Nacional de Educação (SIMÕES; BERTO, 2016),

Enquanto a finalidade do ensino fundamental nunca está em questão, no ensino médio se dá uma disputa permanente entre orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas, entre objetivos humanistas e econômicos. Essa tensão de finalidades expressa-se em privilégios e exclusões quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual modalidade da mesma.

Durante os oito anos do Estado Novo, termo com o qual Vargas intitulou a sua ditadura, o governo editou uma das reformas mais duradouras do Sistema Educacional Brasileiro, as chamadas *Leis Orgânicas do Ensino*, mais conhecidas como Reforma Capanema (1942 – 1946), que estruturaram o ensino industrial, reformaram o ensino comercial, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC , assim como trouxeram, também, mudanças para o ensino secundário, que passou a ser dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao curso ginásial, com quatro séries e o segundo, que passaram a ser conhecidos como cursos colegiais, nos tipos clássico e científico, com três anos de duração e com o objetivo de preparar e direcionar os estudantes para o nível superior (ROMANELLI, 1978).

Os cursos de formação profissional (normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial) não davam acesso ao nível superior. Para Kuenzer (1997), ao validar somente os cursos propedêuticos para acesso ao nível superior e negar este direito aos cursos profissionalizantes, afirma-se um princípio que correspondia ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas: o acesso ao nível superior ocorre pelo domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados como únicos saberes socialmente válidos para as funções de dirigentes.

Dessa forma, ao mesmo tempo que a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 criava as bases para a organização de um sistema de ensino profissional para a indústria, cuja finalidade era atender à demanda por mão-de-obra qualificada; consolidava também a estrutura elitista de ensino brasileiro quando oficializava duas organizações paralelas – o ensino secundário destinado a preparar as individualidades condutoras e o profissional, destinado a formar mão-de-obra qualificada para atender o setor produtivo.

Ao analisar esse cenário, Cury (1998) afirma que o Ensino Médio expressa um momento em que se cruzam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioria civil, o que expõe um nó das relações sociais no Brasil manifestando o caráter dual e elitista desse nível de ensino, por meio das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante.

Com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, o Estado passa a transferir para o setor privado a responsabilidade de formação e qualificação da mão-de-obra necessária para o crescimento da indústria, haja vista que o Estado não detinha recursos para equipar adequadamente as suas escolas profissionais. Para Romanelli (1978, p.155), a iniciativa do Governo de “engajar as indústrias na qualificação de pessoal, além de obrigá-los a colaborar com a sociedade na educação de seus membros”, foi a forma de atender a demanda das indústrias por mão-de-obra qualificada.

A Reforma Capanema incorporou também algumas reivindicações contidas no Manifesto de 1932, tais como a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário; o planejamento educacional (Estados, territórios e Distrito Federal deveriam organizar seus sistemas de ensino); recursos para o ensino primário (Fundo Nacional do Ensino Primário) estipulando a contribuição dos Estados, Distrito Federal e dos municípios; referências à carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do magistério e na administração (ROMANELLI, 1978).

Como se nota, no contexto do Estado Novo, essa reforma lançou as diretrizes da educação nacional até os anos de 1960 e propôs uma formação escolar em que o patriotismo deveria constituir seu foco central. Sobre o ensino secundário, assim se expressou Gustavo Capanema,

[...] o ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, dos ideais da nação e bem assim dos perigos que a acompanham, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino (*apud* ROMANELLI, 1978, p. 157).

Convém ressaltar ainda que, no ano de 1937, fundou-se o Instituto Nacional de Pedagogia (INEP)³, que atualmente, se apresenta como um dos mais importantes órgãos de disseminação de informações educacionais e trabalha por meio da constituição de Comissões de Especialistas designados entre os pesquisadores da comunidade acadêmica, a fim de contribuir com a formulação das políticas educacionais e de implementação dos processos de avaliação em todos os níveis educacionais. O INEP, hoje, é o órgão responsável pela produção, organização e

³ O INEP passou por várias transformações, desde a sua criação. No início, constituiu-se como o primeiro órgão do governo federal a estabelecer-se como “[...] fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio e assistência técnica”. Em 1952, sob a presidência de Anísio Teixeira, priorizou o trabalho de pesquisa, “[...] como um meio de fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil”. Em 1985, retirou-se da função de fomento para retomar seu papel básico de suporte às decisões do MEC. No governo de Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), o INEP foi quase extinto, mas após essa fase, ainda no início dos anos 1990, “[...] atuou como financiador de trabalhos acadêmicos voltados para a educação”. Após 1995, tornou-se responsável pelos levantamentos estatísticos e pelas informações educacionais que efetivamente orientassem “[...] a formulação de políticas educacionais do Ministério da Educação”. No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, passou a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016a).

aplicação da prova do ENEM em todo o território nacional. Ademais, não se deve esquecer que, com a criação desse órgão, iniciaram-se no país as bases para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e de investigação na área da educação, mais tarde implementadas pelos Centros Regionais de Pesquisa.

Com o fim da Era Vargas, mudanças políticas trariam nova fase democrática para o Brasil. É nesse contexto que se produz a Constituição de 1946 e, mais tarde, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 4.024/61), conforme relata o próximo tópico.

1.5 O ENSINO MÉDIO DE 1945 A 1961

Com o fim do Estado Novo, em 1945, fato que coincidiu com o final da Segunda Guerra Mundial, o país elegeu Eurico Gaspar Dutra para Presidente da República. Logo no primeiro ano de seu governo (1946 – 1950), em setembro, promulgava-se a quinta Constituição da República Brasileira que consagrou os direitos e garantias individuais e assegurou a liberdade de pensamento.

Demonstrando certa tendência progressista, essa Constituição reafirmou o direito de todos à educação, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Contudo, tais princípios progressistas não garantiram a universalização sequer da escola primária para todas as crianças brasileiras, ou seja, a sequência de reformas que vimos, especialmente nos seus aspectos mais democráticos, pouco saía do papel. Por outro lado, a Carta de 1946 previu, pela primeira vez, a elaboração de uma lei específica para a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que viria a ser aprovada apenas em 1961. Nesse mesmo ano, também foram criados o Conselho Federal e os Conselhos Estaduais de Educação (VIEIRA, 2008). Antes, porém, ainda no transcorrer do governo Eurico de Gaspar Dutra (1946 – 1950), criou-se a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) que teve grande importância, principalmente, no período de luta contra a ditadura militar, quando reuniu uma diversidade de pesquisadores e associações científicas, destacando-se nas discussões sobre as políticas científicas brasileiras.

Na disputa da sucessão de Dutra, Getúlio Vargas se candidatou e foi eleito, desta vez pelo voto popular, em 1951. De acordo com a sua plataforma nacionalista, a construção de uma nação desenvolvida e independente exigia uma política científica e de pesquisa para o país. Assim, no primeiro ano do novo mandato, foi criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil. No mesmo ano, criou-se também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que atualmente desenvolve atividades relacionadas à:

[...] avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; ao acesso e divulgação da produção científica; ao investimento na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; à promoção da cooperação científica internacional e à indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (FUNDAÇÃO CAPES, 2016b).

Com o suicídio de Getúlio Vargas, em 1954, sucederam-se três presidentes: Café Filho, o vice-presidente, que adoeceu; Carlos Luz, presidente da Câmara dos Deputados e Nereu Ramos, Vice-Presidente do Senado.

Nas eleições de 1955, Juscelino Kubistchek foi eleito e seu governo (1956 – 1960) deu continuidade ao projeto de desenvolvimento econômico em andamento desde a Era Vargas, com mudanças nas diretrizes por meio da inclusão do capital internacional. Esse período é reconhecido pelas liberdades democráticas e pelo desenvolvimento industrial, visando, por meio do Plano de Metas e do *slogan* 50 anos em 5, à construção de uma infraestrutura para o país, que incluiu estradas, transportes, redes de energia e a construção da cidade de Brasília. Tudo isso feito com a entrada do capital estrangeiro na forma de empréstimos e de investimentos, enquadrando o Brasil às exigências do capital internacional (ROMANELLI, 1978).

Apesar do avanço considerável da procura por escolarização a partir da década de 1930, Beisiegel (1986) informa que as décadas de 1940 e 1950 não apresentaram mudanças significativas para boa parte da população no que toca ao ingresso aos cursos secundários. De acordo com esse autor,

A legislação em vigor nas décadas de 40 e 50 preservava a antiga organização 'dualista' do ensino, caracterizada pela coexistência de algo como dois sistemas paralelos de educação, um para o povo em geral e outro para as elites, o primeiro iniciado na escola primária e continuado depois nas escassas escolas profissionais de nível médio então existentes, e o segundo, igualmente iniciado na escola primária e continuado depois na escola secundária, organizada com a intenção de encaminhar sua clientela para as escolas superiores e para as posições mais privilegiadas na sociedade (BEISIEGEL, 1986, p. 393).

Logo, é perceptível que havia uma discrepância entre o discurso que afirmava os benefícios da educação como um direito de todos e o que, de fato, se consolidou como sistema educacional para a população em geral. Tal situação sinaliza um movimento contraditório entre o preconizado como ideal e as limitações do projeto educativo, tais limitações não podem ser separadas dos condicionantes que o sistema produtivo e a organização social impõem.

Segundo Veiga (2007), após a eleição de Jânio Quadros, em 1960, e sua renúncia em 1961, João Goulart, seu vice-presidente, assumiu o governo central e elaborou um programa de reformas na tentativa de conciliar expansão industrial com possibilidades de inserção de parcelas da população até então alijadas dos benefícios oriundos do desenvolvimento econômico já conquistado.⁴

Neste longo período, compreendido desde a promulgação da Carta Magna de 1946 até a aprovação da primeira LDB⁵ em 1961, foram retomados os acalorados embates entre educadores conservadores (Igreja Católica) e os progressistas, com as mesmas bandeiras defendidas na década de 1930, ou seja, de um lado, os

⁴ Os anos de 1960 assistiram a vários movimentos de educação popular: o Centro Popular de Cultura, ligado a UNE; o Movimento de Cultura Popular de Recife e o Movimento de Educação de Base, ligado a CNBB. Neste cenário, destaca-se Paulo Freire, com seu projeto de educação popular, cujo método de alfabetizar foi utilizado por vários movimentos de alfabetização do país e do exterior (ROMANELLI, 1978).

⁵ A primeira LDB do país tramitou no Congresso Nacional de 1948 a 1961. De acordo com Romanelli (1978), na primeira fase, de 1948 a 1958, o projeto apresentado pelo Ministro da Educação, Clemente Mariani, foi alvo da polêmica centrada no aspecto da centralização ou da descentralização da Política Nacional de Educação. Nessa época, o deputado federal Gustavo Capanema, do Partido Social Democrático (PSD), ex-Ministro da Educação, acusava o projeto de ser centralizador. Com hegemonia conservadora no Congresso Nacional, em 1958 o deputado Carlos Lacerda, da União Democrática Nacional (UDN), apresentou um substitutivo ao anteprojeto, deslocando o foco da discussão para a 'liberdade de ensino', rejeitando a centralização e propondo que o Estado outorgasse igualdade de condições às escolas oficiais e particulares. Segundo alegava, o Estado pretendia o monopólio sobre o ensino. Esses debates no Congresso Nacional suscitaram, em 1959, o início da Campanha em Defesa da Escola Pública, liderada por Florestan Fernandes e Fernando de Azevedo. A Campanha insurgiu-se contra o substitutivo de Carlos Lacerda. Ainda em 1959, foi publicado um Manifesto em favor da escola pública, redigido por Fernando de Azevedo, que tratava do aspecto social da educação e dos deveres do Estado democrático.

conservadores contra a ação do Estado na promoção da educação pública, pois eram partidários da defesa de privilégios à escola privada (sobretudo a escola de ensino secundário) e manifestavam suas preocupações com a questão da laicidade do ensino. Por outro, os progressistas mantinham a defesa da escola pública, laica, gratuita, obrigatória, com o objetivo de ampliar as oportunidades de estudo para toda a sociedade (ROMANELLI, 1978).

Vale ressaltar que, apesar da separação da Igreja e Estado a partir da Proclamação da República, a Igreja continuou atuando sobre a vida nacional por meio da educação. A superioridade em número de colégios católicos, em especial, para as elites, bem como a tradição católica da população brasileira permitiam que a Igreja tivesse uma ampla atuação sobre a sociedade.

Além dos interesses puramente comerciais em jogo, que afetavam igualmente os dois setores envolvidos nessas correntes, ou seja, o leigo e o católico, existia ainda, por parte deste último, o interesse de ordem doutrinária, vale dizer, ideológico. Urgia aproveitar a oportunidade para, através da cobertura dada 'pelos direitos da família', recuperar a influência antes exercida em todo o sistema educacional e – por que não? – na vida mesma da Nação. Para tanto, a Igreja contava com a tradição católica da sociedade brasileira (ROMANELLI, 1978, p. 171).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº. 4024, de 1961, estabeleceu o direito tanto do setor público quanto do particular em ministrar o ensino no Brasil. A gratuidade da educação ficou omissa, o que favorecia o desenvolvimento da iniciativa privada, em uma época em que a procura pelas escolas oficiais vinha crescendo (VIEIRA, 2008).

Além disso, outro retrocesso dessa Lei em relação à Constituição de 1946 foi ter estabelecido casos de isenção pelos quais o Estado não era obrigado a garantir matrícula: “a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança” (ROMANELLI, 1978, p. 180).

Quanto à estrutura do ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) manteve a herança da Reforma Capanema voltando-se para a base curricular dos três graus de ensino por ela consignados: o primário, o médio e o superior. A finalidade do grau primário é “o desenvolvimento do raciocínio e das

atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social” (Art. 25). A base curricular desse grau deveria ser ministrada no mínimo ao longo de quatro séries anuais subsequentes e interdependentes (Art. 26). A língua oficial era a nacional e foi estabelecida a obrigatoriedade de que todas as crianças ingressassem em turmas regulares a partir dos sete anos, reservando-se a matrícula para pessoas acima dessa idade em cursos especiais supletivos compatíveis com o nível de desenvolvimento das mesmas (Art. 27). A duração do grau primário poderia ser estendida para até seis anos, de forma que nos dois últimos o aluno fosse iniciado em técnicas de artes aplicadas compatíveis com seu gênero e idade.

Em prosseguimento à educação recebida na escola primária era oferecido o ensino de grau médio, que destinado à formação dos adolescentes compreendia dois ciclos: o ginásial e o colegial. Além de receberem o nome de ciclos, a citada lei também se refere ao ginásial e ao colegial como cursos secundários por meio de uma redação que merecia ser revista para tornar mais claro o que eles significam: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Art. 34). Antes desse artigo não há nenhuma menção sobre o que sejam os cursos secundários, por isso é que o texto da maneira como foi redigido não permite inicialmente saber a que os mesmos se referem. A omissão somente é corrigida mais à frente, no âmbito de uma proposição correspondente ao espírito da LDB de estar voltada para questões curriculares: “O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos” (Art. 44). O texto que abre os parágrafos desse artigo preenche a lacuna: “O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo” (§ 1º). Vê-se, assim, que os cursos secundários nada mais são do que os próprios ciclos de grau médio. Com isso claro, o sistema educacional brasileiro foi formulado pela primeira LDB de acordo com a seguinte terminologia: primeiro grau, constituído por escolas maternas, jardins de infância e ensino primário de quatro anos; grau médio, compreendendo dois ciclos, o ginásial de quatro anos que abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, vindo depois o ciclo colegial de três anos, com as modalidades de clássico e científico que complementavam o secundário, bem como as formações que finalizavam o primeiro ciclo de natureza técnica, além do curso normal voltado para a formação de

professores; e grau superior, compreendendo os cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão.

Dessa forma, a LDBEN de 1961 frustrou as expectativas dos grupos mais progressistas, que esperavam um avanço na legislação educacional no sentido de ampliar o atendimento das necessidades das classes populares em um período em que o Brasil implementou um modelo de desenvolvimento econômico, atendendo a setores do capital internacional. A educação, neste contexto, foi reconhecida como instrumento de integração social e nos debates sobre a concretização dos projetos educativos, os vários interesses envolvidos vieram à tona, retratando a sua heterogeneidade e refletindo as contradições presentes na sociedade brasileira, indicativo de que a educação não é autônoma e, sim, parte dos conflitos que regem uma sociedade de classes.

Embora fosse esperada por muitos anos, a primeira lei geral da educação brasileira seria de efêmera duração. As mudanças políticas inauguradas com o regime militar iniciado em março de 1964 trariam novos dispositivos legais, dos quais trataremos no próximo tópico.

1.6 O ENSINO MÉDIO DURANTE A DITADURA MILITAR (1964-1985)

Conforme vimos, o início da década de 1960 foi marcado por uma grande efervescência política, quando emergiam e ganhavam força no Brasil movimentos sociais, que expressavam correntes sociofilosóficas de pensamento não conservadoras, vivia-se um processo de politização dos trabalhadores que estavam participando ativamente do movimento estudantil, dos sindicatos, das comissões de fábrica, das associações de bairros, dos partidos políticos etc.

De um lado, o presidente João Goulart, diversos intelectuais e movimentos sociais propunham reformas populares. Todos reunidos em torno da construção de um projeto político para o país, baseado em um modelo de desenvolvimento diferente do modelo Capitalista, inspirados nas ideias comunistas, socialistas, sociais-democráticas e anti-imperialistas, que se opunham ao populismo de Getúlio Vargas,

ao fascismo de Mussolini (ditador na Itália de 1922 – 1943) e ao nazismo de Hitler (ditador na Alemanha de 1933 – 1945).

Ocorre que outra frente, composta por militares, empresários e pensadores defendendo seus interesses de classe – a burguesa – se posicionava contra tais medidas, organizando-se para limitar e/ou suprimir essa efervescência de ideias e não perder o Poder Político. Para tanto, utilizava-se, especialmente, do Exército Brasileiro, gerando uma crise entre os interesses de classe.

De acordo com a explicação do professor Florestan Fernandes (1980), o que se procurava impedir era a transição de uma democracia restrita (na qual os canais de participação só são alcançados pelas elites, seja do ponto de vista socioeconômico, seja do ponto de vista cultural) para uma democracia de participação ampliada que ameaçava o início da consolidação de um regime democrático-burguês, no qual vários setores das classes trabalhadoras contavam com crescente espaço político.

O Golpe Militar de 1964⁶, como ficou conhecido, apoiou-se no discurso de que era necessária uma intervenção militar para restabelecer a ordem e colocar o país de volta ao caminho do progresso, longe da ameaça comunista e rumo a um próspero desenvolvimento econômico.

Os rumos do desenvolvimento precisavam ser definidos, ou em termos de revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham a sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional. Foi esta última a opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964 (ROMANELLI, 1978, p. 193).

De acordo com os próprios militares, esse período seria uma transição rápida e gradual para o retorno à democracia e aos direitos que haviam sido cassados, no

⁶ Esse golpe destituiu, em 31 de março de 1964, o governo do presidente eleito João Goulart, filiado politicamente ao nacional-populismo. Durante o período decorrido após 1930, as forças políticas predominantes no Brasil se dividiram entre os que apoiavam o projeto político-econômico nacional-populista, como trabalhadores e setores da classe média, e os conservadores, como latifundiários e oligarquias tradicionais. Quando a conjuntura internacional se polarizou em consequência da Guerra Fria, no período após 1945, essas forças à direita, alegando que o Brasil caminhava para o comunismo, tramaram o golpe de Estado que acabou sendo desfechado pelo Exército, colocando fim ao nacional-populismo e subordinando o País à política norte-americana (CASTRO, 2016).

entanto, o que se seguiu foram 21 anos de uma forte repressão, em que inúmeras pessoas foram perseguidas, presas, torturadas e mortas. Durante essas duas décadas, assistiu-se a uma sucessão de cinco Generais Militares na Presidência, foram eles: Humberto de Alencar Castelo Branco (1964 – 1967), Artur da Costa e Silva (1967 – 1969), Emílio Garrastazu Médici (1969 – 1974), Ernesto Beckmann Geisel (1974 – 1979), João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979 – 1985) (CASTRO, 2016).

Todavia, para Germano (2005, p. 56), a denominada “Revolução de 1964” se constituiu em uma restauração da dominação burguesa, confirmando o que tem se configurado constantemente na história política de nosso país: “continuidade, restaurações, intervenções cesaristas, transformismo, exclusão das massas populares, autoritarismo”. Ainda de acordo com este autor, no plano econômico, o Regime Militar caracterizou-se pelo aumento da intervenção em prol do crescimento das forças produtivas no país, “[...] sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista que combinou crescimento econômico com uma brutal concentração de renda”.

Germano (2005) aponta ainda que, após um período de ajuste, entre 1965 e 1967, teve início, a partir de 1968, o ciclo de expansão da economia conhecido como milagre brasileiro, construído artificialmente por meio de empréstimos no exterior. Consoante o autor, houve aumento do PIB, do número de habitantes do país, da produção de energia elétrica, da produção de aço, das exportações e da produção de automóveis. Foram gerados milhões de empregos pelo país e executadas obras faraônicas, como por exemplo, a Transamazônica e a ponte Rio – Niterói. Além disso, o Estado ampliou sua capacidade de exação, aumentando, assim, os recursos financeiros sob o seu controle; centralizou a arrecadação tributária, fazendo crescer a dependência de Estados e Municípios em relação ao Governo Federal e criou empresas estatais. Contudo, a interferência do Estado na economia não significou sua ação contrária aos interesses privados capitalistas, pelo contrário, a ação do Estado deu suporte à acumulação, garantindo a existência social do capital.

Quanto ao cenário educacional, o Golpe e a repressão fizeram com que muitos intelectuais e educadores fossem presos, perseguidos, demitidos, exilados, mortos e outros se recolhessem. Nossa educação virou um espelho do Regime Militar que, segundo Ghiraldelli Jr. (2003, p. 125-126),

[...] se pautou pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, várias tentativas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional. Somente uma visão bastante condescendente com os ditadores poderia encontrar indícios de algum saldo positivo na herança deixada pela ditadura Militar.

A Constituição de 1967 deixou claro o descompromisso do Estado com relação ao financiamento da educação pública e ao incentivo à privatização do ensino. Ela extinguiu os percentuais mínimos de recursos a serem aplicados na educação pela União, Distrito Federal e Estados. Apenas manteve a obrigatoriedade financeira dos municípios, no montante de 20% da receita tributária municipal por ano, investidos no ensino primário. A União, segundo esta Constituição, deveria prestar assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino, mas não houve referência aos percentuais mínimos a serem despendidos (VIEIRA, 2008).

Sobre a Carta Constitucional de 1967, Cury (2007) afirma que ela assegurou a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino em oito anos, fato que influenciou na urgência de elaborar uma nova Lei prevendo mudanças para o ensino de 1º e 2º graus (que só veio a ser promulgada em 1971), no entanto, ao mesmo tempo em que se aumentou o tempo de escolaridade, foi retirada a vinculação constitucional de recursos com a justificativa de maior flexibilidade orçamentária. Na opinião desse autor, o corpo docente pagou a conta com o rebaixamento dos seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho.

As ações para a educação no período ditatorial foram fortemente articuladas pelo Ministério da Educação Brasileiro e pelo governo norte-americano, firmadas por meio de vários acordos internacionais. Os mais importantes e nefastos foram os 12 acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e o *United States Agency for*

International Development (USAID), ou simplesmente, MEC-USAID. Segundo Romanelli (1978), estes programas previam assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais. Todos os níveis de ensino foram atingidos por tais acordos, cujo objetivo consistia em familiarizar os dirigentes da educação brasileira com os valores da educação norte-americana. Os ideólogos americanos esperavam que, desta forma, os técnicos brasileiros fossem qualificados para adaptar as experiências educacionais adquiridas nos EUA, ao contexto cultural contemporâneo de seu ambiente de trabalho.

De acordo com Arapiraca (1979), o primeiro acordo MEC - USAID sobre Ensino Médio foi assinado em 31 de março de 1965 pelo Ministro Moniz Aragão; por Abgar Renault, presidente do Conselho Federal de Educação; por Gildásio Amado, Diretor do Ensino Secundário e por Farias Góes, representante do Governo. Tal acordo tinha como finalidades assistir os Conselhos e as Secretarias Estaduais de Educação na elaboração de seus planos para o ensino secundário e treinar uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino a fim de prestarem consultorias em caráter permanente.

Antecedendo às reformas do Ensino Superior, o Ministério da Educação se apressou em fechar acordos com instituições do governo norte-americano tais como “Assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores de Ensino Médio no Brasil” de 24 de junho de 1966. Participaram da assinatura desse acordo Raymundo Moniz de Aragão (Diretoria do Ensino Superior), Gildásio Amado (Diretoria do Ensino Secundário), Farias Góes (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso e representante do Governo brasileiro para Cooperação Técnica) e Harlan Harrison (Deputy Assistant Director for Technical Cooperation da USAID/BRASIL). Neste convênio, a USAID se dispôs a treinar, nos Estados Unidos, os dois primeiros brasileiros citados que, com ela própria, colaborariam em nome do governo brasileiro.

Em 17 de janeiro de 1968, foi assinado por Tarso Dutra, Gildásio Amado e Farias Góes um novo convênio para “Planejamento do Ensino Secundário e Serviços Consultivos”. As partes contratantes foram o MEC, por meio da Diretoria do Ensino Secundário (DES), a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID/BRASIL), o Escritório Brasileiro para Cooperação Técnica e o

Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (CONTAP). Como se verifica, o sistema MEC-USAID funcionou como uma espiral, cada acordo levava a um novo acordo e à transferência de mais encargos à USAID.

O ano de 1968 foi muito significativo para as mudanças que estavam em curso, porque nele foi assinado o último acordo entre o MEC e a USAID, que dispunha providências para dar continuidade e complementar o primeiro acordo para o desenvolvimento do Ensino Médio. Neste mesmo ano, o então deputado Márcio Moreira Alves publicou *O Beabá do MEC/USAID*, tornando públicos os termos dos acordos entre o Ministério da Educação e a USAID o que gerou uma série de represálias por parte do governo ao deputado tendo como desfecho o AI-5, editado no dia 13 de dezembro pelo general Costa e Silva.

A discordância com os acordos MEC/USAID se tornaria, na época, a principal reivindicação do movimento estudantil, cujas organizações foram em seguida colocadas na clandestinidade. Alguns setores acreditavam que o convênio com os Estados Unidos levaria à privatização do ensino no Brasil e à subordinação da educação brasileira aos interesses norte-americanos. Diante da violenta oposição levantada nos meios intelectuais e estudantis contra os acordos MEC/USAID, o governo criou, em 1968, um Grupo de Trabalho encarregado de estudar a reforma e propor um outro modelo (ARAPIRACA 1979).

Assim, a ditadura militar, ancorada no pensamento tecnocrático e autoritário que acentuou o papel da escola como aparelho ideológico de Estado, editou um rol de medidas consubstanciadas, basicamente, em duas reformas educacionais que mudaram a face da educação brasileira. A primeira delas foi a Reforma Universitária⁷, de 1968, que adequou a universidade ao modelo econômico preconizado pelo regime, instituindo a departamentalização, a matrícula por crédito e

⁷ De acordo com Vieira (2008), a Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968) foi consequência do trabalho de um grupo de especialistas, atendendo a uma determinação do general Arthur da Costa e Silva, então presidente do Brasil, e foi realizada em curto prazo. Isso porque o movimento estudantil estava mobilizado exigindo a democratização da universidade brasileira desde o pré-64 e o governo militar pretendia calar a sua voz. No entanto, embora realizada pelo Estado autoritário, acabou incorporando algumas reivindicações do período anterior à ditadura. Essa Reforma mudou a face do ensino superior no Brasil, instituindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e a pós-graduação no âmbito universitário, além de ter aberto caminho para a expansão do ensino privado.

não mais por disciplina, o vestibular unificado e classificatório, etc. Inspirada no princípio de organização da universidade norte-americana, essa Reforma, realizada em contexto de repressão política, de um lado, instituiu o modelo proposto pelo Taylorismo-Fordismo: racionalidade, eficiência e produtividade e, de outro, o controle sobre as atividades acadêmicas.

Ao tratar da Reforma Universitária, Germano (2008, p.327-328) comenta:

[...] a ideia de universidade operacional ganha relevo, uma universidade mais voltada à técnica e à ciência instrumental, pouco afeita ao pensamento. Na verdade, não há lugar para o pensamento crítico, pois se trata de uma instituição produtivista e autoritária, orientada para o mercado de trabalho e dotada de uma estrutura excessivamente burocrática e tecnicista, já que predominava o discurso da eficiência da empresa capitalista. Além disso, a escalada privatizante da educação superior no Brasil ganhou intensidade nesse período.

No que se refere ao ensino fundamental e médio, área de maior interesse deste trabalho, o marco principal, neste período, foi a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para estes níveis de ensino. No entender de Germano (2005), tal lei apresentou dois pontos fundamentais: o primeiro consiste na ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, abrangendo todo o denominado ensino de 1º grau (junção do primário ao ginásio), e o segundo compreende a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau. Assim, consoante a Lei n.º 5692/1971, a educação fundamental e média brasileira passou a ter a seguinte estrutura, na dimensão vertical (BRASIL, 1971): ensino de 1º grau (obrigatório), com 8 anos de duração e carga horária de 720 horas anuais, destinada à formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária dos 7 aos 14 anos; e ensino de 2º grau, com 3 ou 4 anos de duração e carga horária de 2.200 horas para os cursos de 3 anos, e de 2.900 horas, para os de 4 anos, destinado à formação do adolescente.

Na dimensão horizontal, por sua vez, a lei supracitada prevê que o ensino de 1º e 2º graus deveria ter um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada, para atender às peculiaridades locais, os planos dos estabelecimentos e as diferenças individuais dos alunos.

Quanto à organização do currículo escolar, ficou ao encargo do Conselho Federal de Educação (CFE) fixar as disciplinas do núcleo comum para cada nível, limitando-se à definição dos seus objetivos e à sua amplitude, e estabelecer o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional para o 2º grau. Aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) coube, por seu turno, “relacionar as matérias que comporiam a parte diversificada do currículo, nas quais deveriam recair as escolhas dos estabelecimentos de ensino dos respectivos Estados” (ROMANELLI, 1978, p.239). Nesta lei houve a inclusão de algumas disciplinas obrigatórias tanto para o 1º quanto para o 2º grau: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde.

A própria Lei e os Pareceres que a complementaram previram o tratamento metodológico que deve ter o currículo, e propuseram que as matérias que o compunham fossem trabalhadas “sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, as primeiras dominantes no início da escolarização, e as últimas, no ensino de 2º grau” (ROMANELLI, 1978, p. 240).

Quanto ao ensino de 2º grau, especificamente, foi todo orientado na Lei para o mercado de trabalho, pela obrigatoriedade da profissionalização. Para Germano (2008, p. 328-329),

Não se trata do trabalho como princípio educativo, mas de preparação de mão-de-obra para o mercado, ou seja, trata-se de um adestramento, minimizando a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania, embora o regime ditatorial fizesse constantes declarações de amor à democracia. Aqui, sobretudo, a reforma educacional estava orientada para a formação profissional e a empregabilidade, pois não há espaço para a cidadania em regimes ditatoriais.

Ao propor um sistema único de ensino para o 2º grau, em substituição aos sistemas propedêutico e profissionalizante, pelo qual, agora, todos eram obrigados a passar, seja qual fosse a sua origem de classe, o Governo estabelecia um discurso ideológico para produzir o consenso na sociedade de uma reforma que tinha um princípio democratizante.

Na verdade, com essa reforma, o regime militar pretendia não só conferir um caráter terminal ao ensino de segundo grau, mas também que um grande contingente de alunos saísse do sistema escolar e entrasse diretamente no mercado de trabalho, diminuindo, assim, as pressões por vagas no ensino superior. Contudo, apesar da generalização da profissionalização, a reforma do 2º grau não atingiu os resultados almejados pelo Governo, devido à falta de recursos humanos e materiais. Cunha e Góes (1994, p.71), acrescentam:

Fracassada, então, a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º Grau, a função contenedora que a ditadura dela esperava não chegou a ser desempenhada. Assim, as esperanças de conter os candidatos ao ensino superior tiveram de ser providenciada neste grau mesmo, pela elevação das barreiras dos exames vestibulares. Ao mesmo tempo, procurou-se incentivar os cursos superiores de curta duração, em especial os da área tecnológica [...], mas apartando os cursos e os estudantes das universidades, confinando-os nas escolas técnicas federais, então rebatizadas de Centros Federais de Educação Tecnológica.

Todavia, do ponto de vista prático, pouca coisa mudou em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a desejada homogeneidade ocorresse, como por exemplo, a falta de recursos humanos e materiais das escolas. De acordo com Romualdo Portela de Oliveira (1992), por um lado, algumas escolas se recusaram a aplicar a lei em virtude da absoluta falta de condições materiais e de pessoal. Por outro, ocorreu a proliferação de cursos técnicos sem qualquer condição de funcionamento, e sem qualquer contribuição para o desenvolvimento econômico. Essa impossibilidade de aplicação levou mais de dez anos para ser reconhecida oficialmente. No entanto, em termos práticos, a aplicação da lei já se tornara caótica, uma vez que, neste período, houve um aumento significativo do número de alunos matriculados no Ensino Médio. Além disso, havia problemas como a necessidade de novos currículos, de se estabelecer associação entre as escolas e as empresas, de identificar as necessidades do mercado de trabalho, da construção e/ou adaptação de escolas e de formação de professores e outros profissionais para os novos cursos.

Ainda segundo Oliveira (1992), concomitante a esta dificuldade de implementação, observou-se um crescente processo de “upgrading”⁸, que concretamente propicia

⁸ *Upgrading* é o fenômeno de se exigir crescentemente maiores requisitos escolares para o acesso a determinados postos no mercado de trabalho, na medida em que se ampliam os contingentes de portadores das habilitações escolares (OLIVEIRA, 1992).

elementos de negação dos pressupostos da Teoria do Capital Humano⁹, levando-a a um relativo descrédito nos meios acadêmicos, apesar de ainda informar em grande parte o discurso oficial. Tendo em vista tal situação, a profissionalização compulsória foi parcialmente revogada pela lei nº. 7.044/1982, sem que, ao mesmo tempo, se definisse um novo sentido geral para o Ensino Médio.

Ao discutir tal período e relacioná-lo à atualidade, Guiomar Namó de Mello (1998, p. 9), relatora do Parecer CEB nº 15/98, documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, afirma:

É, portanto, do ensino médio que se vem cobrando uma definição sobre o destino social dos alunos, cobrança esta que ficou clara com a política, afinal, fracassada, de profissionalização universal criada pela Lei 5.692/71. E nunca é demais lembrar que os concluintes da escola obrigatória ainda constituem uma minoria selecionada de sobreviventes do ensino fundamental. Com a melhoria deste último espera-se que a maioria consiga cumprir as oito séries da escola obrigatória. A universalização do ensino médio, além de mandamento legal, será assim uma demanda social concreta. É tempo de pensar na escola média a ser oferecida a essa população.

Constata-se, assim, que as reformas educacionais empreendidas durante a Ditadura Militar, principalmente aquelas que tangem ao Ensino Médio, não obtiveram sucesso. Na retomada da democracia, a partir de meados da década de oitenta, o país iria conviver com novas expectativas de mudança traduzidas em mais uma Constituição, promulgada em 1988. No campo educacional, os marcos significativos seriam a segunda LDB (Lei nº 9.394/96) e a lei que institui o Fundo de Manutenção

⁹ Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento (MINTO, 2016).

e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF - Lei nº 9.424/96), conforme veremos a seguir.

1.7 OS ANOS 1990 – A REDEMOCRATIZAÇÃO

1.7.1 Governo José Sarney (1985 – 1990)

Com o fim da ditadura militar que durou até meados de 1985, foi eleito pelo voto indireto de um Colégio Eleitoral para governar o Brasil nos próximos anos Tancredo Neves. Devido a sua morte, antes mesmo de tomar posse, em 15 de março de 1985 assumiu a presidência José Sarney, que governou o país até 1990.

Durante esse governo, o Estado criou movimentos de debates acerca da crise educacional brasileira. Grupos de interesse, educadores, representantes de escolas públicas e privadas fizeram parte das discussões.

No entanto, a falta de coordenação entre os três níveis administrativos do governo Sarney somada à falta de autonomia dos Estados e Municípios, contribuíram para o fracasso na implementação de projetos. Assim, a crise educacional atingiu seu ápice no final de 1987, quando o sistema estava totalmente sobrecarregado, por falta de integração e organização entre as esferas governamentais, ou seja, os Estados e os Municípios tinham de atender as obrigações impostas pelo governo federal que, por sua vez, não contribuía para a melhoria dos Estados e Municípios. Essa prática resultou em uma sobrecarga de responsabilidades para o sistema educacional brasileiro (VIEIRA, 2008).

Em se tratando, especificamente, do Ensino Médio, de acordo com o Documento das Realizações do Ministério da Educação – período 85/90, no ano de 1987, o governo de José Sarney, deu ênfase ao desenvolvimento do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – Protec – alcançando-se, como resultado, a criação de 66,3 mil novas vagas, decorrentes de recuperação e ampliação de unidades escolares já existentes (BRASIL, 1990).

Ainda consoante o mesmo documento em função de acordo internacional, foram executadas obras e feita aquisição de equipamentos para 20 escolas técnicas industriais e 33 escolas agrotécnicas da rede federal, 15 escolas técnicas industriais e 20 escolas agrícolas da rede estadual, perfazendo um total de 88 instituições apoiadas.

No final da década de 1980, no contexto da Assembleia Nacional Constituinte, após intenso processo de discussão e organização dos mais variados segmentos da sociedade política e da sociedade civil, o Brasil promulgou a sua nova Constituição (1988). O período que se inicia após a promulgação desta nova Carta Constitucional do Brasil, caracteriza-se por importantes transformações produzidas por reformas políticas e econômicas que deram uma nova configuração à sociedade brasileira (VIEIRA, 2008).

A “Constituição Cidadã”, como ficou conhecida a Carta de 1988, deu condições institucionais para as mudanças na educação que vinham sendo discutidas pelos educadores desde meados da década de 1970. Para Romualdo Portela de Oliveira (1999), a declaração do Direito à Educação, nesta Constituição, é particularmente detalhada, representando um salto de qualidade com relação à legislação anterior, pois apresenta maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia.

A declaração do Direito à Educação aparece no artigo 6º: “[...] São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição”, na qual, pela primeira vez em nossa história Constitucional, explicita-se a declaração dos Direitos Sociais, destacando-se, com primazia, a educação (BRASIL, 1988).

No artigo 205 da Constituição Federal, afirma-se: “[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”, N° 206, especifica-se que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”. Inova-se a formulação da gratuidade, assegurando-a em todos os níveis na rede pública, ampliando-a para o Ensino Médio, tratada nas Constituições anteriores como exceção e, para o ensino superior, nunca contemplada em Cartas anteriores (BRASIL, 1988).

O artigo da Carta Magna de 1988 que detalha o Direito à Educação é o 208, formulado nos seguintes termos:

O dever do Estado para com a educação¹⁰ será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;¹¹ III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

A despeito de reconhecer a importância dos demais incisos do texto constitucional supracitado, queremos ressaltar aqui aqueles que, de alguma forma, se relacionam ao Ensino Médio, haja vista ser este o tema principal deste trabalho.

No inciso II do artigo 208 do texto constitucional de 1988, retoma-se um aspecto importante do texto de 1934, que aponta a perspectiva de “[...] progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio” (BRASIL, 1988).¹² Consoante Oliveira (1999), este dispositivo reequacionou o debate sobre esse nível de ensino para além da polaridade ensino propedêutico x profissional. A ideia era ampliar o período de gratuidade/obrigatoriedade, tornando-o parte do Direito à Educação. Para este autor, essa é a tendência mundial, decorrente do aumento dos requisitos formais de escolarização para um processo produtivo crescentemente automatizado. Praticamente todos os países desenvolvidos universalizaram o ensino médio ou estão em via de fazê-lo.

A Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, alterou a redação do inciso II do artigo 208 para “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Esta alteração torna menos efetivo o compromisso do Estado na incorporação futura

¹⁰ Para Cunha (1988, p. 41), o mais correto seria “ensino”, por explicitar o que é específico da instituição escolar.

¹¹ A Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, alterou esta redação para “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1996a).

¹² No artigo 150, parágrafo único, alínea “b” do texto de 1934, estabelece-se, entre as normas que o Plano Nacional de Educação deveria seguir a “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de torná-lo mais acessível” (BRASIL, 1986).

deste nível de ensino à educação compulsória. Entretanto, tem pouco efeito prático, uma vez que o elemento determinante da expansão deste nível deve ser a regularização do fluxo no ensino fundamental e a conseqüente pressão popular para a sua expansão (OLIVEIRA, 1999).

Nesse contexto, ao tratar da tendência da universalização do Ensino Médio brasileiro, Mello (1998, p.7-8) relatora do Parecer CEB nº 15/98, reconhece que menos de 50% de toda a população de 15 a 17 anos está matriculada na escola, afirmando que a capacidade do país atender a essa demanda é muito limitada, a relatora compara ainda a situação do Brasil a de vários países da América Latina:

No continente latino-americano os países que têm uma taxa bruta de matrícula da população de 14 a 17 anos menor que a brasileira concentram-se na América Central: Costa Rica, Nicarágua, República Dominicana, Honduras, Haiti, El Salvador e Guatemala. Entre os que, desde 95, ultrapassaram os 50% estão Peru, Colômbia, México e Equador. Dos parceiros do Mercosul apenas Paraguai e Bolívia têm situação pior: 37% e 40% respectivamente. Argentina (76%), Chile (73%) e Uruguai (81%), estão melhores que os 'tigres asiáticos' (72%) e caminham para alcançar a média dos países desenvolvidos (90%).

Ainda na esteira de Mello (1998, p. 8), esse desequilíbrio não só se explica em virtude do tamanho e da complexidade do País e dos muitos equívocos educacionais cometidos no passado, mas também por décadas de crescimento econômico excludente, que aprofundou a fratura social e produziu a "pior distribuição de renda do mundo". A esse padrão de crescimento, portanto, associa-se uma desigualdade educacional que transformou em privilégio o acesso a um nível de ensino cuja universalização é hoje considerada estratégica para a competitividade econômica e o exercício da cidadania.

Ainda sobre o artigo 208 da Constituição Federal, o inciso VI, "oferta de ensino noturno regular, adequado às condições de cada um", expressa o reconhecimento do dever do Estado para com o ensino noturno, dispositivo de grande relevância, pois garante, ao jovem e ao adulto trabalhador, a possibilidade de frequentar o ensino regular, além de especificar a necessidade de adequação deste ensino "às condições de cada um" (BRASIL, 1988).

As diretrizes da política educacional estabelecidas no exercício de 1989, do governo de Sarney, segundo o texto do documento “Realizações do Ministério da Educação – período 85/90” (BRASIL, 1990), fundamentaram-se na premissa básica do atendimento aos dispositivos da nova Constituição.

Em relação ao Ensino Médio, o mesmo documento afirma que a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade deste nível de ensino, como preceito constitucional, acrescentou uma significativa responsabilidade aos poderes públicos, ao lado da erradicação do analfabetismo e da universalização do atendimento ao ensino fundamental. Mas que a esse desafio o setor público respondeu com a expansão da oferta de vagas, cobrindo 66,7% das matrículas neste nível de ensino, revertendo a tendência privatista que se configurava no País, em relação ao ensino de 2º grau (BRASIL, 1990).

Continuando a tratar do Ensino Médio, o texto do documento “Realizações do Ministério da Educação – período 85/90” (BRASIL, 1990) reconhece:

[...] por exercer papel intermediário entre o ensino fundamental e o ensino superior, o Ensino Médio vem requerendo um conjunto de ações firmes e objetivas, direcionadas para a qualidade de conhecimentos e habilidades necessários à vida profissional, social, política e cultural do aluno. Trata-se, pois, de repensar o Ensino Médio no Brasil, a fim de que este possibilite aos jovens e adultos a compreensão dos processos de organização da sociedade, bem como o conhecimento teórico e prático da base científica e tecnológica dos processos produtivos modernos. Esses movimentos em direção à modernização do Ensino Médio vêm ao encontro dos dispositivos constitucionais, que enfatizam a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica (BRASIL, 1990).

Ainda de acordo com o texto do documento “Realizações do Ministério da Educação – período 85/90” (BRASIL, 1990), no ano de 1989, o Ensino Médio brasileiro caracterizava-se como de educação geral, com opção para a formação profissional, oferecida em duas modalidades de cursos:

- os cursos normais, destinados à preparação de professores para a educação pré-escolar e para as quatro séries iniciais do ensino fundamental (Se nos grandes centros urbanos os profissionais já se preparam em instituições de ensino superior, é nesses cursos normais de nível médio, de razoável penetração pelo interior do Brasil, que se realiza a formação profissional de grande parte dos docentes que militam no ensino fundamental.);
- cursos técnicos, destinados à formação de técnicos de nível médio, para se incorporarem aos processos produtivos e à prestação de serviços à população e para atuarem como força auxiliar às equipes de pesquisa de desenvolvimento tecnológico (BRASIL, 1990).

O mesmo documento ainda reitera, na seção em que trata dos resultados das ações do exercício de 1989, que os cursos técnicos vêm sendo oferecidos pelas escolas técnicas e industriais e agrotécnicas federais, pelos centros federais de educação tecnológica e pela rede de escolas técnicas estaduais, municipais e particulares, dos quais compõem o sistema federal de ensino, 20 escolas técnicas industriais, 37 escolas agrotécnicas e 4 centros de educação tecnológica, que oferecem inúmeras habilitações nas áreas primárias, secundárias e terciárias da economia. E conclui:

É de alto interesse da política educacional dotar o ensino médio profissionalizante de condições capazes de torná-lo adequado ao dinamismo do sistema produtivo que, por incorporar os constantes avanços tecnológicos, demanda técnicos bem qualificados para funções cada vez mais complexas. Ao lado do apoio dado à expansão e melhoria do ensino técnico, com a construção e ampliação das escolas técnicas - industriais e agrotécnicas - e visando a conclusão de projetos de construção já iniciados, foram desenvolvidas ações de revisão crítica do currículo do ensino médio; de apoio aos centros de formação de professores para o magistério do ensino fundamental; de habilitação de professores leigos; de apoio a projetos de expansão e melhoria do ensino regular noturno e de melhoria do ensino de ciências (BRASIL, 1990).

Para Kuenzer (2000), contudo, embora o discurso oficial reproduza o compromisso com a generalização da educação, modelo do mundo desenvolvido, que mesmo não tendo resolvido a questão do emprego já atinge patamares elevados da educação superior para a população, no Brasil ainda se luta para universalizar o ensino básico para os que estão na faixa de 7 a 14 anos. A autora lembra ainda que, para os trabalhadores adultos, considerando o número de anos de escolaridade da População Economicamente Ativa (PEA), por volta de quatro anos, a política oficial tem seu limite no supletivo, como expressão do abandono da cena de luta em face da magnitude do esforço que seria necessário fazer para vencer uma dívida social de 500 anos. Em decorrência, boa parte do esforço de escolarização dos trabalhadores incluídos tem sido assumido pelas empresas, dado a “insuficiência das políticas públicas”.

