



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA DE DEUS CORDEIRO

**POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O ENEM E O ENSINO
MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VILHENA – RO**

Porto Velho – RO
2017

ADRIANA DE DEUS CORDEIRO

**POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O ENEM E O ENSINO
MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VILHENA – RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia - PPGE/UNIR como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin

Linha de Pesquisa: Gestão e Política Educacional

Porto Velho – RO
2017

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

C794p Cordeiro, Adriana de Deus.

Política Pública de Avaliação Educacional: o ENEM e o Ensino Médio em escolas públicas de Vilhena - RO / Adriana de Deus Cordeiro. -- Porto Velho, RO, 2017.

164 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. ENEM. 2. Política Pública de Avaliação. 3. Ensino Médio. 4. Desempenho. I. Zuin, Aparecida Luzia Alzira. II. Título.

CDU 37.014.5



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa De Pós-Graduação em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação



ADRIANA DE DEUS CORDEIRO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O ENEM E O ENSINO
MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VILHENA – RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Gestão e Política Educacional como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Data da Aprovação: 07/03/2017.

Banca Examinadora

Prof.ª Dr.ª Aparecida Luzia Alzira Zuin
Orientadora / Presidente - PPGE/UNIR

Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho
Membro Externo - PPGE/UFAC

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
Membro Interno - PPGE/UNIR

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
Membro Suplente - PPGE/UNIR

Dedico este trabalho aos meus pais pelo incondicional apoio recebido neste tempo de ausência física, pelo incentivo e carinho recebidos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade recebida e muitas vezes não merecida. Agradeço pelo dom da existência ao grande Autor da vida.

Aos meus pais, por sempre estimularem meu crescimento pessoal e profissional. Por serem pessoas éticas e de caráter irrepreensível, por se doarem por inteiro à verdade sem jamais recuar da esperança. Mãe, desejo carinhosamente que tenhas uma ótima recuperação de sua saúde.

À minha querida orientadora Prof. Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin pela paciência e dedicação. Um exemplo para mim.

A todos os professores do PPGE que nos ensinaram com maestria e sabedoria, possibilitando que me tornasse uma pessoa melhor.

À banca examinadora que com zelo e paciência contribuíram com o término deste