Diante desse quadro, o resultado tem sido a manutenção de uma grande massa de excluídos do sistema de educação regular e profissional, que tende a crescer, caso não haja políticas públicas mais incisivas em relação ao acesso e à permanência, particularmente de jovens e adultos (KUENZER, 2000).

1.7.2 Governo Collor de Mello (1990-1992)

O fim dos anos 1980 reservou ao país um cenário de grave crise socioeconômica e de transição política. A redemocratização do país era ainda fato recente e a sociedade celebrava duas grandes conquistas: a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, e a possibilidade de votar novamente para presidente, no pleito de 1989. O período foi, portanto, marcado por angústias e expectativas de uma profunda transformação política, econômica e social no país depois de mais de duas décadas de ditadura militar.

Em 1989, um grupo de economistas de instituições financeiras sediadas na cidade de Washington – Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos – formulou um conjunto de medidas que ficou conhecido como o Consenso de Washington, que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser recomendado para promover o ajustamento macroeconômico dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades. Esse conjunto de medidas passou depois a incorporar a política de financiamento do FMI e, portanto, uma cartilha a ser seguida pela política neoliberal (CARNEIRO, 2002).

Neste cenário, foi eleito pelo voto direto o presidente Fernando Collor de Mello que assume o poder em 1990 e governa até 1992, quando ocorre um *impeachment* ao seu mandato devido à grande corrupção e à falta de credibilidade e de apoio político do governo.

O enxugamento da máquina estatal, aumento da concorrência no setor privado, fim dos cabides de emprego e, logicamente, privatizações – seguindo os ditames do capitalismo – eram pontos fundamentais do discurso político no Brasil a partir da volta da democracia no início da década de 1990. Esse discurso estava direcionado, principalmente, para a abertura comercial, redução dos gastos públicos e privatização das estatais, pautas importantes do Consenso de Washington que foram incorporadas pelos discursos políticos, como se pode observar em determinados pontos do Plano Collor como a abertura na economia brasileira em

relação à concorrência externa e redução de mais de 300 milhões em gastos administrativos do Estado (CARNEIRO, 2002).

Há, portanto, a partir da década de 1990, uma clara redefinição do Estado que reduz sua participação direta no mercado – por meio de uma extensa agenda de privatizações – tornando-se bem mais um Estado com a função reguladora das atividades econômicas. Para tanto, cria as agências nacionais de controle sobre o setor privatizado como é o caso da ANATEL para as telecomunicações e da ANEEL para o setor da energia elétrica.

Durante o seu breve governo, Collor de Mello prometeu realizar grandes transformações na educação brasileira, pois exigia que o setor oferecesse “a necessária qualificação dos recursos humanos para fazer frente aos desafios da modernidade” (MELO, 2008, p. 74). Por isso, o governo se comprometeu, no “Plano de Reconstrução Nacional”, a reorganizar o ensino fundamental e contribuir para sua universalização; recuperar prédios e instalações escolares; instituir um novo modelo de formação docente; reduzir drasticamente o analfabetismo; rever as fórmulas de financiamento educacional; ampliar o atendimento da Educação de Jovens e Adultos, fomentar a educação a distância; apoiar a autonomia universitária; aperfeiçoar o sistema de bolsas e créditos educativos; redesenhar os modelos de gestão, entre outras ações (MELO, 2008).

Entretanto, a política educacional fracassou, assim como quase tudo neste governo de muito discurso de impacto midiático e poucas ações. No que diz respeito ao Ensino Médio, por exemplo, esse governo não trouxe modificações ao modelo até então em prática. Assim, os problemas educacionais não foram solucionados e seria, mais uma vez, um desafio para o próximo governo. Em 1992, os escândalos de corrupção, a incapacidade para resolver a instabilidade econômica, acrescida da ausência de uma base aliada política forte nas casas legislativas provocaram o impeachment do Presidente Collor.

1.7.3 Governo Itamar Franco (1992-1994)

Com o *impeachment* de Collor, assumiu a Presidência o vice-presidente Itamar Franco. Sua principal missão era impor estabilidade política e econômica no país. Diante da instabilidade econômica, as ações no campo educacional se limitaram a montar programas com intenções genéricas e consensuais, sem metas precisas. As propostas para o setor educacional foram, em grande medida, resultantes da participação brasileira no debate internacional sobre educação, objetivada na participação de delegação representando o país na Conferência de Jomtien¹³, na Tailândia.

Em decorrência de compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo) (VIEIRA, 2008).

Assim, a partir dos anos 1990, busca-se alcançar equidade, qualidade e eficiência na educação brasileira, sob influência da Conferência de Jomtien, bem como do documento da Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) *Transformación productiva com equidad*, recomendando que:

[...] os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de

¹³ Nome genérico dado à conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs). A Conferência resultou na elaboração na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas (MENEZES; SANTOS, 2001).

propriedades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 53).

Em 1992, a CEPAL produziu o documento intitulado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade em parceria com a UNESCO*, no qual apresentava diretrizes para políticas que favorecessem a educação, o conhecimento e o desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Esse documento destaca a necessidade de reformas administrativas que possam reformular o papel do Estado, que passaria de administrador e provedor a Estado avaliador (FREITAS, 2007).

A respeito dessa proposta para um novo desenho para a educação nacional, Frigotto (2007, p. 40) assim se posiciona:

Não compactuando com a tese do quanto pior melhor e com as perspectivas apologéticas, parece-nos importante mostrar primeiramente que os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócio e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’ – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

Vale ressaltar que durante a Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília em 1994 a fim de elaborar o Plano Decenal, a partir de uma proposta da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), discutiu-se a questão do magistério. Desse debate, foi aprovada em plenária na Conferência a proposta que subsidiaria o *Acordo* que viria a transformar-se no *Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação*. De acordo com Vieira (2008, p.146),

[...] é dessa iniciativa que devem ser buscadas as origens da proposta que posteriormente seria retomada pelo governo de Fernando Henrique, sob a forma do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FVM*, instituído pela Emenda Constitucional n. 14/96 e regulamentada pela Lei n. 96424/96, em processo de implantação em todas as unidades da federação a partir de 1998.

Destarte, no curto período do governo Itamar Franco, também não houve nenhuma alteração que marcasse o

Ensino Médio brasileiro. Na avaliação de Castro e Menezes (2003), não ocorreram questões marcantes na gestão do governo de Itamar no campo educacional em função de seu exíguo mandato, todavia houve o primeiro impulso efetivo no intuito de institucionalizar mecanismos que contemplassem a descentralização das políticas públicas. A experiência pioneira foi a descentralização da merenda escolar. Posteriormente, foram contemplados os programas do livro didático e do material escolar. Ainda no terreno dos programas complementares, cabe destacar a importante iniciativa de criação do Programa Nacional do Transporte do Escolar (PNTE), o qual veio preencher uma lacuna em torno do problema do acesso e da permanência dos alunos carentes residentes em zonas rurais na escola.

1.7.4 Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

Em consequência do sucesso alcançado pelo Plano Real, elaborado por Fernando Henrique Cardoso (FHC) quando foi Ministro da Fazenda do Governo Itamar Franco, ele se elege para Presidente no pleito de 1994. Governa por dois mandatos até 2002, e seu governo é marcado pela continuidade das reformas estatais, iniciadas com Collor, visando a adequar o país aos moldes do modelo do Estado mínimo neoliberal. Sendo assim, mantém a abertura às exportações, bem como o programa de privatizações de grandes empresas estatais. Faz também profundas alterações na Constituição de 1988, por meio de Emendas Constitucionais a fim de que as reformas fossem implementadas.

FHC começa a deixar explícita qual será a política educacional a ser desenvolvida em seu governo, por meio da Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996, que altera os artigos 34, 208, 211 e 212 sobre a educação da Constituição Federal de 1988 e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais (ADCT), objetivando:

[...] permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo exigido por lei (Art.34); rever o dever do Estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiveram acesso em idade própria e de ensino médio (Art. 208); definir as responsabilidades das diferentes esferas do Poder Público em relação à oferta de ensino (Art.211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (Art. 212); e, prever a criação de um

fundo de natureza contábil para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização de seu magistério (BRASIL, 1996a).

Ainda em 1996, são aprovadas duas Leis muito importantes para efetivar as reformas no âmbito da educação: a Lei nº. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

O FUNDEF, instituído pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, consiste em um fundo de natureza contábil com vigência de dez anos, instituído a partir de 1998 em cada unidade da federação. O objetivo de sua criação foi permitir a vinculação de 60% dos recursos de despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) exclusivamente para o ensino fundamental e o pagamento de seus professores, através da subvinculação de 15% de quatro importantes tributos advindos da receita proveniente de impostos. Apesar de ter sido pouco discutido e aprovado sem grande alarde, o FUNDEF teve impacto decisivo sobre a configuração do sistema escolar a partir de sua implantação em 1998 (VIEIRA, 2008).

A LDB 9.394/96, de acordo com Vieira (2008), trata-se de um texto que incorpora e detalha os princípios, fins e deveres definidos pela Constituição de 1988. Apresenta também dispositivos sobre a organização da educação nacional, aí incluindo as incumbências das diferentes esferas do Poder Público; níveis e modalidades de ensino – Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Profissionais da Educação; Recursos Financeiros e outras disposições. Além disso, mantém muitas orientações advindas de leis anteriores, mas traz algumas novidades, sobretudo no campo da ampliação de direitos e deveres relativos à educação estabelecidos pela Constituição de 1988. Define também o “regime de colaboração”, explicitando incumbências na oferta da educação escolar. Dentre suas inovações estão orientações sobre o ensino indígena e a educação a distância.

No contexto do sistema escolar, todas essas legislações aprovadas em 1996 possibilitaram ao governo federal centralizar em suas mãos a definição das políticas educacionais, mas, ao mesmo tempo, descentralizando a execução para Estados e Municípios. Tal descentralização não levou em conta as realidades de Estados e Municípios, criando assim, uma desigualdade muito grande de cidade para cidade, de região para região e de Estado para Estado.

Nesse sentido, esforços e investimentos foram mobilizados para a elaboração de um complexo de regulação, que tinha por meio a avaliação, para promover a reforma na gestão da educação básica. O que se justifica por uma nova configuração do Estado, “especialmente as iniciativas do estado central no período de 1995-2002 indicaram como ganhou forma objetiva, no Brasil um modelo de Estado-regulador e Estado-avaliador que supôs o enfraquecimento do Estado-executor” (FREITAS, 2007, p. 119).

Dentro desse contexto, é criado no governo Fernando Henrique Cardoso todo um mecanismo de avaliações para o sistema escolar brasileiro. São exemplos desse mecanismo de controle das políticas educacionais o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), repaginado em 1995, o qual transformou-se adiante, no Governo Lula, na base de cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) cujo objetivo é aferir a qualidade das escolas e redes públicas de ensino do país. O Provão¹⁴ e o ENEM¹⁵ são também exemplos desses mecanismos de avaliação usados para aferir os níveis do ensino superior e médio respectivamente.

¹⁴ Lei 9.131/95 – Art. 3º - Com vistas ao dispositivo na letra ‘e’ do §2º do artigo 9º da Lei 4.024 de 1961, com a redação dada pela presente Lei, o MEC fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. §1º - Os procedimentos a serem adotados para as avaliações a que se refere o caput incluirão necessariamente a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação. O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Na última edição, realizada em 2003 (INEP, 2016b).

¹⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído pela Portaria MEC nº. 438, de 28 de maio de 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade (INEP, 2016c).

Na verdade, todo esse aparato avaliativo da Educação Nacional exigido pela reforma do Estado em 1995 (conforme veremos mais detalhadamente no segundo capítulo desta dissertação) era um reflexo das recomendações das agências multilaterais para os países em desenvolvimento: “desde o governo Fernando Collor de Mello a agenda de reforma administrativa passou a refletir a agenda internacional de reforma do Estado difundida pelas agências multilaterais” (FREITAS, 2007, p. 71). Dalben (2003), por seu turno, refere-se especificamente ao Banco Mundial que vincula às suas linhas de crédito à necessidade de indicadores que possam sinalizar a melhoria na qualidade da educação.

É importante ressaltar que, a materialização da avaliação na reconfiguração do Estado encontra-se no artigo 9º, parágrafo VI, da LDB 9.394/96, em que se afirma ser incumbência da União (ou seja, do Estado) “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996b). É nesse contexto que surge o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, cujos processos de criação e implementação serão descritos de modo pormenorizado no capítulo seguinte.

A nova LDB 9.394/96 inserida no processo de reformas educacionais estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Médio. A reforma deste nível de ensino a partir desta lei, teve suas proposições formuladas e consolidadas, basicamente, no Parecer CEB/CNE n.15/98 (de 1º de junho de 1998, MEC/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica) e na Resolução CEB/CNE n. 3/98 (de 26 de junho de 1998 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica), que propunham uma nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio.

O caráter de educação básica do Ensino Médio ganha conteúdo concreto quando, nos artigos 35 e 36, a LDB estabelece suas finalidades, traça as diretrizes gerais para a organização curricular e define o “perfil de saída” do educando:

Artigo 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Artigo 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I. destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II. Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III. será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição. Parágrafo primeiro – Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Parágrafo segundo – O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Parágrafo terceiro – Os cursos de ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. Parágrafo quarto – A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996b).

Desse modo, a lei sinaliza que, mesmo a preparação para prosseguimento de estudos terá como conteúdo não o acúmulo de informações, mas a continuação do desenvolvimento da capacidade de aprender e a compreensão do mundo físico, social e cultural, assim como prevê o artigo 32 para o ensino fundamental, do qual o nível médio é a consolidação e o aprofundamento.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as disciplinas desta etapa do ensino dividem-se em dois blocos fundamentais de conhecimentos: uma base comum e outra base diversificada. A base comum é composta por três áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Informática); Ciências da Natureza e

Matemática (Física, Química e Biologia); Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia). A base diversificada, por sua vez, ocupa 25% da carga horária total e deve incluir, pelo menos, uma língua estrangeira. A escolha de outras disciplinas para essa parte diversificada do currículo deve ter “caráter interdisciplinar e deve ainda levar em conta o contexto e o mundo produtivo” (BRASIL, 2013a, p 185).

Moehlecke (2012, p. 47) ao analisar o conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, faz as seguintes considerações:

À primeira vista, as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de ‘educação para a vida e não mais apenas para o trabalho’; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades. Contudo, ao analisar-se o contexto mais amplo das políticas para o ensino médio em curso à época, o que se percebia era uma realidade muito distinta daquela proposta pelas diretrizes.

Neste cenário, muitos estudiosos a exemplo de Kuenzer (2000), Cunha (2000) e Frigotto e Ciavatta (2002) teceram críticas às DCNEM, entre elas, ressaltam-se três identificadas como as mais recorrentes: a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes.

Tais conceitos são criticados nas DCNEM, particularmente, por serem associados à proposta de um currículo baseado em competências e habilidades, o que reforçaria a subordinação da educação às demandas do mundo do trabalho, que passa a exigir um trabalhador polivalente responsável por sua própria empregabilidade:

Há um privilégio [nas DCNEM] conferido ao discurso das competências e à possibilidade de avaliação constante dos sujeitos sociais: os saberes são mobilizados visando à formação de desempenho e sua expressão em um saber-fazer. [...]. Tem-se a valorização do desempenho, do resultado e da eficiência social (desenvolver competências é estar apto a se inserir de forma eficiente no mercado de trabalho). [...] Com o slogan de que a ‘escola agora é para a vida’, reduz-se vida ao atendimento das exigências do trabalho no mundo globalizado, ao contexto no qual são aplicadas as competências (LOPES, 2004, p. 199-200).

Em 2000, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ressalta-se, nesse momento, a intenção de imprimir ao Ensino Médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior.

Assim, os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) adotaram medidas que expandiram as matrículas no Ensino Médio da ordem de 57,3%, no período 1994-1999, segundo dados divulgados pelo INEP. Isso se deveu, especialmente, à universalização do ensino fundamental que, em 2004, já apresentava 94,4% de taxa de Escolarização Líquida. Esse percentual se deve em grande parte à Constituição Brasileira de 1988 e à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). Para Oliveira (2007, p. 674), a LDB contribuiu para essa universalização, “[...] ao explicitar a possibilidade de adoção de mecanismos como os ciclos, a aceleração de estudos, a recuperação paralela e a reclassificação, entre outras medidas [...]”.

O aumento expressivo das matrículas no Ensino Médio tem ocorrido na rede pública estadual e em cursos noturnos, indicando que muitos jovens que abandonavam os estudos no Ensino Fundamental têm permanecido na escola devido à escassez de empregos e à requisição de mais escolaridade imposta pelas empresas para a contratação de novos trabalhadores (MELLO, 1998).

No entanto, Mello (1998, p. 9) no Parecer CEB 15/98 avalia que,

[...] o Brasil não tem para legar ao século XXI uma tradição consolidada de educação média democrática de qualidade. Mas tem o legado valioso da lição aprendida com a expansão do ensino fundamental: não é possível oferecer a todos uma escola programada para excluir a maioria, sem aprofundar a desigualdade, porque em educação escolar a superação de exclusões seculares requer ir além do ‘fazer mais do mesmo’.

Nesse sentido, foi só em 2001 que o governo de FHC sanciona o Plano Nacional de Educação (PNE), previsto na LDB de 1996 e que aponta quatro grupos de metas

para a política educacional a serem alcançadas ao longo de dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo, por sua vez, refere-se ao ensino superior (PNE EM MOVIMENTO, 2016). Entretanto, Vieira e Farias (2007) alertam que toda essa agenda proposta para a política educacional brasileira do período explicita, mais uma vez, o compromisso do governo FHC com as determinações do Banco Mundial.

Vale mencionar também o Plano Nacional da Educação (PNE), estabelecido em 2001 (lei n. 10.172), com base no qual foram definidas, em termos legais, diversas metas a serem atingidas no ensino médio até 2011. Entre elas ressaltam-se: a) oferecer vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda por ensino médio, em decorrência da universalização e da regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental; b) melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma que atinjam níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos estados; c) reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma que se diminua para quatro anos o tempo médio para conclusão desse nível; d) assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação, nesse nível de ensino, àqueles que não a realizaram; e) promover, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura, compatíveis com as realidades regionais.

É possível depreender, do conjunto de instrumentos normativos do ensino médio analisados até aqui, que há uma preocupação crescente com a ampliação desse nível de ensino, bem como com uma melhor definição dos seus propósitos e,

además, com a melhoria da qualidade do ensino ofertado. No entanto, sua situação atual ainda se encontra distante das metas propostas no PNE (2001-2011).

Ainda a respeito do Ensino Médio, a Meta 3 (três) do PNE consiste em universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos “[...] e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (BRASIL, 2014a, p. 10). Contudo, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE), em 2014, apenas cerca de 61,4% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio. Portanto, o desafio da universalização desta etapa de ensino parece monumental. Além disso, de acordo com dados da mesma pesquisa, a taxa de atendimento oscilou durante os últimos quatro anos. De 2009 a 2013, a taxa teve crescimento de 0,9 ponto percentual, e no ano seguinte (de 2013 a 2014) diminuiu 0,7 ponto. Esse ritmo irregular da taxa de atendimento para jovens de 15 a 17 anos revela que, a ser mantido esse comportamento, a Meta 3 (três) não deverá ser cumprida em 2016 (OBSERVATÓRIO PNE, 2016).

Diante desse quadro, é inegável a grandeza dos desafios que se colocam para o Ensino Médio brasileiro na atualidade. No entanto, as políticas educacionais instituídas no governo FHC criaram um contexto legal favorável à consolidação da matrícula na última etapa da educação básica em escolas públicas estaduais e, com ela, uma nova realidade da escola média: o Ensino Médio não profissionalizante deixou de ser exclusividade da burguesia e a escola profissional somente para os trabalhadores. A modalidade disponível para os jovens brasileiros, sejam eles trabalhadores ou não, é o ensino médio não profissionalizante, ofertado por escolas estaduais e com ampla utilização do turno noturno (KUENZER, 2010).

Portanto, o governo de Fernando Henrique Cardoso articulou-se em consonância às orientações proferidas internacionalmente. As políticas de caráter educacional se direcionaram para a etapa educacional considerada básica em Jomtien (o ensino fundamental). Assim, diversas reformas educacionais foram promovidas como a redefinição dos currículos, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); o estabelecimento de um Conselho Nacional de Educação; a projeção de políticas

avaliativas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (Provão); a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), principal política educacional da gestão de Fernando Henrique Cardoso; e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394/96.

1.8 AS AÇÕES DO PARTIDO DOS TRABALHADORES PARA O ENSINO MÉDIO

1.8.1 Governo Lula (2003-2010)

Com a eleição de Luiz Inácio “Lula” da Silva, em 2002, as políticas educacionais propostas no governo FHC tiveram continuidade. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo, segundo Oliveira (2009, p.198), “propor uma outra reforma para a educação brasileira ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho”.

Ainda segundo Oliveira (2009), os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis. Foi somente no último ano do primeiro mandato que, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei n. 11.494, de 20/06/2007, estabelecendo finalmente o FUNDEB e ampliando, em relação ao Fundo anterior – o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental

e de Valorização do Magistério, o FUNDEF¹⁶ –, o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos.

Também em 2006, a Resolução n. 4, de 16 de agosto, do Conselho Nacional de Educação (CNE), determina a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio. A Resolução também estabelece que os sistemas de ensino teriam até agosto de 2007 para fixar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas no currículo (BRASIL, 2006).

A partir do governo Lula, especialmente, a educação tem sido um importante setor de distribuição de políticas sociais tais como o Bolsa-Família aos programas dirigidos à juventude, como, por exemplo, o ProJovem¹⁷ e o Primeiro Emprego¹⁸. Por meio de acordos firmados entre o governo federal, estados e municípios, tais programas têm sua execução descentralizada e repassada ao nível local. Observa-se, desse modo, que como política social a educação tem cumprido relevante tarefa na seleção de públicos assistidos por tais programas, os quais chegam à escola pública como mais uma tarefa a ser desempenhada em meio ao conjunto de exigências apresentado aos docentes (OLIVEIRA, 2009).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é uma referência desenvolvida nesse governo para servir de indicador de qualidade na educação. O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), pretende mostrar as condições de ensino no Brasil (INEP, 2016d).

¹⁶ Lei n. 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

¹⁷ Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Instituiu o Programa Nacional de Inclusões de Jovens – ProJovem. Programa emergencial e experimental destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental (BRASIL, 2005a).

¹⁸ Lei n. 10.748/2003 criou o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE (BRASIL, 2003).

Com o IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino passaram a ter metas de qualidade para atingir. Isso porque tais sistemas comprometeram-se com o plano de metas estabelecido, em que o padrão de qualidade é o IDEB. Criado por meio do Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação constitui-se em um instrumento que visa regulamentar o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios. O decreto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que visa à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, envolvendo a União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados bem, como a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira (OLIVEIRA, 2009).

Em seu artigo “As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências”, a professora Dalila Andrade Oliveira (2009) afirma que o entendimento de que melhoria da educação básica é compromisso de todos e que ela só se efetiva com o envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990. Para a autora, o apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar. E acrescenta:

[...] Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de ‘medição’ de qualidade (OLIVEIRA, 2009, p.206).

Neste contexto, em 15 de março de 2007, foi apresentado ao país o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o qual foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente, à promulgação do Decreto nº 6.094, disposto sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Segundo Saviani (2007), trata-se, com efeito, de 30 ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de conter medidas de apoio e infraestrutura. Entre tais ações cabe ressaltar que o Ensino Médio foi contemplado com uma delas – Biblioteca na Escola – que pretende colocar nas bibliotecas das escolas de nível

médias obras literárias e universalizar a distribuição de livros didáticos, cobrindo as sete disciplinas que integram o currículo desta etapa de ensino.

É importante destacar que as 30 ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação incidem sobre os aspectos previstos no Plano Nacional de Educação. Saviani (2009), avaliando o PDE, faz uma análise crítica da proposta do governo Lula, mostrando as continuidades e descontinuidades desse governo em relação ao seu antecessor, FHC. Para este autor, é fato que a política educacional implementada com Lula se orienta ainda pelas legislações educacionais do período anterior, o que não podia ser diferente, inclusive no tocante às propostas do PNE. Entretanto, algumas ações postas em prática, em especial com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), acabaram por implementar, efetivamente, ações concretas para resolver a questão histórica da qualidade da educação escolar brasileira.

Além disso, Saviani (2007, p.1239) acrescenta que,

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE.

Desse modo, o autor explica que o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva das metas educacionais. Assim, o advérbio “teoricamente” é introduzido, porque o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE, ou seja, ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.

No sentido de colaborar com a consolidação das políticas de fortalecimento do Ensino Médio, especialmente em termos da melhoria de sua qualidade, da superação das desigualdades de oportunidades e da universalização do acesso e da permanência, em 2009, por meio da Portaria n. 971, de 09 de outubro, é instituído, em caráter experimental, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. Trata-se de uma estratégia do Governo Federal para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio. De acordo com as informações do documento orientador:

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio (BRASIL, 2013b, p. 9).

Nesse programa, o currículo passa a valorizar a interdisciplinaridade e deve ser organizado em torno de quatro eixos: trabalho, tecnologia, ciência e cultura. Assim, as ações propostas devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir de atividades que envolvam os seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de mídias; e Participação Estudantil (BRASIL, 2013b).

Tal programa prevê ainda que essas ações sejam incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo de permanência do aluno na escola na perspectiva da educação integral. Dessa forma, a carga horária letiva anual saltaria de 800 para mil horas com a destinação de 20% dessa carga à oferta, pela escola ou por parceiros, de disciplinas eletivas.

A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital que selecionam as escolas de Ensino Médio que participarão do programa. Atualmente, o ProEMI funciona em escolas de 18 estados, as quais recebem apoio técnico e financeiro da União. Segundo dados da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), os recursos totais somam R\$33 milhões e atingem 296 mil estudantes em 357 escolas (BRASIL, 2013b).

Em síntese, o Programa Ensino Médio Inovador expressa a preocupação do Ministério da Educação em responder às mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas nesse nível de ensino e sugere a urgência de se repensar sua proposta curricular, tornando-a adequada à singularidade do alunado, de forma comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira.

Ainda no governo Lula, outro importante acontecimento para o campo do ensino médio se deu com a Emenda Constitucional n. 59 publicada no Diário Oficial em 12 de novembro de 2009, a qual produziu substantivas modificações no capítulo em que a Constituição se dedica específica e especialmente à educação, fortalecendo a importância, o compromisso e a responsabilidade do Estado, sendo relevante destacar as seguintes alterações:

- a) Alteração da redação do inciso I do Art. 208, para deixar bem claro que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino básico obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos de idade; a redação anterior mencionava “ensino fundamental obrigatório e gratuito”, o que levava a interpretações que afastavam do Estado o dever do oferecimento do ensino médio gratuito, não obstante a imposição de “progressiva universalização do ensino médio gratuito” que sempre constou do inciso II; agora não pode haver mais controvérsias: educação básica é abrangente da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; a meta é a sua efetiva implementação, progressivamente, até o ano de 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União (Art. 6º da EC nº 59);
- b) Universalização da educação básica como um todo, e não apenas da educação fundamental. Daí as seguintes mudanças: b.1) o inciso VII do Art. 208, que antes mencionava o dever do Estado com a garantia de “atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”, agora, por força da EC nº 59, menciona o atendimento ao educando “em todas as etapas da educação básica”, ou seja, educação infantil, fundamental e ensino médio; b.2) o § 4º do Art. 211 agora prevê que, além dos Estados e Municípios, também a União e o Distrito Federal deverão definir formas de colaboração entre seus sistemas de ensino, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório que, conforme a nova redação do inciso I do Art. 208 (já mencionada), abrange a educação básica e não mais apenas o ensino fundamental;
- c) O Plano Nacional de Educação passa a ter periodicidade decenal e, mais significativo, deve ter como meta a aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB.

Nesse contexto, na visão de Lima (2011, p. 282), a Emenda Constitucional nº 59/2009, consagrou o Ensino Médio como direito público subjetivo e a progressiva universalidade de seu atendimento até o ano de 2016, “[...] impõe a retomada do crescimento das matrículas e a consequente melhoria dos indicadores oficiais de escolarização e matrícula”. Para Pinto; Amaral; Castro (2011, p. 642), as duas últimas décadas consolidaram a “[...] atual escola de massas e para as massas, em oposição às escolas de elite”.

Entretanto, Kuenzer (2010) ressalta que o grande desafio que se coloca é universalizar o Ensino Médio com qualidade social. Tal desafio exige superar o barateamento e a desqualificação da educação da maioria dos jovens que frequentam o ensino médio não profissionalizante. Vale destacar, contudo, que para esta estudiosa, o problema não está na formação humanista científica, mas na forma como ela se objetiva, pois “[...] uma educação técnico-científica de bom nível não é incompatível com a produção de alta tecnologia e com a inserção do jovem em uma sociedade em permanente transformação” (p.864).

Na esteira da formulação de novos cenários para o Ensino Médio, insere-se ainda no ano de 2009, uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (o Novo Enem) e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. De acordo com a Portaria MEC nº 109, de 27 de maio de 2009 (INEP, 2009), a proposta tem como principais objetivos: democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Consoante o MEC, as universidades possuem autonomia e poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo: como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; como primeira fase; combinado com o vestibular da instituição ou como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Com o “novo” ENEM, fica evidente a intenção de o exame não ser apenas uma política de regulação do ensino médio, como forma de se verificar o desempenho dos alunos concluintes desta etapa da educação básica, mas também como certificação desta etapa do ensino. Diante dessa reconfiguração do exame e da

expansão do número de inscritos, cabe observar o impacto dessa política na definição do currículo efetivamente em vigência nas escolas de ensino médio no país. Convém destacar que o Novo ENEM continua em vigor até hoje e, no segundo capítulo desta dissertação, trataremos deste ponto com mais riqueza de detalhes.

1.8.2 Governo Dilma Rousseff (2011-2015)

No início de 2011, Dilma Rousseff, primeira mulher a assumir a presidência do Brasil dá início ao seu governo mantendo e ampliando os programas iniciados no governo Lula. Uma das grandes frentes de investimento do governo Dilma é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2011, cujo objetivo é a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira.

Segundo dados extraídos do portal eletrônico do Ministério da Educação, o PRONATEC tem como público alvo, entre outros, estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação de risco social. Esses alunos recebem incentivos financeiros para a permanência nos cursos, que podem ser de curta ou longa duração, com professores de conhecimento tácito. O PRONATEC se vale da rede federal de ensino e, também, da parceria entre o público e o privado (BRASIL, 2016c).

No entanto, tal programa reforça o caráter da escola dualista que sempre marcou a trajetória do Ensino Médio no Brasil, a exemplo da Lei 5.692/71 que tornava obrigatória a oferta de habilitação profissional no segundo grau. Na época, um dos objetivos dessa lei era o de “[...] desviar do ensino superior o interesse de parte dos jovens que cursavam o 2º grau” (NISKIER, 1995, p. 438). Dessa forma, ficava normatizado o acesso ao ensino profissionalizante pelas classes populares e ao ensino científico e universitário aos que dominavam.

Com esse entendimento, Nosella (2011) advoga pela não destruição do clássico ensino secundário público e defende sua modernização e democratização, com suas

portas abertas a todos os cidadãos. O autor realça a especificidade formativa da escola média, logo, não profissionalizante, o que supõe fortalecer o ensino médio público, de formação humanista e científica única, mercadologicamente desinteressada, objetivando preparar dirigentes.

Ainda no bojo das ações do governo Dilma para o Ensino Médio, em 30 de janeiro de 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), por meio da Resolução nº. 2, estabelecem novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) no Brasil. A medida é apresentada como uma atualização das diretrizes de 1998, entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação relativa ao Ensino Médio nos últimos anos, bem como das transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no ensino médio.

Segundo Moehlecke (2012), em termos da organização propriamente dita do Ensino Médio, as novas DCNEM basicamente referendam os principais marcos normativos já vigentes na área e os programas e ações que vinham sendo adotados como política educacional para esse nível de ensino, tanto no âmbito federal quanto em alguns Estados e Municípios. As principais mudanças ressaltadas abrangem a aprovação da lei n.11.741/08, que reforça a integração entre o ensino médio e a educação profissional, da lei n. 11.494/07, que garante um financiamento específico a esse nível de ensino por meio do FUNDEB e da emenda constitucional n. 59/2009, que assegura a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos.

A respeito do contexto político, social e educacional, é possível avaliar no parecer das novas DCNEM que o cenário no qual se insere o Ensino Médio é distinto daquele existente em 1998, pois o momento era de crescimento econômico e de mais investimentos na área educacional do País. Contudo, na perspectiva de Moehlecke (2012, p.53):

[...] essa visão contrasta com certa estagnação do ensino médio nos anos 2000, especialmente em termos do contingente de estudantes que se matricularam e/ou concluíram esse nível de ensino. A explicação dada no parecer para essa situação é que tínhamos um ensino médio pouco atraente, que não atenderia nem à demanda de formação para o trabalho, nem à de formação para a cidadania. Ou seja, em termos da estrutura do

ensino médio, esta permaneceria inadequada às necessidades tanto da sociedade quanto dos jovens que o frequentam, sendo necessário um currículo menos rígido.

Assim, podemos inferir que, a despeito de vivenciar um contexto político e social aparentemente distinto, os grandes temas e preocupações presentes no documento das DCNEM da década de 1990 permanecem os mesmos nas novas diretrizes: a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo.

Na esteira das realizações do governo Dilma Rousseff, em 22 de novembro de 2013, é instituído pela Portaria n. 1.140 o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que segundo o Ministério da Educação,

[...] representa a articulação e a coordenação de ações estratégicas entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito (BRASIL, 2014a, p. 4).

Ainda de acordo com o MEC, duas ações estratégicas estão articuladas, a primeira consiste no redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador (Pro-EMI); a segunda trata-se da Formação Continuada de professores do Ensino Médio, que tem por objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam neste nível de ensino (BRASIL, 2014a).

Soma-se a essas ações, a Lei n.13.005 de 25 de junho de 2014, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que estabelece as estratégias das políticas de educação para o Brasil pelos próximos dez anos (2014 – 2024).

Um dos principais pontos do Plano consiste na ampliação do financiamento da educação pública, chegando, em até dez anos, a 10% do Produto Interno Bruto (PIB). Como estratégias para atingir essa meta, o PNE propõe garantir fontes de financiamento, entre elas os recursos da exploração de petróleo e gás natural, aumentar o acompanhamento da arrecadação do salário-educação e instituir um

Custo Aluno-Qualidade, estipulando um padrão mínimo de insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e multiplicando esse valor pelo número de alunos registrados pelo Censo Escolar (BRASIL, 2014b).

Outras metas importantes do PNE incluem a alfabetização de todas as crianças até o fim do terceiro ano do ensino fundamental, a erradicação do analfabetismo de brasileiros com 15 anos ou mais, a inclusão de todas as crianças de quatro e cinco anos na pré-escola e o acesso à creche para pelo menos metade das crianças de até três anos. Há ainda o estímulo ao ensino profissionalizante de adolescentes e adultos e à formação continuada de professores (BRASIL, 2014b).

Especificamente para o Ensino Médio, o Plano prevê o atendimento escolar para 100% dos adolescentes entre 15 a 17 anos até 2016 e elevar, em até dez anos, a taxa líquida de matrículas dessa faixa etária no ensino médio para 85%. Prevê ainda em até dez anos, triplicar o número de matrículas na educação profissional técnica de nível médio, garantindo a qualidade; e, no mesmo período, aumentar em pelo menos 50% a oferta de matrículas no segmento público de educação profissional (BRASIL, 2014b).

Nesse sentido, tudo indica que o Ensino Médio, no Brasil, passará por uma reformulação. As notícias até aqui divulgadas dão conta de que a alteração no modelo de organização das disciplinas é um dos principais pontos da proposta de reforma deste nível. Pelo modelo atual, o estudante cursa 13 disciplinas obrigatórias nos três anos dessa etapa de ensino. Já o novo modelo propõe que até 1.800 horas da carga horária total sejam destinadas ao ensino de disciplinas obrigatórias a todos os alunos, definidas na base comum curricular.

Assim, o restante ficará reservado ao aprofundamento em áreas específicas. Nesses casos, o aluno poderá optar por uma entre cinco áreas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. A oferta dessas opções, bem como a distribuição dos conteúdos obrigatórios e de escolha do aluno, no entanto, dependerá da rede de ensino e das escolas.

Entre as disciplinas, português e matemática permanecem como obrigatórias em todos os anos, além de uma língua estrangeira, como inglês. Filosofia, sociologia,

artes e educação física, antes obrigatórias, poderão deixar de ser, uma vez que a proposta não cita filosofia e sociologia como disciplinas específicas, mas sim como “estudos e práticas” que devem fazer parte da base nacional comum curricular. Isso significa que esses estudos não ocorrerão necessariamente em disciplinas separadas ou em todos os três anos – caberá à base e às redes de ensino a definição do modelo.

Logo, de todo o panorama histórico acerca do Ensino Médio brasileiro traçado até aqui, a conclusão a que se pode chegar é a de que tal nível de ensino vem passando por diversas transformações na sua forma de organização, estrutura, objetivos e currículo, algumas mais amplas, outras menos perceptíveis. Um aspecto que tem permeado o debate sobre esse nível de ensino, quase desde a sua origem no Brasil, é a sua própria identidade, questão que ganha hoje maior relevância. O ensino médio, ao passar de educação intermediária, situada até então entre a educação obrigatória e a superior, à última etapa da educação básica obrigatória, parece ser um dos grandes desafios atuais na formulação de políticas públicas educacionais.

Neste sentido, conceber o Ensino Médio na perspectiva de formar todos para que sejam dirigentes desta sociedade, superando os aspectos prático-profissionais, exige por parte do Estado “[...] elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado” (KUENZER, 2010, p. 864). Com todas estas condições postas, parafraseando Pinto, Amaral e Castro (2011), os jovens terão direito a uma educação que lhes faça sentido e ofereça novos horizontes.

Portanto, os desafios de universalizar o ensino médio com qualidade social pressupõem atenção especial, não só sobre os jovens entre 15 e 17 anos, mas também sobre o professor e seu trabalho.

2 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo se propõe a contextualizar histórico-politicamente as avaliações em larga escala entre as quais se insere o Enem, objeto central desta pesquisa. Para tanto, traçaremos os rumos que tomaram a Educação no Brasil a partir da década de 1990, momento em que as avaliações educacionais ganham centralidade na agenda das políticas públicas desse país dentro de um contexto capitalista neoliberal.

Assim, no primeiro momento, a fim de chegar ao conceito de neoliberalismo, tratamos de traçar o desenvolvimento das ideias liberais, desde sua origem com Adam Smith estendendo-se até novembro de 1989, quando acontece o Consenso de Washington. De posse desse conceito, passamos ao desenvolvimento das ideias neoliberais no Brasil a partir da década de 1990 e de como elas influenciaram/influenciam para a consolidação de uma “cultura de avaliação no país”.

No segundo momento, tratamos, especificamente do ENEM, objeto de análise deste trabalho, discutindo como se deu sua implantação em 1998, por meio da Portaria nº 438, de 28 de maio, e como ele se desenvolveu no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995 – 2002) e Luís Inácio Lula da Silva (Lula, 2003 – 2010), principalmente, quando teve sua segunda versão iniciada em 2009, com aumento do número de questões e utilização da prova em substituição ao antigo vestibular.

Por fim, buscamos apresentar a opinião de diversos estudiosos da área da Educação que têm se dedicado ao item Avaliação, tais como Castro e Tiezzi (2005), Sordi (2012), Lima e Costa (2010), Souza e Oliveira (2003), Lopes e López (2010), entre outros, para assim demonstrarmos algumas das contradições envolvidas no ENEM.

Para isso, foi necessário recorrer a variadas fontes de pesquisa, como, por exemplo, documentos oficiais, leis, diretrizes, os dados oferecidos pelo próprio Ministério da Educação (MEC) em seu endereço eletrônico, assim como textos (artigos, dissertações, teses) de outros pesquisadores e, ainda, reportagens e notícias divulgadas pela mídia.

2.1 O NEOLIBERALISMO DO ESTADO CAPITALISTA E SUA INFLUÊNCIA NAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA

2.1.1 Neoliberalismo do Estado Capitalista

Neoliberalismo é, etimologicamente, o novo liberalismo. Sendo assim, pareceu-nos um bom caminho metodológico firmar o que seja neoliberal a partir do que possa ser liberal. De acordo com Chauí (1995), o liberalismo surgiu e se desenvolveu nos séculos XVII e XVIII em oposição à monarquia absoluta calcada na hierarquia divina, social e natural, alicerçada na estrutura feudal de produção, assim como em uma concepção teocrática do poder.

Nay (2007) informa que já em 1690, John Locke explicava no “Segundo Tratado Sobre o Governo” que o homem em estado de natureza tem o direito à vida, à propriedade e à liberdade, aderindo ao Estado como forma de melhor proteger estes valores. Ele foi o pai do liberalismo político¹⁹, combatendo a tese do poder divino dos reis e justificando racionalmente a legitimidade do povo para, inclusive, depor governantes. Para este autor, o liberalismo político, que é anterior e precursor do econômico, tinha cinco grandes princípios a orientá-lo: 1) recusa do absolutismo; 2) defesa da liberdade; 3) pluralismo; 4) soberania do povo e 5) governo representativo. Esses postulados do século XVII tiveram grande persuasão nas mentes capitalistas do centenário seguinte.

Em 1776, Adam Smith publica “A Riqueza das Nações”, obra considerada, até os dias atuais, na visão de Huberman (1986), a bíblia dos liberais e dos neoliberais. Nela, o autor empreende um estudo científico das causas determinantes para que um país se tornasse rico. Interessava-lhe, substancialmente, investigar a forma como se poderia maximizar a produção de uma nação, objetivo que acarretaria o bem de toda a sociedade. Leo Huberman (1986), na obra “História da Riqueza do Homem” resume, assim, as ideias de Smith (1983): 1) o aumento da produtividade ocorre com a divisão do trabalho; 2) a divisão do trabalho aumenta ou diminui

¹⁹ Além dele, nomes como Montesquieu, Constant e Tocqueville são considerados fundadores desse liberalismo.

segundo o tamanho do mercado e 3) o mercado se amplia ao máximo possível pelo comércio livre, portanto, o comércio livre proporciona maior produtividade.

Da mesma forma como arrola os princípios basilares do liberalismo político, Nay (2007) também lista aqueles que, a partir da obra de Adam Smith (1983), passam a constituir os fundamentos do liberalismo econômico: 1) liberdade de empresa; 2) propriedade privada; 3) liberdade de contrato e 4) liberdade de câmbio.

Assim, de acordo com Nay (2007), o direito liberal, baseado na premissa de que os seres humanos são, por natureza, livres e iguais, rompe com a ideia de direito divino do monarca e, conseqüentemente, com a hierarquia estabelecida. O exemplo clássico deste rompimento se dá com a Revolução Francesa em 1789. Em lugar de uma submissão cega ao poder e à vontade do rei, criou-se a noção de direito civil, em que há regras (leis) que valem para todos privilegiando o indivíduo, sua liberdade e seu direito natural à propriedade. Nasce, assim, o Estado liberal com a função de legislar e garantir a ordem pública. Nele, a ideia de liberdade individual como condição para a legitimidade do Estado, fundada no contratualismo de John Locke, propiciou a aplicação das leis de mercado de Adam Smith e a redução a um Estado mínimo controlador da paz social e protetor dos princípios do sistema.

No início da década de 1930, os contornos do mundo já não eram mais os mesmos do sistema liberal do século XIX: a Rússia implementava seus planos quinquenais, acontecia a Revolução Nazista na Alemanha, o New Deal²⁰ era lançado por Roosevelt nos EUA. A Grande Depressão de 1929 gerara, em todo o mundo, e principalmente na Europa, uma recessão sem precedentes, com um conseqüente desemprego generalizado²¹. Sobre esse contexto Hobsbawm (1995, p.111) afirma que:

Trata-se (a Grande Depressão) de uma catástrofe que destruiu toda a esperança de restaurar a economia e a sociedade, do longo século XIX. O

²⁰ O New Deal (cuja tradução literal em português seria "novo acordo" ou "novo trato") foi o nome dado à série de programas implementados nos Estados Unidos entre 1933 e 1937, sob o governo do Presidente Franklin Delano Roosevelt, com o objetivo de recuperar e reformar a economia norte-americana, e assistir os prejudicados pela Grande Depressão (CARNEIRO, 2002).

²¹ "Depois da guerra, o desemprego tem sido o mais insidioso, o mais corrosivo mal de nossa geração: é a doença social específica da civilização ocidental em nosso tempo" (The Times, 23/01/1943, *apud* HOBBSAWN, 1995, p. 98).

período de 1929-33 foi um abismo a partir do qual o retorno a 1913 tornou-se não apenas impossível, como impensável. O velho liberalismo estava morto, ou parecia condenado.

Ainda segundo Nay (2007), é neste cenário que surge John Maynard Keynes, a principal inspiração teórica do Estado intervencionista ocidental, sobretudo a sua “Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda”, de 1936. A Teoria Geral de Keynes era, antes de mais nada, uma análise do funcionamento dos elementos que menciona em seu próprio título²². Ele demonstra que os mercados não são autorreguladores e defende que os principais defeitos da sociedade econômica, na qual vivia, eram a incapacidade para proporcionar pleno emprego somada à arbitrária e desigual distribuição da riqueza.

Entre o fim da Segunda Grande Guerra e o início dos anos 1970, as políticas macroeconômicas keynesianas e a reforma heterodoxa do Estado capitalista centraram a atenção dos economistas do mundo inteiro. O conhecido *welfare state* (Estado de bem-estar) keynesiano passou a hegemonizar a forma de organizar a máquina pública nos países capitalistas. Nay (2007, p.473) destaca que “[...] a livre iniciativa, a concorrência e a propriedade privada são reconhecidas como elementos essenciais da vida econômica, do mesmo modo que o planejamento e a propriedade coletiva”.

Durante este período, a tendência foi forte a favor do pleno emprego, o Produto Interno Bruto (PIB) teve crescimento concreto e sustentável e a inflação parecia um mal sob controle. Na obra “Era dos Extremos”, Hobsbawm (1995), assim comenta sobre este lapso temporal de “anos dourados” do capitalismo:

Durante mais ou menos trinta anos houve consenso entre os pensadores e formuladores de decisões ‘ocidentais’ [...]. Todos queriam um mundo de produção e comércio externo crescentes, pleno emprego, industrialização e modernização, e estavam preparados para consegui-lo [...] por meio de um sistemático controle governamental e administração de economias mistas e da cooperação com movimentos trabalhistas organizados, contanto que não fossem comunistas. A Era do Ouro do capitalismo teria sido impossível sem

²² Ao longo de sua obra, Keynes centrou suas atenções e energias para (1) entender a natureza dos problemas econômicos das economias empresariais modernas, economias monetárias, tais como a instabilidade do nível de preços, as flutuações cíclicas dos níveis de produto e emprego e as crises monetário-financeiras e (2) apresentar soluções para os referidos problemas, que vão, via de regra, na direção da regulação do capitalismo por parte do Estado e na busca da construção de uma nova ordem econômica mundial (FERRARI FILHO, 2006, p. 15-16).

esse consenso de que a economia de empresa privada [...] precisava ser salva de si mesma para sobreviver (HOBSBAWN, 1995, p. 207)

Em julho de 1944, reuniram-se, em Bretton Woods (EUA), setecentos e trinta delegados de todas as quarenta e quatro nações aliadas para a Conferência monetária e financeira das Nações Unidas, que projetaria a reconstrução do capitalismo mundial uma vez terminada a Segunda Grande Guerra. Dos chamados “acordos de Bretton Woods” surgiram o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial – BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento). O primeiro serviria para ajudar governos a superar déficits em suas balanças de pagamento; o segundo, por seu turno, teria a função primeira de promover a reconstrução do pós-guerra. Foi também a partir destes acordos que passou a haver um controle das finanças e comércio mundiais e, ainda, a conversibilidade ouro-dólar balizaria o câmbio internacional, transformando, por fim, a moeda norte-americana em dinheiro universal e os EUA em dirigente de todo o sistema.

Entretanto, é neste mesmo contexto que surgem as origens do que se pode definir como neoliberalismo, enquanto fenômeno distinto do simples liberalismo clássico do século passado. O neoliberalismo se apresenta como uma reação teórica e política veemente contra o estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é “O Caminho da Servidão”, escrito em 1944 pelo economista e filósofo austríaco Friedrich von Hayek. Trata-se de um ataque veemente contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciado como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

O estudo apresentado pelo historiador inglês Perry Anderson (1995) é bastante ilustrativo a respeito. Este autor descreve que a proposta neoliberal desde o seu nascedouro era

[...] manter o Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo (ANDERSON, 1995, p. 11).

Segundo Anderson (1995), a política neoliberal foi inaugurada no Chile no período do ditador Pinochet, entretanto, foi na Inglaterra de Margareth Thatcher que ganhou seus contornos mais definitivos e acabados. O programa econômico do governo

Thatcher previa, na perspectiva deste autor, pelo menos a seguinte receita: a) contrair a emissão monetária; b) elevar as taxas de juros; c) diminuir os impostos sobre rendimentos altos; d) abolir os controles sobre fluxos financeiros; e) criar desemprego massivo; f) abater as greves; g) cortar gastos públicos; e, finalmente, h) praticar um amplo programa de privatização.

Anderson (1995) acrescenta ainda que, na América Latina, o ideário neoliberal encontrou sua mais acabada expressão e sistematização no encontro realizado em novembro de 1989 na capital dos Estados Unidos, que ficou conhecido como Consenso de Washington. Para o encontro, cujo propósito era avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina, foram convocados diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários e representantes do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano.

De acordo com Batista (1994), as principais diretrizes de política econômica que emergiram, neste encontro, abrangiam:

- 1) disciplina fiscal, por meio da qual o Estado deve limitar seus gastos, eliminando o déficit público;
- 2) priorização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura;
- 3) reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos;
- 4) liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam as instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor;
- 5) regime cambial;
- 6) liberalização comercial, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando impulsionar a globalização da economia;
- 7) investimento direto estrangeiro;
- 8) privatização, com a venda de empresas estatais;
- 9) desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas e
- 10) propriedade intelectual (BATISTA, 1994, p. 18).

Os objetivos básicos das propostas do Consenso de Washington eram, ainda segundo Batista (1994, p. 27),

[...] por um lado, a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. Tudo em nome de um grande princípio: o da soberania absoluta do mercado auto-regulável (sic) nas relações econômicas tanto internas quanto externas.

Embora tivessem, a princípio, um caráter acadêmico, as conclusões do Consenso de Washington acabaram tornando-se o receituário imposto por agências

internacionais para a concessão de créditos, ou seja, os países que quisessem empréstimos do FMI, por exemplo, deveriam adequar suas economias às novas regras. Em síntese, é possível afirmar que o Consenso faz parte do conjunto de reformas neoliberais que, a despeito de práticas distintas nos diferentes países, está centrado doutrinariamente na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira e na redução do tamanho e papel do Estado.

2.1.2 O Neoliberalismo no Brasil e sua influência na política educacional

Transcorridos vinte anos de ditadura militar, a sociedade brasileira experimentou, em meados dos anos oitenta, algumas mudanças profundas, representadas de um lado pela abertura política, e de outro, pela profunda crise econômica, oriunda fundamentalmente do esgotamento do padrão de financiamento da acumulação (dívida externa elevadíssima, recrudescimento do processo inflacionário, estagnação etc.) e das mudanças estruturais por que passava o modo de produção capitalista em nível mundial.

Se somarmos ao contexto descrito acima, questões fundamentais como: 1) a relativa vitória e quase-hegemonia do chamado ideário neoliberal na Europa e nos Estados Unidos, e 2) a derrocada do socialismo real, simbolizado pela queda do muro de Berlim, temos um quadro representativo dos dilemas e mudanças que enfrentavam os sujeitos da história no Brasil na virada da década.

O Governo Collor, iniciado em 1990, tratou de implementar uma política econômica e uma política externa que seguia de perto as recomendações e diretrizes do Consenso de Washington. Implementou uma ousada política de privatizações e de liberalização econômica, tanto no que tange aos fluxos de capitais quanto aos fluxos de mercadorias.

Filgueiras (2000, p. 84), assim define esse período:

[...] com o governo Collor e seu plano econômico, assistiu-se a uma ruptura econômico-política que marcou definitivamente a trajetória do desenvolvimento do Brasil na década de 1990. Pela primeira vez, para além de uma política de estabilização, surgiu a proposta de um projeto de longo

prazo, que articulava o combate à inflação com a implementação de reformas estruturais na economia, no Estado e na relação do país com o resto do mundo, com características nitidamente liberais. No entanto, esse projeto, conduzido politicamente de maneira bastante inábil, acabou por se inviabilizar naquele momento.

Com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República, o processo de liberalização e privatização realmente foi intensificado. O presidente eleito lança mão do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), criado especialmente para a reforma, sob a gestão do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.

Os objetivos traçados no PDRAE deveriam obedecer a uma estratégia concebida em três dimensões para que viessem a ser atingidos. Essas estratégias operariam de forma complementar, sendo a primeira de cunho institucional-legal, a segunda cultural e a terceira administrativa e gerencial (VISENTINI, 2006, p. 69).

Assunção (2013), sintetizando as dimensões da reforma a partir da leitura do PDRAE, explica que dentro da dimensão cultural estão inseridas a mudança de mentalidade e a confiança maior no Aparelho do Estado, por meio da administração gerencial. Com relação à dimensão institucional-legal, a ênfase é dada na descentralização da estrutura organizacional do Aparelho do Estado, com a criação de novos formatos organizacionais (agências executivas, agências regulatórias e organizações sociais).

Visentini (2006, p. 60) apresenta as principais características da administração gerencial constantes do PDRAE, apontando, de forma concisa para os seguintes pontos:

[...] definição precisa para o administrador dos objetivos a serem atingidos; a autonomia na gestão de recursos humanos, materiais e financeiros; a cobrança dos resultados ao final; a prática da competição administrada, através da concorrência entre unidades internas; a descentralização e a redução de níveis hierárquicos; a permeabilidade aos agentes privados e às organizações da sociedade civil; e a visão do cidadão como contribuinte de impostos e como cliente de seus serviços.

É interessante observar que toda lógica inserida na política que permeia o PDRAE é defendida por FHC que, com suas palavras, esclarece o que pretende:

É preciso agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de 'gerencial', baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e

descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna 'cliente privilegiado' dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 7, grifo nosso).

Dentre as principais características da nova administração pública, termos e conceitos delineados por Bresser Pereira tais como “cidadão-usuário” ou “cidadão-cliente”, “ênfase no controle de resultados” e “formação de quase-mercados” chamam a atenção e, ao mesmo tempo, indicam os novos percursos a serem seguidos pelo Estado brasileiro dali em diante.

Neste cenário político, a educação passa a ser pensada de outra forma, conforme mostra Gentili e Silva (1996, p. 18, grifo nosso):

O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pelas necessidades de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais.

Assim, a fim de verificar a qualidade descrita acima, o sistema neoliberal lança mão de alguns mecanismos de regulação da educação, tais como as avaliações de larga escala conforme veremos a seguir.

A avaliação externa e de larga escala tem se consolidado, no Brasil, como uma política pública responsável por guiar as ações do Estado na área educacional desde a década de 1990, no entanto, Souza e Oliveira (2003, p. 880-881) apontam que “[...] nos anos finais da década de 1980 registra-se a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação do ensino fundamental e médio, em âmbito nacional”. Essa sistemática é denominada pelo MEC, a partir de 1991, de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do qual trataremos mais a frente. No entanto, para que possamos avançar na discussão sobre as avaliações, nos parece necessário, primeiramente, conceituar o que é avaliação externa e avaliação de larga escala.

Segundo Werle (2010, p. 22),

Avaliação externa pode designar avaliação de uma instituição, realizada por um profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais. Avaliação de larga

escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino [...].

Complementando as ideias de Werle (2010), Pimenta (2012) afirma que as avaliações externas são elaboradas e organizadas por atores externos à esfera escolar, órgãos intermediários e superiores como secretarias de educação municipais, estaduais e o Ministério da Educação. As avaliações são aplicadas em escolas de todo o país, estados ou municípios. A partir delas, os órgãos externos analisam os resultados e definem metas, caminhos e prioridades que devem ser assumidas pela escola, por sua equipe pedagógica e pelos profissionais que nela atuam.

De acordo com estas definições, fica evidente que uma avaliação em larga escala sempre será externa, mas nem toda avaliação externa será de larga escala. Uma avaliação de larga escala, como foi colocado, abrange todas as escolas de um sistema de ensino, como por exemplo, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), dentre outras.

Tais avaliações se firmaram no contexto educacional brasileiro a partir das ações implementadas quando da reestruturação do Estado brasileiro, na década de 1990, sob a hegemonia do ideário neoliberal, conforme apresentamos no tópico anterior. No campo educacional, entretanto, a justificativa neoliberal está pautada no argumento de que a crise na educação é consequência de uma expansão desordenada do sistema escolar que acarreta a má qualidade do ensino devido à improdutividade das práticas pedagógicas. Gentili (2001) descreve a seguinte visão dos neoliberais,

Existe uma crise de qualidade porque os sistemas educacionais latino-americanos não se configuraram como verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática. A escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos 'usuários' do sistema (GENTILI, 2001, p. 18).

Logo, para vencer a crise seria necessária uma reforma no sistema escolar ancorada em mecanismos de mercado, ou seja, “[...] de tal perspectiva, sair da crise

supõe desenvolver um conjunto de propostas em níveis macro e microinstitucionais mediante as quais seja possível institucionalizar o **princípio da competição** que deve regular o sistema escolar enquanto mercado educacional” (GENTILI, 2001, p. 23, grifo do autor).

Para Peroni (2009), a importância atribuída à avaliação, neste contexto, surge da justificativa de se controlar a qualidade do serviço prestado. O “Estado Avaliador”²³ assume o papel de coordenação e controle dos resultados tendo como parâmetro o mercado, por isso os conteúdos das avaliações são decididos externamente e apresentam como eixo norteador as competências e habilidades exigidas pela reestruturação produtiva. Neste sentido, o mercado está atuando como parâmetro para a qualidade da educação.

Neste quadro, as políticas educacionais são projetadas e implantadas segundo as exigências da produção e do mercado, com o predomínio dos países ricos, ou seja, daqueles que dominam a economia. O exemplo mais evidente disso na educação são as políticas dos órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. O discurso destes remete para a qualidade total na educação, em que investimentos e benefícios são projetados e calculados da mesma forma como se procede em uma empresa.

Nesse sentido, o mercado exige pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do todo, conhecimentos técnicos e um relativo domínio na área de informática, que falem, leiam e escrevam em vários idiomas, que possuam habilidades múltiplas e assim por diante. Quem não estiver capacitado de acordo com as exigências do mercado é excluído do processo produtivo e isso significa desemprego e miséria. Oliveira e Libâneo (1998) destacam que, a centralidade do processo produtivo está no conhecimento e, portanto, também na educação:

Essa centralidade se dá porque educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do

²³ Considera-se a concepção de Estado–avaliador desenvolvida por Afonso (2001) ao relacioná-lo com a “radicalização” da “figura do Estado intervencionista”, ou seja, aumento de interferência e controle pelo Estado por meio da avaliação sistêmica.

potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara, portanto, a conexão estabelecida entre educação/conhecimento e desenvolvimento/desempenho econômico. A educação é, portanto, um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento (OLIVEIRA; LIBÂNEO, 1998, p. 602).

Quando se considera tais ideias, fica fácil entender por que as reformas educacionais foram influenciadas e idealizadas pelas organizações internacionais, dentre as quais o Banco Mundial e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BIRD), que ao conceder empréstimos aos Estados Nacionais, também passaram a influenciar a formulação de suas políticas internas, particularmente no campo da educação.

Assim, [...] “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” (AFONSO, 2000, p. 50-51). Ainda de acordo com este autor, as avaliações de larga escala passam a revelar um modelo de responsabilização baseado na lógica mercadológica, na qual há convergência de valores como qualidade total, eficácia e prestação de contas.

Souza e Oliveira (2003) utilizam a noção de “quase-mercado educacional” para explicar esse processo, analisando que a avaliação entre outras funções assume a de propiciar o controle dos resultados obtidos pelas escolas e sistemas educacionais, além de legitimar a competição entre e no interior dessas instâncias. Essa concepção é alicerçada na lógica de mercado, contudo, haja vista que a educação consiste em um serviço social, não pode ser enquadrada em modelo total de mercado, como foco na privatização e na concorrência. Nesse sentido, ela pode ser tomada como um “quase-mercado”, porque adota uma estrutura intermediária da lógica capitalista, utilizando formas de gestão baseadas na lógica de mercado.

A avaliação foi sendo vista, assim, como uma parte importante da regulação dos serviços educacionais, pois, a partir da concepção de quase-mercado, segundo Dias Sobrinho (2003, p. 20), permitiria “[...] diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e

administrativos”. A avaliação tem um papel importante para assegurar a qualidade dos serviços prestados, entretanto, as políticas neoliberais e neoconservadoras dão um tom mais acentuado para a avaliação como controle dos serviços prestados pelas escolas ou redes de ensino. Inclusive, o Banco Mundial (1996) no documento *Prioridades y estrategias para la educación* incentiva a criação de um sistema nacional de avaliação, para regulamentar e monitorar a qualidade da educação.

Foi, dessa maneira, que se ampliou a concepção de avaliação institucional para aferir o desempenho educacional, tornando-se parte da legislação nacional, a partir da década de 1990. Explicitando os movimentos da avaliação da educação básica no Brasil, Coelho (2008, p.232) aponta que:

Na gestão pública da educação brasileira, a proposta inicial de um sistema nacional de avaliação ocorre no final dos anos 80, embora fosse objeto de interesse já na reforma dos anos 30 e estivesse presente, desde então, nos esboços de pesquisa de planejamento educacional.

Numa retrospectiva da história das iniciativas da avaliação em larga escala no Brasil, Werle (2011, p. 774), esclarece que

É no ano de 1988 que são ensaiadas as experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica que, com reformulações importantes, ainda hoje estão em vigor. O Ministério da Educação (MEC) realiza uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) de 1º grau, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte.

Dando continuidade, à contextualização histórica, a autora supracitada nos indica que,

Em 1990, inicia o 1º ciclo Saep, desenvolvido de forma descentralizada pelos estados e municípios. Com a participação ativa de professores e técnicos das Secretarias de Educação, desenvolvem-se os ciclos de 1990 e 1993, tanto no tratamento como na análise dos dados, conforme princípio de descentralização operacional e organizativa. É a partir de 1992 que a avaliação externa em larga escala passa para responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC. [...]. No ano de 1993, desenvolve-se o 2º ciclo Saep, mantendo a perspectiva participativa da fase anterior (WERLE, 2011, p. 774-775).

Vale mencionar que o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) substituiu o Saep (Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau), criado em 1987, e que

sua implantação contou com a assistência internacional do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento)²⁴.

Os estudos de Barreto (2001), Bonamino e Franco (1999), Coelho (2008) e Freitas (2007) sobre o desenvolvimento e implantação do sistema nacional de avaliação revelam que ele é produto de um movimento de modernização no sistema educacional impulsionado pelo contexto da reforma educacional internacional, sendo utilizado para testar o rendimento dos alunos e o desempenho das redes de ensino, entretanto acabou revelando a face seletiva e excludente da educação brasileira. Sobre isso, Freitas (2007, p.9) acrescenta:

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse 'medir, avaliar e informar' foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para 'formar a consciência técnica' no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central 'conhecer a realidade' e fazer 'diagnósticos' com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas indicações e sugestões para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, medir, avaliar e informar foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País.

Considerando os objetivos propostos acima, o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela terceirização de operações técnicas e o MEC passa a ter suas funções restringidas à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação, ou seja, ocorre, segundo Werle (2011), uma

[...] reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas (WERLE, 2011, p. 775).

²⁴ PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) é a sigla referente a uma rede de desenvolvimento global das Nações Unidas que visa ao desenvolvimento em várias áreas através de diferentes projetos. O compromisso de "Educação Básica para Todos" assumido em 1990 foi avaliado pelo Fórum Mundial de Educação de Dacar, promovido pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, em 2000, quando foram estabelecidas metas para superar as dificuldades identificadas na década de forma a atingir a "universalização da educação básica de qualidade".

É neste sentido que temos visto o desenvolvimento da tendência de os Estados criarem suas próprias avaliações externas como é o caso, por exemplo, do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). No Estado do Espírito Santo, o Governo Estadual também desenvolveu um programa de avaliação que aplica trimestralmente uma prova para os alunos matriculados em sua rede. Trata-se do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) que visa avaliar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio das escolas da rede estadual, redes municipais associadas e escolas particulares participantes, em relação ao nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (a partir do 9º ano EF). Os resultados são alocados em Padrões de Desempenho que são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas Metas educacionais estabelecidas pelo PAEBES (ESPÍRITO SANTO, 2016a).

Contudo, não podemos nos esquecer de que as avaliações em larga escala mostram nada mais do que números que não expressam o real aprendizado do aluno, mas somente reproduzem a desigualdade existente dentro da escola. Nesse aspecto, a reflexão de Freitas (2012) ganha importância:

As políticas de avaliação centralizadas se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja 'reconhecido' como 'pertencendo' à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. (FREITAS, 2012, p. 48)

Diante disso, acreditamos que o caráter da escola precisa ser repensado pelas políticas públicas educacionais, pois um ensino de qualidade é direito de todos. O sistema neoliberal traz consigo o discurso da liberdade, mas na realidade esse sistema nos controla, fazendo-nos acreditar que a única lógica de organização da sociedade é essa, mediante a ideia de que pode nos oferecer “serviços”, como por exemplo, o conhecimento, quando na realidade esses “serviços” nada mais são do que direito de cada cidadão. Como bem sintetiza Gentili e Silva (1996, p. 11), “[...] os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita

como a única saída possível”. Para o neoliberalismo, a comunidade passa a ser a clientela, e a educação se torna apenas objeto de consumo, a partir do qual a população pode encontrar e escolher a melhor escola por meio do *ranking* apresentado pelas avaliações de larga escala.

Desta forma, constitui-se, no Brasil, um vasto programa de avaliação externa de larga escala, do qual fazem parte: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), Exame Nacional de Cursos (conhecido como Provão, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes– ENADE) o qual faz parte do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Além desses, ainda cabe incluir o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – implantado, inicialmente, pelo MEC em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação – é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, cujo objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. De acordo com as informações divulgadas pelo INEP em seu portal eletrônico, as informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino (INEP, 2016e).

Em 1995, o SAEB passou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI) que permitiu a comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo. Nesse mesmo ano, foram decididas outras duas inovações: a) o público avaliado abrangeria as etapas finais dos ciclos de escolarização: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5º e 9º ano atualmente) e 3º ano do Ensino Médio; e b) além da amostra da rede pública, foi acrescentada uma amostra da rede privada.

Em 2005, por meio da Portaria nº. 931/05, de 21 de março, (BRASIL, 2005b), a estrutura do SAEB foi novamente redefinida, passando a ser composta pela

Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A primeira tem o seu foco na gestão dos sistemas educacionais e é implementada de maneira amostral, abrangendo alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação. A ANRESC, também conhecida como “Prova Brasil” trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. Vale ressaltar que a “Prova Brasil” examina as competências de leitura e matemática e que tanto ela como a ANEB ocorrem de dois em dois anos.

Ao SAEB, ainda foi incorporada, no dia de 07 de junho de 2013, por meio da Portaria nº. 482, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Trata-se de uma avaliação anual e censitária abrangendo alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas (BRASIL, 2013c).

Sobre esses mecanismos de avaliar em larga escala, a exemplo do SAEB, Freitas (2012, p. 47) afirma:

A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar as tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar as políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede.

Castro (2009) também afirma que essas avaliações se tornam uma ferramenta fundamental para a escola identificar suas fragilidades e potencialidades tangentes à

formação dos alunos. No entanto, a autora também ressalta que não há iniciativas em grande escala para utilizar os resultados obtidos em prol da melhoria da educação nesse nível.

Ratificando essa afirmativa, Castro (2009) e Silva (2011) ressaltam que o SAEB, consiste em um mecanismo para monitorar o desenvolvimento e a qualidade dos sistemas de ensino, visto que a ideia difundida consiste em que o uso de testes padronizados proporcionaria uma educação de mais qualidade. Souza e Oliveira (2003, p. 881) acrescentam, ainda, que a definição desse sistema de avaliação foca a finalidade de “[...] reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar”.

Diante dessas avaliações, assim como Freitas (2012) e Castro (2009), não negamos a importância que o conjunto de medidas sistêmicas e avaliadoras, possa ter na vida da escola ajudando-a a repensar-se no processo de monitoramento de seu projeto pedagógico. No entanto, percebemos também, conforme Bonamino e Franco (1999), Barreto (2001) e Coelho (2008), o quanto a cultura da avaliação pode revelar a face seletiva e excludente da educação brasileira, pois a instituição escolar reproduz as desigualdades sociais expressas nos desempenhos dos alunos, pois esses exames exigem um conhecimento objetivado, pronto, o que revela que só os alunos detentores do capital cultural hegemônico é que têm uma boa *performance* e que estão aptos a prosseguirem nos estudos.

Assim, aqueles que são oriundos de famílias que possuem o capital cultural hegemônico destacam-se nesse tipo de avaliação por se apropriarem desde cedo da alta cultura, incorporando-a e desenvolvendo seu conhecimento. Para esses, o contato com a escola passa a ser feito de maneira natural, como se fosse uma continuação das aprendizagens na família. Já aqueles alunos oriundos de família de classes populares, que não têm acesso a esse tipo de cultura, quando entram na escola se reconhecem em um mundo novo, o qual reproduz conhecimentos que os educandos – por não possuírem as capacidades de aquisição desta cultura – não conseguem se apropriar, e por isso tem grandes chances de cair no fracasso escolar.

Uma vez que nem todas as crianças têm as mesmas condições sociais de aprendizagem, é muito difícil que a escola consiga realizar efetivamente a assimilação dos conteúdos por parte de todos os alunos, pois cada um dos educandos vive realidades diferentes, o que uma criança consegue aprender, outras não conseguem ou demoram a fazê-lo. As avaliações em larga escala, ao desconsiderarem tais individualidades, acabam por exibir números que não expressam o real aprendizado do aluno, mas somente reproduzem a desigualdade existente dentro da escola.

Especificamente, para o Ensino Médio, foi criado, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que possui caráter individual e voluntário de adesão. Ele é oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu principal objetivo é possibilitar uma referência para autoavaliação do participante, a partir das competências e habilidades que o estruturam, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2008). Werle (2011, p. 776) amplia nossa compreensão acerca do ENEM com a seguinte definição:

Este extrapola o objetivo de avaliar as aprendizagens realizadas pelos concluintes do Ensino Médio no momento em que subsidia a engrenagem organizada nacionalmente para o ingresso no sistema federal de Educação Superior Público, substituindo, em muitos casos, a prática do vestibular como forma de seleção para o ingresso no Ensino Superior.

É justamente por “extrapolar” o objetivo de avaliar a aprendizagem que tal exame vem, paulatinamente, ganhando espaço e força, uma vez que os resultados obtidos pelos estudantes são utilizados para fins diferenciados, tais como o ingresso ao Ensino Superior por meio do Sisu (Sistema de Seleção Unificada)²⁵ e a concessão de bolsas de estudos de até 100% em Universidades e Faculdades particulares por meio do Pro-Uni (Programa Universidade para Todos)²⁶. Por ser o cerne desta

²⁵ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

²⁶ O Programa Universidade para Todos - Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.

pesquisa, o processo de criação e institucionalização do ENEM será, minuciosamente, tratado no tópico seguinte.

Inserem-se ainda entre as avaliações da Educação Básica, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) que se constitui em uma avaliação para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar ou extraescolar de jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos ou não puderam continuá-los na idade própria. O exame é realizado pelo INEP desde 2002 para jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior (BRASIL, 2008).

A participação no Encceja é voluntária e gratuita e o exame pode ser feito por qualquer pessoa com mais de 15 anos que deseja obter o certificado de conclusão do ensino fundamental. No Brasil, com as mudanças ocorridas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2009, o Encceja Nacional passou a ser realizado visando à certificação apenas do Ensino Fundamental, pois a certificação do Ensino Médio para maiores de 18 anos passou a ser realizada com os resultados do Enem. Portanto, somente no Encceja Exterior é possível conseguir o certificado de conclusão do ensino médio (INEP, 2011).

Em todo este cenário de avaliações descrito até aqui, cabe salientar a participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação em larga escala sob a coordenação da Oficina da Unesco-Orelac²⁷. Em 2000, o Brasil inicia sua participação no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)²⁸

²⁷ A Unesco é um organismo especializado do sistema das Nações Unidas, fundado em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Seu principal objetivo é reduzir o analfabetismo no mundo. Incluem-se entre seus objetivos: a formação de professores, a criação de escolas, pesquisas para orientar a exploração dos recursos naturais, programas de preservação do patrimônio cultural e bens naturais, além do desenvolvimento dos meios de educação. A Unesco atua em 112 países. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orelac) (UNESCO, 2016).

²⁸ Programme International Student Assessment (Pisa) avalia jovens de 15 anos, no final da escolaridade obrigatória, qualquer que seja o tipo de escola em que estudem, focando temas que estes jovens necessitarão no futuro e avaliando como os jovens operam com os conhecimentos e aprendizagens. O conteúdo corresponde às áreas de leitura, matemática e ciências. O Pisa é uma prova que é aplicada a cada três anos, com um enfoque dominante em cada aplicação: em 2000, a ênfase esteve na leitura; em 2003, na matemática; em 2006, em ciências; em 2009, novamente na leitura... A ênfase em determinada área se dá pelo fato de que dois terços da parte do tempo da avaliação (2 horas) está destinada a essa área (INEP, 2016f).

organizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico).

As avaliações realizadas pelo Pisa comparam países com realidades e históricos tão diferentes que chega a parecer um despropósito. Afinal, comparar alunos de países em desenvolvimento, com escolarização tardia, escolas sem infraestrutura e outras condições adversas, a alunos de países de comprovado desenvolvimento com sólidos sistemas educacionais, não parece uma comparação justa. No entanto, para Veruska Machado (2012, p. 38),

A comparação de rendimento entre países atrai a atenção dos meios de comunicação e do público em geral. Desde a primeira edição do PISA os resultados do teste são amplamente divulgados nos países participantes. Pode-se considerar esse um aspecto positivo, uma vez que, ao tomar conhecimento dos resultados, pode haver um desejo de atuar para melhorá-los, em especial quando são decepcionantes.

Com relação à legislação que rege as avaliações externas, é importante frisar que a Lei n 9.394/1996 (LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) legitima e reafirma o papel da avaliação externa, além de exigir sua universalização. Cabe destacar ainda que a LDBEN de 1996 atribui competência à União no que tange à coleta, análise e disseminação de informações sobre a educação. A referida Lei rege também que essa esfera de governo é responsável por assegurar, em colaboração com os sistemas estaduais e municipais, o processo nacional de avaliação do rendimento em todos os níveis educacionais, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, cabe salientar que o termo ‘qualidade’ tão amplamente empregado pelo discurso oficial não traduz um conceito simples e muito menos imparcial. Azevedo (1994, p. 456) afirma que “[...] qualidade não é um atributo neutro, nem é desprovida das significações que lhe reservam os agentes que dela estão tratando, de acordo com seus interesses e valores específicos”.

Gusmão (2013, p. 123), por sua vez, em estudo baseado em entrevistas com diversos atores sociais do campo educacional sobre noções de qualidade, apontou a existência de convergência, apesar das diferenças de interesses políticos constatada entre esses agentes, dos discursos para duas dimensões:

- 1) a elevação do desempenho dos estudantes nas provas de larga escala; e
- 2) a garantia de condições variadas de ensino que conduzam a uma formação ampla dos estudantes, abrangendo não só os conteúdos curriculares, como também a cidadania e capacidades éticas.

Logo, sabemos que os conteúdos das avaliações externas, desempenho em leitura e resolução de problemas, não resumem a qualidade da escola, porém, esses itens não são alheios ao processo escolar que se pretenda de qualidade. Contudo, é perceptível certa dificuldade dos entes federados em utilizar os números produzidos pelas avaliações de larga escala para promover a almejada qualidade da educação pública brasileira. Dessa forma, concordamos com Oliveira (2011, p. 137), que se apoiando em Nevo (1998), destaca que as avaliações externas parecem ter sido desenhadas muito mais para produzir informações para os gestores de redes educacionais “[...] do que para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação”. De acordo com a autora, “[...] as comunicações de resultados das avaliações com foco na escola devem promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo”.

Desse modo, as avaliações externas em larga escala como mecanismo de aferição da qualidade dos sistemas educacionais vêm ocupando um vasto território no cenário da educação básica do Brasil. Entretanto, não só aí. Elas ocupam espaço também no Ensino Superior, já que a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes (ENADE), formando um tripé avaliativo, que permite conhecer, segundo o INEP, a qualidade dos cursos e instituições de educação superior (IES) de todo o Brasil. Ainda de acordo com as informações disponíveis no portal do INEP, o Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos (INEP, 2011). Entretanto, não discorreremos mais detalhadamente sobre o SINAES, assim como fizemos com o SAEB, haja vista que o foco de interesse deste trabalho concentra-se na Educação Básica, mais precisamente no Ensino Médio.

Contudo, não se pode deixar de reconhecer que, temos assistido, no Brasil, a uma profusão de sistemas de avaliativos sendo implementados em todos os níveis da

federação. Não obstante, os Estados também têm criado seus próprios sistemas de avaliação. Assim, as avaliações externas vêm, cada vez mais, se aproximando do interior das escolas, do cotidiano educativo. Machado (2013, p. 52) pondera que,

[...] ao passo que as avaliações externas vão ampliando sua capilaridade pelo sistema educacional, chegando às escolas pelas ações dos diversos entes federados, elas vão amplificando também sua proximidade com o cotidiano das escolas e com os seus profissionais, impactando mais ainda na gestão escolar. É significativo destacar que a proximidade das avaliações com as gestões é uma tendência crescente que podemos observar na trajetória da implantação de políticas avaliativas no país, o que evidencia a perspectiva de aproximação cada vez maior.

É nesse contexto que a avaliação passa a ser um dos temas altos dos estudos e pesquisas da área da educação. A preocupação dos estudiosos conflui para a necessidade de situar a escola e seus docentes como protagonistas da implementação de uma política que foi toda ela pensada e construída fora dos muros da escola com o intuito de operar mudanças dentro desses mesmos muros e, especialmente, nas salas de aula. Diante desse quadro, a fim de compreender o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), seus significados e propósitos, suas consequências para o cotidiano escolar como parte da política educacional implantada com a reforma nos anos 1990, fomos conduzidos a percorrer, no próximo item, os caminhos de todo o seu processo de criação e implementação.

2.2 PROCESSO DE CRIAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENEM

Conforme visto anteriormente, com a eleição de FHC, no final de 1994, as reformas no Estado se consolidaram, entre elas, a reforma no sistema educacional para a qual esteve à frente por quase oito anos o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as avaliações: o Exame Nacional de Cursos (Provão), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O ENEM foi instituído e normatizado pela Portaria Ministerial n.º 438, de 28 de maio de 1998, durante a gestão do Ministro da educação Paulo Renato Souza, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), sendo da responsabilidade do

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²⁹, que tem à disposição da sociedade uma vastidão de números e diagnósticos em relação à educação nacional. A intenção inicial do exame estava voltada para a autoavaliação do aluno em relação às suas competências e habilidades adquiridas ao longo do Ensino Médio. Sendo assim, inicialmente não recebeu grande importância e adesão por parte dos egressos e concluintes deste nível de ensino.

No entanto, o exame foi crescendo ano após ano, sofrendo diversas transformações, agregando funções e objetivos e, atualmente, constitui-se uma prática consolidada em todo o país, sendo a segunda maior prova de acesso ao Ensino Superior do mundo, ficando atrás somente do exame *gaokao*, realizado na China, que em 2015 superou os 9 milhões de inscritos (PORTAL BRASIL, 2015).

Quadro 2 – Evolução Histórica do Número de Inscritos no ENEM – 1998 a 2015

ANO	Nº DE INSCRITOS
1998	157.221
1999	346.953
2000	390.180
2001	1.624.131
2002	1.829.170
2003	1.882.393
2004	1.552.316
2005	3.004.491
2006	3.742.827
2007	3.568.592
2008	4.018.070
2009	4.148.721
2010	4.626.094
2011	5.380.857
2012	5.791.332
2013	7.173.574
2014	9.519.827
2015	7.746.118

Fonte: INEP (2016g).

²⁹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (INEP, 2015a).

Em sua primeira edição, o ENEM registrou 157.221 inscrições, número que vem recebendo um aumento significativo ao longo dos anos em todo o Brasil, conforme se observa no Quadro 2. Esse aumento se deve, principalmente, à isenção do pagamento da taxa de inscrição para alunos da rede pública (a partir de 2001) e também ao fato de algumas instituições públicas e privadas adotarem integral ou parcialmente a nota do exame para acesso ao Ensino Superior. A força dessa política pode ser ilustrada pela taxa de 5.400% de crescimento das inscrições ao longo das 18 edições do exame ilustradas no Quadro 2. Para entender esse crescimento vertiginoso, apresentamos algumas datas e eventos marcantes dessa história.

Em 1998, o ENEM tratava-se de uma prova voltada a apresentar ao aluno, concluinte do Ensino Médio, um diagnóstico quanto ao nível de domínio das competências e habilidades atingidas ao final do ensino básico e, ao Estado, um indicador de qualidade da aprendizagem do alunado brasileiro. A participação é voluntária e há cobrança de taxa de inscrição, desse modo, se inscrevem cerca de cento e cinquenta e sete mil candidatos.

No ano 2000, algumas instituições de ensino superior passaram a utilizar as notas do ENEM como parte de seus processos seletivos³⁰. Em 2001, ocorreu outra modificação importante, pois por meio da Portaria nº. 19 de 01 de março, o governo isentou o pagamento da taxa de inscrição dos participantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, com o intuito de democratizar o acesso à participação. A próxima modificação foi a inclusão do questionário socioeconômico para os participantes da prova no ano de 2003³¹. Essa medida foi adotada com o propósito de enriquecer os dados dos participantes e auxiliar a compreensão de seu desempenho. Já no ano seguinte, ocorre a criação do Programa Universidade para

³⁰ “Neste ano, 390.166 concluintes e egressos do ensino médio inscreveram-se para prestar o Enem, que ocorreu em 169 municípios do País, e 182 Instituições de Ensino Superior manifestaram-se formalmente pela utilização dos seus resultados nos seus processos seletivos” (BRASIL, 2001, p. 16).

³¹ “O levantamento do perfil socioeconômico dos inscritos ao Enem foi feito por meio da aplicação de um questionário socioeconômico enviado aos inscritos como parte integrante do Manual do Inscrito. Esse instrumento de coleta foi respondido por aproximadamente 68% dos inscritos e consta de 188 perguntas” (BRASIL, 2004a, p. 16).

Todos (PROUNI),³² que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior mediante o resultado do ENEM. A implantação desse programa objetiva democratizar o acesso ao ensino superior, aumentando a possibilidade ao acesso a este nível de ensino e ganha força em 2005, quando é vinculado às condições socioeconômicas dos participantes do exame. Assim, a partir de 2001, o número de inscrições no ENEM salta para mais de 1,6 milhão.

A respeito do PROUNI, cabe acrescentar que o Programa foi criado pela Medida Provisória nº. 213 e institucionalizado pela Lei nº. 11.096 de janeiro de 2005. Tal programa foi criado com o objetivo de conceder bolsas de estudos para os estudantes que desejam ingressar no Ensino Superior.

De acordo com Guimarães e Huntley (2000), o passado escravista, associado à manutenção de um sistema político e educacional pouco democrático, são as bases históricas para se entender as intensas desigualdades sociais observadas na educação brasileira ainda hoje. Assim, em decorrência de processos históricos e contemporâneos, as universidades públicas e privadas de maior prestígio são espaços relativamente segregados do ponto de vista racial e econômico.

A lei do PROUNI, segundo Escott (2005), parece ser o primeiro passo para a reparação das perdas historicamente acumuladas pelos grupos em desigualdade social visto que, a expansão do Ensino Superior que foi, na época do milagre econômico, legitimada pela lei nº. 5.540/68, em nada contribuiu para as possibilidades de acesso e permanência da classe média brasileira ao Ensino Superior e afastou ainda mais os descendentes de índios e negros, fadados à pobreza.

Porém, a efetividade social do PROUNI é questionada por muitos pesquisadores, a exemplo de Carvalho (2006), que nos adverte que, depois do ingresso ao Ensino

³² O Programa Universidade para Todos (PROUNI) tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (PROUNI, 2016).

Superior, a permanência continua sendo o grande desafio, pois para os alunos negros e/ou de classe social economicamente baixa se faz necessário também dar condições para acompanhar o ensino na graduação, uma vez que muitos deles apresentam defasagem na aprendizagem de conteúdos da Educação Básica. Além disso, o ingresso e a permanência não significam, em si, chances reais de ascensão social, para poucos que estudaram no seletivo grupo de instituições privadas de qualidade. Muito menos, para a maioria, cuja porta de entrada encontra-se em estabelecimentos lucrativos e com pouca tradição no setor educacional. Dessa forma, o Programa pode ser apenas uma ilusão e/ou uma promessa não cumprida.

Ademais, desde o anúncio do PROUNI até sua aprovação definitiva (Lei nº. 11.096, 13 de janeiro de 2005), o Projeto recebeu várias propostas de emenda, a maioria beneficiando as mantenedoras, abrindo a possibilidade de bolsas parciais o que permite aos estabelecimentos particulares uma maior flexibilidade para compor a receita comprometida com o Programa, além de conferir-lhes autonomia para selecionar seus estudantes e diminuindo o percentual de bolsas integrais. Diante desses fatos, é bastante razoável admitir que as modificações realizadas no texto original transformaram-no numa versão muito mais próxima da que defendem os empresários da educação, sobretudo quando permite a transferência de patrimônio acumulado com investimento estatal para o setor privado (CARVALHO, 2006).

Em 2005, a participação no ENEM passa a ser condição para a obtenção de bolsa no Programa Universidade para Todos (PROUNI), lançado, como vimos, no ano anterior pelo Governo Federal, por meio do qual os alunos poderão ter bolsas parciais ou integrais para o pagamento das mensalidades em cursos superiores privados. O impacto dessa medida é sentido nas inscrições que dobram, ultrapassando a casa dos três milhões.

Ainda em 2005, o INEP publica um documento intitulado *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*, com a intenção de

[...] contribuir para uma melhor compreensão dos eixos cognitivos que o estruturam e, mais do que isso, na medida em que professores, educadores, pesquisadores e o público em geral a eles tenham acesso, possam discutir e melhor refletir sobre o significado de seus resultados ao longo desses oito anos de avaliação (BRASIL, 2005c, p. 8-9).

Com essa proposta de fundamentação teórica e com o PROUNI, o ENEM ganha novo fôlego, com a intenção de uma adesão maior de alunos-participantes,

Desde a implantação do Enem, em 1998, a procura pelo exame aumentou mais de 1.000%, ultrapassando a marca de 3 milhões de inscritos. Dos cerca de 2,2 milhões que fizeram a prova em 2005, no menor índice de abstenção dos últimos cinco anos, 1,2 milhão concluiu o ensino médio no ano passado e 67% declararam que o principal motivo para realizar a prova era a entrada no ensino superior. O Programa Universidade para Todos (Prouni), que usa os resultados do Enem como critério de seleção para a distribuição de bolsas, e o uso do Enem nos processos seletivos de quase 500 instituições de ensino superior brasileiras, fizeram com que a procura dobrasse entre 2004 e 2005 (INEP, 2006).

Assim, o ENEM foi se consolidando como política de avaliação do Ensino Médio, com ampla divulgação pela mídia, em razão do interesse por parte do governo de que, cada vez mais, os alunos participassem, como também as universidades aderissem ao exame como forma de acesso ao Ensino Superior.

Convém ressaltar que, até 2005, somente o próprio participante tinha acesso ao resultado, divulgado por meio de correspondência endereçada a ele. O candidato recebia um boletim que discriminava seu desempenho por competências avaliadas na prova. Em 2006, o desempenho das instituições escolares passou a ser avaliado por meio da divulgação das notas dos participantes por escola. De acordo com as informações disponíveis no portal do INEP (2016h), os resultados do ENEM auxiliam estudantes, pais, professores, diretores das escolas e gestores educacionais nas reflexões sobre o aprendizado dos estudantes no ensino médio, podendo servir como subsídio para o estabelecimento de estratégias em favor da melhoria da qualidade da educação.

Ainda de acordo com as informações extraídas da página eletrônica do INEP, acredita-se que quando disponibilizados por escola, os resultados possibilitam a análise pela comunidade escolar e pelas famílias, para que percebam os avanços e desafios a serem enfrentados. Ressalta-se também que, na análise de resultados, é importante ainda considerar as informações contextuais que são disponibilizadas, como os indicadores de nível socioeconômico e de formação docente da escola.

Entretanto, estudiosas como Sordi e Lüdke (2009), Souza e Lopes (2010), Sordi (2012), Machado (2012) entre outros, nos advertem que a divulgação dos resultados

do ENEM por escola potencializou as iniciativas políticas de *accountability* ou responsabilização. Isso quer dizer que cada uma das partes do sistema é responsável por seus resultados e, também, pelos resultados gerais, criando uma rede de compromissos e cobranças, permitindo a identificação de bem sucedidos e fracassados.

Para essas autoras, em decorrência destas políticas neoliberais são gerados inúmeros relatórios e estatísticas que informam sobre a eficácia das escolas. Um conjunto de medidas (quase sempre ligadas ao desempenho dos alunos) é produzido com a pretensão de informar, de modo comparativo e classificatório, como se distribuem as escolas no cenário educacional e, a partir destes dados, o processo de definição de políticas públicas acontece e, ao informar a sociedade e o mercado, concentram as ilhas de excelência educacional.

Assim, observa-se, frequentemente, a utilização dos resultados das avaliações externas na produção e divulgação de *rankings* que classificam as escolas e estimulam a competição entre elas na busca por melhores resultados. Nesse sentido, subjaz a equivocada transposição da “lógica da economia de mercado” para a educação pública, na qual a competição induz qualidade. Avaliar as escolas com esse objetivo não impulsiona a democratização da educação pública e sim o seu desmonte (SOUZA, 1997).

Dessa forma, os resultados de avaliação externa têm inspirado políticas públicas e definido prioridades no processo de alocação de verbas, via ranqueamento das escolas, seus professores e alunos, de forma descontextualizada. Tendem a ser reforçadores da cultura da avaliação-medida, produto-centrada e sujeita a recompensas e punições. Isso reforça a postura defensiva frente à avaliação, pois os professores ressentem-se dos resultados que, direta ou indiretamente, apontam-nos como responsáveis pelo fraco desempenho dos alunos nos exames de proficiência.

Dando continuidade ao percurso evolutivo do ENEM, o caráter adotado pelo exame entre o período de 1998 a 2008 associava o conteúdo da prova à competências e habilidades dotadas pelo participante. Nesta fase, o exame consistia de uma prova

de múltipla escolha, contendo 63 questões, e de uma redação. A elaboração da prova baseia-se em uma matriz de competências elaborada para o ENEM. A confecção dessa matriz objetivava romper com o isolamento das disciplinas do ensino médio e promover a “colaboração, complementariedade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1999). A matriz estrutura-se a partir dos conceitos de competência e de habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio. Esses conceitos são apresentados no Documento Básico do Enem (BRASIL, 2002, p.11):

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As *habilidades* decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’ Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (grifos como no texto original).

O Documento Básico do ENEM apresenta ainda cinco competências globais, que orientam a confecção dos instrumentos do exame. São elas:

I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica; II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 2002, p. 11).

Essas competências globais são desdobradas em 21 habilidades, formuladas, de modo articulado com os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio. As habilidades fornecem a base para a elaboração das 63 questões, de modo que cada habilidade seja testada por três questões.

No artigo denominado “Competências, Conhecimentos e Valores na concepção curricular do Novo Ensino Médio”, o MEC propõe que a nova organização curricular em vez de uma lista de disciplinas e de conteúdos obrigatórios deve ser composta por um conjunto de competências e habilidades a serem construídas pelos

educandos ao longo de três anos de Ensino Médio, sendo que, muitas vezes, essas competências e habilidades pressupõem a consolidação e o aprofundamento de aprendizagens anteriores. Esse documento enfatiza ainda que é necessário superar a superlotação do currículo tradicional, demasiadamente inchado de conteúdos muitas vezes inexpressivos do ponto de vista da vida concreta dos educandos fora da escola. Daí a ênfase na aquisição das competências e habilidades básicas para o cidadão viver plenamente nas dimensões pessoal, civil e profissional (BRASIL, 2004a).

Nessa perspectiva, as competências e habilidades são apresentadas como “modalidades estruturais da inteligência”. São os esquemas mentais de que nos fala Piaget, “constituindo antes um conjunto de potencialidades e possibilidades do que resultados ou desempenhos” (BRASIL, 2004a, p. 3).

De acordo com Machado (1994), o conceito de competência coaduna-se com a ideia de polivalência, uma vez que esta última significa uma racionalização formalista com fins instrumentais que enfatiza os conhecimentos empíricos disponíveis, porém a ciência permanece algo exterior e estranho ao trabalhador.

Silva (2008) nos informa que a noção de competência é mencionada em todos os documentos normativos da reforma educacional tornando-se o eixo estruturante da educação básica e integrando o conjunto de orientações que definem a formação humana que se pretende com a reforma, de maneira condizente com a demanda da sociedade produtiva capitalista contemporânea.

Ramos (2006), por sua vez, aponta que a noção de competência emerge das mudanças ocorridas nos processos de relações sociais de trabalho e educativas em decorrência da transformação no modelo de produção, a partir da introdução das novas tecnologias e globalização dos mercados. Com o novo modelo de produção, houve a necessidade de uma nova organização e gestão do processo de produção.

Essa autora também esclarece que a mudança no modelo de produção decorrente da reestruturação produtiva, demandou um novo desempenho profissional, caracterizado por uma participação ativa do trabalhador no processo produtivo. Esse

modelo substituiu a organização de trabalho taylorista/fordista vigente, pautado no modelo de administração elaborado por Taylor, que introduziu a ideia de racionalização da produção capitalista, baseado na otimização do tempo e divisão de tarefas, com a finalidade de acelerar a produção. Nesse modelo, o trabalhador funcionava como máquina executando gestos e movimentos predeterminados, sem necessidade do desenvolvimento de atividades mentais. A gestão incidia no controle do processo de trabalho.

Com o esgotamento do modelo taylorista/fordista, explica Trevisan (2009), implantou-se um modelo de produção mais enxuto, pautado no trabalho em equipe e na qualidade total dos serviços, denominado Toyotismo. Nesse sistema de produção, o trabalhador tem mais autonomia, sendo exigidas atitudes de tomada de decisões e proposta de soluções. Em consequência, houve necessidade de uma nova qualificação dos trabalhadores, baseada em uma formação menos específica e mais polivalente.

Nesse contexto, o papel das escolas deveria ser direcionado para preparar os indivíduos para a empregabilidade. Entretanto, formar para a empregabilidade, significa também formar para o trabalho precário e para o desemprego, numa lógica que transforma a dupla: trabalho/falta de trabalho numa união inseparável, uma vez que a acumulação capitalista produz constantemente, em proporção à sua intensidade e à sua expansão, uma população excedente, supérflua e desprovida não só dos meios materiais, mas dos meios de procurar trabalho.

Lopes e López (2010, p. 92) acrescentam que o processo de globalização trouxe mudanças para o paradigma educacional que não pararam na incorporação de novas tecnologias no âmbito de ensino e no fortalecimento de determinadas disciplinas, mas na exigência de competências e habilidades necessárias ao trabalhador para se inserir nos novos métodos de produção e trabalho capitalistas e na “valorização da sociologia como suporte para o entendimento das relações transculturais”.

Assim, quando comparamos o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI para a Unesco (DELORS *et al.*, 1998) com a Matriz Referencial do Novo ENEM, notamos a concordância entre ambos com os

paradigmas globais anteriormente expostos. O relatório estabelece os quatro pilares para a educação: aprender a conhecer (relacionado com a incorporação de novas tecnologias no sistema escolar e derivado da validade provisória dos conhecimentos tidos como verdade), aprender a fazer (exigências de competências e habilidades necessárias ao trabalho), aprender a conviver e aprender a ser (entendimento das relações transculturais em um mundo cada vez mais sem fronteiras), que podem ser percebidos na concepção do exame, que se baseia na avaliação da capacidade do aluno de interpretar e contextualizar os problemas do cotidiano (aprender a conhecer), do preparo para o mercado de trabalho (aprender a fazer) e possibilita a autoavaliação do aluno (aprender a ser, numa perspectiva de favorecimento das performances).

Tendo em vista as ideias apontadas até aqui, podemos verificar a relação do ENEM com os discursos globais de educação, posto que as habilidades e competências servem para a manutenção do capitalismo, uma vez que atuam como mera preparação para o mercado de trabalho, embora tragam em si características de reinterpretação e hibridismos, derivados do contexto brasileiro. Logo, um dos aspectos fundamentais da chamada pedagogia das competências (RAMOS, 2006) é tentar tornar o indivíduo cada vez mais dependente da produção do valor de troca, expressando um caráter integrador à lógica do capital, à medida que defende aprendizagens necessárias às mudanças do mundo do trabalho de forma a assegurar a hegemonia do capital baseada no aumento da produção e na crescente diminuição do número de trabalhadores necessários à produção de mercadorias.

Em 2009, a Portaria Ministerial nº. 109, de 27 de maio, durante a gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad, no Governo Luís Inácio Lula da Silva, instituiu um novo modelo de prova para o ENEM com ampla divulgação pela mídia, reforçando ainda mais a expectativa por parte do governo de que o exame se consolide cada vez mais. Com as mudanças introduzidas pelo MEC a partir de então, a prova passa a ter outra nomenclatura: Novo Enem.

A nova prova do Enem traria a possibilidade concreta do estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova. Nesse contexto, a proposta do Ministério da Educação é um chamamento. Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de

protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana (BRASIL, 2009a, p. 3).

Assim, a partir da reformulação do ENEM, tornou-se possível a utilização da nota deste exame, como parâmetro único na seleção de candidatos para ingresso nas instituições públicas de educação superior. Tal medida faz o número de inscrições no exame saltar para mais de quatro milhões, conforme já exposto no Quadro 2. De acordo com o MEC, a proposta tem como principais objetivos ampliar a democratização do acesso às vagas públicas do ensino superior, possibilitar uma maior mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (SISU GESTÃO, 2016). Então, a fim suprir tal demanda, o Sistema de Seleção Unificada (SISU)³³ - instituído pela Portaria Normativa MEC n.º 2, de 26 de janeiro (BRASIL, 2010), foi concebido para oferecer, na visão do MEC, uma solução ágil, eficaz e segura para a seleção de candidatos ao Ensino Superior.

Desse modo, o SISU consiste numa estratégia importante de fortalecimento e institucionalização do Enem, uma vez que consolida os resultados do exame como prova única de seleção para instituições de Ensino Superior. Cada vez mais Instituições de Ensino Superior (IES) públicas tais como Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos federais de educação, ciência e tecnologia, bem como IES da rede privada vêm adotando o ENEM como processo de seleção para ingresso em seus cursos de graduação. Os candidatos aos cursos das IES públicas participantes do SISU submetem-se a um processo centralizado de oferta de vagas, o que configura um sistema nacional de Ensino Superior público.

Com relação à mencionada “democratização” propiciada pelo Novo ENEM, exame realizado em caráter nacional, gratuito para pessoas de baixa renda comprovada,

³³ Trata-se de um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de Educação Superior participantes. As IES assinam um Termo de Participação que é o instrumento por meio do qual a instituição pública de educação superior formaliza sua opção pelo Sisu para a seleção e a ocupação das vagas nele inseridas. As IES que participam do Sisu utilizam a nota do Enem como única fase de seu processo seletivo. Os candidatos podem escolher até duas opções de curso de IES participantes do Sisu. Ao final do prazo de inscrição, o sistema seleciona automaticamente os candidatos melhor classificados em cada curso, de acordo com suas notas no Enem. São selecionados somente os candidatos classificados dentro do número de vagas ofertadas pelo Sisu em cada curso (SISU GESTÃO, 2016).

consiste em permitir a mobilidade estudantil nas diferentes unidades da Federação (facilitar a um estudante do Norte do país o acesso a uma universidade do Sul do país, por exemplo, devido ao SISU) e, assim, garantir o acesso ao Ensino Superior a um maior número de alunos, conforme declara o discurso oficial:

A alternativa à descentralização dos processos seria, então, a unificação da seleção às vagas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) por meio de uma única prova. A racionalização da disputa por essas vagas, de forma a democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país, é uma responsabilidade social tanto do Ministério da Educação quanto das instituições de ensino superior, em especial as IFES. Da mesma forma, a influência dos vestibulares tradicionais nos conteúdos ministrados no ensino médio também deve ser objeto de reflexão (BRASIL, 2009a, p. 2).

É perceptível que esta mobilidade seria assegurada no momento de realização do exame. Porém, depois de um estudante de baixa renda conseguir ingressar em uma universidade distante de onde mora, a estada deste não é garantida na universidade, uma vez que, nem todas as Instituições de Ensino Superior dispõem de moradias estudantis e nem todas possuem assistência estudantil que garanta a estada dos estudantes de baixa renda. Logo, a mobilidade garantida no exame, não é garantida posteriormente a ele. Desse modo, tal política continua privilegiando aqueles que possuem recursos que os sustentem fora de sua localidade. Logo, infere-se, tratar-se, apenas, de uma aparente mobilidade. Nessa linha de pensamento, recorreremos a Leher (2009, p.1) que ressalta, ainda, que:

Como o exame é classificatório, não importa se o último ingressante teve nota 5, 6 ou 9. Este é um sistema que beneficia o mercado privado de educação: os estudantes que não lograram serem classificados nas públicas não terão outra alternativa que a de buscar uma instituição privada. E o MEC, reconhecendo a dita eficiência privada no fornecimento da mercadoria educação, prontamente se disponibiliza a repassar recursos públicos para incentivar as privadas a atender ao crescimento da demanda.

Nessa perspectiva, portanto, não há democratização efetiva das vagas no Ensino Superior. Convém ainda ressaltar que, mesmo com todas essas reformulações, a prova do Novo ENEM continua apresentando como referência a matriz de competências e habilidades, já vistas anteriormente, enfatizando a capacidade de autonomia intelectual e o pensamento crítico dos alunos conforme estabelece o texto do Documento Básico do Enem (BRASIL, 2016d). No entanto, a prova que, até 2008, continha 63 questões e era aplicada em apenas um dia, passa a ser

estruturada pelo MEC com 180 questões aplicadas em dois dias. As questões são distribuídas por quatro áreas (Linguagem, Códigos e suas tecnologias e Redação; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias), cada uma delas com 45 questões objetivas³⁴, ou seja, de múltipla escolha. Além disso, outras alterações ocorridas em 2009 merecem destaque, tais como a divulgação da matriz de referência curricular (INEP, 2012) e a inserção da Língua Estrangeira na prova.

A matriz de referência curricular, aprovada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e por reitores das universidades federais, constitui um guia para orientar a elaboração do exame. De acordo com as informações disponibilizadas pelo MEC em seu portal eletrônico, com a matriz definida a expectativa é de que a nova concepção do ENEM ajude a reestruturar o currículo do ensino médio (BRASIL, 2016e).

De fato, a reestruturação do ENEM acaba por influenciar a organização pedagógica do Ensino Médio, pois exige que as escolas reorganizem seus currículos a fim de acompanhar as mudanças do exame. Silva (2008) ratifica esta afirmação ao concluir que, com essa nova estrutura de avaliação, o Estado intervém no ensino ao apontar uma prática que enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades, instigando uma ampla mudança no sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, o Estado define um currículo do Novo Ensino Médio, organizado de modo flexível e diversificado, propondo uma base nacional comum, organizada em áreas de conhecimento como estratégia metodológica para se trabalhar os conteúdos nas áreas de conhecimento.

Ao se analisar esse cenário, constatamos que a responsabilidade da implementação da reforma recai sobre a organização da escola. Haverá mudanças se a escola adequar à proposta curricular e pedagógica às propostas presentes nos documentos oficiais, e também se o professor realizar um trabalho fundamentado nos princípios

³⁴ Nos documentos do Inep, percebemos o uso da terminologia “questões objetivas” como sinônima de “questões de múltipla escolha”. Preferimos a segunda por entendermos a impossibilidade de uma questão ser objetiva, sem marcas de sujeito, sem marcas de subjetividade.

norteadores da reforma: a interdisciplinaridade, a contextualização e a resolução de situações-problema.

Cunha (2005, p.166) estabelece uma reflexão sobre as implicações da reforma na prática do professor,

Espera-se que o professor compreenda as teorias que embasam a reforma e suas relações com a prática da sala de aula, sendo capaz de absorver e pôr em prática, de forma reflexiva, as inovações trazidas pelos novos referenciais. Para isso, o docente precisa abandonar ou redirecionar práticas há muito tempo sedimentadas em saberes profissionais historicamente acumulados. Na verdade, a escola e o professor estão em último estágio da trajetória das reformas, à medida que transitam entre os diferentes setores e atores do sistema educativo, vão se recontextualizando.

Infere-se, portanto, que a ideia da reestruturação dos currículos a partir de uma modificação gerada pelo novo formato de exame proposto pelo Ministério da Educação com o Novo ENEM está em se conseguir uma reestruturação didático-pedagógica nas escolas. Isto é, modifica-se a instância final (Exame realizado no fim do Ensino Médio) com o objetivo de que isso ressoe no processo inicial (contexto de sala de aula de Primeiro, Segundo e Terceiro anos do Ensino Médio).

Cunha (2005, p. 166) acrescenta ainda que, as medidas que orientam a implantação da proposta no Ensino Médio “geradas em órgãos da administração governamental encontram na escola, estruturas e práticas pedagógicas historicamente estabelecidas, criando uma teia institucional que filtra, interpreta e absorve, muitas vezes de forma fragmentária, as mudanças pretendidas”.

Nessa perspectiva, vale indagar se o critério de avaliação definido pelo Exame, alinhado à proposta de reforma nacional, repercute diretamente na escola, especialmente na prática pedagógica do professor de Ensino Médio. Por meio da realização desta pesquisa, procuramos captar o impacto que as propostas da reforma educacional produzem na escola e identificar a abrangência do ENEM na ação pedagógica em uma Escola de Ensino Médio de Linhares-ES.

Nesse contexto, o ENEM sofreu profundas mudanças durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, inclusive em seus objetivos básicos. Isso significa que, até 2008, os objetivos propostos para o exame eram:

I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; II – estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; III – estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar a processos seletivos de acesso aos cursos de Educação Profissional e Tecnológica posteriores ao Ensino Médio e à Educação Superior; IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais (BRASIL, 2013a, p. 176).

A partir de 2009, aos quatro anteriores, o exame passou a incorporar três novos objetivos:

V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 (LDB); VI – promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; VII – promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2013a, p. 176).

Percebe-se, por meio de tais objetivos, que com o ‘Novo’ ENEM o governo tem a intenção de o exame não só se constituir como uma política de regulação do ensino médio, mas também para os estudantes buscarem, na realização das provas, a certificação de conclusão do ensino médio:

O ENEM passou também a servir para conferir a certificação de competências de ensino médio para estudantes com mais de 18 anos, substituindo o antigo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) neste nível de ensino. A nota mínima indicada pelo Inep para certificação em cada uma das quatro áreas do conhecimento é 400. Esta nota foi estabelecida considerando a nota de corte utilizada pelo Encceja até o ano passado, que era 100. Foi realizada uma análise estatística, de modo a verificar a correspondência da nota 100 do Encceja com a nova escala no Enem 2009. Na redação, é necessário que o participante obtenha, no mínimo, 500. As Secretarias podem aproveitar as notas de uma ou mais áreas avaliadas no Enem 2009, de acordo com o interesse e a certificação pleiteada pelo candidato. O candidato pode pleitear a certificação em cada uma das quatro áreas do conhecimento separadamente (BRASIL, 2009b).

Diante desse quadro, percebe-se que o Exame não só avalia as mudanças propostas pelos documentos legais, mas tem como objetivo induzir tais mudanças. Assim, o exame avalia o processo educativo em nível nacional, especialmente a abrangência das orientações curriculares no ensino, em diversos contextos educativos.

Dando continuidade ao painel evolutivo do exame, em 2011, a participação no ENEM passa a ser condição para a obtenção do Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES, 2016)³⁵ e para a participação do programa Ciência sem Fronteiras. Nesta edição, o ENEM alcança mais de 5,3 milhões de inscritos.

Na edição de 2013, o INEP adotou a Teoria de Resposta ao Item (TRI) que constitui um novo sistema de avaliação das questões abordadas no ENEM. Nesse sistema, as questões não são avaliadas apenas como certa ou errada, mas avalia a dificuldade da questão, o que gera um diagnóstico detalhado do rendimento do aluno. A partir dessa mudança, dois participantes podem acertar o mesmo número de questões, mas obterem resultados diferentes (BRASIL, 2012).

A partir de 2014, por força da Lei n.º 12.799 de 10 de abril de 2013, todas as universidades e faculdades federais são obrigadas a conceder para os alunos egressos de escolas públicas, isenção total da taxa de inscrição para os seus vestibulares próprios. As instituições fazem os cálculos e verificam que não há como bancar o custo dos vestibulares próprios. Assim, muitas passam a utilizar o resultado do ENEM para ingresso em seus cursos. Nesse ínterim, o SISU amplia a oferta de vagas, o FIES amplia o número de oferta de financiamentos e o Programa Ciência sem Fronteira, por seu turno, também amplia a oferta de bolsas. Esse conjunto de medidas faz com que o número de inscritos no ENEM, nesse ano, alcance o seu recorde de mais de 9,5 milhões.

Em 2015, o ENEM parece ter encontrado o seu limite natural no número de inscrições. Afinal, boa parte dos alunos egressos do Ensino Médio já se inscreveu para o exame e as políticas de atratividade perdem suas forças. Assim, há um recuo no número de inscritos que ultrapassa os 7,7 milhões.

Percebe-se por meio deste painel evolutivo traçado até 2015 que o ENEM vem se consolidando como avaliação externa e já se incorpora ao ambiente da educação no

³⁵ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC (FIES, 2016).

Ensino Médio. Por outro lado, através dos seus discursos, ideologias e intenções oficiais determinam mudanças nas práticas de ensino dos professores dessa etapa do ensino e aponta para a reformulação do currículo.

Maceno e colaboradores (2011, p. 154-157) encontram na atual matriz referencial do Novo ENEM o enfoque na interdisciplinaridade, nas relações entre ciência e tecnologia, na contextualização e na valorização da linguagem como meio de construção do conhecimento. No entanto, a análise dos anexos da Matriz Referencial, os Objetos de Conhecimento – texto que traz listagem de conteúdos e currículos praticados nas escolas, elaborados por IES a pedido do MEC –, contradiz o exposto na referida matriz, ao pensar em atualização curricular como incorporação de novos tópicos de ensino há uma lista de conteúdos, como a apresentada no referido anexo, que segue uma ordem desvinculada da realidade da escola, contrariando a contextualização e até mesmo as relações entre ciência e tecnologia, que adquiririam caráter enciclopédico apenas. Representa a ênfase na divisão disciplinar do conhecimento, contrariando o princípio da interdisciplinaridade ao estabelecer uma lista fixa de tópicos disciplinares. Assim, o autor complementa sobre a mudança preterida pelo exame: “[O] Enem não alcançaria seu objetivo e contribuiria para que pouco fosse alterado nas práticas pedagógicas, uma vez que os professores diante de tal lista podem manter o ensino monodisciplinar e propedêutico”.

Dessa forma, é possível concluir que o Novo ENEM contraria a proposta original do Exame, isto é, a de ser diferente dos vestibulares conteudista e tradicionais. Com a divulgação de uma Matriz Curricular baseada nos conteúdos do Ensino Médio, a proposta do Novo ENEM induz ao retorno ou à permanência de um ensino disciplinar e enciclopédico.

A fim de verificar como a política das avaliações externas, entre as quais se insere o ENEM, apresenta prós e contras, passamos a apresentar no próximo item o juízo de valor de alguns estudiosos da área a respeito de tal prática.

2.3 ENEM: UM DEBATE POLARIZADO

Desde sua criação em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem progressivamente se firmado como uma avaliação de caráter oficial. Em que pesem às inúmeras falhas do sistema e polêmicas envolvendo o Exame – tais como vazamento de questões, fraudes, questões mal formuladas, falhas nos critérios de correção, entre outros – o ENEM constitui um divisor de opiniões: na visão de alguns representa uma evolução no que se refere à produção e à divulgação de toda sorte de informações acerca da educação de nível médio; outros, por sua vez, questionam se ele seria um modelo justo, ao avaliar de modo único, alunos e realidades tão diversas.

Castro e Tiezzi (2005) no artigo intitulado “A reforma do Ensino Médio e a implantação do ENEM no Brasil”, posicionam-se favoravelmente ao exame ao afirmarem que ele desempenha um papel central na estratégia da reforma do sistema de ensino e no seu processo de melhoria da qualidade:

Ignorar a contribuição dos processos avaliativos para o monitoramento de políticas representaria um retrocesso incomensurável. Até meados dos anos 1990 sequer conhecíamos o tamanho do problema. Os avanços até agora obtidos, mesmo sabendo que restam outros tantos desafios a enfrentar, foram enormemente beneficiados pela nova cultura da avaliação, que começou a ganhar força no país a partir dos anos 1990 (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 144).

Para esses autores, ao construir uma matriz de competências e habilidades que servem de referência para a avaliação, o ENEM estabeleceu, pela primeira vez no Brasil, um padrão de referência para o término da escolaridade básica, da mesma forma que o fazem outros exames internacionais, como, por exemplo, o SAT (Scholastic Aptitude Test) nos Estados Unidos, o Baccalaureate na França, dentre outros.

Seguindo na mesma linha de pensamento, tais autores ainda argumentam:

O ENEM tem possibilitado uma compreensão mais palpável dos eixos estruturadores da reforma do ensino médio: interdisciplinaridade, contextualização e resolução de problemas. Tem permitido que professores e especialistas em educação visualizem o desempenho desejado dos jovens de forma clara, tal como é exigido em cada uma de suas questões. Nesse sentido, o ENEM é um poderoso instrumento de mudança, na medida em que expressa no que é avaliado aquilo que deveria ter sido ensinado (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 133).

Por fim, esses autores concluem o artigo afirmando que a produção de informações “fidedignas, competentes, transparentes, acessíveis a todos e compromissadas com o interesse público” é um requisito “indispensável” para que o Brasil continue trilhando o caminho tão desejado da educação de qualidade para todos (CASTRO; TIEZZI, 2005, p.144).

Sordi (2012, p.46) também reconhece a importância da avaliação e segundo essa autora cabe ao sistema central o “dever de monitorar o desenvolvimento de suas escolas e todas as instituições que se responsabilizam por atividades de interesse público”. Assim, ela reafirma que a educação enquanto pública deve ser avaliada, pois não se concebe que este bem, tratado hoje como “mercadoria”, possa prescindir de qualidade. Trata-se, portanto, de um direito a ser garantido à população em especial àquela que frequenta a escola pública.

No entanto, esta mesma autora contesta a forma como as informações produzidas a partir do Exame são tomadas como indicadoras da qualidade da escola pública, promovendo a formação de *rankings* e responsabilizando alunos e professores pelos maus resultados. Porém, segundo ela, contestar a forma como vêm sendo avaliadas as escolas e as consequências da proposição de modelos avaliativos centralizados e distantes do “chão das escolas” não implica desprezar a avaliação e sua dimensão formativa.

Lima; Costa (2010) acrescentam que a concepção do ENEM está baseada na meritocracia e tem referendado uma postura competitiva, ou seja, a ênfase é dada nos resultados obtidos: os melhores alunos, as melhores escolas. Esses autores reconhecem que assim, ocorre um “*marketing* de instituições e de alunos”. Sucede, também, uma corrida individual pelo sucesso. Em decorrência disso, o exame fica impregnado de concorrência e de competitividade, não criando, geralmente, uma política de transformação das condições de aprendizagem, das condições subjetivas e objetivas que intervêm na organização escolar.

Nesse mesmo sentido, Souza e Oliveira (2003, p. 883-884) contribuem afirmando que,

O ENEM tem uma especificidade a ser observada: apresenta-se como um exame em que o aluno é que decide sobre a conveniência de participar, após a conclusão do ensino médio, sob a promessa de que 'seu futuro passa por aqui', frase constante de material informativo divulgado pelo INEP. De modo explícito, fica evidenciada a visão individualizada com que é tratado o processo educacional, sendo atribuída, ao aluno individualmente, a responsabilidade pelas eventuais competências ou incompetências que o exame vier a demonstrar. Além de atribuir ao potencial do aluno o seu sucesso pessoal e profissional, abstraindo os fatores econômicos e sociais que condicionam tal ou qual trajetória escolar e social, cabe ainda observarmos que, tal como se apresenta, o ENEM tende, no limite, a penalizar os alunos oriundos de escolas que contam com precárias condições de funcionamento, oferecidas pelo poder público que, tradicionalmente, atendem a população pobre.

Sousa (2003), em outro artigo, ratifica a crítica sobre formulação da prova, que atribui a responsabilidade única e exclusivamente ao aluno sobre seu sucesso, desvinculando-o de sua realidade social e econômica. Os baixos resultados obtidos pelos estudantes lhes são atribuídos unicamente, como se resultassem da sua falta de esforço e empenho, sem levar em consideração a responsabilidade da escola na formação desse indivíduo e das oportunidades, ou da falta delas, decorrentes do meio social. Ressalta, ainda, o grande potencial do exame em condicionar os currículos escolares, uma vez que se passa a ensinar para obter méritos na prova. Essa busca, individual ou institucionalmente, gera um sentimento de individualismo e de redução do direito à educação a uma mercadoria.

Nesse contexto, é muito importante atentar para a crítica desses autores, pois ela atribui ao ENEM um sentido de injustiça, ao "penalizar" os alunos oriundos de escolas precárias, desconsiderando as reais condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem os resultados no exame. Tais fatos vão de encontro ao objetivo de democratizar a educação, como exposto na matriz de referência do Novo ENEM.

Na esteira de Souza e Oliveira (2003) e de Lima e Costa (2010), Mendonça e Silva (2010) ressaltam que as mudanças previstas nos documentos oficiais só ocorrerão com a participação ativa de professores e demais profissionais da educação, que se sentem pressionados por bons resultados apenas, gerando o *marketing* e competição entre escolas. Os autores criticam também a prova por seu caráter simplório e ambíguo, ao desconsiderar os diferentes contextos de um país de dimensões continentais, quando se propõe a ser contextualizada.

Maggio (2006, p.94), em sua pesquisa, declara que o ENEM é um “[...] instrumento de controle do conhecimento, modelo de estado defendido pelo neoliberalismo, caracterizado como excludente, na medida em que também responsabiliza o indivíduo pela sua própria formação”. Segundo a pesquisadora, este controle “[...] reduz a autonomia dos professores e aumenta o poder de coerção para que sejam implantadas as novas propostas curriculares”.

Dessa forma, depreende-se que os sistemas nacionais de avaliação se constituíram em estratégia do governo para implantar políticas reformadoras na direção de responsabilizar a escola e/ou os professores pelos resultados escolares obtidos pelos alunos. O monitoramento da educação tornou-se, então, a base das reformas impostas pelas agências de financiamento internacionais.

Lopes e López (2010) trazem para a discussão ideias semelhantes às de Maggio (2006) ao argumentarem que, ao se focar no saber-fazer (inspirado pelas habilidades e competências) e na competitividade (pelo estabelecimento de *rankings*), o exame converge economia e educação para o mesmo ponto. Assim, o conhecimento é legitimado não por sua veracidade, mas pela sua eficácia. O estabelecimento de comparação entre escolas e professores e a abrangência de finalidades atribuídas ao ENEM permitem ao governo o controle sobre os currículos escolares, ao mesmo tempo em que age como avaliação da eficácia dos agentes da educação.

Sobre o antigo ENEM (provas de 1998 a 2000 e sua matriz referencial), Minhoto (2003), em sua pesquisa, destaca o potencial do exame para consolidar as mudanças previstas nos documentos oficiais para o ensino médio, o que na reformulação da matriz referencial no ano de 2009 passa a ser um dos objetivos do Novo ENEM. A autora revela que a matriz de referências do exame, baseadas em habilidades e competências, parece estar pautada nas necessidades da sociedade, principalmente no que tange à esfera produtiva e tecnológica, com a finalidade de incluir o aluno de forma consciente no contexto contemporâneo. Encontra congruência entre o que está exposto na matriz de referência e a prova, contemplando situações do cotidiano e avaliação da capacidade de seleção de informações e sua utilização na resolução de problemas. Entretanto, pondera que o

exame pode tornar os indivíduos conformados com sua realidade, dependentes dela e não críticos sobre as mudanças que ocorrem ao seu redor (MINHOTO, 2003).

Já no artigo “Da disseminação da cultura de avaliação educacional: estudo sobre a institucionalização do ENEM”, Minhoto (2008) ressalta a importância do ENEM enquanto meio de interferência do governo federal no ensino médio e na geração de um mercado de avaliação, no qual a União terceiriza o desenvolvimento e a execução da prova, atuando de forma precária como gestora do processo. A respeito disso tal autora ainda declara:

[...] no fundamento mesmo da justificativa para a terceirização dos processos avaliativos, é possível notar um paradoxo: quando os resultados das aferições revelam a parca qualidade da educação nacional, em comparação com os padrões estabelecidos, tanto maior é o interesse em continuar avaliando (controlando) o sistema – o que parece produzir algo como uma retro-alimentação (sic) das avaliações, transformando-as em ‘artigo de primeira necessidade’. É justamente aqui que oportunidades de grandes negócios para a iniciativa privada parecem se abrir: os problemas do sistema educativo tornam-se matéria-prima para um ‘controle técnico’ – este último, diga-se de passagem, exequível apenas por poucos agentes sociais (MINHOTO, 2008, p.81).

Mildner (2002), a partir de um processo analítico-crítico dos documentos oficiais pertinentes ao ENEM e aos Concursos Vestibulares, conclui que, na significação de modalidade alternativa ou complementar aos Concursos Vestibulares, atribuída ao ENEM nos Documentos Oficiais do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto de Pesquisas Educacionais (INEP), ambos, ENEM e Concursos Vestibulares – constituem mecanismos classificatórios e sistemas seletivos de concluintes e egressos do Ensino Médio, para distribuição de vagas no Ensino Superior.

Desse modo, tal autora não vê no ENEM um sistema de avaliação do Ensino Médio, pois, para ela, qualquer situação ou sistema de “Avaliação de Resultados Educacionais”, tem como objeto o processo pedagógico em seu todo e em seus componentes, não se restringindo à “verificação de resultados da aprendizagem” como tem ocorrido com o ENEM (MILDNER, 2002, p. 47).

Em sua análise, a mesma autora ainda acrescenta que, os produtos de um Sistema de Avaliação em Larga-Escala de Resultados Educacionais haverá, necessariamente, de tratar de questões e dificuldades didático-pedagógicas, de

ensino e de aprendizagem, de metodologias, de professores e de estudantes, que venham a consistir em “cernes de análise e reflexão teóricas e metodológicas de como fazer a educação”, seguindo daí uma mais correta e concreta melhoria da qualidade da Educação para todos, ou pelo menos, para a maioria dos alunos (MILDINER, 2002, p.46).

Como o ENEM não tem produzido nas escolas tais análises e reflexões, a autora reafirma o seu caráter apenas classificatório e indutor de seleção de concluintes e egressos do Ensino Médio às vagas no Ensino Superior.

Portanto, com base nas diversas visões e opiniões expostas até aqui, conclui-se que o ENEM não constitui uma unanimidade entre seus estudiosos. Nesse sentido, concordamos com o posicionamento assumido por Sordi (2012) ao reconhecer que a educação pública deve ser avaliada, contudo as informações e os dados obtidos por meio de tais avaliações devem servir à análise e à reflexão a fim de que se supere dificuldades e obstáculos que se interpõem à qualidade do ensino público tão almejada por todos, conforme recomenda Mildner (2002).

De posse de todo o conteúdo visto até aqui, no próximo capítulo, partimos da categoria avaliação com o objetivo de analisar alguns documentos, tais como Lei nº 9394/96 (LDBEN), a Portaria MEC nº 438/98, o Parecer CNE/CEB nº 15/98, a Resolução CNE nº 03/98 e a Portaria MEC nº 109/2009 a fim de perceber que concepção subjaz à atual política de avaliação proposta pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3 ANÁLISE DO ENEM NOS TEXTOS OFICIAIS: A CATEGORIA AVALIAÇÃO

É sabido que toda e qualquer avaliação não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação. Nesse sentido, Sordi (2001, p. 173) afirma:

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica.

Considerando, então, a condição do Estado como avaliador é que, neste capítulo, nos propomos a analisar alguns documentos a fim de perceber que concepções subjazem à atual prática de avaliação proposta pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A fim de ordenar as interpretações aqui defendidas, trazemos para a discussão práticas articulatórias em torno do significante “avaliação” em documentos como alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996b), a Portaria MEC nº. 438/98 (BRASIL, 1998a), o Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 1998b), a Resolução CNE nº 03/98 (BRASIL, 1998c) e a Portaria MEC nº 109/2009 (BRASIL, 2009b).

A escolha desse material diante dos cerca de mais de 40 documentos elaborados pelo Estado para garantir a consolidação do ENEM, reside no fato de que os textos supracitados articulam definições sobre a avaliação. Desta forma, procuramos por meio do descritor ‘avaliação’ localizar ocorrências relevantes para a discussão sobre o tema. Contudo, nosso foco não está na avaliação no contexto da prática pedagógica em sala de aula, mas sim na perspectiva da avaliação sistêmica, externa e em larga escala.

Com a intenção de organizar a escrita deste capítulo, optamos por seguir a ordem cronológica de publicação dos documentos. Sendo assim, iniciamos pela LDBEN 9.3994/96 e, sucessivamente, passaremos à análise dos próximos textos oficiais selecionados.

3.1 AVALIAÇÃO

Numa perspectiva diacrônica, podemos remontar às práticas de avaliação sob a forma de exames e provas, usadas em colégios católicos da Ordem Jesuítica e em escolas protestantes, a partir do século XVI. Conforme Luckesi (2003, p.16):

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII).

No entanto, há registros de que tal prática antecede a esse período, pois, na China, três mil anos antes de Cristo, já se usavam os exames para selecionar homens para o exército. Todavia, os “exames escolares”, como praticados hoje em nossas escolas, foram sistematizados com o advento da modernidade e sua consequente prática educativa (LUCKESI, 2003).

A prática dos exames atinge o seu apogeu com a ascensão e consolidação da burguesia, uma vez que desprovida dos privilégios garantidos por nascimento e fortuna da aristocracia, recorre ao trabalho e aos estudos como forma de ascensão social. Contudo, torna-se importante ressaltar que a introdução generalizada do exame de admissão para o serviço público foi um grande passo na democratização do Estado e na configuração de uma sociedade meritocrática. Mediante o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o exame continuou a ser “uma das peças do sistema” e, nesse sentido, Afonso (2000, p. 30) sustenta:

É, portanto, ao longo do século XIX que se assiste à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controle por parte do Estado dos processos de certificação. Como Karl Marx observou, o exame passa a mediar as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado.

Defendendo a tese de que, ainda hoje, na escola brasileira, pública e particular, do ensino básico ao superior, praticamos exames escolares em vez de avaliação da aprendizagem, Luckesi (2003, p. 11) afirma: “[...] Historicamente, passamos a denominar a prática de acompanhamento da avaliação da aprendizagem do educando de ‘Avaliação da aprendizagem escolar’, mas, na verdade, continuamos a praticar ‘exames’”.

Por essa razão, o autor denomina de “Pedagogia do Exame” essa prática que, segundo ele, ainda se faz presente em nossas escolas. Para esse autor, também podemos verificar os resquícios dessa Pedagogia do Exame em algumas práticas nacionais de avaliação, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES - o extinto “Provão”), e que, segundo ele, mais reforçam a cultura do exame do que a cultura da avaliação (LUCKESI, 2003).

Embora o autor reconheça a utilidade e a necessidade dos exames nas situações que exigem classificação, como os concursos, e naquelas que requerem certificação de conhecimentos, para ele, “[...] a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios” (LUCKESI, 2003, p. 47).

A concepção de avaliação como processo de medida teve sua origem no início do século XX, nos Estados Unidos, com os estudos de Thorndike acerca dos testes educacionais. Tais estudos prosperaram muito e resultaram no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. Essa possibilidade de mensuração de comportamentos por meio de testes propiciou a expansão de uma cultura dos testes e medidas na educação e, por essa razão, Dias Sobrinho (2003, p.17) afirma que, nas primeiras décadas do século passado, avaliar se confundia com medir:

Embora consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento, esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados.

Observa-se também que avaliar tem-se confundido com a possibilidade de medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e alunas, considerando o que foi ensinado pelo professor. Nesse sentido, Gatti (2003, p.110) afirma:

É preciso ter presente, também, que medir é diferente de avaliar. Ao medirmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno. [...] Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que

está sendo analisado quando considerado com um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos.

Outra concepção sobre a avaliação escolar refere-se à classificação dos alunos em uma escala que opera com pares excludentes, tais como: maduro/imaturo, capaz/incapaz, forte/fraco, bom/ruim, entre outros. Essa classificação possibilita a delimitação dos lugares dos estudantes na escola (talvez, até na sociedade), seus limites e possibilidades de aprendizagem. Para Esteban (2004, p. 85), “[...] a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade”.

Desse modo, a avaliação como forma de medida, seleção e classificação chega à atualidade. Para Dias Sobrinho (2002), com a decadência do Estado de Bem-estar Social nos países europeus, houve cortes severos no setor social, fato que teve efeito muito negativo na área educacional, onde os investimentos caíram significativamente. A fim de justificar esses cortes na educação, as instâncias políticas passaram a produzir um discurso de que as instituições educativas eram dispendiosas e ineficientes.

Com a ascensão do paradigma neoliberal, o Estado passa a exercer um forte controle e fiscalização sobre os serviços públicos, utilizando a avaliação com o duplo propósito de analisar a eficiência dos programas para poder melhorá-los para a sociedade, além de, por outro lado, justificar cortes de financiamento e “rebaixamento da fé pública” (DIAS SOBRINHO, 2002, p.28). Nesse contexto, era preciso também mudar as formas tradicionais de avaliação aplicadas pelas administrações centrais, bem como pela escola, pois a sociedade revelava problemas tão complexos que não poderiam ser resolvidos com a exatidão na qual acreditavam os positivistas.

Os governos de mãos dadas com o mercado exigiam agora maior eficiência na produção das qualidades e dos perfis requeridos nesta nova fase do capitalismo, as famosas competências e habilidades, em substituição dos princípios democráticos e pluralistas dos anos anteriores, que lutavam pelas ideias de igualdade e acesso à educação. A avaliação assumiu basicamente as características de *accountability*: uma forma tecnocrática de

valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento das obrigações (DIAS SOBRINHO, 2002, p.29).

Surge, assim, o caráter gerencial da avaliação, que se torna um importante instrumento dentro dessa concepção de administração. Segundo o mesmo autor, os exames nacionais – que, particularmente, nos interessa aqui – com a finalidade de revisar a base nacional da educação, para servir como um diagnóstico para os clientes e para o governo constituem: “[...] uma ferramenta para informar e legitimar as medidas impopulares que os governos tiveram que tomar e que, frequentemente, significavam cortes de orçamento” (DIAS SOBRINHO, 2002, p.29).

Ainda de acordo com esse autor, o governo de Thatcher, na Inglaterra, responsabilizou fortemente o sistema educativo e seus professores pelas dificuldades, pelos insucessos e pela frágil competitividade no cenário internacional de um país. Tal procedimento nos faz recordar, mais uma vez, o fato de o Banco Mundial ter buscado, no início da década de 1990, a educação como instrumento para sua política de contenção da pobreza, revisando os sistemas educativos para atender às necessidades do sistema produtivo. Conseqüentemente, a avaliação emerge como instrumento de uma cultura gerencial, buscando, efetivamente, diagnosticar o cumprimento de currículos que atendam as necessidades do sistema produtivo, bem como a eficiência dos sistemas de ensino, resultando em dados que determinam o investimento e os cortes orçamentários.

Na apresentação do documento Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica (BRASIL, 2005c), o Diretor de Avaliação de Certificação de Competência do INEP, Ataíde Alves, faz uma declaração que pode dar uma pista quanto às reais pretensões do exame:

O ENEM tem, ainda, papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio, ao apresentar nos itens da prova, os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização, que são, ainda, mal compreendidos e pouco habituais na comunidade escolar. A prova do ENEM, ao entrar na escola, possibilita a discussão entre professores e alunos dessa nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame (BRASIL, 2005c, p.8).

Diante dessa declaração, pode-se depreender que o ENEM pretende provocar transformações na educação brasileira. Doravante, passaremos a analisar esse contexto nos documentos que sustentam a política de reforma do Ensino Médio.

3.2 A AVALIAÇÃO EXTERNA NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO 9.394/96

A LDB 9.394/96 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional disciplinando a educação em todas as modalidades de ensino: da Educação Infantil até o nível superior. Nesta pesquisa, priorizamos o Ensino Médio, incluído no contexto da Educação Básica, nível para o qual a LDB representou o marco da reforma.

A palavra avaliação é citada na referida lei por 21 vezes, no entanto, os contextos relevantes para esta pesquisa só foram identificados em duas dessas ocorrências: Art. 9º, inciso VI e no Art.36, parágrafo primeiro.

O inciso VI do Art. 9º da LDB define as incumbências da União, entre elas se destaca: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996b). Esse inciso é fundamental dentro da concepção de gestão gerencial, pois legitima a avaliação em nível nacional da educação em todas as etapas.

Nesse aspecto, é importante salientar que a avaliação deverá ser realizada “em colaboração com os sistemas de ensino”, isso equivale às esferas municipais e estaduais. Segundo Peroni (2003), a avaliação consiste em preocupação constante nos acordos financeiros (empréstimos) realizados pelo Banco Mundial desde a década de 1980. Além disso, conforme já colocado, a avaliação visa garantir o cumprimento de um currículo, em que sejam contempladas habilidades como “versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas e flexibilidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.53). Dessa maneira, a avaliação educacional externa e em larga escala fica, por meio da LDB 9.394/96

institucionalizada marcando, indelevelmente, a presença de uma cultura gerencial na educação brasileira.

Portanto, o modelo de avaliação proposto pelo ENEM atende ao inciso VI do artigo 9º da LDB (BRASIL, 1996b), que por sua vez consiste numa exigência de organismos multilaterais que reclamavam por instrumentos de controle dos resultados da educação brasileira sustentados na avaliação do rendimento escolar nos níveis fundamental, médio e superior.

No parágrafo primeiro do Artigo 36, por sua vez, encontramos o 'perfil de saída' do concluinte do Ensino Médio e, por conseguinte, da Educação Básica:

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que no final do Ensino Médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem [...] (BRASIL, 1996b).

Esse perfil que deverá, portanto, constituir a base da avaliação do rendimento escolar previsto pela Lei, apresenta dois componentes que reiteram a relação da LDB com as recomendações de organismo internacionais, dentre os quais o Banco Mundial e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BIRD): conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo e comunicação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.53). O enquadramento nesse perfil esperado para o concluinte do Ensino Médio representa o produto final da educação que visa ao atendimento do sistema produtivo. Consequentemente, a avaliação é um dos instrumentos que assegura tais objetivos.

Convém acrescentar que, no parágrafo 1º do Art. 87 da LDB 9.394/96, há uma clara referência à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento elaborado a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien – Tailândia), conforme se pode constatar:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996b).

Embora breve, esse parágrafo direciona toda a construção de uma política de reforma do ensino. Fato que pode ser constatado no contexto dos documentos aqui analisados, expressando os princípios valorizados pela Conferência que, por seu turno, refletem as opiniões dos organismos multilaterais, como, por exemplo, o Banco Mundial participante dela. Ademais, quanto ao Banco Mundial, Dalben (2003) nos recorda de que a avaliação sistêmica era uma de suas exigências para aproximar a educação da lógica do mercado e também para poder acompanhar os resultados obtidos pela educação, que constituía sua principal arma na luta contra o avanço da miséria mundial:

Como não poderia deixar de ser, o banco, como agência financiadora, estabelece as linhas gerais relativas àquilo que financia e, assim, recomenda sobre a necessidade da eficiência produtiva e relação com o mercado, a gratuidade da escolarização básica, a semiprivatização do Ensino Superior Público e, até mesmo, os subsídios relativos ao programa Bolsa Escola para as crianças carentes (DALBEN, 2003, p.101).

Nesse sentido, a palavra avaliação na Lei maior da educação nacional aponta, portanto, para a avaliação sistêmica do rendimento escolar, assim como dos professores. Conforme Dias Sobrinho (2002) referindo-se a Elliot (1992), a avaliação se transforma, nesse caso, em uma tecnologia de controle e vigilância sobre a eficiência da escola e de professores em preparar a força produtiva do país.

3.3 O ENEM NA PORTARIA MEC N^o. 438/98

Durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), por meio da Portaria Ministerial n^o. 438, de 28 de maio de 1998, é instituído o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No Artigo primeiro da Portaria são expostos os objetivos do exame do desempenho do aluno:

I – Conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino Médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998a).

De acordo com Souza (2011), o ENEM, a despeito de suas pretensões, não pode ser considerado como o exame que avalia o Ensino Médio. A autora defende que, por meio dos objetivos expressos nas Portarias nº. 438/98 e nº. 109/2009 (que institui o Novo ENEM), o exame avalia individualmente os alunos concluintes e egressos dessa etapa quanto às habilidades e competências. Ademais, por seu caráter voluntário, seus examinados não podem ser tomados como o universo dos concluintes do Ensino Médio no ano da aplicação do exame.

É importante notar, nesse contexto, as intenções do Exame expressas no Artigo 6º da Portaria nº. 438/98, que trata dos resultados da prova e do acesso da sociedade a essas informações, resguardando o sigilo individual:

O INEP, resguardando o sigilo individual, estruturará um banco de dados e emitirá relatórios com os resultados do ENEM, que estarão disponíveis para as instituições de ensino superior, para as secretarias estaduais de educação e para os pesquisadores, visando ao aprofundamento e à ampliação de análises de interesse da sociedade (BRASIL, 1998a).

A divulgação e a possibilidade de acesso aos resultados do exame ganham contornos relevantes dentro do modelo gerencial neoliberal, pois permite o monitoramento contínuo do sistema educacional e assume o caráter de prestação de contas à sociedade.

É importante salientar ainda que, a despeito de o princípio fundamentador da origem das avaliações sistêmicas em larga escala ser o da melhoria da qualidade do ensino, a partir do uso dos seus resultados para a implementação das políticas com essa finalidade, o documento analisado revela que o ENEM, em seu nascedouro, constituía uma experiência que visava muito mais ser uma alternativa de acesso à educação superior e a cursos profissionalizantes pós-médio. Textualmente, a Portaria não se sustenta no inciso VI do Artigo 9º da LDB 9.394/96 que já estava em vigência naquele momento: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior”. Tal fato reforça o questionamento sobre ser esse exame, realmente, uma avaliação do Ensino Médio.

3.4 O ENEM NO PARECER CNE/CEB Nº. 15/98

O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº. 15, aprovado em 1º de junho de 1998, apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio. Tais propostas foram instituídas como Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) pela Resolução nº. 03 de 26 de junho de 1998, que define tais diretrizes no seu artigo 1º, como o “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino” (BRASIL, 1998b).

Seu objetivo, portanto, está voltado para a regulamentação do currículo da base nacional do Ensino Médio. Sobre isso, o documento revela que o papel da Câmara de Educação Básica se situa em meio à tensão do papel centralizador do Estado – que garante a fixação de conteúdos mínimos na própria Constituição Federal – a descentralização traduzida como autonomia dos sistemas de ensino e escolas na LDB 9.394/96. A relatividade dessa autonomia é, contudo, coerente com um Estado que se configura como regulador ao decretar, poucos dias antes da aprovação do Parecer, o Exame Nacional do Ensino Médio. Assim, convém àquele que estabelece a avaliação nacional apresentar também uma proposta curricular nacional.

No que tange à avaliação sistêmica, as ideias dispostas no item 4.1 do Parecer nº. 15/98 intitulado “Identidade, Diversidade e Autonomia” (BRASIL, 1998b, p.29-34) são relevantes para a elaboração desta análise. Segundo o documento, a construção da identidade do jovem pela escola tem relação direta com a qualidade do ensino: “Identidade supõe uma inserção no meio social que leva à definição de vocações próprias, que se diversificam ao incorporar as necessidades locais e as características dos alunos e a participação dos professores e das famílias no desenho institucional considerado adequado para cada escola” (BRASIL, 1998b, p.30). Essa identidade deve apresentar a diversidade em função das características do meio social e da clientela, já que ela é “[...] necessária para contemplar as desigualdades nos pontos de partida de seu alunado, que requer diferença de

tratamento como forma mais eficaz de garantir a todos um patamar comum nos pontos de chegada” (BRASIL, 1998b, p.30).

Nesse contexto, a avaliação é apontada no documento como mecanismo para aferir se esses “pontos de chegada” estão sendo comuns. Para tanto, deve ter como referência as competências de caráter geral que se pretende construir na base comum do currículo. Assim, o documento valoriza o ENEM (recém-criado naquele momento) como um “[...] importante mecanismo para promover a eficiência e a igualdade” (BRASIL, 1998b, p.30).

O documento destaca ainda a importância de uma proposta pedagógica que não seja, apenas, um item de exigência burocrática, mas que seja capaz de por em prática processos permanentes de mobilização para alcançar objetivos comuns para a criação de uma identidade escolar. Além disso, ressalta a importância de um forte protagonismo do professor, sem o qual não ocorreria a efetivação das transformações necessárias. Nesse cenário, a avaliação seria, portanto, responsável por identificar e responsabilizar os culpados pelo fracasso escolar. Dessa maneira, o Parecer se refere à função de *accountability* que Dias Sobrinho (2002, p.29) denomina como “[...] uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento das obrigações”.

O Parecer nº. 15/98 ressalta ainda a importância da divulgação dos resultados para imprimir transparência às ações de gestores, diretores e professores à sociedade, a fim de que “[...] a sociedade em geral e os alunos e suas famílias em particular participem e acompanhem as decisões sobre objetivos, prioridades e uso dos recursos” (BRASIL, 1998b, p.33). Assim, a avaliação sistêmica se presta, também, a fornecer informações fornecidas por meio da publicação dos resultados aos clientes e aos governos.

As instituições educativas são instadas a se ajustar às necessidades do mercado e dos governos. Devem tornar-se competitivas e promover a elevação da competitividade, tanto das empresas quanto do país. Isso significa que precisam aumentar a capacidade gerencial e a produtividade. Devem ser capazes de demonstrar maior competência e qualidade. Essa demonstração geralmente é evidenciada em termos quantitativos em desempenhos nas provas e testes normatizados de caráter nacional (DIAS SOBRINHO, 2002, p.30).

Dessa maneira, o Estado passa a adotar, na gestão da educação pública, como diz Afonso (1998), um *ethos* competitivo decalcado no que tem se designado por neodarwinismo social, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada, cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas avaliativos.

[...] diminuir as despesas públicas exigiu não só a adopção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no sector público, como também induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (AFONSO, 1998, p.113).

Nesse sentido, a avaliação localizada nesse item do Parecer, se configura como um instrumento que visa a garantir que as escolas estejam ministrando os conteúdos do currículo da base comum, uma vez que a análise dos resultados das avaliações e dos indicadores permitiria verificar as fragilidades do processo educativo das escolas, permitindo “[...] aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais”(BRASIL, 1998b, p. 30). Além disso, os resultados da avaliação divulgados publicamente evidenciariam as responsabilidades pelo fracasso escolar, exigindo da escola e dos sistemas de ensino medidas que buscassem a melhoria da qualidade do serviço oferecido.

Outro aspecto concernente à avaliação citado pelo Parecer nº. 15/98 encontra-se no 6º item do documento em que a avaliação aparece como um dos eixos que norteiam a LDB 9.394/96 ao lado da flexibilidade. Tais eixos devem orientar tanto a ação executiva dos sistemas, quanto das escolas. Segundo o documento, é em torno da avaliação que “se articulam os processos de monitoramento de resultados e coordenação, culminando com as ações de compensação e apoio às escolas e regiões que maiores desequilíbrios apresentem, e de responsabilização pelos resultados em todos os níveis” (BRASIL, 1998b, p.66). Nesse contexto, é importante observar que os processos de monitoramento (avaliação) se encontram articulados às ações de compensação, ou seja, da revisão das práticas pedagógicas tanto na esfera dos sistemas quanto das escolas e professores, pois de acordo com o mesmo documento tratando da reforma curricular:

[...] uma reforma como a que aqui se propõe será tanto mais eficaz quanto mais provocar os sistemas, escolas e professores para a reflexão, análise, avaliação e revisão de suas práticas, tendo em vista encontrar respostas cada vez mais adequadas às necessidades de aprendizagem de nossos alunos (BRASIL, 1998b, p.66).

O eixo da avaliação, desta maneira, tem importância à medida que provoca reflexões sobre as práticas pedagógicas, não fazendo sentido, portanto, desvinculada dessa premissa. Vianna (2002, p.73) citando Nickerson (1989), explica que a avaliação pode servir a diferentes propósitos:

1. Avaliar a eficiência de professores, currículos, sistemas e programas educacionais;
2. identificar diferentes tendências quanto ao desempenho educacional;
3. determinar o progresso educacional do ponto de vista regional, nacional e até mesmo entre nações;
4. possibilitar a definição e o planejamento dos currículos, assim como a definição de novas políticas educacionais.

A partir das ideias apresentadas, constata-se que a avaliação sistêmica no Parecer nº. 15/98 aborda dois aspectos apontados por Nickerson (*apud* VIANNA, 2002): avaliar a eficiência de professores, currículos, sistemas e programas educacionais; e possibilitar a definição e o planejamento de currículos, assim como a definição de novas políticas educacionais. No entanto, o documento vai além ao estabelecer responsabilidades para os diferentes níveis, ou seja, os resultados da avaliação devem provocar reflexão dentro dos sistemas, das escolas e sobre as práticas pedagógicas de cada professor. Portanto, a avaliação na concepção do documento deve: garantir o cumprimento dos conteúdos curriculares estabelecidos, ser instrumento de prestação de contas para governos e para clientes dos serviços educacionais e, por fim, promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas a fim de melhorar os serviços para atender melhor às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Cabe ressaltar ainda que, no Parecer nº. 15/98, os termos trabalho e cidadania são mencionados como os principais contextos nos quais a capacidade de aprender (e continuar aprendendo) deve ser aplicada, para que o educando possa se adaptar às transformações sociais constantes (BRASIL, 1998b).

É interessante notar que a Constituição Federal de 1988 já se referia a esses termos no seu art. 205: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família,

será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Como se nota, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho constituem pilares que sustentam a educação preconizada pela Carta Magna. Resta saber, no entanto, qual cidadania e qual trabalho são esses, aos quais os textos oficiais fazem tanta referência.

O princípio do trabalho pode ser compreendido como emprego, função assalariada e também como um elemento que define o modo de existência humana. O Ensino Médio tem como objetivo também a formação geral para o trabalho, além da possibilidade de conferir habilitações profissionais que dependerão das condições de implantação de cada escola; tal objetivo desta etapa da Educação Básica a coloca em contato com o mundo produtivo (emprego), de forma que o conceito de trabalho ligado ao mercado não pode ser ignorado. Por outro lado, o caráter de formação geral para o trabalho – portanto, não específico, mas omnilateral – remete a indicadores que emergem do documento analisado, relacionando o ser humano ao trabalho, na perspectiva de que o trabalho é essencial para a vida e para a realização da pessoa.

Assim, a formação geral para o trabalho de acordo com o documento analisado, refere-se à concepção burguesa e alienada do termo trabalho que, por sua vez, está ligada à atuação no mercado. Dessa forma, o trabalho figura como um elemento essencial para a reprodução do sistema capitalista. Kuenzer (2000), ao analisar o contexto das reformas empreendidas no Ensino Médio, cita Gramsci (1978) ao afirmar que é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico-profissionalizantes, “interessados” -, mas por sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e, portanto, segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores.

A aparição do termo cidadania no Parecer nº. 15/98 é bem menor quando comparada a trabalho. No entanto, em muitos momentos, esses termos aparecem associados, a despeito de haver uma dicotomia entre eles, essas duas categorias

convergem para um único sentido, ou seja, as competências e habilidades requeridas para uma, são semelhantes às competências e habilidades necessárias para a outra.

Nesse aspecto, torna-se relevante compreender o sentido (ou sentidos) que o termo cidadania pode receber dentro da sociedade. Segundo Rezende Filho (2001), embora seja muito difícil dar uma indicação temporal precisa para o surgimento da palavra, pode-se afirmar que ela está ligada ao desenvolvimento das *pólis* gregas, entre os séculos VIII e VII a.C. Nesse período, a palavra tinha o sentido de naturalidade, ou seja, cidadão grego era aquele nascido em terras gregas. Contudo, com o passar do tempo e com a abolição da escravidão entre os gregos, os estrangeiros passaram a ser aceitos entre os cidadãos. De qualquer forma, o termo manteve-se, ao longo da história, ligado ao conceito de cidadão, isto é, aquele que, dentro de um estado de direito, tem seus direitos e deveres. O mesmo autor ainda informa que, na perspectiva marxista, a cidadania é construída pela luta da classe trabalhadora em defesa de seus direitos.

No documento analisado, o exercício da cidadania requer preparo desenvolvido ao longo da educação escolar. Entretanto, o que se esconde sobre a máscara da cidadania pode ser, na verdade, apenas o controle e a manutenção da estrutura social. Por outro lado, o Parecer declara que, em uma sociedade moderna e laica, a cidadania pode desempenhar o papel de elemento aglutinador da sociedade, evitando o esfacelamento social.

3.5 O ENEM NO CONTEXTO DA RESOLUÇÃO CEB/CNE Nº. 03/98

A Resolução da Câmara de Educação Básica nº. 3, aprovada em 26 de junho de 1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cuja proposta foi encaminhada por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação nº. 15, aprovado em 1º de junho de 1998 do qual tratamos no item anterior. Por se tratar de um texto mais resumido, o termo avaliação, na acepção que interessa a essa pesquisa aparece, apenas, nos incisos III e V do art. 7º do documento.

O art. 7º desta Resolução trata das ações dos sistemas de ensino e das escolas “[...] na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social” (BRASIL, 1998c), em busca da identidade, diversidade e autonomia. O inciso III diz que os sistemas de ensino e escolas:

[...] instituirão sistemas de avaliação e/ou utilizarão os sistemas de avaliação operados pelo Ministério da Educação e do Desporto, a fim de acompanhar os resultados da diversificação, tendo como referência as competências básicas a serem alcançadas, a legislação do ensino, estas diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas (BRASIL, 1998c).

Dessa maneira, não se trata apenas de criar uma identidade para a escola, mas de a escola estar atenta aos resultados indicados pelos exames cuja referência são as competências básicas a serem alcançadas. No inciso V do mesmo artigo, os sistemas de educação e as escolas ficam encarregadas de instituir:

[...] mecanismos e procedimentos de avaliação de processos produtivos, de divulgação dos resultados e de prestação de contas, visando desenvolver a cultura da responsabilidade pelos resultados e utilizando os resultados para orientar ações de compensação de desigualdades que possam resultar do exercício da autonomia (BRASIL, 1998c).

Nesse inciso, observa-se que a avaliação postulada tem por objetivo a divulgação dos resultados e a prestação de contas, o que remete ao conceito de *accountability* (responsabilização) que também aparece no Parecer nº. 15/98, com a intenção de exigir o cumprimento do currículo e evidenciar a eficácia das práticas pedagógicas, ao mesmo tempo que conduz a repensar essas práticas.

Assim, como o objetivo da Resolução CEB nº. 3 é instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, não acrescenta, em sua essência, nenhum aspecto novo em relação ao Parecer nº. 15/98, mas reitera o que já foi observado no item anterior. Fica evidenciado, portanto, nesses dois documentos a avaliação como um instrumento gerencial na busca pela qualidade do ensino, visando o cumprimento do currículo, bem como o trabalho com as habilidades propostas. Além disso, a exposição dos resultados para a sociedade é tratada de duas formas: como prestação de contas e para repensar as práticas pedagógicas e a própria cultura escolar.

3.6 PORTARIA MEC Nº 109/2009: O NOVO ENEM

Por meio da Portaria nº. 109, de 27 de maio de 2009, o presidente do INEP resolve efetuar alterações no ENEM – instituído pela Portaria MEC nº. 438/98. Essas alterações estruturais são tidas pelo MEC como uma nova versão do exame, conhecida, desde então, como Novo ENEM.

De acordo com esse documento, a avaliação do Novo ENEM é estruturada a partir da nova matriz de referência (2009), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio e de objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência. Ademais, permanece no documento o caráter voluntário do exame, no entanto, passa a garantir a gratuidade de participação para os concluintes do Ensino Médio, em qualquer modalidade, matriculados em instituições públicas de ensino.

Quadro 3 - Objetivos do ENEM nas Portarias nº. 438/98 e nº. 109/2009

Portaria n.º 438/98	Portaria n.º 109/2009
I- Conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;	I- Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
II- Criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino Médio;	II- Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
III- Fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;	III- Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
IV- Constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.	IV- Possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
	V- Promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§1º e 2º da Lei n.º 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
	VI- Promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
	VII- Promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.

Fonte: Sistematização da autora a partir dos documentos consultados.

Como se nota pela exposição do Quadro 3, os objetivos do Novo ENEM são ampliados para sete. No entanto, os quatro objetivos do modelo anterior do exame continuam na nova versão. Observa-se que no inciso I da Portaria do Novo ENEM é basicamente uma reformulação do inciso correspondente da Portaria nº. 438/98, tratando da autoavaliação. O inciso II é alterado e, o que antes era uma referência para os egressos do Ensino Médio, passa a ser modalidade alternativa ou complementar a fim de seleção para o mercado de trabalho. Os incisos III e IV da antiga Portaria são reformulados, transformando-se no inciso III da Portaria do Novo Enem. O inciso IV da Portaria nº. 109/2009, por sua vez, refere-se ao acesso a programas como o PROUNI (que concede bolsas de estudo parciais ou integrais em cursos superiores) e o FIES (que financia os estudos em instituições de ensino superior privadas). Já o inciso V pretende cumprir com a determinação do art. 38 da LDB 9.394/96 que determina em seu caput: “[...] os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 1996b), desempenhando, assim, a função até então dos exames supletivos, certificando maiores de dezoito anos que preencherem os requisitos mínimos para a conclusão do Ensino Médio. O inciso VI, por seu turno, estabelece a conformidade do exame com o inciso VI do art. 9º da LDB 9.394/96, que determina que se assegure “[...] processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996b). Finalmente, o inciso VII cria uma referência para os ingressantes no ensino superior.

Souza (2011, p. 102) ao estabelecer uma comparação entre o modelo antigo e o Novo ENEM constata:

Como se nota, não há entre os objetivos anunciados qualquer ruptura com o desenho inicial, mantendo-se o propósito de avaliar individualmente alunos concluintes e egressos do ensino médio quanto às competências e habilidades, por meio de prova organizada com base em uma matriz de competências especialmente definida para esse exame. A participação no exame é voluntária, portanto seus resultados não podem ser tomados para se afirmar sobre a qualidade (ou falta dela) no ensino médio; estes são representativos do conjunto de concluintes desta etapa do ensino, pois não se tem controle da adesão ao exame. É o aluno que decide sobre a conveniência de sua participação.

Souza (2011) estabelece ainda um paralelo entre o ENEM e as avaliações do SAEB, apontando o segundo como o único, a despeito de suas limitações curriculares ao avaliar a proficiência apenas em Português e Matemática, a ser capaz de avaliar o Ensino Médio. A mesma autora também questiona a contribuição que o ENEM tem trazido para a democratização plena ao acesso ao ensino superior e a influência que o exame causa nos currículos escolares. Assim, citando Souza e Alavarse (2009), a autora conclui:

Com base nesses argumentos, os autores concluem que, a despeito de as alterações do ENEM ser apresentadas em nome da qualidade do ensino médio e da democratização do acesso ao ensino superior, tudo indica que não tem potencial de provocar mudanças nos currículos escolares e minorar o caráter seletivo dos vestibulares (SOUZA, 2011, p.104).

Carneiro (2012) apresenta, também, um posicionamento crítico em relação ao Novo ENEM ao associá-lo à proliferação de cursinhos pró-ENEM:

O ENEM em seu novo formato, trouxe um vigoroso *up grade* comercial e lucrativo aos cursinhos. É impressionante a preocupação deles em divulgar a lista das universidades federais e, segundo dizem 'das melhores faculdades privadas do país', que usam o ENEM como mecanismo complementar ao vestibular. Na verdade, a força da indústria dos cursinhos é o tamanho da fragilidade do Ensino Médio como etapa final da educação básica. Esta indústria, aliás, vai se espalhando rapidamente em todos os recantos do país. Criou-se o cenário ideal para tanto e, também, para se impedir de processar adequadamente fragilidades, conflitos e divergências sobre a problemática central do Ensino Médio. No passado, proliferavam os cursinhos pré-vestibulares, hoje, proliferam os cursinhos pró-ENEM!! (CARNEIRO, 2012, p.34-35)

No artigo 30 da Portaria do Novo ENEM, encontram-se orientações a respeito da divulgação dos dados do exame, onde se lê: “ [...] resguardando o sigilo dos resultados individuais e para subsidiar estudos e pesquisas educacionais, o INEP divulgará as notas médias do ENEM por Município e por escolas dos alunos concluintes do Ensino Médio em 2009 participantes do exame” (BRASIL, 2009c). No modelo anterior, a divulgação dos resultados estava restrita às instituições de ensino superior, às secretarias estaduais de educação e a pesquisadores.

Fonseca (2009) ao pesquisar sobre os efeitos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) sobre a instituição de Ensino Superior avaliada, constatou que o ranqueamento dos resultados desse exame constitui um dos aspectos negativos desta avaliação: “[...] tal constatação indica que a forma como é feita a

divulgação dos resultados precisa ser revista por parte de quem coordena e organiza o processo, tanto no âmbito do SINAES, como no âmbito institucional e do curso” (FONSECA, 2009, p.150).

Análise semelhante pode ser aplicada à divulgação dos resultados do ENEM realizada pelo INEP, tais como o *ranking* das escolas com as notas médias geral, de redação e por área do conhecimento, desprovidas de qualquer vinculação a metas ou a resultados de anos anteriores. Dentro dessa lógica, a avaliação apenas legítima valorações úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações em tais *rankings*. Segundo Fernando Abrucio (1999),

O pressuposto do modelo da competição é de que os consumidores podem escolher a unidade de serviço público de maior qualidade. Contudo, esse pressuposto nem sempre é verdadeiro, pois nem todos os consumidores têm a possibilidade de escolher de fato o equipamento social que lhes agrada, em virtude da existência de obstáculos geográficos e financeiros, os quais dificultam o acesso a todas as unidades de serviço público. Ademais, se todos os consumidores (ou boa parte deles) escolhem um número limitado de equipamentos sociais, estes ficarão lotados e tenderão também a perder qualidade (ABRUCIO, 1999, p. 189).

Diante dos objetivos anunciados, ao que parece, o ENEM pretende se legitimar como mecanismo de referência a processos seletivos, seja para cursos profissionalizantes, para cursos superiores ou mesmo para inserção no mercado de trabalho. Nota-se, portanto, que, dentre os organismos multilaterais, o Banco Mundial (enquanto agência financiadora) exerce importante pressão sobre a educação brasileira que, por sua vez, é incumbida de efetivar essa melhor aproximação entre a escola e o mercado.

Dessa forma, o ENEM constitui um banco de dados disponível, mediante a autorização expressa do examinado, para a seleção do acesso à educação superior que qualificará essa mão de obra, assim como para a seleção imediata, junto aos postos de trabalho. Indispensável dizer, portanto, que o ENEM tem o controle da “mercadoria” mais cara ao capitalismo: o trabalhador.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Encontramos por vezes, entre nossos alunos e até mesmo na literatura especializada, uma certa indicação de que a atividade de pesquisa se reservaria a alguns eleitos, que a escolheram, ou por ela foram escolhidos, para exercer em caráter exclusivo, em condições especiais e até mesmo assépticas em sua torre de marfim, isolada da realidade. Nossa posição, ao contrário, situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação [...]. O queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 2-3).

Antes de ingressar no Mestrado, a autora ponderava sobre as várias dificuldades para a sua concretização: a distância geográfica da universidade, a leitura, a escrita, a sobrecarga de trabalho e funções, questões de ordem financeira, entre outras. Havia, contudo, um fator positivo que contava favoravelmente para o desenvolvimento desta pesquisa: o contato direto com a escola e seus profissionais, os futuros sujeitos da pesquisa, resultado de mais de 15 anos de trabalho como professora do Ensino Médio em escolas linharenses. Este seria, enfim, um facilitador para a realização do Mestrado. Ledo engano!

Antes de tudo, o conhecimento adquirido ao longo de anos de trabalho transformava-se em mero senso comum que exige um bom aporte teórico. Ademais, o campo da pesquisa – a escola – aquele espaço que julgava dominar, deveria ser constituído, ou melhor, ser desconstruído e depois reconstruído. Estranhar o cotidiano para conhecê-lo e compreendê-lo era a nova regra para a realização da pesquisa. Distanciar-se de algo tão familiar como o cotidiano escolar, para, na distância, aproximar-se dele, mas na pele de uma pesquisadora. Tarefa nada fácil. Primeiro, compreender como essa lógica funciona e segundo, dar conta de realizá-la.

Além disso, chegar ao campo como pesquisadora e não mais como colega de profissão provocou o medo. Medo da rejeição à pesquisa e à própria figura do pesquisador. Será que a escola quer falar? Será que seus profissionais querem falar? Para responder a esta questão, só indo a campo e, para tanto, o uso adequado dos métodos são imprescindíveis.

Minayo (2007) afirma que a metodologia científica trata de método e ciência. Método (do grego *methodos*, significa, literalmente “caminho para chegar a um fim”) é,

portanto, o caminho em direção a um objetivo; metodologia é o estudo do método, isto é, o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa.

De acordo com Gil (2007, p.17), pesquisa é definida como o

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Minayo (2007, p.44) ainda define metodologia de forma abrangente e concomitante

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o ‘caminho do pensamento’ que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a ‘criatividade do pesquisador’, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Tendo em vista tais definições, neste capítulo, descritivamente são apresentados o plano, as abordagens metodológicas, os sujeitos e o contexto específico de aplicação da presente pesquisa. Assim como também são caracterizados o instrumento e os procedimentos utilizados na recolha de dados.

4.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), a melhor forma de começar um trabalho de pesquisa consiste em formular um projeto a partir de uma pergunta inicial, pois, por meio dela, o pesquisador tentará expressar o mais precisamente possível o que ele busca conhecer, elucidar e compreender melhor. Por outras palavras, essa pergunta inicial servirá de fio condutor da pesquisa.

Assim, a escolha dos caminhos metodológicos que norteiam esta pesquisa se dá na tentativa de responder ao problema inicialmente definido: **Em que medida o ENEM tem influenciado no processo de ensino-aprendizagem da Escola Estadual de Ensino Médio “Emir de Macedo Gomes”, em Linhares?** Diante do problema anunciado, as seguintes questões também nortearam o caminho desta pesquisa:

- a) A característica inicial do exame, avaliar o Ensino Médio e propor melhoria, permanece?
- b) Que políticas públicas de melhoria da qualidade do Ensino Médio já foram propostas a partir dos resultados do ENEM?
- c) Quais são os impactos desta avaliação sobre o trabalho docente?

Dessa forma, a fim de entender como essa política de avaliação ecoa na prática pedagógica dos professores, se e como interfere na possível escolha dos conteúdos e até mesmo de seu processo avaliativo, torna-se relevante esclarecer as palavras de Villas Boas (2006, p.17) quando afirma que:

A definição pelos valores, crenças e princípios que orientam as práticas pedagógicas tem origem num universo muito amplo que reflete a própria construção social da realidade. É possível, então, afirmar que os processos de avaliação representam uma prática cultural e se constituem por meio dos valores da cultura na qual estão inseridos. Daí as práticas avaliativas servirem de referência aos currículos, às formas de organização do ensino, aos padrões de competência e comportamento dos alunos e mesmo aos mecanismos formais de avaliação, dentre outros e vice-versa, essas mesmas práticas se preservam por meio das relações cotidianas.

Neste sentido, o processo de avaliação, como instância cultural, é fortemente influenciado por seu meio social, que o constrói e o constitui. Considerando tal perspectiva, esta pesquisa insere-se no campo dos estudos sobre as repercussões das políticas públicas de avaliação na educação brasileira.

Uma vez estabelecidas tais questões, definimos os objetivos, geral e específicos. Segundo Lakatos e Marconi (2004), traçar objetivos para uma investigação científica é extremamente importante, pois eles delimitam, na infinita área da realidade, o que se irá pesquisar de fato, ou seja, esclarecem o que é de interesse ou não do pesquisador analisar. Tendo isso em vista, o objetivo geral desta pesquisa consiste em verificar os impactos e/ou a ausência deles provocados pelo ENEM no processo de ensino-aprendizagem da EEEM “Emir de Macedo Gomes”, localizada na região urbana central de Linhares-ES.

Nesta perspectiva, definimos também os objetivos específicos, como desdobramentos da pergunta inicial referentes ao objeto a ser investigado. São eles:

- a) analisar, qualitativamente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no

panorama das políticas públicas brasileiras no campo da educação básica, focalizando sua concepção, metodologia, seu processo de implementação e suas possíveis contradições como instrumento de melhoria da qualidade do ensino; b) descrever o contexto de ensino-aprendizagem da escola selecionada a fim de verificar em que medida o ENEM o tem influenciado; c) analisar, qualitativamente, os resultados obtidos no ENEM pela escola selecionada, para tanto, será considerado o período entre 2010 a 2016, haja vista que os resultados do ENEM são divulgados sempre no ano posterior ao certame. Logo, em 2010 se verificará os resultados de 2009, quando o 'Novo ENEM' entrou em vigor e se estenderá até 2016, quando se divulgou os dados do ano anterior; d) coletar e analisar, qualitativamente, dados referentes à atuação dos docentes na escola selecionada a fim de verificar de que forma o trabalho deles vem sendo influenciado pelo ENEM e pela divulgação de seus resultados; e) identificar ações, no contexto das políticas públicas para o Ensino Médio, que promoveram e/ou promovem a melhoria dos resultados obtidos pela escola selecionada no exame.

4.2 ABORDAGEM DA PESQUISA

Este trabalho foi conduzido com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, pois a partir do momento em que o pesquisador define seu objeto de estudo, ele deixa evidenciado que a pesquisa possui uma pretensão analítica que, na verdade, se configura no interior de uma discussão teórica, por meio de um estudo amplo sobre o tema escolhido, aqui no caso, os impactos do ENEM no contexto escolar. Assim, realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa como esta, implica em escolher um objeto de estudo, cujo foco de investigação deve estar centrado na compreensão de significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

Segundo Bogdan e Bicklen (1994), a perspectiva teórica apresenta um modo de entendimento de mundo, ou seja, o que as pessoas sabem sobre o que é importante e o que faz o mundo funcionar. Assim, entende-se que a apropriação de qualquer ideia por parte do pesquisador estará influenciada pela sua concepção de mundo, e o modo como utiliza o conceito está influenciado pelos paradigmas que lhe servem

de apoio para o estudo dos fenômenos sociais. Dessa forma, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997).

Na perspectiva de Ludke e André (2014), por sua vez, o conceito de pesquisa qualitativa tem sido pouco discutido entre os estudiosos da área, o que tem resultado em algumas críticas, como por exemplo, que qualitativo é sinônimo de não quantitativo. Contrapondo essa posição, as autoras salientam que quantitativo e qualitativo estão intimamente relacionados.

Nessa visão, ao fazer uma pesquisa podemos utilizar dados quantitativos, mas que, na análise desses dados, estarão sempre presentes os quadros de referência, os valores, a visão de mundo do pesquisador e dos pesquisados, portanto, a dimensão qualitativa. A escolha pela abordagem qualitativa desta proposta de pesquisa se justifica por entender que:

- a) os sujeitos são compreendidos com base nos seus pontos de vista;
- b) numa descrição dos fenômenos, tem-se claro que estes contêm o significado que o ambiente lhes confere;
- c) é no diálogo que o pesquisador tenta apreender algo por meio do sujeito, mas não tenta ser necessariamente como ele e;
- d) na pesquisa qualitativa os investigadores, mesmo tendo uma hipótese formulada e um objetivo definido, entendem que tudo pode ser modificado e/ou reformulado à medida que vão avançando os trabalhos de campo e as análises de dados.

4.3 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A presente pesquisa se concentrou no ambiente de uma escola de Ensino Médio da rede estadual – EEEM “Emir de Macedo Gomes” – localizada na área urbana do Município de Linhares, norte do Estado do Espírito Santo.

Mapa 1 – Localização de Linhares no Espírito Santo



Fonte: Wikipedia (2016).

Fundado em 1800, o Município de Linhares recebe este nome em homenagem a D. Rodrigo de Souza Coutinho, o Conde de Linhares. Com uma área de cerca de 3.504 Km², é considerado o principal Município do norte capixaba apresentando alto índice de desenvolvimento.

Segundo dados divulgados pela Prefeitura de Linhares (2016a), economicamente, Linhares se destaca por ser o maior produtor de mamão do Estado – como o Espírito Santo é o maior produtor do Brasil, que é o maior exportador de papaia do mundo, logo Linhares está entre os maiores exportadores desse fruto. Além disso, o Município se destaca por sua indústria moveleira, pela produção de álcool, de cacau, de confecções e de petróleo e gás natural.

Nos últimos anos, a cidade tem recebido grandes investimentos de infraestrutura, devido aos recursos provindos da exploração do petróleo e gás. Isso tem atraído diversas empresas e modificado a economia que, até a década de 1990, tinha forte ligação à atividade agrícola. Considerando tudo isso, Linhares tem crescido acima da média estadual e nacional, tanto econômica quanto populacionalmente. Segundo dados do IBGE, Linhares é a segunda cidade mais populosa do interior do Estado do Espírito Santo com uma população estimada (para o ano de 2016) de 166.491 habitantes (IBGE, 2016).

Fotografia 1: Vista aérea de Linhares – ES



Fotografia 2: Vista parcial da BR 101 em Linhares



Fonte: Prefeitura de Linhares (2016b).

Ainda de acordo com os dados divulgados pelo IBGE para o ano de 2015, o Município de Linhares tem 17 escolas que oferecem o Ensino Médio com cerca de 5.109 alunos matriculados e 417 docentes para este nível de ensino. Deste montante de escolas, seis pertencem à rede privada (com 559 matrículas e 79 docentes), uma à rede pública federal (com 460 matrículas e 48 docentes) e dez à rede pública estadual (com 4.090 matrículas e 290 docentes) (INEP, 2015b).

É neste contexto que se situa a EEEM “Emir de Macedo Gomes”, localizada na área central da cidade. A escola reúne estudantes de diferentes classes sociais, advindos tanto da zona rural, como da urbana e de Municípios circunvizinhos. Tal contexto resulta em uma grande diversidade sociocultural. A escola oferece, atualmente, o Ensino Médio regular com ingresso anual, concebido como etapa final da Educação Básica e com duração de três anos. Adere ao Programa Ensino Médio Inovador – Pro-EMI,³⁶ nos turnos matutino e vespertino.

Segundo os dados divulgados pelo INEP para o Censo Escolar 2015 (QEdu, 2015b), a EEEM “Emir de Macedo Gomes” apresenta boa infraestrutura contando com 23 salas de aula, laboratório de informática com acesso à Internet banda larga, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento

³⁶ O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio (BRASIL, 2016d).

Educacional Especializado (AEE), biblioteca, quadra poliesportiva, copiadora, cozinha que fornece alimentação escolar para os alunos, secretaria, sala de planejamento para os professores, além de outras dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Ainda de acordo com os dados do Censo Escolar para o ano de 2015, a escola possuía matriculados um total de 1612 alunos, distribuídos por três turnos (matutino, vespertino e noturno). Nossa decisão por utilizá-la como ambiente desta pesquisa se deu por ser ela, dentre as demais escolas de Linhares, a que registra o maior número de alunos participantes no ENEM. Segundo dados do INEP, em 2015, 382 alunos da EEEM “Emir de Macedo Gomes” fizeram as provas do ENEM, o que corresponde a 92% de participação.

Sendo assim, deste universo, são sujeitos desta pesquisa os alunos que estão em fase de conclusão da Educação Básica regular, ou seja, cursando a terceira série do Ensino Médio. Nossa decisão, neste sentido, se deu por dois motivos principais. O primeiro por acreditarmos que, justamente por estarem em fase de conclusão, estariam mais sensíveis aos possíveis efeitos do ENEM no contexto da escola. O segundo, explica-se pelo fato de todos os concludentes já estarem inscritos no exame. Assim, de um universo de 446 alunos matriculados na terceira série do Ensino Médio, espontaneamente, concederam a entrevista 166 deles matriculados nos turnos matutino e vespertino, ou seja, cerca de 37% do total de alunos desta etapa com idades predominantes entre 17 e 18 anos.

Neste contexto escolar, atuam cerca de 79 docentes entre efetivos e contratados (designação temporária), dos quais alguns foram sujeitos desta pesquisa. Deste montante, foram entrevistados 28 professores também dos turnos matutino e vespertino da escola, isso corresponde a cerca de 35,44% do total de docentes. Entre os entrevistados há professores de variadas áreas do conhecimento, sendo 5(cinco) de Matemática, 5(cinco) de Língua Portuguesa, 4(quatro) de Geografia, 3(três) de História, 2(dois) de Sociologia, 2(dois) de Física, 2(dois) de Química, 2(dois) de Biologia, 1(um) de Filosofia, 1(um) de Artes e 1(um) de Educação Física.

Por questões éticas, o nome dos sujeitos entrevistados não será revelado. Quanto aos professores, serão nominados como P1, P2, P3, P4, P5 e assim sucessivamente. Esse mesmo tratamento será dado aos alunos que serão nominados como A1, A2, A3, A4, A5 e assim por diante.

4.4 PROCEDIMENTOS E TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Como a pesquisa se concentra em uma única unidade de análise (escola), ela se encaixa no perfil do estudo de caso. Lüdke e André (2014, p.21-22) apresentam as principais características desta modalidade de pesquisa, entre elas cabe ressaltar a ênfase na “interpretação do contexto”, ou seja, a fim de compreender melhor a manifestação geral do problema, “as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem”. Por isso, os estudos de caso buscam “retratar a realidade de forma completa e profunda”, revelando a multiplicidade de dimensões presentes no problema, focalizando-o como um todo e evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

As explicações de Fonseca (2002, p.33) acerca de estudo de caso também são bastante esclarecedoras. Para este autor, o estudo de caso pode ser caracterizado como

[...] um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma entidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revela-lo tal como ele o percebe.

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Definida, assim, a natureza da pesquisa, utilizamos como técnicas de coleta de dados a observação e fontes orais e escritas: a entrevista semiestruturada e a análise documental. Dessa forma, seguimos neste estudo as sugestões traçadas por Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (2014) por entenderem que tudo é

processo e que o cuidado minucioso das ações, nesse momento de organização, é fundamental para se ter um trabalho exequível e bem demarcado.

Conforme já posto anteriormente, uma das técnicas de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada, ou seja, não houve a imposição de uma ordem rígida de questões. Ao contrário, houve apenas um roteiro de orientação a ser seguido por esta pesquisadora nas entrevistas com alunos (APÊNDICE IV) e professores (APÊNDICE III) acerca dos tópicos que julgamos pertinentes ao estudo, mas nada rígido ou inflexível.

A intenção deste tipo de entrevista, é que o entrevistado discorra sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém. De acordo com Ludke e André (2014), tal técnica é importante, pois ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer informante e sobre os mais variados tópicos.

Entretanto, para que tal técnica de coleta de dados logre êxito, Canan (2009, p.46) faz ao entrevistador algumas recomendações:

No momento da aplicação da entrevista precisa estar atento não somente para o roteiro pré-estabelecido e as respostas verbais que vai obtendo ao longo da investigação como também a gestos, entonação de voz, expressões, sinais não verbais, hesitações, comentários feitos no fim da entrevista. Enfim, muitas vezes, o dito vai muito além das palavras, ou melhor, daquilo que foi efetivamente dito. Num trabalho que se propôs a compreender o tema e a captar suas contradições, esse olhar e essa percepção foram fundamentais.

Por isso, durante as entrevistas, procurou-se captar nas falas dos sujeitos o conjunto de elementos construídos pelo grupo acerca do objeto da pesquisa (o ENEM no contexto escolar), evidenciando o sentido dos conteúdos destacados. Os roteiros de entrevista utilizados (APÊNDICES III e IV) foram definidos levando em consideração os objetivos propostos para esta pesquisa.

A análise documental também foi explorada a fim de verificarmos como o ENEM é contemplado nos textos produzidos pela própria escola. Para tanto, analisamos os seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e os resultados das aferições do ENEM para o Município de Linhares-ES.

De acordo com Lüdke e André (2014), a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Essas autoras ainda acrescentam que os documentos constituem uma fonte estável e rica, pois persistem ao longo do tempo, o que segundo elas, dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Bogdan e Biklen (1994) por seu turno, afirmam que os documentos servem como fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo. Para tais autores, nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspectiva oficial”.

A coleta de dados teve início em julho de 2016 e estendeu-se até novembro do mesmo ano e foi realizada na cidade de Linhares-ES. A fim de se ter acesso aos sujeitos, primeiramente, manteve-se contato com a escola selecionada para conseguir, por meio da direção escolar, a autorização para realizar a pesquisa. Neste momento, não enfrentamos por parte da escola qualquer resistência ou dificuldade, ao contrário, toda a equipe técnica-pedagógica demonstrou boa vontade e interesse em contribuir com o nosso estudo, o que desfez todo o medo e o receio inicial da pesquisadora.

Em seguida, foram agendadas as entrevistas, primeiramente com os alunos e, depois, com os professores. Na organização das entrevistas, contamos com a colaboração da coordenação da escola que nos indicava sempre os melhores horários para que elas ocorressem de modo tranquilo. Assim, com os alunos evitamos, por exemplo, dias de prova e/ou de atividades avaliativas e, com os professores, optamos por realizá-las nos horários de planejamento por áreas.

A todos os participantes, tivemos o cuidado em esclarecer, oralmente e por escrito, sobre os objetivos da pesquisa e também a sua importância, a fim de que colaborassem com seriedade. Feito isso, apresentamos o termo de consentimento livre e esclarecido para que assinassem confirmando sua anuência na participação deste trabalho. Na verdade, a entrevista só acontecia mediante a concordância do entrevistado e a assinatura do termo.

Durante as entrevistas, antes de proceder às perguntas que permitiriam captar o conteúdo acerca das impressões do ENEM no dia-a-dia da escola, foram levantadas algumas informações sobre os entrevistados, conforme se apresentou no item anterior.

Posteriormente, procedeu-se à transcrição das falas captadas nas entrevistas em áudio. Realizamos a leitura flutuante do material, intercalando a escuta do material gravado com a leitura do material escrito, de modo a localizar os temas emergentes, atentando para a construção, para a retórica, para as contradições e sutilezas presentes no discurso. Não utilizamos categorias preestabelecidas, elas foram configurando-se à medida que surgiam durante a organização dos dados.

Os ambientes físicos (sala de aula, sala dos professores, laboratório de informática e sala de planejamento), nos quais as entrevistas ocorreram, foram considerados adequados para a coleta de dados, embora em algumas poucas ocasiões estivessem presentes neles alguma outra pessoa que permanecia calada, sem interferir. Os entrevistados, com poucas exceções, demonstraram-se abertos e honestos em suas respostas e não se mostraram cansados ou aborrecidos com a entrevista. Em favor disso, procurou-se elaborar um roteiro pouco extenso, mas que, ao mesmo tempo, atendia às necessidades da pesquisa.

Assim, posteriormente, buscou-se interpretar todas as informações coletadas à luz de estudiosos que se debruçam sobre as temáticas que envolvem o ENEM e o Ensino Médio, sobretudo Afonso (2000), Luckesi (2001), Dias Sobrinho (2003), Zanchet (2005), Coelho (2008), Castro (2009), Kuenzer (2010), Ravitch (2011), Werle (2011), entre outros. Para tanto, se fez necessário uma comprometida revisão bibliográfica associada da análise de outros textos tais como leis, pareceres, resoluções, estatísticas, arquivos escolares, etc. divulgados e/ou fornecidos pelos órgãos do governo federal e estadual tais como, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação (SEDU). Além disso, outras fontes também foram utilizadas como notícias, reportagens, pesquisas e outras divulgadas pela mídia as quais se considerou importantes para a interpretação dos dados coletados.

Tal procedimento permitiu-nos comparar ideias de diferentes autores/estudiosos acerca, principalmente, do ENEM procurando similaridades e divergências. Para Fonseca (2002), qualquer trabalho científico deve se iniciar com uma pesquisa bibliográfica, pois ela permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto, uma vez que ela é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*, etc. Dessa forma, buscamos realizar um cruzamento das informações das várias fontes percorridas: revisão de literatura, análise documental e entrevistas, objetivando, assim, discutir os dados recolhidos ao final do trabalho.

De posse de tais procedimentos, no próximo capítulo, trataremos do desenvolvimento da pesquisa de campo na unidade de análise escolhida: a Escola Estadual de Ensino Médio “Emir de Macedo Gomes” em Linhares-ES.

5 O CASO: A ESCOLA, SEUS SUJEITOS E SEUS DISCURSOS

O material obtido nas entrevistas foi analisado de acordo com a técnica de análise qualitativa descrita por André e Lüdke (2014) e Bogdan e Biklen (1994). Conforme as primeiras autoras citadas, analisar dados qualitativos requer trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa. Bogdan e Biklen (1994, p. 221) explicam, por sua vez, este processo da seguinte forma:

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação.

Desse modo, buscou-se realizar a tarefa de análise inicialmente pela organização de todo o material, procurando fazer leitura atenta e demorada. Posteriormente, a partir dos elementos essenciais identificados nas respostas dos sujeitos e que se mostravam interligados com o objetivo da pesquisa, foi desenvolvido um trabalho de categorização qualitativa. Simultaneamente, buscou-se desenvolver uma análise reflexiva das categorias que iam surgindo no decorrer da sistematização do material. As categorias de análise que emergiram dos dados foram:

- a) Opinião de alunos e professores sobre o ENEM;
- b) influência do ENEM na prática pedagógica na visão de alunos e professores;
- c) percepção dos professores sobre o ranqueamento dos resultados do ENEM e se/como isso tem sido utilizado para promover melhorias no ensino da escola.

Assim, neste capítulo, descrevemos o caso, isto é, o contexto da EEEM “Emir de Macedo Gomes”, os seus sujeitos (alunos e professores) e os seus discursos juntamente à análise das categorias supracitadas e suas subcategorias.

5.1 A ESCOLA

O primeiro contato com a EEEM “Emir de Macedo Gomes” se deu no dia 26 de julho de 2016, logo após o término do recesso escolar. Na ocasião, os funcionários

demonstraram-se muito receptivos, mas como o diretor não se encontrava, foi agendado um horário para que tratássemos dos interesses da pesquisa.

Uma vez exposto os objetivos da pesquisa, o diretor tratou logo de assinar o termo concordando com a sua realização. A partir daí, não encontramos, por parte de nenhum funcionário da escola, qualquer objeção quanto à realização deste trabalho. Nossas visitas se estenderam até o final do mês de novembro de 2016.

A EEEM “Emir de Macedo Gomes” é uma escola grande e, a despeito das altas grades que a cercam, ao adentrá-la a sensação é de que a escola sorri. Seus profissionais circulam, correm de um lado a outro, sobem e descem as escadas, sempre solícitos e simpáticos. Seus alunos caminham, transitam pela escola, vão à biblioteca, aos banheiros, à copiadora, têm fácil acesso à direção, às pedagogas e demonstram que conhecem as regras. Em todas as visitas não foi observado nenhum gesto de desordem na escola.

Observar o recreio foi interessante. Na ampla sala dos professores, o clima é bom, conversam sobre as turmas, sobre as provas e o excesso de trabalho. Mesclam-se falas de indignação e descontração. No pátio, os alunos conversam sentados nos diversos banquinhos espalhados por toda parte, mexem no celular, alguns jogam cartas, outros parecem entediados, outros ainda andam de um lado para outro, pois a escola é espaçosa. As meninas se abraçam, riem, gesticulam e falam muito; os meninos, por sua vez, observam. O recreio é longo, sua duração é de, aproximadamente, 50 minutos.

Segundo informação de uma das pedagogas, isso ocorre nos turnos matutino e vespertino em virtude da distribuição da merenda escolar. Segundo ela, é praticamente impossível distribuir quase 900 refeições, em cada um desses turnos, em 20 minutos de intervalo. Então, isso acarreta uma perda de quase 30 minutos da aula que ocorre posteriormente ao recreio. Contudo, não observamos, durante o recreio, nenhuma menção espontânea nem de professores, nem de alunos acerca do ENEM. Esse nos pareceu ser um assunto restrito à sala de aula, sobretudo na proposição de atividades com questões que se assemelham às do exame a fim de preparar os estudantes para a prova.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (2013), a Escola Estadual de Ensino Médio “Emir de Macedo Gomes”, foi fundada pela Lei nº 1975 de 14 de fevereiro de 1964, publicada no Diário Oficial de 19 de fevereiro de 1964 e recebeu este nome em homenagem ao Senhor Emir de Macedo Gomes, que foi Médico, Prefeito de Linhares e Deputado Estadual.

Trata-se de uma entidade pública, mantida pelo Estado do Espírito Santo e administrada pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e pertencente à jurisdição da Superintendência Regional de Educação de Linhares, está localizada na área urbana central de Linhares, à Avenida São Mateus, nº 1679, no bairro Shell.

Fotografia 3: Vista do pátio central da escola



Fotografia 4: Vista da entrada da escola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – 04 de outubro de 2016.

A EEEM “Emir de Macedo Gomes” oferece, atualmente, o Ensino Médio regular, com ingresso anual, concebido como etapa final da Educação Básica e com duração de três anos. Adere ao Programa Ensino Médio Inovador (Pro-EMI) nos turnos matutino e vespertino.

O ensino encontra-se organizado em séries anuais, que totalizam uma carga horária de 3.276 horas, distribuídas por um mínimo de 202 dias letivos de efetivo trabalho escolar, com cinco aulas diárias, com duração de cinquenta e cinco minutos para os dois turnos. No entanto, conforme observamos anteriormente, o tempo destinado ao recreio dos alunos dos turnos matutino e vespertino consome cerca de 30 minutos do horário da aula posterior ao recreio. Isso acarreta uma perda diária do tempo efetivo do aluno em sala de aula, não sendo possível,

assim, o cumprimento do que reza o Projeto Político Pedagógico da escola. A quantidade de horas de aulas, do turno noturno, é diferente, isto é, são 2.504 horas distribuídas em três anos letivos com 808 horas anuais e quatro aulas diárias com 60 minutos de duração. A carga horária letiva dos três turnos está dividida em trimestres.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (2013), a escola está organizada para atender às necessidades socioeducacionais e de aprendizagem dos alunos em prédios e salas com mobiliário, equipamentos e material didático-pedagógico adequados à faixa etária, nível de ensino e curso por ela ministrado.

A organização das turmas obedece às condições físicas de cada sala de aula e a limitação do número de alunos, decorrente da norma legal – Resolução CEE nº 1286/2006, publicada no Diário Oficial de 29 de maio de 2006, que determina os padrões máximos de distribuição de alunos por turma e série nos graus de ensino, conforme se apresenta no Quadro 4.

Quadro 4 – Distribuição de séries por turmas e número de alunos em 2016

CURSO	Séries	Matutino		Vespertino		Noturno	
		Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos
Ensino Médio	1ª	07	287	13	520	04	160
	2ª	08	320	05	195	04	160
	3ª	05	195	03	114	03	120
	Total	20	802	21	829	11	440

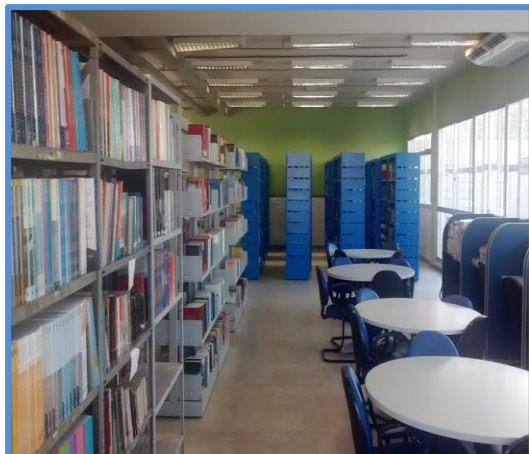
Fonte: Sistematização feita pela autora com base nos dados fornecidos pela Secretaria da Escola.

Quando se observa o quadro acima, nota-se que o número de turmas (24 no total) e de alunos matriculados (967) na primeira série do Ensino Médio na escola é muito superior, quando comparado à terceira série, que apresenta 11 turmas com 429 alunos matriculados. Esses números podem ser indicadores que, provavelmente, muitos alunos não conseguem chegar à terceira série. A despeito de fatores como a transferência de escola, as taxas de abandono, evasão e reprovação ainda são consideradas altas, sobretudo nas turmas de primeira série

desta etapa do ensino. Kuenzer (2010) analisando o cenário do Ensino Médio brasileiro, afirma que para universalizar esse nível da Educação Básica com qualidade social, pressupõe ações que visem à inclusão de todos no processo educativo, não só com garantia de acesso, mas sobretudo com garantia de permanência e conclusão dos estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática.

Quanto à estrutura física, o prédio da escola é mantido pelo Governo do Estado do Espírito Santo e está em bom estado de conservação, com instalações elétricas, pinturas, rede de esgoto e hidráulica satisfatória. Possui dois pavimentos, sendo o segundo andar destinado somente para as salas de aula, contendo 21 salas com dimensão em média de 60m² e sala de coordenação. O primeiro pavimento, por sua vez, possui diversas salas de apoio ao estudante, tais como: sala de arte; salas de multiuso; laboratório de informática; laboratório de Ciências/Física/Química/Matemática; refeitório, sala de mecanografia, sala do Grêmio Estudantil; sala Rádio Escola; Biblioteca e cantina. Ainda no primeiro pavimento ficam as salas da área administrativa: sala dos professores, da coordenação pedagógica, da direção e secretaria. Convém ressaltar que toda a escola está adequada para acessibilidade, possuindo elevadores, banheiros masculinos e femininos para alunos e funcionários, todos adaptados. Sendo assim, do ponto de vista da estrutura física do prédio da escola, percebemos que há boas condições de acolhimento tanto para professores como para alunos, oferecendo condições para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Fotografia 5: – Biblioteca da escola



Fotografia 6: – Refeitório da escola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora – 04 de outubro de 2016.

De acordo com os dados do Censo Escolar para o ano de 2015 (INEP, 2015b), a escola tinha matriculado um total de 1.612 alunos dos quais 702 estavam na 1ª série; 464 na 2ª série e 446 na 3ª série do Ensino Médio, distribuídos por três turnos (matutino, vespertino e noturno). Ainda consoante esses dados, no ano de 2015, a escola registrou um total de 1.193 aprovações, isto representa 74,1% do total de alunos matriculados. Entretanto, foram registradas 378 reprovações, ou seja, 23,5% dos alunos matriculados não apresentaram os requisitos de aproveitamento e/ou frequência mínimos a fim de serem aprovados. Foram registrados também cerca de 41 abandonos, isto representa que 2,5% dos alunos deixaram de frequentar a escola durante o ano letivo de 2015, conforme detalhamento do Quadro 5.

Quadro 5 – Detalhamento do Rendimento por ano Escolar – 2015

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação	Número de alunos matriculados
1º Ano	37,2% 261 reprovações	2,9% 21 abandonos	59,9% 420 aprovações	702 alunos
2º Ano	20,0% 93 reprovações	3,6% 17 abandonos	76,4% 354 aprovações	464 alunos
3º Ano	5,4% 25 reprovações	0,7% 4 abandonos	93,9% 417 aprovações	446 alunos
Total	378 reprovações	41 abandonos	1.193 aprovações	1612 alunos

Fonte: QEdu (2015b).

Embora a discussão sobre abandono e fracasso escolar não constitua o cerne deste trabalho, salta-nos aos olhos os índices preocupantes de abandono e reprovação apurados pelo Censo Escolar 2015 para a EEEM “Emir de Macedo Gomes”, sobretudo, nas turmas de 1º e 2º anos, conforme aponta o Quadro 5.

Sabemos que identificar as causas do fracasso escolar não é tarefa fácil, pois requer um estudo detalhado de fatores extraescolares (gravidez precoce, condição socioeconômica, vulnerabilidade familiar, trabalho, violência, drogas, falta de motivação, políticas de governo, entre outros) e/ou intraescolares (currículo, carga horária, aulas tradicionais, professores, práticas avaliativas/pedagógicas, ambiente escolar, formação deficitária no Ensino Fundamental etc.) que podem contribuir para que isso ocorra.

Por essa razão, Kuenzer (2010) alerta que, em se tratando do Ensino Médio como etapa da educação básica na perspectiva do direito à educação, as condições são dramáticas, dado o reduzido percentual de jovens e adultos atendidos e o número decrescente, ano a ano, de matrículas nesta etapa. Assim, para esta autora, passa a ser fundamental a realização de um rigoroso diagnóstico que permita identificar as necessidades educativas, contemplando as especificidades locais e regionais, a diversidade sociocultural, entre outros dados para que se estabeleça prioridades e metas a serem compartilhadas entre as diferentes esferas do governo, tendo em vista a expansão do acesso, a permanência e o sucesso no Ensino Médio mediante políticas de assistência ao estudante.

No que tange ao ENEM, a EEEM “Emir de Macedo Gomes” registra participação desde a implantação do exame em 1998. No entanto, nesta pesquisa, consideramos o período de 2009, ano em que o exame passa por profundas reformulações, até 2015, pois se trata dos dados mais recentes e que ainda estão em processo de divulgação pelo INEP.

Neste contexto, é válido mencionar que desde o ano de 2015, o Governo do Espírito Santo, por meio de sua Secretaria de Educação (SEDU), vem ofertando vagas em curso preparatório Pré-Enem.³⁷ A inscrição dos estudantes do Ensino Médio

³⁷ O Projeto Pré-Enem é uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e um dos objetivos é oportunizar aos estudantes concluintes do Ensino Médio da rede pública estadual um

matriculados em escolas da rede pública estadual é realizada, exclusivamente, pela Internet no site da SEDU. A seleção tem caráter classificatório de acordo com as vagas disponíveis e ocorre conforme as regras previstas em edital próprio. Em 2015, foram ofertadas 1.250 vagas, distribuídas entre os Municípios de Aracruz, Cariacica, Domingos Martins, Serra, Viana, Vila Velha, Vitória, Cachoeiro de Itapemirim, Colatina e São Mateus (ESPÍRITO SANTO, 2016b).

No ano seguinte, a SEDU anunciou um novo modelo preparatório para o ENEM 2016: o 'Pré-Enem Digit@l', com a intenção de ampliar as condições de estudo dos estudantes da rede pública estadual. Na ocasião da coletiva de imprensa, o então Secretário de Estado da Educação, Haroldo Rocha, declarou:

Identificamos que hoje os jovens estão sonhando pouco e não acreditam no próprio potencial. Queremos motivar os nossos estudantes a participarem mais do Enem, seguirem com os estudos e continuar a formação após o Ensino Médio. Queremos que eles tenham igualdade de competições para vagas em faculdades e no mercado de trabalho e por isso estamos ampliando as oportunidades (ESPÍRITO SANTO, 2016b).

Em sua declaração, o Secretário de Estado da Educação Haroldo Rocha deixa entrever que sua preocupação ao oferecer o cursinho preparatório para o ENEM, concentra-se em melhorar o desempenho das escolas pertencentes a sua rede no exame. De acordo com a reportagem publicada pelo Jornal A Gazeta no dia 06 de agosto de 2015, tratando dos resultados do ENEM 2014, o desempenho da rede estadual capixaba foi pífio: das 276 escolas da rede estadual de ensino avaliadas, 248 obtiveram nota abaixo da média nacional, naquele ano, que foi de 511 pontos (RABELO, 2016).

Segundo informações divulgadas pela SEDU em seu endereço eletrônico, o 'Pré-Enem Digit@l' permite o acesso dos estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual a ambientes virtuais, estruturados com ferramentas em diferentes plataformas: site contendo coleção de conteúdos multimídia, aplicativos para dispositivos móveis, ambiente digital personalizado, rede social, entre outros. Para 2016, foram ofertadas 2.550 vagas distribuídas por 51 escolas de 35 cidades do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2016b).

Entre as cidades selecionadas, Linhares, agora, foi incluída e a EEEM “Emir de Macedo Gomes” passou a sediar um polo do projeto que funcionou no período noturno de agosto a novembro de 2016. Como prevê o projeto, além do suporte virtual, os estudantes da 3ª série tiveram ainda suporte presencial, distribuídos entre aulas presenciais, aulões e monitorias. Com a finalidade de atender a tal demanda, de acordo com a SEDU, foram contratados, por meio de edital próprio, cerca de 190 professores com experiência em cursos preparatórios para ENEM e vestibulares.

Além disso, as escolas de Ensino Médio, selecionadas como polos desta iniciativa, como é o caso da EEEM “Emir de Macedo Gomes”, possuem um educador referência (professor ou pedagogo) que atua como mobilizador, estimulando os estudantes a se inscreverem nas plataformas, simulados, Hora do Enem³⁸ e outros processos seletivos vivenciados por meio do ENEM.

Diante de todo este esforço por parte do Governo Estadual, percebemos uma supervalorização da prova do ENEM em si mesma, uma vez que a prática educativa passa a ser conduzida para a realização do exame, buscando “treinar” o aluno para se sair bem na prova. O aluno, por seu turno, interessado nos benefícios ligados ao exame, busca o tal “treinamento”. Contudo, treinar os estudantes com a intenção de que eles obtenham boas notas nos testes padronizados se distancia dos propósitos da educação enquanto mediadora da transformação do sujeito. Para Adorno (1995, p. 141), a educação não deve agir de modo a modelar as pessoas, mas a produzir, nelas, uma consciência verdadeira:

Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos direito de modelar pessoas a partir do seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimento, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira [...].

Quanto aos resultados do ENEM, eles apresentam as médias de todas as escolas do Brasil para o Ensino Médio regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para as duas etapas em conjunto. De acordo com o INEP, as médias divulgadas pelo ENEM têm se mostrado um importante indicador para professores, diretores e

³⁸ Hora do Enem: iniciativa promovida pelo MEC voltada para a preparação de participantes do Exame Nacional do Ensino Médio por meio de programa de TV e plataforma *on line* de estudos (G1 EDUCAÇÃO, 2016).

demais dirigentes educacionais, na medida em que permite a reflexão sobre deficiências e boas práticas de ensino para a sociedade.

Entretanto, é importante ressaltar que os resultados do ENEM 2010 devem ser considerados com ressalvas em virtude do caráter voluntário do exame, visto que o ENEM não é uma prova obrigatória e o cálculo das médias depende da adesão de um número suficiente de alunos. Isso pode ser corroborado ao se verificar, por exemplo, que, em 2009, do total de 96.973 alunos inscritos no Estado, apenas 36.915 compareceram para fazer o exame. Esse valor equivale a uma adesão de, aproximadamente, 38% dos alunos conforme a resenha de conjuntura elaborada pelo Instituto Jones dos Santos Neves, que analisa os resultados do ENEM 2009 para o estado do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2016c).

A partir de 2009, ao contrário das demais unidades da federação e de acordo com a Portaria nº 071-R, de 26 de junho de 2009, a participação no ENEM passa a ser obrigatória para os estudantes concluintes do Ensino Médio das unidades escolares do Estado (ESPÍRITO SANTO, 2009). Contudo, é importante destacar que a participação dos estudantes de Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no exame é opcional, haja vista que a matrícula e a oferta de disciplinas são semestrais.

Cabe ressaltar que, com a obrigatoriedade do ENEM no Espírito Santo a partir de 2009 para as unidades escolares públicas, passou-se a registrar uma grande participação dos alunos destas no exame. Na EEEM “Emir de Macedo Gomes”, isso tem sido constante desde então, uma vez que quase a totalidade dos alunos concluintes do Ensino Médio fazem a prova, conforme atestam os números em destaque disponibilizados no Quadro 5, que apontam a quantidade e o índice de participação dos estudantes, desta escola, nos dois dias de prova no período de 2009 a 2015. Cabe ressaltar também que, entre todas as escolas da mesma rede do Município de Linhares, é ela a que registra o maior número de alunos participantes nos dois dias do exame.

Quadro 6 – Índice de participação dos alunos das escolas da rede estadual de Linhares-ES no ENEM – 2009-2015

ESCOLA	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Bartouvino Costa	57% = 80 participantes	81% = 156 participantes	75% = 126 participantes	79% = 149 participantes	90% = 144 participantes	81% = 143 participantes	90% = 200 participantes
Manoel S. de Souza	86% = 31 participantes	100% = 31 participantes	80% = 17 participantes	78% = 29 participantes	100% = 31 participantes	87% = 34 participantes	93% = 30 participantes
Nossa Sra. da Conceição	45% = 11 participantes	78% = 22 participantes	90% = 20 participantes	72% = 24 participantes	82% = 19 participantes	95% = 23 participantes	95% = 20 participantes
Antonieta B. Fernandes	51% = 62 participantes	85% = 67 participantes	76% = 70 participantes	79% = 101 participantes	91% = 92 participantes	94% = 81 participantes	93% = 62 participantes
Prof. Manoel Abreu	50% = 2 participantes	100% = 02 participantes	*	*	*	83% = 55 participantes	88% = 54 participantes
Prof.^a Regina B. Paixão	*	*	*	*	*	*	75% = 15 participantes
Emir de Macedo Gomes	78% = 417 participantes	90% = 511 participantes	85% = 423 participantes	83% = 334 participantes	93% = 384 participantes	91% = 428 participantes	92% = 382 participantes
Santina M. Cupertino	73% = 34 participantes	77% = 53 participantes	55% = 36 participantes	34% = 16 participantes	82% = 34 participantes	65% = 31 participantes	65% = 27 participantes
Polivalente de Linhares I	65% = 69 participantes	85% = 65 participantes	67% = 71 participantes	82% = 67 participantes	85% = 57 participantes	82% = 53 participantes	78% = 41 participantes

Fonte: QEdU (2015a).

* Em branco: escolas sem registro de participação. **Sistematização dos dados feita pela autora.

Sobre esse aspecto, ao analisar os resultados do ENEM 2010, o Instituto Jones dos Santos Neves (ESPÍRITO SANTO, 2011, p.10), órgão do Governo Estadual, curiosamente, afirma:

Conseqüentemente, a maior participação da rede pública explica o baixo desempenho do Espírito Santo no exame, pois todos os alunos fizeram a prova, inclusive aqueles 'não interessados' em se beneficiar do ENEM para ingressar num curso superior. Pode-se dizer, então, que a nota média do Espírito Santo foi 'puxada para baixo' pelo menor desempenho das unidades escolares públicas.

Ao concluir tal análise, o órgão supracitado pondera que a média geral do Estado do Espírito Santo foi a "pior" entre todas as Unidades da Federação e atribui este resultado à Portaria 071-R de 2009 que determinou a participação obrigatória de todos os alunos do Ensino Médio regular no exame. Acrescenta ainda que, como efeito dessa determinação, o Espírito Santo foi o Estado que teve o maior número de participantes no ENEM 2010. Assim, ao calcular a média ponderada de cada Estado, a rede que tem maior número de participantes exerce maior influência sobre o resultado final. No caso do Espírito Santo, aproximadamente, 80% dos participantes eram da rede pública, enquanto nos estados que tinham média inferior a do Espírito Santo a maioria era da rede privada.

Nesse contexto, é possível notar que o ENEM reforça as desigualdades entre a educação pública e a privada, pois desconsidera os fatores econômicos e sociais que condicionam a trajetória escolar e social dos estudantes, o que não deixa de ser um fator preponderante na obtenção de melhores resultados, conforme argumenta Souza (2003). Cabe ainda observarmos que, tal como se apresenta, o ENEM, tende, no limite, a prejudicar os alunos oriundos de escolas que contam com precárias condições de funcionamento, oferecidas pelo poder público, que, tradicionalmente, atendem à população pobre.

Ao longo desses sete anos, o *ranking* do ENEM passou por diversas mudanças relacionadas às metodologias de cálculo, ao tipo de informação divulgada e aos critérios para inclusão das escolas. Uma das principais causas das mudanças metodológicas diz respeito ao caráter voluntário do exame, que poderia gerar dois tipos de problema. O primeiro seria a presença de escolas com participação muito pequena no exame, e foi resolvido com a exclusão das instituições com menos de 10 alunos participantes. O segundo problema é que, mesmo com taxas elevadas de participação, caso em que se enquadra a EEEM “Emir de Macedo Gomes, o desempenho médio dos alunos participantes poderia não representar o desempenho médio de todos os formandos da escola. Para resolver estes problemas, a estratégia do INEP foi implementar uma correção das notas por participação. O objetivo dessa correção é representar a nota média da escola caso todos os alunos matriculados nos anos finais do Ensino Médio tivessem realizado o exame (INEP, 2010).

Entretanto, argumentando contra a formação de tais *rankings*, Mello (2009, p.19) afirma que:

[...] há um desserviço à população com esse tipo de informação, porque o ENEM é uma prova voluntária. Não é possível afirmar que uma escola é melhor que outra porque o critério de execução do exame pode ser completamente diferente de uma instituição para outra, também não há nenhum sentido em estabelecer comparações de um estabelecimento com outro, no mesmo ano, nem dele com outro no ano anterior, porque não é possível ter uma amostra correta [...]. Digo que fazer comparação no ENEM é como relacionar escarola com abobrinha, que é uma comparação de verdureiro e não de botânico. Ou beneficia ou prejudica uma escola injustamente.

Diante disso, fica patente que a formação de *rankings* por meio das médias obtidas no ENEM, de forma geral, é questionável, pois não considera as condições reais das escolas e os precários investimentos pelas políticas públicas educacionais. Além disso, informações como o perfil dos alunos, dos professores e da comunidade, que podem impactar diretamente o desempenho dos estudantes, também não são consideradas. Sabendo disso, o quadro, a seguir, apresenta os resultados obtidos no ENEM no período de 2009 a 2015 pelos alunos da EEEM “Emir de Macedo Gomes”:

Quadro 7 – Resultados obtidos no ENEM pelos alunos da EEEM “Emir de Macedo Gomes” - 2009 a 2015

ANO	ÍNDICE DE PARTICIPAÇÃO	Médias obtidas por área de conhecimento					Média geral
		Ciências Humanas	Ciências Natureza	Linguagens e Códigos	Matemática	Redação	Provas objetivas + Redação
2009	78% - 417 alunos	471pts	478pts	470pts	477pts	589pts	497pts
2010	90% - 511 alunos	519pts	474pts	497pts	481pts	586pts	511,4pts
2011	85% - 423 alunos	452pts	448pts	507pts	498pts	577pts	496,4pts
2012	83% - 334 alunos	501pts	453pts	479pts	489pts	487pts	481,8pts
2013	93% - 384 alunos	497pts	456pts	474pts	501pts	521pts	489,8pts
2014	91% - 428 alunos	538pts	476pts	496pts	468pts	513pts	481,8pts
2015	92% - 382 alunos	551pts	471pts	492pts	467pts	538pts	498,6pts

Fonte: QEdU (2015a).

Sistematização dos dados feita pela autora.

Os valores apresentados no Quadro 7 correspondem à média da escola, isso significa que a escola possui alunos que tiraram notas acima desta média e outros que tiraram notas abaixo dela. Um ponto importante sobre esses indicadores de qualidade é saber a quem eles se dirigem, para Travitzki (2013) a média das escolas no ENEM, por exemplo, serve para informar a sociedade a respeito das diferenças de desempenho encontradas entre as instituições. Na visão deste autor, tal média:

[...] Trata-se apenas de um número, sendo, portanto, algo pouco informativo para ajudar as escolas a aprimorarem seu trabalho, podendo no máximo sugerir que a instituição ‘vai bem’ ou ‘vai mal’ (TRAVITZKI, 2013, p.211, grifos do autor).

Observando ainda o Quadro 7, mas sem desconsiderar a assertiva anterior, percebe-se que, com exceção de 2010, quando a escola atingiu uma média geral um pouco superior a 511 pontos, nos demais anos ficou com médias abaixo de 500 pontos, não se esquecendo de que a pontuação máxima é de 1000 pontos. Isto representa um dado preocupante, pois como se sabe, 450 pontos em cada uma das áreas avaliadas, é a nota mínima para que um aluno requeira a certificação de conclusão do Ensino Médio por meio do ENEM. Se a média da escola está nesta faixa, certamente, há alunos com notas mais altas que 500 e alunos com médias abaixo de 450 pontos.

Além disso, para que um aluno possa se cadastrar no Programa Ciências sem Fronteiras, é necessário que ele possua uma nota mínima de 600 pontos na média de todas as áreas do conhecimento. Portanto, nas escolas com médias abaixo deste valor, como é o caso da unidade em análise, provavelmente, seus alunos terão maior dificuldade em pleitear uma vaga neste programa.

Por essas questões é que Mildner (2002) nos recorda que, conforme disposto em documentos relevantes publicados pelo MEC/INEP, uma das funções do ENEM consiste em estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho. Para esta autora, tal função é, decisivamente, indicativa de que tal exame já surge e se propõe como um mecanismo seletivo-classificatório de indivíduos para o mundo do trabalho e para a Educação Superior, o que fortalece o já sofrido “fracasso” e “sucesso” escolar.

Levando isso em conta, a mesma autora ainda explica que, assim como na sistemática escolar, também no ENEM a aferição de resultados manifestos de aprendizagem é o instrumento essencial, por meio do qual se manifestam as deficiências do processo de ensino-aprendizagem, precipuamente consideradas as deficiências dos respectivos estudantes e completa:

[...] tanto no contexto escolar como no contexto do ENEM, a aferição experimentada por estudantes, diretamente, e por professores e escolas, indiretamente, concorre para reforçar, nuns e noutros, a concepção seletiva do processo pedagógico escolar, a induzir-lhes à adesão a essa concepção e aos comportamento dela decorrentes: o professor, a escola, e, agora,

também, a sociedade civil em geral reconhecem o fracassado, enquanto este assim se assumirá e agirá em consequência (MILDNER, 2002, p. 52).

Portanto, na visão de Mildner (2002), o uso dos resultados obtidos no ENEM para fins de classificação e/ou seleção dos estudantes do Ensino Médio representa um instrumento para, formalmente, declarar o fracasso do processo de ensino-aprendizagem num contexto educacional fortemente comprometido com princípios e propósitos discriminatórios e seletivos.

Quadro 8 – Médias Nacionais por rede e por área de conhecimento – ENEM 2013

Área do conhecimento	Média federal	Média estadual	Média municipal	Média das escolas privadas
Linguagens e códigos	545,08	480,71	513,23	544,52
Matemática	625,24	491,18	546,73	615,07
Ciências humanas	590	506,94	539,47	583,94
Ciências da natureza	547,76	457,94	487,79	541,28
Redação	613,07	491,41	533,48	602,16

Fonte: QEdU (2015a).

Considerando que a pontuação total é de 1.000 pontos em cada área do conhecimento e comparando as médias obtidas pela escola no ENEM 2013 (em destaque no Quadro 6) com a média nacional da rede estadual de ensino – que é a mesma rede da EEEM “Emir de Macedo Gomes” – (em destaque no Quadro 8), observa-se que esta escola está acima da média nacional, apenas, em Matemática e Redação, nas quais alcançou, em 2013, 501 e 521 pontos, respectivamente.

Entretanto, quando comparamos as médias obtidas pela rede estadual no ENEM 2013 com as demais redes de ensino (Quadro 8), percebe-se que a rede estadual detém as médias mais baixas obtidas nesta avaliação, ou seja, se levarmos em consideração as avaliações de larga escala e seus resultados, tudo indica que a rede estadual não vai bem em termos de ensino-aprendizagem. A seguir, apresentamos o Quadro 8 que apresenta os resultados obtidos pela EEEM “Macedo Gomes” no panorama das demais escolas da rede pública estadual de Linhares-ES:

Quadro 9 – Resultados obtidos no ENEM pelas escolas da rede pública estadual de Linhares-ES – 2009 a 2015³⁹

ESCOLA	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Bartouvino Costa	483,6pts	485,6pts	480,2pts	461,6pts	478,2pts	479,4pts	489,6pts
Manoel Salustiano de Souza	472,8pts	495,8pts	530,4pts	496,6pts	474,6pts	497,4pts	518,6pts
Nossa Sra. Conceição	*	446,8pts	422,8pts	408,6pts	424,2pts	450,6pts	486,0pts
Antonieta B. Fernandes	473,2pts	490,2pts	467,0pts	451,2pts	483,2pts	440,8pts	489,6pts
Manoel Abreu	422,4pts	*	*	*	*	462,6pts	465,8pts
Emir de Macedo Gomes	497,0pts	511,4pts	496,4pts	481,8pts	489,8pts	498,2pts	503,8pts
Santina M. Cupertino	455,0pts	461,6pts	448,2pts	*	421,6pts	448,6pts	453,4pts
Polivalente I	485,0pts	482,0pts	468,0pts	458,6pts	487,2pts	475,8pts	498,6pts

Fonte: QEdU (1015a).

Nota: *Em branco – escolas com menos de 50% de participação e/ou 10 alunos participantes na prova, não são considerados representativos para o MEC/ Inep. **Sistematização dos dados feita pela autora.

Por meio da análise do quadro 9, podemos verificar que entre as demais escolas de Ensino Médio de Linhares da rede pública estadual, a EEEM “Emir de Macedo Gomes” apresenta as médias mais altas em: 2009 (497,0 pontos); 2010 (511,4 pontos); 2013 (489,8 pontos) e 2014 (498,2 pontos). Esse desempenho tem colocado esta escola entre as mais bem pontuadas no ENEM de toda rede pública estadual de Linhares, o que tem atraído a atenção da comunidade linharensense. No entanto, convém destacar que a escola Manoel Salustiano de Souza obteve as médias mais altas nos anos de 2011 (530,4 pontos); 2012 (496,6 pontos) e 2015 (518,6 pontos).

Vale destacar ainda que, segundo dados divulgados pelo INEP (2016h) em 2015 para o ENEM 2014, das 276 escolas estaduais do Espírito Santo, 248 obtiveram notas abaixo da média geral nacional que foi de 511 pontos, entre elas a EEEM “Emir de Macedo Gomes” que obteve nesse exame a média de 503,8 pontos. Esse

³⁹ Os resultados correspondem à soma das médias das provas objetivas e Redação.

resultado significa que 90% das escolas da rede estadual não atingiram a média nacional.

Entretanto, Souza (2011, p. 102) afirma que o ENEM não pode ser considerado como uma avaliação do Ensino Médio, pois, embora venha sendo difundido como exame para essa etapa do ensino, seus resultados não evidenciam, segundo a autora, a qualidade do Ensino Médio, uma vez que os objetivos desta prova refletem o “propósito de avaliar individualmente alunos concluintes e egressos do Ensino Médio quanto às competências especialmente difundidas para esse exame”.

Ademais, ao analisar a divulgação dos resultados do ENEM, Mildner (2002, p. 46) argumenta que o este exame não se caracteriza como um processo de Avaliação dos Resultados Educacionais, mas sim como de Verificação desses resultados, pois os produtos de um Sistema de Avaliação em Larga Escala de Resultados Educacionais haverão, segundo a autora supracitada:

[...] de tratar de questões e dificuldades didático-pedagógicas, de ensino e de aprendizagem, de metodologias, de professores e de estudantes que venham a consistir em cerne de análise e reflexão teóricas e metodológicas de como fazer a educação [...] que subsidiem a elaboração de estratégias de decisão pedagógica adequadas para o redirecionamento do processo pedagógico em curso, no sentido de melhoria de qualidade educacional para todos os alunos.

Em outras palavras, para esta autora, qualquer situação ou sistema de Avaliação de Resultados Educacionais precisa considerar como objeto principal o processo pedagógico em seu todo e em seus componentes, não se restringindo, apenas, à verificação de resultados de aprendizagem.

Logo, para Mildner (2002), uma mais correta e concreta melhoria da qualidade da Educação Formal para todos, ou pelo menos para a maioria dos alunos, não decorrerá do que ela chama de “Sistemas de Verificação de resultados” a exemplo do ENEM, mas haverá de exigir que à Avaliação de Resultados de Aprendizagem seja dado um tratamento teórico e metodológico mais adequado.

Embora os resultados obtidos no ENEM pela EEEM “Emir de Macedo Gomes” não sejam expressivos, quando comparados às redes particular e federal, por exemplo, essa escola se mantém entre as que apresentam os melhores resultados de sua

rede no Município de Linhares. Além disso, sua localização privilegiada e de fácil acesso permite atender alunos oriundos de diversos bairros, tanto da zona rural, como da urbana e de municípios circunvizinhos, não havendo predominância de determinadas localidades, o que favorece a grande diversidade sociocultural de seus estudantes.

Por todas estas características apresentadas, a EEEM “Emir de Macedo Gomes” se destaca no panorama das escolas da rede pública estadual em Linhares e região, o que é justificado pela grande procura por vagas a cada início de ano letivo.

No próximo item, descreveremos os sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, alunos e professores da unidade de estudo e, em seguida, passaremos à análise da categorização dos dados colhidos durante as entrevistas realizadas.

5.2 OS SUJEITOS E SEUS DISCURSOS

A demanda de alunos atendida pela Escola Estadual de Ensino Médio “Emir de Macedo Gomes”, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (2013), tem aspirações à continuidade dos estudos, porque vislumbram nisso a oportunidade de ascenderem socialmente.

Ainda de acordo com dados extraídos do PPP (2013) com relação à renda familiar, 41% estão na faixa de 1 a 3 salários mínimos, seguidos de 25% que tem renda entre 3 a 5 salários mínimos. Quanto à participação do aluno na composição desta renda, ainda de acordo com o documento supracitado, cerca de 62% não trabalham e seus gastos são financiados pela família e que 28% trabalham e ajudam, de alguma forma, a compor a renda familiar. Cerca de 78% dos alunos moram em casa própria e 16% em casas alugadas e cerca de 77% residem na zona urbana. Devido a isso, para chegar à escola, cerca de 58% dos alunos utilizam ônibus convencional, 17% vai a pé e 14% faz uso de transporte escolar.

Como se observa pelos dados expostos acima, a maioria dos alunos dessa escola pertence à classe média baixa e, por isso, muitos deles enxergam, na continuidade

dos estudos, a oportunidade de trilhar uma carreira profissional que lhes ofereça uma vida mais confortável e estável financeiramente. Durante as entrevistas realizadas, inclusive, muitos apontaram o ENEM como a “porta de entrada” para a realização deste intento, conforme veremos mais à frente.

Outra informação interessante acrescentada pelo PPP (2013) é que cerca de 73% dos alunos têm internet em casa; 13%, aproximadamente, têm acesso à rede em outros locais e 11% ainda não possui acesso à internet e que, para manter-se informados dos acontecimentos atuais, o aluno e sua família em sua maioria utilizam a televisão (42%), seguidos pela internet e rádio.

Quadro 10 – Alunos participantes da Pesquisa por gênero e idade

IDADE	GÊNERO	
	MASCULINO	FEMININO
16 anos	04 alunos	02 alunas
17 anos	46 alunos	65 alunas
18 anos	20 alunos	23 alunas
19 anos	05 alunos	01 aluna
Total	75 alunos	91 alunas

Fonte: Sistematização feita pela autora

Todos os 166 alunos que, espontaneamente, concederam a entrevista à pesquisadora estavam cursando a 3ª série do Ensino Médio. Cerca de 45% da amostra é do sexo masculino (75 alunos), enquanto 55% é do sexo feminino (91 alunas). Quanto à idade, a média mais frequente é de 17 anos, tendo como valor máximo 19 e mínimo de 16 anos, conforme pode ser conferido no Quadro 10, exposto acima.

O quadro de funcionários da escola constituiu-se de professores, técnicos, pessoal administrativo e de apoio (serventes, merendeiras, vigilantes) totalizando, de acordo com o Censo Escolar (2015), 150 servidores entre efetivos e contratados. Desse montante, interessa-nos mais especificamente os professores, os quais se constituíram sujeitos desta pesquisa.

A EEEM “Emir de Macedo Gomes” realiza seus dias de estudo de acordo com a Portaria 003-R, de 14/01/2013, que assegura aos professores o cumprimento de 33% da jornada de trabalho em atividades de planejamento e desenvolvimento profissional, que deverão ser cumpridas na unidade escolar, sob a coordenação, acompanhamento e orientação do pedagogo, preferencialmente no coletivo dos regentes de classe dos componentes curriculares que compreendam cada área do conhecimento. Sendo assim, os 79 docentes da escola participam do planejamento em dias determinados da semana e distribuídos por áreas de conhecimento. De acordo com o PPP (2013), os professores são assim distribuídos:

Quadro 11 – Sistemática de Planejamento dos docentes da EEEM “Emir de Macedo Gomes”

Dia da Semana	Áreas de conhecimento
Terça-feira	Área de Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia)
Quarta-feira	Área de Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia) e Matemática
Quinta-feira	Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola)

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EEEM Emir de Macedo Gomes (2013).

Durante nossas visitas de observação, acompanhamos, alternadamente, o planejamento das áreas de conhecimento relacionadas no Quadro 11. Nesses momentos, pudemos constatar que, nem sempre, os professores estavam sendo orientados por um pedagogo, conforme reza o texto do Projeto Político Pedagógico da escola, e assim, muitos aproveitavam o momento para corrigir provas e trabalhos dos alunos. No entanto, constatamos também, que, pelo fato de estarem separados por áreas afins, havia mais possibilidade de contemplar atividades e/ou projetos interdisciplinares, conforme foi observado no encontro de área de Ciências da Natureza e Matemática, por exemplo.

Além disso, a despeito de não verificarmos, entre os professores, nessas ocasiões, nenhum comentário pontual a respeito de o planejamento acontecer em favor do ENEM, foi inevitável notar que, o planejamento da unidade em análise acontece exatamente com a mesma organização da avaliação externa, a qual também é organizada por áreas de conhecimento conforme se observa no Quadro 11. Nessa

lógica, tudo indica que a avaliação está exercendo um poder superior sobre o sistema escolar, pois está definindo o peso e o significado do que deve ser ensinado, influenciando o currículo e a dinâmica da escola.

Observamos, nessas ocasiões também, um certo grau de aceitação apresentado por muitos professores: a compreensão de que o ENEM veio facilitar o trabalho pedagógico, pois, segundo o que alguns afirmaram em entrevista, agora se tem manuais, livros, apostilas, *sites* que indicam exatamente o que se tem que ensinar – ao que Freitas (2013) chama de estreitamento curricular – não havendo perda de tempo com outros assuntos.

Nesse sentido, conforme Zanchet (2005), verificamos que o ENEM atua como uma forma de modelar a atividade pedagógica, não oferecendo a atenção necessária às consequências e transformações promovidas nesse processo, incluindo, entre elas um possível engessamento do trabalho docente no Ensino Médio.

Quadro 12 – Situação profissional dos Docentes da EEEM “Emir de Macedo Gomes” em 2016

Disciplina	Total	Situação Profissional	
		Efetivo	DT
Língua Portuguesa	11	05	06
Arte	03	01	02
Educação Física	04	04	-
Língua Inglesa	05	01	04
Língua Espanhola	02	01	01
Matemática	12	07	05
Física	08	03	05
Química	06	02	04
Biologia	07	03	04
Geografia	07	04	03
História	05	01	04
Filosofia	04	-	04
Sociologia	05	01	04
TOTAL	79	33	46

Fonte: Sistematização realizada pela autora

Quanto ao Quadro 12, chama-nos atenção o fato de a escola possuir entre os seus 79 docentes, 46 contratados, ou seja, mais de 58% dos professores estão nessa situação. Este fato revela que, a despeito de Governo Estadual realizar concursos a fim de efetivar professores em seu quadro permanente, ainda persiste um grande contingente deles em regime de Designação Temporária (ESPÍRITO SANTO, 2016d).

Há, pelo menos, dois fatores que contribuem para a formação desse quadro. O primeiro deles é que o número de professores sem habilitação para a disciplina que lecionam é ainda muito alto na escola de nível médio. Mesmo considerando que tais professores possuam licenciatura, em muitos casos, seus cursos não os habilitam a lecionar as disciplinas sob sua responsabilidade, sobretudo nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia. O segundo fator relaciona-se às medidas de flexibilidade da legislação do direito do trabalho que passou a admitir maior diversificação salarial. Como consequência, verifica-se expressivo número de professores contratados temporariamente, em condições (algumas vezes) precárias, no setor público, representando significativa economia para os cofres dos Estados e Municípios (OLIVEIRA, 2004). Nesse contexto, os professores com contratos temporários, muitas vezes, não possuem garantias trabalhistas e previdenciárias, recebem menor remuneração, estão sujeitos à maior informalidade nas relações de trabalho e, conseqüentemente, têm menos direitos sociais.

Entre os 28 professores entrevistados, 07 atuam na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 10 atuam em Ciências Humanas e 11 atuam em Ciências da Natureza e Matemática, sendo 57% desta amostra do sexo masculino e 43% do sexo feminino. De acordo com o PPP (2013), todos os professores em exercício na escola são licenciados e possuem, no mínimo, pós-graduação *lato sensu*, ao passo que outros já concluíram o Mestrado ou estão em processo de concluí-lo.

Durante as entrevistas com alunos e professores, não percebemos qualquer dificuldade no entendimento das questões, entretanto, é importante ressaltar que muitos entrevistados, por razões desconhecidas, foram lacônicos em suas respostas, evitando se estender ou aprofundar a discussão.

Depois de um longo período de organização e análise dos dados coletados por meio das entrevistas, iniciado na transcrição e na leitura comprometida delas, foram extraídas categorias e subcategorias temáticas a partir deste material, por meio de recorte, agregação e enumeração, permitindo atingir uma representação de conteúdo para início da análise. Dessa forma, a seguir, apresentamos as categorias delineadas para serem analisadas: Categoria 1: Opinião de professores e alunos sobre o 'Novo ENEM'; Categoria 2: Influência do ENEM na prática pedagógica na visão de alunos e professores; Categoria 3: Percepção dos professores sobre o ranqueamento de resultados do ENEM e se/como tal mecanismo tem sido utilizado para promover melhorias no ensino.

5.2.1 Categoria 1: Opinião de Professores e Alunos sobre o Novo ENEM

Tardif (2002, p. 230), ao refletir sobre pesquisas que incidem no ensino do professor, aponta que é fundamental dar voz ao professor e considerar a sua subjetividade e o seu ponto de vista, afirmando que:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e a orienta.

Nessa perspectiva, como forma de ouvir e registrar a opinião dos professores, o roteiro para a entrevista (APÊNDICE III) foi construído com o objetivo de que revelasse a percepção desses professores sobre o 'Novo ENEM', a influência desse exame na prática pedagógica e a repercussão do ranqueamento dos resultados da escola, tendo como parâmetros os dados divulgados pelo INEP.

Contudo, reveste-se também de importância a voz de um aluno ou de uma aluna adolescente pertencente à escola pública, em término da Educação Básica, momento em que deve tomar uma decisão a respeito da continuidade de seus estudos, iniciando sua profissionalização. Por isso, não nos limitamos a ouvir somente os docentes, mas também os alunos, coletando suas impressões sobre a

influência do ENEM em seu contexto escolar também por meio de um roteiro (APÊNDICE IV) para a entrevista.

A respeito da opinião dos docentes sobre o 'Novo ENEM', podemos inferir de suas respostas que o exame, historicamente, está se consolidando no Ensino Médio com grande aceitabilidade entre os professores. Isso significa dizer que o ENEM está sendo legitimado pelos professores por sua função avaliativa. Tanto que, a professora P17, no ato da entrevista chegou a declarar que o exame "facilita o trabalho pedagógico, pois direciona as escolas". Esse posicionamento foi ratificado por vários outros docentes, conforme atestam os trechos das entrevistas com P10, P11, P20, respectivamente:

[...] é uma forma boa para trabalhar com essa prova, penso que ela traz questões voltadas para a realidade do estudante.

É um bom instrumento de avaliação que tem direcionado o processo de ensino-aprendizagem das escolas.

Acho positivo (se referindo ao 'Novo ENEM'), pois está induzindo o alunado a se dedicar em todas as disciplinas do currículo.

Entretanto, alguns docentes elaboraram um posicionamento mais crítico revelando, inclusive, preocupação com os novos contornos que o ENEM assumiu a partir de 2009, quando se tornou mais extenso e, segundo os professores "conteudista", aproximando-se de um "vestibular tradicional" e afastando-se de seu objetivo original, conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

Eu acho que o novo exame deveria ser focado no que a escola oferece ao aluno, mas o que ocorre, na prática, é justamente o contrário: a escola é que se condiciona ao exame (P2).

[...] extremamente conteudista e, na minha opinião, não avalia as reais habilidades inerentes à formação do cidadão (P6).

O 'Novo ENEM', para mim, se tornou um vestibular tradicional perdendo o seu objetivo original que era uma avaliação do Ensino Médio e uma autoavaliação do aluno[...] (P7).

[...] as questões do 'Novo ENEM' exigem o uso de fórmulas matemáticas específicas, fato que não acontecia antes e que é considerado uma inovação desse 'Novo ENEM'. No contexto anterior, questões de Matemática ou de Ciências da Natureza poderiam ser respondidas por analogias ou com o uso de cálculos simples, sem a necessidade de fórmulas mais complexas como agora (P8).

Não podemos deixar de notar, na fala desses professores, a aproximação que se faz do Novo ENEM ao vestibular como mecanismo de ingresso ao Ensino Superior. O vestibular há muito tempo vem sendo o dispositivo que define quem irá dar continuidade nos estudos em nível superior, e a quem se nega o direito da vida

acadêmica. Sua presença é pouco questionada na sociedade, talvez por se acreditar que ele seja inerente à própria educação. Por se dizer justo e democrático, tratando todos de maneira igual, os sujeitos não contemplados com o ingresso ao ensino superior assumem para si as responsabilidades do fracasso, já que tiveram as mesmas oportunidades dos demais. Essa é mais uma verdade neoliberal imposta, que busca desviar a atenção do foco do problema, o alijamento do direito de dar prosseguimento à vida escolar, além de mascarar a situação precária da educação básica. Dessa maneira, o vestibular reflete e reforça as diferenças encontradas na própria sociedade em que vivemos, e está alinhado com as contradições do nosso sistema de educação, que apesar do aumento do número de vagas para o ensino superior público, prioritariamente, atende às classes sociais de maior poder econômico. Os menos favorecidos ocupam um número de vagas proporcionalmente pequeno⁴⁰, na maioria das vezes, em universidades com menor concorrência.

Dias Sobrinho (2003, p.67) ao falar sobre a finalidade da avaliação externa no contexto das políticas públicas educacionais, destaca que:

[...] essas avaliações estão impondo um modelo de formação profissional, induzindo uma pedagogia e um currículo ajustados às demandas da economia e às necessidades de dominação ideológica dos governos. Essas avaliações são predominantemente quantitativas, objetivistas e cumprem a ética utilitária da racionalidade instrumental dos Estados, que flexibilizam a economia, porém exercem forte controle sobre os âmbitos socioculturais.

Alinhando as falas dos professores (P2, P6, P7) à citação desse autor, inferimos que o 'Novo ENEM' ao dizer que a escola não vai bem, que seus estudantes não estão preparados para ingressar no Ensino Superior ou ainda quando diz os conteúdos que devem ser trabalhados, induz os professores a uma tomada de decisão. A esses professores é imputada a função de construir objetivos segundo as orientações da lógica capitalista que tem como palavras de ordem a multifuncionalidade, a racionalidade e a produtividade. De acordo com essa perspectiva, a educação passa a ser modelada conforme os interesses econômicos, os quais definem o currículo e impõem um novo modelo de formação profissional.

⁴⁰ Apesar da maioria das famílias brasileiras serem àquelas com renda de até dois salários mínimos, apenas 26,47% das vagas nas universidades federais são ocupadas por alunos dessas famílias (ANDIFES, 2011).

Assim, inferimos desse contexto que as avaliações nacionais adquiriram um *status* capaz de dar sentido ao trabalho escolar, balizando as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores. Tudo indica que os professores começaram a se preocupar mais com o modelo de prova apresentado pelo ENEM por entenderem que existe uma tendência crescente da utilização de seus resultados nos processos seletivos. Essa condição contribui para que o professor “[...] se preocupe em trabalhar na direção das questões propostas pelo Exame, a fim de preparar melhor seus alunos para enfrentarem o Exame” (ZANCHET, 2007, p.62).

Nesse sentido, Freitas (2007) sintetiza muito bem o papel do estado avaliador e regulador que define as regras e orientações (regulações), a fim de responder às questões que vão indicar os conhecimentos que crianças e jovens necessitam aprender; as metodologias que podem ajudar no processo de aprendizagem; e, em função disso, como os professores que vão trabalhar com essas crianças e jovens e como esses conhecimentos devem ser formados e onde, isto é, em quais instituições (universidade, faculdades, institutos), na modalidade presencial ou a distância. Esse Estado também define os instrumentos avaliativos que vão verificar os resultados dessas normas estabelecidas.

Assim, no bojo dessas ações, a escola se torna núcleo do planejamento e da gestão e a União modela e padroniza os processos como forma de estabelecer a diminuição dos custos da ampliação no atendimento aos alunos. Dentre essas padronizações, Oliveira (2008) destaca: os currículos centralizados, os materiais didáticos, os programas de computadores e a regularidade dos exames nacionais.

Diante dos depoimentos vistos até aqui, nos parece claro que tais ações trouxeram novas exigências ao exercício da docência, gerando consequências sobre suas condições de trabalho, o que transformou profundamente sua prática pedagógica, fazendo-o assumir maiores responsabilidades nas decisões tomadas em prol da instituição. Esse modelo de gestão é baseado em um maior envolvimento dos docentes em relação ao sucesso ou não dos alunos, o que torna mais complexa a atuação desses profissionais, causando intensificação de seu trabalho.

Ainda sobre esta primeira categoria, houve entre os professores aqueles que se referiram ao 'Novo ENEM' como uma oportunidade de ingresso no Ensino Superior, como oportunidade de obtenção de bolsas de estudo e a perspectiva de um futuro promissor.

O ENEM contribui para o ingresso dos alunos nas Universidades ou Faculdades com bolsa e tudo mais rápido, isso faz com que as escolas tenham um foco no seu papel na preparação para o exame (P13).

Acho que o Novo ENEM tornou mais democrático o acesso dos jovens à Universidade, mas isso obriga as escolas a trabalharem conteúdos que são objetos da avaliação (P14).

Considero muito válido esse 'Novo ENEM', porque é um acesso rápido para a Universidade [...] (P15).

Esse entendimento também foi verificado entre muitos estudantes, como se observa a seguir:

Bom, o ENEM pra mim representa muita coisa, pois com ele eu posso mudar o rumo da minha vida (A9).

Para mim, o ENEM tem grande importância para o meu futuro, para que consiga ter uma boa faculdade e ter um bom emprego futuramente (A12).

O ENEM representa pra mim e pra outras pessoas de renda baixa, uma forma de conseguir fazer faculdade pagando pouco ou até mesmo de graça, se ganhar bolsa. (A15).

O ENEM, pra mim, é uma oportunidade, pois a partir dele conseguimos entrar em Universidades Federais, já que muitos não têm condições de pagar uma faculdade particular e assim, temos a esperança de realizar os nossos sonhos (A16).

Nota-se que entre os alunos há uma visão de esperança. No entanto, ingênua, pois esperam do ENEM muito mais do que seu real objetivo, enxergam nele um meio de realizar o sonho do ingresso na Universidade. No entanto, Dias (2013) enfatiza que apesar de o ENEM trazer em sua proposta um discurso de igualdade de oportunidade (tal qual o antigo vestibular) tão apregoada pelo neoliberalismo, na verdade, esconde uma realidade perversa. Isso ocorre, segundo a pesquisadora, porque o exame não considera as condições sociais objetivas que são diferentes, ou seja, a prova é aplicada a todos indistintamente, sejam ricos ou pobres. Assim, a autora conclui que não existe no cenário brasileiro igualdade de condições; para os jovens pobres, a concorrência é sempre desleal.

É interessante notar também que, mesmo entre aqueles estudantes que criticam o modelo da prova, apontando para o seu caráter conteudista, persiste o desejo do ingresso no Ensino Superior por meio do exame:

Pra mim, é uma porta para adquirir um determinado conhecimento mais detalhado e, conseqüentemente, conseguir uma boa qualificação profissional... Mas tem uma coisa: o conteúdo é muito extenso e acaba prejudicando muitas pessoas que irão fazer a prova (A2).

O ENEM é uma prova que muda a vida de muitas pessoas, mas a forma de aplicação é muito ruim e prejudica algumas pessoas, pois temos que por nossos conhecimentos no papel em poucas horas... (A6).

Eu vejo o ENEM como uma forma para ingressar na tão sonhada faculdade, mas a forma como ele é aplicado vem prejudicando cada pessoa que faz ele, porque precisamos saber tudo de todos os conteúdos desde que entramos no Ensino Fundamental para realizar, em dois dias, a prova que mudará o destino da vida de cada um (A8).

Percebe-se, nestas falas, uma convergência entre alunos e professores no que se refere ao aspecto conteudista do 'Novo ENEM'. No entanto, entre os estudantes o que prevalece é um crédito de esperança, como se o ENEM, que é uma política de avaliação, fosse uma política de inserção no Ensino Superior, inserção social. Assim, os estudantes falam do exame como uma força motivadora por meio da qual podem mudar suas vidas para melhor, até por que a eles não são oferecidas outras alternativas para tanto.

É importante ressaltar que, quando alunos e professores destacam o caráter 'conteudista' assumido pelo Novo ENEM, estão se referindo ao aumento do grau de dificuldade da prova em relação às edições anteriores do exame, que passou a exigir mais conhecimento de conteúdos específicos. Na visão de alunos e professores, a prova anteriormente apresentava uma abordagem mais reflexiva e interpretativa, privilegiando a interpretação de textos e, segundo eles, isso vem mudando paulatinamente.

Nesse contexto, tudo indica que se vive um momento em que o velho vestibular está sendo substituído progressivamente pelo Novo ENEM como instrumento de seleção dos candidatos ao ensino superior brasileiro, pois cerca de 1.400 instituições de Ensino Superior utilizam o resultado do exame como critério para o ingresso em seus cursos, seja completando ou substituindo o vestibular (ESPÍRITO SANTO, 2016e). Além disso, o exame também é utilizado como critério na obtenção de bolsa do Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Assim, percebe-se a intenção de que o ENEM se torne o grande vestibular do Brasil, sustentado no discurso neoliberal de democratização do ensino superior. Com isso, o ENEM, além de

incorporar a lógica própria do vestibular, incorpora também sua função histórica de selecionar.

Contudo, não se pode negar que as questões que compõem o teste do ENEM representam um avanço em relação aos modelos avaliativos da maioria dos vestibulares do Brasil. Embora alunos e professores reclamem, todos concordam que com o ENEM, as questões e situações problemas da prova estão mais próximas do cotidiano, exigindo mais do raciocínio lógico e da interpretação, do que da memorização de fatos, fórmulas e acontecimentos. A respeito disso, Kohl (2010, p.3) ratifica:

A avaliação (ENEM) baseia-se na concepção construtivista e piagetiana de desenvolvimento cognitivo e de ensino, as quais valorizam a autonomia intelectual do(a) discente, o(a) qual aprende aprendendo. Está configurada a partir de competências transversais como constatar, interpretar, compreender, explicar, solucionar e outras; o(a) discente é colocado(a) diante de problematizações contextualizadas e de caráter interdisciplinar. [...] O conteúdo programático do novo Enem diverge, entre outros aspectos existentes nos principais vestibulares do país, na cobrança de conhecimentos sobre teatro, Educação Física, artes e outras matérias marginalizadas pela maioria das escolas públicas e privadas brasileiras.

No entanto, com essa mudança, o exame ganha uma conotação mais selecionadora, suas funções diagnóstica e formativa da avaliação educacional (se um dia houve) vão sendo substituídas em decorrência dos novos sentidos atribuídos, transformando-o em um fim em si mesmo. A escola, por sua vez, já sente/incorpora a metamorfose do ENEM, agora redimensionado, atingindo os interesses de um público maior, implicando em transformações na dinâmica curricular das escolas, que pressionadas pelos índices, pelo novo desejo dos alunos e por se tratar de um instrumento de orientação oficial, passa a “preparar seus alunos para o ENEM”, conforme afirmaram muitos professores durante as entrevistas.

Nesse contexto, é importante que se diga que todo esse clima de concorrência e competição faz aumentar a ocorrência de fraudes pedagógicas (BARRIGA, 2008), caracterizadas por preparações técnicas para a prova, quase sempre desenvolvidas pela indústria dos cursinhos, em nome da eficácia pedagógica, em que se identifica

as formas de resolução das questões das provas anteriores, fragmentando mais ainda o processo de ensino e aprendizagem.

Não podemos negar que “[...] a escola é, ela mesma, um reflexo do seu tempo” (FREITAS, 2004, p. 149). Em uma sociedade de classes, como não poderia ser diferente, os diferentes projetos educacionais atendem a interesses diversos, nesse caso específico, o projeto dominante é sustentador e disseminador das ideias neoliberais, que tem como finalidade “[...] um projeto que vê o ser humano como um objeto a mais no espaço da produção. Um ser que não define seu sentido da vida nem seu projeto social, mas que se insere em um projeto preestabelecido para ele” (BARRIGA, 2008, p. 51).

Assim, o afastamento dos sujeitos interessados da discussão coletiva de elaboração de projetos educacionais dificulta a apreensão dos conhecimentos da sua própria realidade, num processo que favorece a homogeneidade cultural e a dominação das classes menos favorecidas (ESTEBAN, 2008).

5.2.2 Categoria 2: Influência do ENEM na prática pedagógica na visão de alunos e professores

Ao perguntarmos para os professores se eles percebem alguma influência do ENEM em sua prática pedagógica, quase a unanimidade afirmou que o referido exame estaria influenciando na construção de seus instrumentos de avaliação, porque utilizam as questões de provas anteriores para “treinar” os alunos. Outros ainda foram mais categóricos e disseram que toda a sua prática (seleção de conteúdos, proposição de atividades, aulas, metodologias) estaria condicionada à avaliação externa, conforme demonstram os fragmentos que seguem:

Toda a metodologia utilizada em sala de aula para promover o ensino do conteúdo está voltada para o exame, até porque percebo um maior interesse por parte dos alunos, quando o conteúdo explicado tem maior peso no ENEM (P2).

Acredito que, hoje, as escolas estaduais constroem suas práticas pedagógicas em torno de dois exames externos: o PAEBES⁴¹ e o ENEM. Portanto, de certa forma, estamos condicionados a trabalhar para satisfazer essa demanda (P3).

Remodelou toda a minha prática [...] até a preparação das minhas aulas. Hoje tenho foco naquilo que vou trabalhar em sala de aula [...] as atividades, as provas, tudo é pensado no ENEM (P13).

Com base nas respostas dos professores, constatamos que eles mudaram sua maneira de ensinar para acompanhar as exigências das avaliações externas. Assim, os professores falam das mudanças como se fosse algo natural do próprio sistema educativo. De acordo com Zanchet (2005, p.194):

Os professores estão sendo atingidos em suas práticas pedagógicas [...]. Mesmo que eles não admitam, explicitamente, uma modificação mais intensa em suas ações docentes, percebe-se que modificam, de alguma maneira, seu trabalho cotidiano em sala de aula. Veiculam e reforçam o modelo como alternativa plausível em suas práticas sem fazerem uma reflexão mais consistente da proposta.

Lócco (2005) e Maggio (2006), em suas pesquisas, também reconhecem que os professores estariam aderindo ao ENEM sem empreenderem reflexões mais consistentes sobre o referido exame. Dessa forma, percebe-se que desde a criação do ENEM e, à medida que ele foi ganhando visibilidade, os professores passaram a utilizar as questões de provas anteriores com o interesse na exemplificação e na preparação, até mesmo porque os estudantes por estarem cada vez mais interessados em participar do exame, pressionam para que isso aconteça: que o Ensino Médio assuma um caráter de preparação para o exame, conforme atestam as falas de alguns professores:

As aulas estão todas voltadas para o ENEM (...), temos hoje praticamente um Pré-ENEM dentro da escola (P7).

Nossa... vejo uma influência muito alta do ENEM, pois somos cobrados pelos resultados de nossos alunos nesta prova (P10).

No meu plano de aula, separo um momento para o ENEM, procurando trabalhar questões semelhantes nas provas e nos exercícios em sala... Tenho uma preocupação de preparar meus alunos para o ENEM (P27).

Diante desse quadro, é notório que o trabalho docente está sendo regulado por um currículo e por leis educacionais que articulam os interesses da educação com

⁴¹ Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES): trata-se de uma avaliação externa que visa avaliar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio das escolas da rede estadual, em relação ao nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (a partir do 9º ano do Ensino Fundamental) (ESPÍRITO SANTO, 2016).

mecanismos de mercado ou “quase-mercado” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003), os quais, para manter o controle, usam exames nacionais que balizam as ações desses docentes no interior das escolas. Nesse sentido, Ravich (2011), alerta para o fato de que, quando confrontadas com demandas de satisfazer uma única medida, as pessoas lutam por satisfazer a medida, mas podem acabar negligenciando outros objetivos talvez até mais importantes da organização.

Esses discursos se aproximam das explicações oferecidas por Afonso (2000, p. 25), nas quais esclarece que as atividades discentes forjadas por avaliações externas podem ser entendidas ou representadas como tendo características da produção mercantil, estabelecendo valor de troca, resultando em concepções alienadas “de que o trabalho escolar não é para ser apropriado por quem o realiza, mas para ser entregue a um avaliador”.

Assim, foi muito marcante durante a pesquisa a percepção da responsabilidade que é atribuída ao professor na preparação dos alunos para o ENEM. E os professores, por sua vez, com raras exceções, se aliam ao discurso eloquente de que, de fato, devem preparar seus alunos para o ingresso no Ensino Superior sem fazer uma reflexão política mais ampla do que isso significa dentro do processo ideológico que produziu essa prática avaliativa. Dessa forma, mantém-se presente a ideia de que o Ensino Médio tem a função intermediária entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, conforme ocorria no passado. Por tudo isso, somos conduzidos a deduzir que o ENEM está perdendo o sentido de proporcionar reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem ao ser considerado, simplesmente, alvo de conformação ou enquadramento da prática docente numa adesão acrítica.

Segundo Tardif (2002), o enquadramento faz com que a autonomia da escola e dos envolvidos seja transferida, reiterando uma relação de exterioridade dos professores na definição de seus programas de avaliação, contribuindo para o enfraquecimento da profissionalização docente, de modo que “[...] o professor já não pode exercitar sua liberdade de ampliar as possibilidades de inovação pedagógica e curricular” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.20).

Sob essa perspectiva, percebe-se que o professor, para acompanhar as mudanças, está substituindo seus anseios e desejos por outros objetivos que não são os seus. Dessa forma, embora seja detentor de diferentes saberes, construídos ao longo dos anos, o professor, pelas pressões externas sofridas, tem se transformado em verdadeiro executor de tarefas, conforme denuncia Cunha (2005, p.24):

[...] atender aos parâmetros avaliativos passou a ser o principal papel do professor. Invertendo-se a lógica natural do trabalho, o professor fica a reboque do que foi para ele definido como importante. Afasta-se da sua condição de árbitro sobre o processo educativo que realiza e passa a ser objeto e instrumento de um projeto político do qual não é protagonista.

Sendo assim, a tentativa de reprodução do ENEM nos instrumentos de avaliação ou nas atividades desenvolvidas em sala de aula para fins de exemplificação e/ou treinamento, trata-se de uma tarefa mecânica realizada em cumprimento às exigências externas à escola, quando o exame deveria, na verdade, servir para estimular os espaços de debates e questionamentos na instituição. Ademais, tal prática tende a consolidação da avaliação externa em detrimento da interna, com o escopo apenas no controle, na quantificação e nos resultados, enfraquecendo o debate público, a autonomia e a relevância do processo avaliativo (DIAS SOBRINHO, 2010).

Para Zanchet (2007, p.57), nessas circunstâncias, as avaliações nacionais deixam os professores de “pés e mãos amarradas” e invadem o espaço da sala de aula, direcionando e interferindo no trabalho docente. De acordo com essa autora, essa situação pode ser percebida não só no Ensino Médio, mas em todos os níveis de ensino.

Contudo, entre todos os professores entrevistados, a voz de uma professora demonstrou certa preocupação com os rumos e com os objetivos da escola de Ensino Médio:

Observo que as escolas do Ensino Médio estão focadas nesse processo do Novo ENEM, como se estivessem com um olhar de ‘cursinho’ (...) uma política de ensino para um determinado fim: o exame. (...) não deixo que o pensamento do ENEM de forma tão radical interfira na minha metodologia de trabalho, afinal, eu também tenho metas com meus alunos, de humanizá-los e prepará-los para a vida (P24).

Esse depoimento revela a resistência dessa professora em não se deixar conformar com a lógica dominante do mercado, pois percebe que os ricos objetivos da educação não podem ser reduzidos a satisfazerem medidas ou a alcançarem determinada pontuação em testes. Nesse sentido, são esclarecedoras as palavras de Ravich (2011, p.190):

Os testes são necessários e úteis. Mas os testes devem ser suplementados pelo juízo humano. Quando definimos o que importa na educação apenas pelo que nós mensuramos, estamos em sérios problemas. Quando isso acontece, tendemos a esquecer que as escolas são responsáveis por moldar caráter, desenvolver mentes sãs em corpos saudáveis e formar cidadãos para a nossa democracia, não apenas ensinar habilidades básicas.

Ampliando essa análise, Dias Sobrinho (2000, p. 136), ao referir-se a exames nacionais, chama atenção que “[...] medir não é a mesma coisa que avaliar, é apenas parte de um processo muito mais amplo; um procedimento isolado não é, em si, um programa formativo”. Salienta, também, que, se o importante para os alunos é passar nos exames, alimenta-se a tendência a ensinar aquilo que supostamente ‘vai cair na prova’ e os mais adequados jeitos de se obter bons resultados. Nessa lógica, não tem muita importância a aprendizagem do aluno, mas sim o seu desempenho na prova, já que este pode ser medido.

No mesmo sentido, Zanchet (2007, p.60) aponta que,

Reduzir a avaliação à aplicação de um exame é reforçar uma visão mecanicista e simplificadora, constituída como uma tecnificação da formação. Essa perspectiva é responsável pela proliferação das provas de rendimento e das escalas de atitudes, onde as metas estão predeterminadas e os fins estão fixados, delegando à avaliação a medição do êxito nos resultados obtidos.

Portanto, percebe-se que tais autores apontam para o risco da redução do trabalho do professor em, apenas, preparar o estudante para o exame. Nesse aspecto, percebe-se também a necessidade do fortalecimento da profissão docente por meio do reconhecimento da importância de sua experiência e de sua formação enraizada na disciplina lecionada e na pedagogia.

Em se tratando da visão dos alunos, suas respostas, quando interpelados a respeito da influência do ENEM nos processos de ensino e aprendizagem de sua escola, confirmaram o posicionamento dos professores, ou seja, de que boa parte dos

docentes desenvolvem ações específicas para o ENEM. Contudo, os estudantes acrescentaram que tais ações estão sendo intensificadas na terceira série, já que, segundo eles, nas séries anteriores eram menos frequentes, conforme atestam os fragmentos apresentados abaixo:

Na minha escola o ENEM tá bem presente, principalmente agora no 3º ano que é quando todo o conteúdo estudado está voltado para o ENEM. Olha (...), aqui na escola, no 3º ano, os alunos são alfabetizados no padrão ENEM (A9).

O ENEM tem feito os professores intensificar as aulas, dando aulas reforçadas com o conteúdo do ENEM para nos ajudar a ir bem na prova (A24).

Agora, no 3º ano, é que realmente somos preparados para o ENEM (...) só nesse último ano que somos instruídos mesmo pela escola para a prova (A26).

Os professores trabalham questões que podem cair no ENEM. Eles visam muito o ENEM agora no terceiro ano, a escola também oferece um cursinho Pré-ENEM⁴² (A27).

Os tipos de questões aplicadas pelos professores tem o foco voltado para o ENEM e há um foco maior nas matérias (conteúdos) mais frequentes do ENEM (A28).

É curioso notar que houve muitos alunos que se demonstraram insatisfeitos com o tratamento que a escola vem dando ao ENEM, revelando o desejo de que a preparação para o exame fosse mais intensificada:

Eu percebo que há muito foco nas aulas de Redação como forma de treinamento para o ENEM, porém a escola deveria focar em abranger mais a prova toda, tudo o que cai nela (A13).

Na minha escola só é falado mais do ENEM no 3º ano e com isso perdemos dois anos para estarmos estudando e pensando no ENEM. Só os alunos do 3º ano têm direito aos aulões e o (ao) pré (preparatório) oferecido pelo governo. (A16).

Acho que a escola tem mostrado uma preocupação com o ENEM apenas a partir do 3º ano (...), poderia haver uma preparação maior, desde o 1º ano (A20).

Acho que a escola não está preparando o aluno corretamente para o ENEM [...], sei lá... acho que deveria ter mais atividades diretamente ligadas ao ENEM (A29).

[...] a escola não realiza testes, simulados... eu acho que as escolas públicas não estão aptas para preparar o aluno para o ENEM (A32).

Os depoimentos acima evidenciam que, para boa parte dos alunos, o grau de satisfação está relacionado ao quanto o Ensino Médio assumiu um caráter propedêutico, ou seja, quanto mais semelhante aos cursinhos preparatórios, mais a formação corresponderia às expectativas dos alunos e mais eles se sentiriam

⁴² O aluno está se referindo ao Pré-ENEM oferecido pelo Governo Estadual, conforme já foi mencionado anteriormente.

seguros para a participação no ENEM. Assim, os estudantes que desejam que o Ensino Médio tenha o foco na preparação, acabam pressionando os professores para que estes desenvolvam ações para estes fins. Consoante Locco (2005, p.83):

O aluno conculinte ou egresso do Ensino Médio, aderiu mais facilmente ao ENEM, em razão dessa política estar mais próxima dele, e ter mais legitimidade junto à sociedade, graças aos apelos da mídia sob a encomenda do Governo Federal.

Comungamos, nesse aspecto, com as ideias da autora quando diz que a busca pelo ENEM está intimamente relacionada com o discurso que é propagado a seu respeito. Contudo, toda esta situação pode contribuir para o empobrecimento da prática pedagógica à medida que as ações docentes estejam concentradas no treinamento de questões. Além disso, pode ocorrer, também, a perda de identidade da própria escola e gerar um retrocesso: que o curso de nível médio tenha como principal objetivo educacional o preparo dos estudantes para o exame, arraigando um caráter meramente propedêutico.

Nesse sentido, Luckesi (2001, p.17) faz a seguinte constatação:

[...] a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática escolar passou a ser direcionada para uma pedagogia do exame. O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de 'resolver provas', tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade. Nessa série de escolaridade, o ensino centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção do vestibular.

Assim, segundo o autor, o foco principal da avaliação é a aprovação e/ou reprovação. No exame, como afirma o autor, o importante não é o processo, mas o exercício de resolver provas. Há um condicionamento exacerbado dos alunos para esse fim. E, o fim perseguido é sua futura aprovação nos exames vestibulares e, agora, na realidade das escolas de Ensino Médio, mais do que nunca, no ENEM.

Diante desse quadro, tudo nos leva a crer que, a tarefa das disciplinas escolares e da escola de maneira geral de oferecer um espaço aberto, crítico e significativo aos alunos se torna limitada com a influência negativa de caráter imediatista do

mercado. Os alunos veem a escola como um veículo que irá dar subsídios para que os mesmos possam enfrentar e superar as etapas sociais impostas pelo mundo do capital, nesse caso em questão, o ENEM.

Assim, o importante não é apreender a produção cultural da humanidade, mas adquirir as competências e habilidades exigidas nesse processo selecionador. Os alunos, pais e parte dos profissionais da educação, bastante influenciados pelo projeto liberal de educação difundido pelos meios de comunicação, acreditam e creditam à escola essa tarefa, “preparar o aluno para o mercado de trabalho/ENEM”.

5.2.3 Categoria 3: Percepção dos professores sobre o ranqueamento de resultados do ENEM e se/como isso tem sido utilizado para promover melhorias no ensino

A pesquisa abordou ainda aspectos relacionados a como os docentes percebem a repercussão do ranqueamento das escolas construído a partir das notas do ENEM e se, percebem ainda, se as informações divulgadas pela mídia (a exemplo da nota da escola, seu posicionamento nos *rankings* em nível de Município, Estado e País) têm sido utilizadas para promover melhorias na qualidade do ensino da escola.

Em primeiro lugar, indagamos sobre a opinião dos docentes acerca da divulgação das notas do ENEM no formato de *ranking* e, neste quesito, vimos que as opiniões não se apresentam muito definidas pelos professores. Entre as respostas coletadas, há posicionamentos que só enxergam benefícios neste tipo de divulgação; outros, porém, demonstraram-se cheios de dúvidas e, portanto, não quiseram apresentar uma opinião formada e houve, ainda, aqueles que se demonstraram totalmente contrários ao ranqueamento.

Entre os depoimentos dos professores que consideram válido a formação de *rankings* das escolas como medida de melhorar a qualidade da educação, destacamos os seguintes:

Acho importante a divulgação das notas e o ranqueamento das escolas... A divulgação dos resultados por escolas vem para ajudar no norteamento e preparação das escolas na condução do ensino-aprendizagem dos alunos (P13).

Eu acho que o ranqueamento pode impulsionar os candidatos e as escolas a quererem melhorar sempre (P16).

Acho uma boa ferramenta (o ranqueamento) de análise do sistema educacional e principalmente um levantamento do que pode ser melhorado na escola (P19).

Considero (o ranqueamento) muito interessante para verificarmos o ensino-aprendizagem, comparando a situação da escola com as demais (P23).

É perceptível na fala desses professores a ideia de que o ranqueamento está associado à possibilidade de melhoria da qualidade do ensino ofertado pela escola. O professor percebe-se como um dos responsáveis pela qualidade da educação, mas que qualidade seria essa?

Rios (2003) ao discutir questões relacionadas ao termo 'qualidade', reconhece a sua polissemia, ou seja, trata-se de um conceito abrangente e multidimensional. Para essa autora, na análise crítica da qualidade, devem ser considerados aspectos que possam articular a ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico. Dessa maneira, a reflexão sobre os conceitos de competência e qualidade tem o propósito de buscar uma significação que se alterou, exatamente, em virtude de certas imposições ideológicas, revestindo-se, assim, de uma perspectiva política revelada nos discursos em que o termo aparece.

Rios (2003, p.70) ainda pondera que a simples referência à qualidade da educação, em vez de referir-se aos diversos significados e conteúdos para as diferentes posições ideológicas, “[...] é uma forma de pressionar na direção do consenso sem permitir a discussão”. Assim considerada, a difusão da expressão 'qualidade' tem o objetivo de legitimá-la, de tal modo que não é dado a ninguém a oportunidade de colocar-se contrariamente à qualidade da educação, assumindo ares de senso comum para o êxito das políticas conservadoras.

Isso ocorre em parte, pois as estratégias avaliativas são impostas pelo Estado e difundidas amplamente como medidas que objetivam melhorar a qualidade do ensino. Associa-se a isso o discurso oficial em busca de ações que legitimem a

construção hegemônica da ideologia neoliberal. Nesse sentido, Afonso (2000, p.88) considera que:

A forma mais radical que os neoliberais têm tentado impor para resolver os problemas da escola pública tem consistido em esvaziá-la ainda mais dos recursos necessários à sua missão societal, propondo ao mesmo tempo a revalorização do ensino privado e a criação de mecanismos de mercado na educação. Neste mesmo sentido têm procurado reduzir ou impedir o exercício da autonomia profissional dos professores, submetendo-os a controles externos cada vez mais apertados que os transformam em meros executores de programas e currículos produzidos predominantemente em função dos novos interesses hegemônicos.

Sob essa perspectiva, o professor, então se transforma em personagem estratégico para a difusão de princípios da avaliação externa, à medida em que acolhe o exame como uma forma legítima de avaliação, capaz de produzir, de fato, os resultados a que se propõe, de medir o conhecimento ou a aprendizagem e facilitar o acesso ao ensino superior.

Ainda detectamos entre os professores outros que, além de defenderem o ranqueamento, pretendem não só utilizá-lo como parâmetro para suas ações pedagógicas, mas também desejam melhorar a posição da escola no *ranking*:

Acho muito válido o *ranking*, pois a partir dele podemos monitorar nosso rendimento e o aprendizado do aluno... há também um sentimento de competição entre as escolas... queremos melhorar a nota! (P10)
Penso que é interessante (o ranqueamento) no sentido de possibilitar que a escola perceba seu desempenho e programe suas práticas para melhorar a sua classificação (P17).

A respeito desse posicionamento assumido por tais professores, Ravitch (2011) alerta que, por mais bem feitos que sejam, os testes são sempre imprecisos e sujeitos a variações aleatórias, erros humanos ou problemas técnicos. Por isso, seus resultados são limitados para medir o conhecimento dos estudantes, e ainda mais limitados para medir a qualidade das escolas e de seus profissionais. Portanto, de acordo com as ideias desta autora, o exame pode fornecer informações valiosas sobre o progresso das escolas, mas não deve ser utilizado como o único dado ou parâmetro a partir do qual decisões importantes sejam tomadas.

Dentro desta mesma linha de raciocínio, Sordi (2012, p.41-42) acrescenta que:

O uso da avaliação externa e os desdobramentos resultantes da divulgação dos índices obtidos pelas escolas interferem fortemente nos processos

decisórios das redes de ensino mesmo quando estas contestam o modelo de regulação vigente. A meta acaba sendo melhorar os índices o que necessariamente não implica melhoria nas aprendizagens dos estudantes.

Portanto, fica evidente que, para essas autoras, os resultados divulgados por meio dos *rankings* precisam ser considerados com parcimônia, ou seja, eles não são capazes de, isoladamente, fornecerem todas as informações necessárias para a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, Souza (2003), argumenta que a forma como esses instrumentos operam sugere que suas intenções não são buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, analisando as informações coletadas na tentativa de propor ações que abranjam toda a rede e, ao mesmo tempo, ações localizadas, mas difundir nos sistemas escolares uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar.

Conforme Zanchet (2007), o Estado, servindo-se desses resultados, presta conta à sociedade e às agências financiadoras sobre a situação do Ensino Médio no país. Nessa lógica, a preocupação com a melhoria dos resultados passa a ser responsabilidade dos protagonistas da ação educativa, uma vez que o Estado apenas aferiu o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício da cidadania, que devem ser desenvolvidas na escola básica. Dessa forma, sob a bandeira da qualidade na Educação, o ENEM se consolida e toma todos os espaços na educação de nível médio.

No entanto, conforme anunciamos anteriormente, outros docentes disseram não “ver sentido” no ranqueamento e na sua divulgação da forma como ela tem sido realizada, principalmente, pela mídia. Entre esses, merecem destaque:

Acho perverso o ranqueamento, pois compara grupos muito distintos em aspectos econômicos e sociais (P1).
Sinceramente... Acho desnecessário! O ENEM, apenas o exame em si não consegue caracterizar uma escola nas suas instâncias pedagógicas, sociais e políticas. A divulgação e o ranqueamento das escolas, no meu entendimento, fragiliza o trabalho pedagógico e político, além de criar preconceitos (P3).

Vejo tudo isso (ranqueamento, divulgação de notas...) como algo sem sentido, já que comparam escolas com realidades sociais e econômicas muito diferentes. Eles querem (referindo-se ao governo) obter resultados sem analisar fatores sociais e econômicos que vão além da escola (P7).

Eu, particularmente, não acredito que isso demonstre a qualidade e a eficiência das escolas e do ensino (P9).

Eu acho isso tudo péssimo! Acho que só a escola deveria saber a sua nota... (P18).

Não vejo com bons olhos a forma como é divulgado pela mídia: as melhores, as piores e tal... Esse ranqueamento elege ou deprecia algumas escolas e seus respectivos Estados ao comparar e tentar equiparar as diversas realidades e adversidades desse país (P21).

Essas falas são representativas de que, para um grupo considerável de docentes, o ranqueamento incita a comparação, a competição e a responsabilização além de propagar um conceito duvidoso de qualidade educacional. Para esses professores, a formação dos *rankings*, de forma geral, é perniciososa, porque não leva em consideração a realidade na qual a escola está inserida. Informações como o perfil dos alunos, dos professores e da comunidade, que impactam diretamente o desempenho dos alunos, são deixadas de lado.

Thiengo e Mota (2010) realizaram um estudo acerca da divulgação dos Resultados do ENEM na imprensa brasileira e, para tanto, consideraram as publicações dos jornais Folha de São Paulo, O Globo, Estado de Minas e Estadão na construção da identidade do sistema de Ensino Médio brasileiro. Nesse estudo constataram que, a ampla cobertura da imprensa dispensada, todos os anos, aos resultados do exame, transformaram o ENEM numa entidade muito popular, indicadora de qualidade do ensino e processo seletivo para o ensino superior. Assim, conseqüentemente, cada vez mais o exame se firma como um instrumento que oportuniza o *ranking* das escolas. Contudo, as mesmas autoras ponderam sobre, justamente, aquilo que constitui a crítica feita pelos professores P1, P7 e P21, isto é, o fato de o ranqueamento estabelecer comparações entre realidades tão diferentes.

Segundo as autoras supracitadas, o *ranking* nacional é divulgado “[...] desconsiderando a complexidade do conceito de avaliação e comparando realidades distintas”. Ancorando-se em matérias publicadas em jornais e sites, elas ressaltam ainda que “[...] a mídia compara resultados provenientes de realidades diferenciadas, tomando como base padrões desiguais” e que as matérias destacam

as “melhores escolas” e o sucesso das instituições particulares comparadas com o desempenho das públicas (THIENGO; MOTA, 2010, p.8).

Dessa forma, fica evidente que a concepção de qualidade orientadora dos processos avaliativos em larga escala precisa ser mais bem explicitada. De acordo com Sordi (2012, p.40), corre-se o risco de se tomar o êxito nas avaliações externas como expressão de qualidade do processo educacional. Para esta estudiosa, as concepções de qualidade que perpassam as políticas de avaliação externa, via de regra, subtraem do debate social o significado dessas escolhas e fazem crer que há consenso sobre a qualidade que se busca induzir a partir de referenciais implícitos os quais vão “sorratamente sendo interiorizados pelas redes de ensino e sociedade”.

Paro (2011, p.696) defende como conceito de qualidade aquela que,

[...] vê a educação como formação da personalidade humano-histórica do educando, pela apropriação da cultura em seu sentido pleno, que inclui: conhecimentos, informações, valores, arte, tecnologia, crenças, filosofia, direitos, costumes, tudo enfim que é produzido historicamente pelo homem e que, numa democracia, o cidadão deve ter o direito de acesso e apropriação.

Diante disso, Sordi (2012) argumenta que a discussão sobre a qualidade da escola pública apartada da explícita concepção de qualidade que se tenta alcançar, tem favorecido o uso indiscriminado dos índices obtidos pelos estudantes nos exames nacionais e internacionais como balizamentos “quase exclusivos” para a definição de políticas públicas educacionais. Seguindo sua linha de raciocínio, esta autora ratifica que, “o fenômeno educacional é tomado de forma reducionista”, quando embasado em uma visão de produto facilmente expresso pelas medidas publicizadas na forma de ranqueamento.

Quando indagados sobre o fato de se sentirem ou não pressionados por meio da publicização dos resultados ou para elevarem a posição da escola no *ranking*, alguns professores disseram não sentir a pressão, embora não negassem que ela exista:

Não vejo (o ranqueamento) como uma pressão, acho que faz parte do ser humano a competição (P15).

Não percebo como pressão, vejo como um direcionamento... Acredito que tanto a escola, quanto os alunos estão interessados em bons resultados no ENEM (P17).

Contudo, a grande maioria dos docentes relataram que se sentem pressionados pela forma como os resultados são publicizados. Entre os muitos depoimentos recolhidos, destacamos:

Acho que a escola, quando submetida a toda essa pressão de toda parte aluno, pais, sociedade..., ela perde a sua verdadeira função que é a formação de cidadãos críticos e autônomos. Sei lá... parece que todos entram nessa corrida e se perde sua (da escola) função (P3).

Percebo que as pressões recaem sobre os profissionais de ensino, mas até mesmo a maneira que essas pressões acontecem, sem a adoção de medidas concretas, os procedimentos de cobrança não promovem resultados significativos (P8).

Sinceramente... percebo tudo isso como uma forma ditatorial de aplicar parâmetros ditos ideias de uma certa metodologia de ensino (P9).

Toda essa exposição às vezes incentiva... mas... nem sempre a pressão que sentimos é positiva. A escola, que tem o papel de formar um cidadão integral, desliga-se dessa função e volta-se apenas para a transmissão e fixação dos conteúdos da prova (P20).

Os diretores e os professores são os mais cobrados em cima de dados, de números que não levam em consideração as condições socioeconômicas dos alunos, por exemplo. Essa forma de divulgação ou eleva ou baixa a estima dos profissionais e dos alunos da escola (P21).

É claro que há pressão, sim! O governo quer ver resultados, não se interessando em quais situações estamos (P23).

Para Ravich (2011), a pressão para elevar os resultados obtidos pela escola pode produzir boas notas e, ao mesmo tempo, uma educação pior. Segundo a autora, os professores tendem a se concentrar em ensinar aquilo que conta para os esquemas de responsabilização, prestando menos atenção às outras disciplinas e dimensões da formação, além de restringir o ensino a atividades de treinamento para testes. Conforme se nota, esse comportamento é detectável nas falas dos professores P3 e P20.

Por isso, Ravich (2011) defende um sistema de responsabilização que avalie as escolas com o objetivo de ajudá-las a melhorar, como parece ser o desejo de P8 e P23. Esta autora afirma ainda que o sistema de avaliação de professores e alunos deveria ser mais amplo que medidas de desempenho em testes padronizados, além de incluir outros atores, como o próprio poder público, igualmente responsável pela capacidade das escolas em prover um bom ensino.

Na reflexão de Souza (2011), é necessário fazer uma ruptura com as tendências em curso, ou seja, transitar de uma avaliação de produto, com potencial de controle, que produz comparação e classificação, promovendo o individualismo e a competição e, conseqüentemente, a discriminação e a exclusão, para um sistema avaliativo que tenha um caráter processual, com potencial educativo, que produza reflexão e decisão, com base no diálogo e na cooperação, capaz de promover a inclusão.

É importante destacar no depoimento de P3 que as pressões partem de vários atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente, pais e alunos. Quando o professor constata que as pessoas olham para o resultado da escola, ele indica que a sociedade está atenta à divulgação desses resultados nos meios de comunicação. Os pais analisam, comparam e cobram um resultado positivo da escola do filho. Podemos supor que os pais entendem que a nota do ENEM corresponde à qualidade da educação oferecida pela escola e à garantia de acesso ao Ensino Superior.

Nessa vertente, Carneiro (2012, p. 27), em uma análise crítica sobre o propósito do Ensino Médio, comenta:

O Novo ENEM contribui para o retorno do Ensino Médio à condição original de porta para a universidade e reforço da visão da mídia de que é verdadeiramente sua função. O Ensino Médio transformou-se em ensino mídia não pelo reconhecimento de sua importância, mas pelos seus descaminhos e pelas suas deformações. Nesse sentido, o impacto político social do ENEM/Vestibular é notório no seio da sociedade brasileira.

Considerando tal perspectiva, o Ensino Médio estaria sofrendo um retrocesso provocado pelos impactos do ENEM no processo educativo. Mildner (2002), coaduna com tal visão ao nos recordar que, conforme disposto em documentos relevantes publicados pelo MEC/INEP, uma das funções do ENEM consiste em estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho. De acordo com essa autora, tal função é, decisivamente, indicativa de que o Exame já surge e se propõe como um mecanismo seletivo-classificatório de indivíduos para o mundo do trabalho e para a Educação Superior, o que fortalece o já sofrido “fracasso” e “sucesso” escolar.

Consoante Sordi (2012), como fruto do processo de responsabilização vertical a que são submetidas, as redes de ensino são induzidas a trabalhar para a elevação dos índices tradutores de uma qualidade regida pelo viés mercadológico e tendem a implementar um conjunto de respostas de cunho utilitarista, para melhor se localizarem no *ranking* nacional decorrente da divulgação dos resultados obtidos. Esta autora acrescenta que frente aos baixos resultados dos alunos, os professores são culpabilizados, e a “solução mágica” dos problemas é creditada a bons processos de gestão da escola, criando brechas para processos de privatização da educação.

Tratando-se ainda do processo de responsabilização, Locco (2005, p.36) pondera que,

No decorrer da implantação e consolidação das políticas Nacionais de avaliação, constata-se que o Estado Brasileiro enquanto Estado Avaliador através do MEC, vale-se da teoria da responsabilização na análise dos resultados. Quando são significativos colhe os louros, e se utiliza destes enquanto marketing, porém se os resultados são desfavoráveis na rede pública transfere-se a culpa para os sistemas estaduais, acusando-os de má gestão de recursos. O Sistema Estadual, por sua vez, utilizando-se da mesma lógica, culpa os estabelecimentos de ensino, seus diretores que por extensão responsabilizam os professores, que finalmente indicam os alunos e os pais.

É necessário, portanto, que esse círculo se rompa e que as partes envolvidas, inclusive os governos, assumam suas responsabilidades para o bem da educação pública.

Ao serem questionados se percebiam melhorias na qualidade do ensino da escola motivados pelas informações produzidas pelo INEP e divulgadas na mídia a partir dos resultados do ENEM, os docentes foram quase unânimes em dizer que não percebiam melhoras, mas houve alguns poucos que responderam afirmativamente, tais como:

Antigamente, ensinava-se sem ter um foco. Com o ENEM, acredito e percebo isso na prática que a qualidade do ensino tem melhorado, pois as ações têm sido mais coesas na escola, tanto nos conteúdos a serem trabalhados, quanto nas avaliações internas (P14).
Na minha opinião, sim! A partir do ENEM, a escola melhorou a prática, porque há um direcionamento maior para o exame (P16).

No entanto, a maioria se opôs a este posicionamento, como por exemplo:

Não acho que houve melhoria do ensino, não... O que está ocorrendo é que as escolas acabam focando o ensino para o ENEM (P2).
 Infelizmente, não... Apenas utilizamos provas anteriores na tentativa de mecanizar nossos alunos (P4).
 Melhoria? Nenhuma... nada... Só acontece uma pressão sobre os professores como se fossem os únicos responsáveis pelo resultado (P7).
 A divulgação do *ranking* e de outras informações não tem sido utilizada neste sentido (de melhorar a qualidade do ensino). Em geral, as cobranças recaem sobre os professores no sentido de exigir que nós façamos mudanças de posturas, aplicação de outras metodologias de ensino, enfim... tudo para o exame (P8).

É possível perceber a partir desses depoimentos que, tanto entre os professores que responderam positivamente como P14 e P16; tanto quanto os que deram uma resposta negativa à indagação, a exemplo de P2, P4, P7 e P8, há uma conversão de suas práticas a fim satisfazer as necessidades impostas pelo exame, seja por exigência dos alunos, dos pais ou do próprio sistema educacional, não se sabe. A respeito desse cenário, Zanchet (2005, p.181) afirma:

Nesse contexto, a discussão sobre o projeto pedagógico da escola vai se perdendo e, em seu lugar, são empreendidos esforços para dar conta do padrão imposto pelos processos avaliativos para melhorar a posição no ranking das escolas. Os professores são mobilizados no sentido de melhor preparar seus alunos para a realização dos exames nacionais.

O fato é que os impactos das políticas de avaliação têm dado novas direções aos saberes docentes dos professores do Ensino Médio. Com o objetivo de adequar sua prática às mudanças que estão se processando no campo da educação, os professores mobilizam diferentes saberes. Segundo Tardif (2002, p.213):

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com o seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos [...] bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente.

No caso do docente do Ensino Médio, os saberes provenientes de uma ambivalência cultural, oriundos de sua história de vida, da sua formação profissional, de seu trabalho como espaço de formação estão se amalgamando a saberes de processos regulatórios provenientes de políticas de avaliação como, por exemplo, o ENEM.

De acordo, ainda, com Tardif (2002, p.223), esses saberes são perpassados por dimensões valorativas:

O saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Nessa perspectiva [...] as competências do professor, na medida em que se trata mesmo de competências profissionais, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir.

Na perspectiva do autor, os saberes docentes que são mobilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas têm muito de seus julgamentos e de suas reflexões. No entanto, por não serem estáticos, “[...] estão sempre submetidos a novas interferências políticas, pessoais e profissionais” (CUNHA, 2005, p.56).

Sobre esse aspecto, Cunha (2005, p.63) ainda acrescenta que:

O professor por sua vez, ao esforçar-se para corresponder ao perfil que lhe é imposto, sofre um processo de intensificação do seu trabalho, expõe-se a situações de estresse quando não consegue responder às demandas que dele se espera, atingindo sua autoestima e assumindo uma constante culpabilidade diante do fracasso. Não raras vezes esse processo avaliativo leva a um círculo autofágico, no qual professores e alunos culpam-se pelos resultados negativos, num jogo perverso em que os sistemas de ensino e os órgãos governamentais se isentam de responsabilidades.

A partir desse contexto, é possível inferir que, do professor, tem sido exigido, além de suas atividades normais de sala de aula, também que apresente altos índices de produtividade, submeta-se aos ditames governamentais e institucionais e, ainda, disponha a atender as expectativas de seus alunos e do mercado de trabalho.

Entretanto, mudar a prática pedagógica requer reflexão e postura crítica diante da realidade. Quando o professor não realiza uma análise de seu trabalho e nem de seus processos pedagógicos vivenciados no âmbito escolar, constituem e incorporam conceitos que traduzem discursos fabricados dentro de um contexto ideológico.

Portanto, compreender os processos de mudanças provocadas pelo ENEM nas práticas pedagógicas nos remete aos diferentes saberes que os professores precisam mobilizar para atender as expectativas dessas políticas no contexto

escolar. Isso se evidencia nos depoimentos dos professores de Ensino Médio. Para esses professores, mobilizar diferentes saberes para atender as exigências das avaliações externas, significa mudar sua maneira de ensinar.

Tratando ainda sobre o questionamento acerca da divulgação de resultados do exame, ranqueamento das escolas e sua relação com a melhoria da qualidade de ensino, merece destaque o depoimento de uma professora que, de forma sucinta, representa a opinião de vários outros docentes sobre essa questão:

Pra mim, a divulgação dos resultados do ENEM deve ser debatida à exaustão pela equipe educacional das escolas. Todo mundo... professores, supervisores, pedagogos, direção, representante de pais e dos alunos... todo mundo mesmo, sabe?! ... para promoção de melhorias no ensino-aprendizagem dos alunos, mas isso não acontece... infelizmente! (P13)

A esse respeito, Sordi (2012, p.42) afirma que toda essa potência de informações produzidas precisa ser explorada e isso compete diretamente aos atores da escola para, em uso de sua competência coletiva, organizarem-se para “entender, explicar, ratificar, contestar os resultados de seus alunos” à luz das circunstâncias e contextos locais. Ainda de acordo com esta autora, a apropriação “crítica” dessas medidas pelos atores da escola pode subsidiar o planejamento de ações que orientam a vida institucional e “alimenta” a formulação de um pacto de qualidade negociado entre atores diferentemente situados na cena política. Contudo, ela acrescenta que a inexistência de clima propício ao debate “plural” sobre esse pacto de qualidade tende a subtrair do projeto pedagógico da escola “vozes e olhares tidos como periféricos”, mas que não podem ser descartados se o que interessar for, de fato, uma implicação dos atores com a causa comum.

Para Freitas (2012), a divulgação das informações também deve servir para oportunizar reflexões críticas com o objetivo de tomar decisões e implementar ações com o propósito de transformar as condições, os processos, os desempenhos, os resultados e as repercussões.

Todo esse quadro nos remete a interrogar o quanto os professores (e a escola) conseguem lidar com os informes dessas políticas externas de avaliação. Conhecedores que são dos limites e entraves que a educação, isoladamente, tem

para dar conta do sonho de inclusão e de sucesso de seus alunos em uma sociedade atravessada por desigualdades de toda ordem, os professores tendem a inquietar-se com a responsabilidade que passam a assumir e que, subliminarmente, inclui o dever de produzir melhoras nas estatísticas educacionais utilizadas como parâmetros para a agenda política.

Sordi (2012, p. 42) adverte que para enfrentar essa situação, é necessária muita lucidez profissional para que se encontre a “justa medida para reorganizar o trabalho docente pedagógico concreto”, de modo que este possa fazer alguma diferença no espaço da escola sem desconsiderar, segundo ela: “[...] a necessidade de lutar, de forma organizada e sustentada por argumentos sólidos e eticamente defensáveis, por outra escola, nos demais espaços sociais, em conjunto com outros atores e forças progressistas”.

Assim sendo, parece claro que, quanto mais as informações produzidas a partir da avaliação estiverem próximas dos atores escolares e estes puderem se debruçar sobre elas, mais crescem as probabilidades de se fazer um uso adequado dos dados que o exame pode oferecer e que vêm sendo, historicamente, relegados a segundo plano. Esquecidos nos relatórios, os dados da avaliação externa acabam inertes, assim como também ficam as possibilidades de transformação qualitativa da realidade da maioria de nossas escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política educacional implantada com a reforma nos anos 1990 promoveu mudanças na estrutura da educação básica, redefiniu os objetivos educacionais, bem como instituiu normas e orientações, a fim de nortear o trabalho do professor em sala de aula.

Com a promulgação da LDB nº 9.394/96 foi implantado a avaliação de sistemas de ensino no cenário educativo nacional e o Estado assegurou a avaliação do desempenho escolar com a pretensão de avaliar as políticas educacionais, diagnosticar a qualidade da educação oferecida nas escolas, como também induzir a melhoria da qualidade deste serviço, em todos os níveis de ensino. É importante destacar que tais mecanismos de avaliação emergem de um contexto político neoliberal, em que, de forma intencional, divulga-se a média das escolas, estabelecendo uma relação entre o desempenho e a qualidade do ensino que se oferecem nelas. Assim, oportuniza-se ao indivíduo o direito de escolha desses serviços.

Esse perfil de avaliação com “divulgação dos resultados e prestação de contas” atende às exigências de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (agência financiadora), que reclamavam por instrumentos de controle dos resultados da educação brasileira, à qual Dias Sobrinho (2002, p.29) se refere com o conceito que, em inglês, deposita-se sobre o termo *accountability* (responsabilização)⁴³, conforme pudemos constatar nos estudos empreendidos no segundo capítulo desta dissertação.

Todas essas mudanças preconizadas pelas políticas educacionais, implantadas a partir da década de 1990, baseiam-se na necessidade de formar pessoas com os novos conhecimentos e competências exigidos pelo mundo do trabalho. Isso introduziu um novo perfil profissional e, conseqüentemente, um novo modelo de

⁴³ A tradução de *accountability* como “responsabilização” pode ser questionada, em virtude de diferenças entre a política nos EUA e na América Latina (Chile e Brasil), especialmente porque, no primeiro, há também conseqüências negativas, não apenas positivas. Outra diferença é que nos EUA normalmente os alunos e professores sofrem conseqüências, enquanto no Brasil e Chile são as escolas (BROOKE *et al.*, 2011).

educação. Por meio do percurso histórico do Ensino Médio traçado no primeiro capítulo, ficou nítida a influência das transformações verificadas no mercado de trabalho e nas relações sociais, apontando para um determinado tipo de educação, capaz de atender às necessidades das novas tecnologias. Dessa maneira, torna-se necessário ao trabalhador que além de habilidade, tenha competência para resolver novos problemas. Tais conhecimentos (ou habilidades e competências) convergem para aquelas necessárias também ao mundo do trabalho, ocasionando, portanto, uma convergência entre “trabalho” e “cidadania” que são os dois principais contextos dentro dos quais a educação deve ocorrer de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/98. Nesse mesmo sentido, o ENEM expressa, na Portaria MEC nº 109/2009, que seus objetos de avaliação são as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania, o que faz pensar sobre a importância do mercado em um mundo onde o ser cidadão e o ser trabalhador se equalizam, conforme visto no terceiro capítulo.

Nesse contexto, o Ensino Médio assumiu novos contornos e significados, visto que a ele, novos objetivos foram atribuídos pelas políticas educacionais, como a incumbência de fechar o ciclo da educação básica, preparar o aluno para o prosseguimento de seus estudos e, ainda, para o ingresso no mundo do trabalho. Contudo, este nível de ensino permanece sofrendo da crise de identidade que o marca desde sua origem.

A fim de melhor entendermos as influências e determinações exercidas por instrumentos avaliativos extraescolares, e conhecermos as tendências no ambiente escolar, necessitamos desvendar os sentidos e significados, nesse espaço, do ENEM, que foi criado em 1998, tendo como objetivo avaliar o desempenho da escolaridade básica. O exame surge como um instrumento para subsidiar políticas públicas voltadas para o ensino médio, a partir do mapeamento realizado levando em consideração os resultados de cada Estado, cidade e escola.

O ENEM nasce, portanto, como um instrumento diagnosticador, que busca “aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2001, p. 1), com a pretensão de ser uma importante ferramenta de reestruturação do Ensino Médio (BRASIL, 2009a). O mesmo compõe um grupo de

instrumentos externos (Provinha Brasil, Prova Brasil, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE), de caráter quantitativo e genérico (comparativos), centrados no produto, que fomentam a formação de *rankings* e a competição entre as escolas e entre os alunos, e o retorno, aos sujeitos interessados, das informações obtidas se dá de modo superficial fato que dificulta a superação dos problemas. Esses instrumentos são impulsionados pela crença de que o simples fato de avaliar o sistema garantirá a qualidade da Educação. A qualidade é entendida como o aumento da proficiência dos alunos nos testes, uma análise, no mínimo, rasa dos aspectos determinantes da educação escolar, que desconsidera as condições objetivas em que a educação, nos diferentes espaços, se desenvolve. Por isso, estudiosas como Mildner (2002), Zanchet (2005), Souza (2011) e Sordi e Ludke (2009) afirmam, categoricamente, que o ENEM não avalia a qualidade do Ensino Médio, mas que o exame constitui uma verificação para fins de seleção ao ingresso no Ensino Superior. Ainda segundo tais autoras, esse processo precisa ser fortemente interrogado, já que desqualifica a função social da avaliação. Assim, o ENEM, como política de avaliação externa, incide de forma específica no Ensino Médio, com a intenção inicial de avaliar concluintes e egressos da educação básica e apontar para um ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades. Além disso, a prova do ENEM está estruturada com questões baseadas em situações-problema, interdisciplinares e contextualizadas, de acordo com os fundamentos pedagógicos propostos pelos documentos oficiais.

No âmbito das políticas públicas educacionais, o ENEM se constituiu o objeto desta pesquisa, possibilitando-nos analisar os seus impactos no processo de ensino-aprendizagem da EEEM “Emir de Macedo Gomes”, localizada no Município de Linhares, região norte do Espírito Santo, a qual nos serviu como unidade de estudo. Para a realização deste trabalho, as indagações sobre o cenário da pesquisa e a abrangência da política de avaliação externa no Ensino Médio foram respondidas mediante a análise dos dados divulgados pelo INEP/MEC e os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada realizada com professores e alunos da escola selecionada.

A análise documental possibilitou-nos conhecer o desempenho das escolas da rede estadual de Linhares-ES, no período de 2009 a 2015 e identificar entre eles o

desempenho da unidade de estudo. Assim, foi possível constatar que a EEEM “Emir de Macedo Gomes”, entre as escolas de sua rede, em Linhares-ES, registra o maior número de alunos participantes nos dois dias de exame e é, também, aquela que apresenta as médias mais altas no Exame. No entanto, quando esses mesmos números são comparados à média nacional, verifica-se que essa escola supera essa média apenas em Matemática e Redação, ficando abaixo nas demais áreas do conhecimento avaliadas. Nesse contexto, também foi possível verificar que das 276 escolas de Ensino Médio da rede pública estadual do Espírito Santo, 248 obtiveram notas abaixo da média geral nacional. Esse resultado significa que 90% das escolas dessa rede não atingiram a média nacional segundo os dados publicados pelo INEP para o ENEM 2014. Tudo indica que tal desempenho, tem justificado iniciativas por parte do Governo capixaba em promover cursinhos preparatórios para o ENEM a fim de melhorar os resultados obtidos pelos alunos de sua rede.

Para visualizar a realidade do ENEM no contexto escolar com maior precisão, lançamos mão da entrevista semiestruturada realizada com professores e alunos da 3ª série do Ensino Médio. Nas entrevistas, estudantes e docentes demonstraram clara adesão ao Exame, revelando, mesmo sem muita fundamentação crítica, certa simpatia a ele. No entanto, apontaram que com a reestruturação da prova a partir do Novo ENEM, o Exame teria assumido um caráter mais conteudista, ao pautar as questões em uma lista de conteúdos denominados por objetos de conhecimento avaliados: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática. Esta Matriz de Referência do Novo ENEM, divulgada em 2009, trouxe uma relação de conteúdos vinculados às competências e habilidades que se pretendem avaliar no Exame.

A interpretação desse fato nos remete à pretensão da avaliação externa em regular o currículo do Ensino Médio. Inicialmente, não havia relação direta entre as questões do ENEM e o trabalho disciplinar realizado pelo professor em sala de aula, se observados o modelo de prova aplicado desde o primeiro ano, em 1998 até o ano de 2008, pois nesse período, aplicava-se uma única prova constituída por 63 questões, sem haver divisão por área de conhecimento, sendo que cada questão expressava uma situação-problema, interdisciplinar e contextualizada. Durante esse período, ao avaliar, o ENEM sinalizou para um ensino que

desenvolvesse a capacidade de raciocínio do aluno, autonomia para agir, mobilizar conhecimentos e, assim, desenvolver competências e habilidades para resolver situações-problema.

Uma vez que, a partir de 2009, o ENEM assemelha-se aos exames vestibulares clássicos, com questões pautadas em uma lista de conteúdos, pode-se dizer que, se um dos propósitos do ENEM era sinalizar e regular a educação no nível médio, com a mudança no modelo de prova, houve um retrocesso em seu propósito. Por outro lado, existe uma aproximação com o que acontece realmente nas salas e aula, segundo os depoimentos dos professores, um ensino disciplinar nos moldes tradicionais. Considerando tal perspectiva, percebemos que o modelo atual do Exame se afastou bastante de sua característica inicial, que consistia em uma autoavaliação para o aluno concluinte da educação básica.

Dessa maneira, o fato de o Novo ENEM agregar a função de vestibular condiciona o conteúdo trabalhado em sala de aula e gera preocupação para o professor em dar condições aos alunos ingressarem no Ensino Superior. Assim, o professor modela sua prática pedagógica para atender a demanda do Exame e aos anseios de seus alunos. Ressalta-se que tal fato constitui um impedimento às mudanças metodológicas e à flexibilidade de conteúdos propostos para o Ensino Médio, com a reforma nos anos de 1990, visto que o Novo ENEM serve como porta de acesso ao Ensino Superior, respaldando, dessa maneira, a permanência de um trabalho conteudista. Dessa forma, respondemos à questão central da pesquisa: em que medida o ENEM tem influenciado no processo de ensino-aprendizagem na escola de Ensino Médio?

Praticamente a totalidade de alunos e professores posicionaram-se favoravelmente ao ENEM, legitimando o discurso oficial e afirmando que o Exame é muito interessante e necessário para avaliar tanto o desempenho dos estudantes como o da escola. De acordo com esta perspectiva, o ENEM assume tanta importância, no contexto escolar, que chega a ser colocado como um modelo de avaliação. Assim, os docentes se esforçam no sentido de aproximar o trabalho pedagógico que realizam ao modelo proposto pelo Exame, fato que também é percebido entre os alunos.

Logo, a pesquisa revelou que o ENEM influencia sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem da escola pesquisada, pois os docentes desenvolvem seu trabalho pedagógico em consonância com a proposta do ENEM, alterando sua forma de avaliar e ensinar o conteúdo escolar, em consequência, perdem sua autonomia e modelam seus saberes conforme as orientações do Exame. No entanto, convém ressaltar que não percebemos nas falas de professores e alunos uma abordagem mais aprofundada e crítica no sentido de o Exame estar promovendo a contextualização e a interdisciplinaridade, uma vez que prevalece, na escola, uma organização curricular em disciplinas.

A respeito dos impactos sobre o trabalho docente provocados pelo ranqueamento das escolas por meio dos resultados do ENEM, constatamos que os professores se sentem pressionados e desenvolvem um sentimento de culpa (responsabilização) pelo insucesso da escola e sentem-se responsáveis pelas mudanças educacionais e pela entrada do aluno no Ensino Superior. Em decorrência disso, têm suas subjetividades e seus saberes docentes alterados em relação às adaptações e mudanças que se processam diariamente em suas práticas pedagógicas.

Quanto ao fato de os resultados do Exame servirem para a promoção de melhoria da qualidade da educação, os docentes foram quase unânimes em afirmar que não percebiam qualquer política ou ação no sentido de promover tal melhoria. Ao contrário, apontaram mais uma vez para a pressão sentida pela forma como os resultados são publicizados, o que faz com que eles se sintam responsáveis pela melhoria da posição da escola no *ranking* do ENEM. Tal cenário, pode produzir melhores desempenhos na avaliação, mas uma educação pior, conforme nos adverte Ravitch (2011).

Em suma, podemos dizer que há muito ainda que se caminhar a fim de compreender todos os impactos que esse tipo de Exame provoca nas práticas de ensinar e de aprender de alunos e professores. Entretanto, é válido ressaltar que tivemos um tipo de escola antes e outro depois do ENEM e, em Linhares-ES, as repercussões foram visíveis no trabalho pedagógico dos professores.

Diante disso, em razão das contribuições de Afonso (2001), Luckesi (2001), Dias Sobrinho (2002), Mildner (2002), Cunha (2005), Zanchet (2005), Souza (2011), Sordi e Ludke (2009), entre outros, concluímos que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) impacta, marcadamente, a práxis pedagógica do professor em sala de aula.

O estudo realizado não tem a pretensão de esgotar a temática ENEM, tampouco seus resultados têm a pretensão de ser generalizantes. Nosso desejo, desde o início, foi compreender e caracterizar um caso específico de problema para, assim, revelar seus múltiplos significados e representações. Por isso, deixamos a cabo do leitor decidir se as interpretações, aqui propostas, podem ou não ser generalizáveis.

Enfim, acreditando na complexidade da educação, esperamos, com a realização e a socialização desta pesquisa, contribuir para a construção de um trabalho que tenha como finalidade promover o desenvolvimento integral do aluno em seu projeto de vida, em sua inclusão social; considerando que o resultado do ENEM possa ser útil para o processo educativo da escola, em suas especificidades, potencialidades e dificuldades. Portanto, o ENEM não deve ser o fim de todas as ações educativas, mas um indicador que vise à melhoria, de fato, da Educação Básica brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. *In*: BRESSER PEREIRA, Luiz C.; SPINK, P. (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. São Paulo: FGV, 1999.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Portugal: IEP/CEEP/ Universidade do Minho, 1998.

_____. **Avaliação**: regulação ou emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, nº 75, Ano XXII, p. 15-32, agosto 2001.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E. GENTILI, P. (Orgs.) **Pós-Neoliberalismo**: as políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDIFES. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. *In*: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS, 2011, Brasília. [Anais...] (FONAPRACE). Brasília: TC Gráfica e Editora, 2011.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ASSUNÇÃO, Mariza F. **O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3594>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

AZEVEDO, Janete. A temática da qualidade e a política educacional no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 49, especial, p. 449-467, dez. 1994.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educacion**. Washington, DC: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <<http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2005/06/13/000160>>

016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2016.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação da educação básica entre dois modelos. **Revista Educação e Sociedade**, v. 22, nº 75, Ano XXII, p. 48-66, ago. 2001.

BARRIGA, Angel D. Uma polêmica em relação ao exame. *In*: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma política em busca de novos sentidos**. 6. ed. Petrópolis: DP, 2008.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. Caderno Dívida Externa nº 6, 2. ed., PEDEX, São Paulo, 1994.

BEISIEGEL, Celso R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. *In*: FAUSTO, B. (Org.) **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difel, 1986 (p. 381 – 416)

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e Política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p.101-132, novembro, 1999.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 ago. 1971.

_____. **Constituições do Brasil: de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e suas alterações**. Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, v. 1. Brasília, 1986.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Ações 1985 -1990**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/destalheobradownload>>. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)**. Brasília: Presidência da república, Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do

Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: DF, 1996a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996b.

_____. Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Diário Oficial da União**, Brasília: Ministério da Educação (MEC), 1998a.

_____. **Parecer nº 15**, 1º de junho de 1998. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016. (acho que já tem nas referências...)

_____. **Resolução CEB n.3/98**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação, 1998c.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Parte I – Bases Legais. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. **Relatório de gestão, 2000**. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2001. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/inep/relatorio_gestao2000.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2016.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), documento básico**. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2002.

_____. **Lei nº 10.148, de 22 de outubro de 2003**. Cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE, acrescenta dispositivo à Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.748.htm>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. **Competências, conhecimentos e valores na concepção curricular do novo ensino médio**. Brasília: Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/competencias.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. **Relatório final: Enem 2003**. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2004b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000114.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

_____. Lei nº 11.096, 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social

no ensino superior, altera a Lei nº 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 14 jan. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 14 ago. 2016.

_____. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Anresc e pela Aneb. Brasília: Ministério da Educação (MEC). **Diário Oficial da União**, 22 mar. 2005b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/downloads/Port931_21MAR05.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2016.

_____. **Exame nacional do ensino médio (Enem)**. Fundamentação Teórico- Metodológica. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2005c.

_____. **Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006**. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB), 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.

_____. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2009a.

_____. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 18 maio 2016.

_____. **Inep indica a nota mínima 400 no Enem 2009 como critério de certificação para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2009c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/remover?p_p_auth=c8lnYAmW&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=3>. Acesso em: 13 jul. 2016.

_____. **Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizados pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisupportarianormativa2&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. **Enem**: teoria de resposta ao item avalia habilidade e minimiza o “chute” de candidatos. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/17319-teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

_____. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB), 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Brasília: Ministério da Educação (MEC). **Diário Oficial da União**, 10 jun. 2013c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf>. Acesso 11 de junho de 2016.

_____. **Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB), 2014a. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2016.

_____. **Plano nacional de educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. (Série legislação; n. 125).

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil- Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 18 dez. 2016.

_____. **Encontro discute Novo Enem e mudanças no currículo**. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33105>>. Acesso em: 13 jul. 2016b.

_____. **Pronatec**. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>>. Acesso em: 14 ago. 2016c.

_____. **Exame nacional do ensino médio**: documento básico. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016d.

_____. Janine defende base nacional como eixo do sistema de ensino. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36381>>. Acesso em: 18 dez. 2016e.

BROOKE, Nigel *et al.* A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-01-avaliacao.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

CALVANO, Roberta. **O impacto do Enem na prática com melhores desempenhos no município de Juiz de Fora**. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Petrópolis – UCP, Petrópolis-RJ, 2015.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **As repercussões do Novo Enem na gestão da escola pública de ensino médio**. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2013.

CANAN, Sílvia R. **Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica**: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Brasil, 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/CananSilviaReginaEducacao.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do ensino médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARNEIRO, Ricardo. **Desenvolvimento em crise**: a economia brasileira no último quarto do século XX. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006.

CASTRO, Celso. **Fatos e imagens**: o golpe de 1964. FGV-CPDOC. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

CASTRO, Jorge Abrahão de; MENEZES, Raul Miranda. **Avanços e limites na gestão da política federal de ensino fundamental nos anos 1990**. Texto para Discussão nº 947, Brasília, abr. 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0947.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2016.

CASTRO, MARIA Helena G. de; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. *In*: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CASTRO, MARIA Helena G. de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CUNHA, Luiz Antônio R. da; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. A educação na nova Constituição. *In:* IV Conferência Brasileira de Educação. Educação e Constituinte. Goiânia, 02 a 05/09/86. **Anais...** São Paulo: Cortez, t. 1, p. 40-49, 1988.

_____. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 111, dez. 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **Formatos avaliativos e concepções de docência.** Campinas: Autores Associados, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICA PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO. **Anais...** São Paulo: Consed, 1998.

_____. A educação como desafio na ordem jurídica. *In:* LOPES, Eliane Marta Texeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. *In:* LISITA, Verbena Moreira S. de S.; FREIRE, Luciana (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 91-111.

DELORS, Jaques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, Brasília: MEC, Unesco, 1998.

DIAS, Luciana Campos de Oliveira. **Trajetórias de jovens egressos do ensino médio de uma escola pública de Santa Maria e o Enem como ferramenta de inserção social.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Brasil, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4128/lucianacampos.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 set. 2016.

DIAS SOBRINHO José. **Avaliação da educação superior.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. *In:* FREITAS, Luiz Carlos de. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica.** Florianópolis: Ed. Insular, 2002. p. 13-62.

_____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Acreditação da educação superior. *In*: Conferência Nacional de Educação. **Resumos...**, Brasília, 2010, p.1-28. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4332-conae1-08042010&Itemid=30192>. Acesso em: 29 set. 2016.

ESCOTT, Clarice Monteiro. Desigualdades raciais e ensino superior no Brasil. *In*: NUNES, Margarete Fagundes (Org.). **Diversidade e políticas afirmativas**: diálogos e intercursos. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria Sedu nº 071-R de 26 de junho de 2009**. Dispõe sobre a participação dos estudantes concluintes do ensino médio da rede pública estadual no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Disponível em: <<http://dio.es.gov.br/>>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. **Resultados do Enem 2010 para o Espírito Santo**: uma análise comparativa. Vitória, ES: Secretaria de Educação (SEDU), Instituto Jones dos Santos Neves, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação (SEDU). PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/paebes>>. Acesso em: 18 dez. 2016a.

_____. **Pré-Enem Digit@I**: Sedu lança novo modelo preparatório para o Enem 2016. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/pre-enem-digit-i-sedu-lanca-novo-modelo-preparatorio-para-o-enem-2016>>. Acesso em: 18 set. 2016b.

_____. **Resultados do ENEM para o Espírito Santo**: uma análise comparativa. Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), NT 26. Disponível em: <<http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/1081-nt-26-resultados-do-enem-para-o-espírito-santo-uma-analise-comparativa>>. Acesso em: 24 ago. 2016c.

_____. **Concurso público**: 867 professores aprovados são nomeados. Secretaria de Estado da Educação (SEDU). Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/concurso-publico-867-professores-aprovados-sao-nomeados>>. Acesso em: 14 out. 2016d.

_____. **Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)**. Secretaria de Estado da Educação (SEDU). Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/paebes>>. Acesso em: 17 out. 2016e.

ESTEBAN, Maria Tereza. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. *In*: SILVA, Jansen F.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. (Orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Exames nacionais e subalternização das classes populares. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008. CD-ROM.

FILGUEIRAS, Luiz A. M. **História do plano real**: fundamentos, impactos e contradições. São Paulo: Boitempo, 2000.

FERNANDES, Florestan. **Brasil, em compasso de espera**. São Paulo: Hucitec, 1980.

FERRARI FILHO, Fernando. (Org.) **Teoria Geral setenta anos depois: ensaios sobre Keynes e teoria pós-keynesiana**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

FERREIRA, Ana Carla G. **O Exame Nacional do Ensino Médio - Enem: influencia a prática pedagógica dos professores de formação específica dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do campus Santa Tereza do IFES**. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, Seropédica, 2015.

FONSECA, Denise. Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos processos avaliativos do curso de educação física do IPA. *In*: LEITE, Denise (Org.). **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Editora Universidade Metodista IPA, 2009.

FONSECA, João J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **A avaliação do Ensino Básico**. Seminário sobre Impacto de Políticas Educacionais nas Redes Escolares, 3. CD-ROM, v.1, n.1, 2012.

FREITAS, Helena A. Nova política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p.1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luiz C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004.

_____. Políticas de Responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa** v. 43, n.148, p.348-365, jan./abr. 2013.

FREITAS, Luiz C. *et al.* **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomás T. da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FUNDAÇÃO CAPES. **História e missão**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 19 ago. 2016a.

FUNDAÇÃO CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 28 mar. 2016b.

GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 97-113, jan./jun. 2003.

GENTILI, Pablo; SILVA, T. T. (Orgs.). **Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. *In*: Os vinte e um anos de ditadura militar no Brasil e a Educação: seu legado para o debate educacional atual. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n.76, p. 313-332, set/dez. 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, S.P.: Manole, 2003.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUSMÃO, Joana Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na Arena Educacional Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013.

HAMZE, Amélia. Brasil Escola Canal do Educador. Escola Nova e o Movimento de Renovação do Ensino. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades@Espírito Santo Linhares**. Disponível em

<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=320320>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

_____. **Cidades@. Espírito Santo-Linhares**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=320320&search=espírito-santo|linhares>>. Acesso em: 19 set. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Inep divulga resultados do Enem 2005 por escola e município**. Brasília, 08 fev. 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-resultados-do-enem-2005-por-escola-e-municipio/21206>. Acesso em: 14 ago. 2016.

_____. **Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. **Nota técnica: médias do ENEM 2009 por escola**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6100-resultados-notatecnica-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. **O que é o Sinaes**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. **Matriz de referência ENEM**. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. **Conheça o Inep**. 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conhecao-inep>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

_____. **Censo Educacional 2015b**. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=320320&idtema=156&search=espírito-santo|linhares|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>>. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. **História**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/historia>>. Acesso em: 15 jun. 2016a.

_____. **Exame Nacional de Cursos**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/enc-provao>>. Acesso em: 10 ago. 2016b.

_____. **ENEM**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 10 ago. 2016c.

_____. **Sobre o Ideb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 12 ago. 2016d.

_____. **Saeb**. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>>. Acesso em: 14 ago. 2016e.

_____. **O que é o PISA**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 15 ago. 2016f.

_____. **Enem por escola**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>>. Acesso em: 10 de julho de 2016g.

_____. **Enem por escola já está disponível para consulta**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/enem-por-escola-ja-esta-disponivel-para-consulta>. Acesso em: 23 abr. 2016h.

KOHL, Henrique G. Educação física na educação básica e o novo Enem: novos desafios e novas possibilidades. *In*: IV ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE SENAC, 4., 2010, Recife. **Anais...** Recife: Senac, p. 1-5, 2010.

KUENZER, Acácia. **O ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O ensino médio agora é para a vida**: Entre o pretendido, o dito e o feito. Educação e Sociedade, Campinas, ano XXI, n.º 70, p. 15-39. Abril, 2000.

_____. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, nº 112, p. 851-873, jul./set., 2010.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LEHER, Roberto. **Enem: o que é comodificado é mercadoria**. Rio de Janeiro: ADUFRJ, 2009. Disponível em: <<https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/leher-enem.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

LIMA, Antônio B.; COSTA, Antônio C. M. Políticas públicas e avaliação: sobre o controle e a emancipação humana. *In*: LIMA, Antônio. B; PALAFOX, Gabriel H. M. (Orgs.). **Estado & Políticas públicas em tempos de reforma**. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 177-193, 2010.

LIMA, Leonardo A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, p. 268-284, 2011.

LÓCCO, Leila de A. de. **Políticas públicas de avaliação**: o Enem e a escola de ensino médio. 141f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

LOPES, Alice C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. *In*: FRIOGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

LOPES, Alice C.; LÓPEZ, S. B. **A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem**. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

MACENO, Nicole G. *et al.* A matriz de referência do Enem 2009 e o desafio de recriar o currículo de química na educação básica. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 3, p. 153-159, ago. 2011.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**. vol.5, nº 1, p. 701-82, jan./jun., 2012.

_____. Impactos da avaliação externa nas políticas de gestão educativa. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación**, nº 1, volume 11, p. 41-55, 2013.

MACHADO, Lucília R. S. **Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora**. *In*: Trabalho e educação. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

MACHADO, Veruska Ribeiro. **Compreensão leitora do PISA e práticas escolares de leitura**. Col. Política Públicas de Educação. Brasília: Liber Livro, 2012.

MAGGIO, Isabel P. **As políticas públicas de avaliação: o Enem, expectativas e ações dos professores**. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

MATIAS Lisandra; TOLEDO, Simone. **Enem: veja como 1.434 instituições usam a nota do exame**. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-como-1-434-instituicoes-usam-a-nota-do-exame-2/>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

MELO, Fernando Collor de. Brasil: **Um projeto de reconstrução nacional**. 2008. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243024/01928.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 maio 2016.

MELLO, Guiomar Namó de. **Parecer CEB/CNE n.º 15/98: Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. Novos desafios para o ensino médio. **Revista Pátio**. Porto Alegre, nº 2, p. 17-19, ago./nov. 2009.

MENDONÇA, Juliene L. A.; SILVA, Rejane M. G. Enem – uma proposta para selecionar, avaliar ou modelo curricular? O que dizem os professores de química do ensino médio. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15., 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: UNB, 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>>. Acesso em: 05 de agosto de 2016.

MILDNER, Telma. O Enem como forma alternativa ou complementar aos concursos vestibulares no caso das áreas de conhecimento “Língua Portuguesa e Literatura”: relevante ou passível de refutação? **Estudos em Avaliação Educacional**, nº 25, p. 43-75 jan./jun. 2002.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINHOTO, Maria Angélica. **Avaliação educacional no Brasil**: crítica ao exame nacional do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/SP, São Paulo, 2003.

_____. Da disseminação da cultura de avaliação educacional: estudo sobre a institucionalização do Enem. **Poésis**, Tubarão, nº 1, v. 1, p. 67-85, jan./abr., 2008.

MINTO, Lalo W. **Navegando na história da educação brasileira**. Teoria do Capital Humano. Unicamp - Faculdade de Educação. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_%20do_capital_humano.htm>. Acesso em: 28 jul. 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n.º 49, p. 39-58, jan./abr., 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

NAY, Olivier. **História das ideias políticas**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2007.

NEVO, David. Avaliação por Diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. *In*: TIANA, Alejandro (Org.). *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997. **Anais...** Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep): p. 89-97, 1998.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira**: 500 anos de história (1500-2000). 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1995.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, nº 116, p. 1051-1066, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

OBSERVATÓRIO PNE. Metas PNE Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 276 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

_____. **Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira**. VII Seminário Redestrado - Nuevas Regulaciones em América Latina. Buenos Aires, p. 1- 17, 3, 4 y 5 de Julio de 2008.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, João F.; LIBÂNEO, José C. A educação escolar: Sociedade contemporânea. **Revista Fragmentos de Cultura**, v.8, n.3, p. 597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Política educacional no Brasil: alguns desafios dos anos 90. **Revista Fac. Educ.** São Paulo. V. 18, n. 1, p. 5-19, jan./jun. 1992.

_____. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**. nº 11, p. 61 -74, mar./jun./jul./ago., 1999.

_____. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **A Unesco no mundo e no Brasil**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

PALHARES, Celina M. B. **O Enem e as mudanças nos métodos de avaliação da aprendizagem: um estudo sobre a influência no ensino médio em uma escola mineira**. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento local) Centro Universitário UMA, Belo Horizonte-MG, 2014.

PARO, Vitor H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 48, p. 695-716, set./dez. 2011.

PERONI, Vera M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Avaliação Institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. In: **RBPAE**, v. 25, n.02, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19498>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos**: estudo em uma rede municipal paulista. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

PINTO, José M. R.; AMARAL, Nelson C.; CASTRO, Jorge. A. de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p.639-665, 2011.

PNE EM MOVIMENTO. **O Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. Enem: a segunda maior prova de acesso ao Ensino Superior do mundo. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/10/enem-a-segunda-maior-prova-de-acesso-ao-ensino-superior-do-mundo>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

PORTAL BRASIL. Resultado do ENEM por escola expõe necessidade de reforma do Ensino Médio. 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/10/resultado-do-enem-por-escola-expoe-necessidade-de-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

PROGRAMA DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES). **Quem acredita em si mesmo merece nosso crédito**. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=faq>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

PREFEITURA DE LINHARES. **A cidade**: economia. Disponível em: <<http://www.linhares.es.gov.br/Cidade/Economia.htm>>. Acesso em: 17 out. 2016a.

PREFEITURA DE LINHARES. **Linhares em fotos**. Disponível em: <<http://www.linhares.es.gov.br/>>. Acesso em: 17 out. 2016b.

PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI). **O que é o Prouni**. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 09 jul. 2016.

QEdU. **Resultado no Enem da EEEM Emir de Macedo Gomes**: taxa de participação 2014. QEdU.org.br. Microdados do Enem/Inep (2014). Disponível em <<http://www.qedu.org.br/escola/163048-eeem-emir-de-macedo-gomes/enem?edition=2014>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

QEdU. **Microdados do Enem/Inep**. 2015a. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/163048-eeem-emir-de-macedo-gomes/enem?edition=2015>> Acesso em: 01 nov. 2016.

QEdU. **Censo Escolar 2015b**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/163048-eeem-emir-de-macedo-gomes/taxas-rendimento>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

QEdU. **EEEM Emir de Macedo Gomes**: matrículas e infraestrutura 2015c. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/163048-eeem-emir-de-macedo-gomes/sobre>>. Acesso em: 18 set. 2016.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amélia Mendes e Maria Carvalho. Lisboa: Gradiva, 2005. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/37937019/Quivy-e-Campenhoudt-Manual-de-Investigacao-em-Ciencias-Sociais>>. Acesso em: 02 set. 2016.

RABELO, José. **Três escolas chatas de Haroldo estão entre as 100 piores do País**. Século Diário. Disponível em: <<http://seculodiario.com.br/24166/8/tres-escolas-chatas-de-haroldo-estao-entre-as-100-piores-do-pais>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros. A evolução do conceito de cidadania. **Revista de Ciências Humanas**, Taubaté, SP, v.7, n.2, p.17-23, 2001.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMANELLI, Otaiza. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SANTOS, Ligia S. dos. **Correlações entre justiça e qualidade**: um estudo sobre a visão de alunos/as sobre o Enem. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro –UERJ, Duque de Caxias, 2015.

SAVIANI, Demerval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, outubro, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Andreia F. Avaliação da educação básica, gestão escolar e trabalho docente. *In*: SOUZA JUNIOR, Luiz; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria Salete B. (Orgs.). **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SIMÕES, Regina Helena Silva; BERTO, Rosianny Campos. **Modelização do Ensino e Formação Docente no Estado do Espírito Santo no início do século XX**. Notandum 42 set-dez 2016 – CEMOrOC - Feusp / IJI-Univ. do Porto. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand42/11%20-%20Regina%20Helena%20Simo.es.pdf>>. Acesso em 26 dez. 2016.

SISU GESTÃO. **O que é o Sisu?** Disponível em: <<http://sisugestao.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SÓ HISTÓRIA. **Era Vargas**. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/ef2/eravargas/>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? *In*: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. **Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na constituição da qualidade da educação pública**. Série Estudos, Campo Grande, MS, n.33, p.39-53, jan./jun. 2012.

SOUSA, Sandra M. Z. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. *In*: OLIVEIRA, D. (Ed.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.119, p.175-187, jul. 2003.

_____. Ensino médio: perspectivas de avaliação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, nº 8, p. 99-110, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/50/47>>. Acesso em: 21 set. 2016.

SOUSA, Sandra Z.; LOPES, Valéria V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp Dossiê Educação**, p. 53-59, jan. 2010.

SOUZA, Sandra Z. L.; OLIVEIRA, Romualdo. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n.84, p. 873-895, Setembro, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIENGO, Lara Carlette; MOTA, Maria Veranilda Soares. **O Enem virou manchete: a divulgação dos resultados do Enem na construção da identidade do ensino médio público brasileiro**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 23. Caxias do Sul, RS. Setembro de 2010.

TRAVITZKI, Rodrigo. **Enem: limites e possibilidades do exame nacional do ensino médio enquanto indicador de qualidade escolar**. 2013. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/pt-br.php>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

TREVISAN, Gilka Cristina. **A noção de competência na educação profissional: o processo de ensino aprendizagem industrial na unidade do SENAI de Campo Grande – MS**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2009.

VIANNA, Heraldo M. Avaliação no Brasil – (1960 – 1990) – registros, considerações e sugestões. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Editora Insular, 2002, p. 63-88.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VISENTINI, Georgine S. **Reforma do Estado no Brasil (1995-1998): o plano diretor da reforma do aparelho do estado**. 2006. 213 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Filosofias e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8330/000573752.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de reforma: legislação educacional no Brasil Império e República**. Brasília: Líber Livro, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel M.S. de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. 3. ed. Campinas, SP: Papiurus, 2006.

WERLE, Flávia O. C. (Org.) **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasília: Líber Livro, 2010.

_____. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ.** Educ. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

WIKIPEDIA. **Linhares (Espírito Santo)**. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Linhares_\(Esp%C3%ADrito_Santo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Linhares_(Esp%C3%ADrito_Santo))>. Acesso em: 17 out. 2016.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos pioneiros da Escola Nova. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio A. O exame nacional do ensino médio (Enem): pressupostos conceituais e repercussões na prática pedagógica. *In*: CUNHA, Maria Isabel da. Formatos avaliativos e concepções de docência. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. O exame nacional do ensino médio (Enem): o que revelaram professores do ensino médio acerca dessa avaliação. **Contrapontos**, Itajaí, SC, v.7, nº 1, p. 55-69, jan./abr. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: O ENEM e suas implicações no contexto escolar: o caso da EEEM “Emir de Macedo Gomes” em Linhares-ES.

Orientadora: Professora Dr^a Márcia Helena Siervi Manso - PPGEEB/CEUNES/UFES

Mestranda: Keila Cristine Ferrari Peroba

Endereço: Rua das Orquídeas, 683 – Jardim Laguna, Linhares, ES - CEP: 29904-350

Fone: (27) 99911.2430 - E-mail: kferrariperoba@ig.com.br

Sou mestranda do curso de Pós-Graduação em Ensino da Educação Básica, pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo/CEUNES/UFES e a pessoa responsável pelo estudo. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de autorizar o fornecimento das informações, assine ao final deste Termo, em duas vias, sendo que uma cópia é do senhor/a e a outra, da pesquisadora.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES:

A pesquisa intitulada O ENEM e suas implicações no contexto escolar: o caso da EEEM “Emir de Macedo Gomes” em Linhares-ES tem como objetivo geral, verificar os impactos e/ou ausência deles provocados pelo ENEM no processo de ensino-aprendizagem desta escola.

Para tanto, busca nos objetivos específicos: a) analisar, qualitativamente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no panorama das políticas públicas brasileiras no campo da educação básica, focalizando sua concepção, metodologia, seu processo de implementação e suas possíveis contradições como instrumento de melhoria da qualidade do ensino; b) descrever o contexto de ensino-aprendizagem da escola selecionada a fim de verificar em que medida o ENEM o tem influenciado; c) analisar, qualitativamente, os resultados obtidos no ENEM pela escola selecionada, para tanto, será considerado o período entre 2010 a 2016, haja vista que os resultados do exame são divulgados sempre no ano posterior ao certame; d) coletar e analisar, qualitativamente, dados referentes a atuação dos docentes na escola

selecionada para verificar de que forma o trabalho deles vem sendo influenciado pelo ENEM e pela divulgação de seus resultados; e) identificar ações, no contexto das políticas públicas para o Ensino Médio, que promoveram e/ou promovem a melhoria dos resultados obtidos pela escola selecionada no exame.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é hoje um dos principais meios para os estudantes ingressarem no ensino superior. Não é de se estranhar, portanto, que a avaliação atraia tanta atenção da sociedade e dos meios de comunicação e gere grande interesse público pela divulgação de dados do exame por escola. Contudo, o uso do ENEM para avaliar a qualidade do Ensino Médio é criticado por diferentes pesquisadores da área. Apesar de o Ministério da Educação já ter declarado que o exame é insuficiente como instrumento de avaliação das instituições escolares, a forma como os resultados têm sido divulgados estimula a criação de rankings das melhores e piores escolas - o que resulta em uma política de responsabilização escolar.

Sabe-se, no entanto, que são múltiplos os fatores que afetam o desempenho nos exames. A responsabilização focada nas escolas ignora a parte de responsabilidade dos próprios estudantes e suas famílias, e do poder público em prover condições adequadas para o trabalho docente. Os professores não podem ser os únicos responsabilizados pelo aprendizado de seus alunos, e nem tudo de valor que um professor transmite aos educandos pode ser apreendido em um teste padronizado.

Deve-se considerar ainda o fato de que quando as pessoas são pressionadas a satisfazerem medidas limitadas de desempenho, suas ações tendem a se concentrar nos aspectos que influenciam estas medidas, negligenciando os outros objetivos da educação e os aspectos qualitativos do trabalho que não podem ser mensurados.

Por todos esses aspectos, percebe-se que a temática ENEM é de extrema importância para se compreender toda a complexidade e as contradições envolvidas neste que, constitui a maior avaliação nessa modalidade na América Latina, sendo considerado pelo governo, importante instrumento de avaliação e melhoria da educação básica no Brasil.

Definiremos esta pesquisa como qualitativa, sendo que o estudo do problema proposto será desenvolvido por meio de um estudo de caso, a ser realizada mediante observação participante, entrevistas, levantamento bibliográfico e documental.

O estudo não apresenta riscos para seres humanos. Para participar deste estudo o senhor/a não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Será esclarecido/a sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

O pesquisador tratará as identidades com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO

Eu, _____,
portador do RG _____, abaixo-assinado, no exercício do cargo de **Diretor da EEEM Emir de Macedo Gomes – Linhares-ES**, no uso de minhas atribuições legais, AUTORIZO a pesquisadora Keila Cristine Ferrari Peroba, portadora do CPF 031817277-17, a desenvolver a pesquisa neste contexto escolar, via observação, entrevista semiestruturada com alunos e professores objetivando a produção da dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Básica, no Centro Universitário Norte do Espírito Santo/ CEUNES, na Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Fui devidamente informado(a) pela pesquisadora responsável sobre os procedimentos, fins, benefícios e cuidados éticos em relação à pesquisa, conforme projeto apresentado a este órgão.

Linhares-ES, _____ de _____ de 2016.

Responsável pela autorização

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNCICE B – Termo de Consentimento Informado

Eu, _____, R.G. _____, declaro por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada “O ENEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR: o caso da EEEM “Emir de Macedo Gomes” em Linhares-ES”. Fui informado(a) de que a pesquisa é orientada pela Prof.^a Dr.^a Marcia Helena Siervi Manso, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, por meio do e-mail marciasiervi@ceunes.ufes.br.

Tenho ciência de que minha participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade a contribuição com minha história e experiência colhidas por meio de uma entrevista. Fui informado(a) também dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais são:

- Descrever o contexto de ensino-aprendizagem da escola a fim de verificar os impactos provocados pelo ENEM e/ou a ausência deles;
- Identificar ações no contexto das políticas públicas para a educação que, promovem e/ou promoveram melhoria de resultados no exame e na qualidade do ensino;
- Coletar e analisar dados referentes a atuação dos docentes na escola e de como o trabalho deles vem sendo impactado (ou não) pelo ENEM e seus resultados;
- Coletar e analisar dados referentes a percepção dos alunos sobre o ENEM e a melhoria na qualidade do ensino;
- Analisar qualitativamente os resultados obtidos no ENEM pela escola entre o período de 2010 a 2016.

Fui esclarecido(a) também de que o uso das informações oferecidas por mim será exclusivo em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, etc.) e que durante todas as etapas desta pesquisa minha identidade será tratada de forma sigilosa. A minha colaboração se fará por meio de uma entrevista, em data a ser marcada e que, posteriormente, a mestranda fará a transcrição das minhas respostas e submeterá tal texto a minha avaliação. A utilização dos dados da

entrevista se iniciará apenas a partir da entrega deste documento assinado por mim.

Estou ciente ainda de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar a mestranda responsável pelo e-mail kfperoba@gmail.com e de que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Linhares-ES, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do(a) entrevistado(a): _____

Assinatura da mestranda: _____

**APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista Semiestruturada com Professores da
EEEM “Emir de Macedo Gomes” – Linhares –ES**

1. Formação e situação profissional;
2. Opinião sobre o Novo ENEM;
3. Fale da influência do ENEM em sua prática de ensino;
4. Percebe alguma interferência na aprendizagem do aluno;
5. Opinião sobre a divulgação das notas e sobre o desempenho da escola;
6. Fale sobre sua percepção acerca de a escola sofrer pressões a partir do ranqueamento do ENEM e da publicização dos resultados;
7. Percebe se a divulgação dos resultados do Enem tem sido utilizada para promover melhorias no ensino em sua escola... Comente a respeito;
8. Outras questões.

**APÊNDICE D – Roteiro para Entrevista Semiestruturada com Alunos da
EEEM “Emir de Macedo Gomes” – Linhares –ES**

1. Idade e série;
2. Opinião sobre o Novo ENEM: comente o que este exame representa para você;
3. Percebe alguma influência do ENEM no ensino de sua escola;
4. Sente alguma Influência do ENEM em sua aprendizagem;
5. Comente se a escola realiza algum plano preparatório para o ENEM e como ele funciona;
6. Outras questões.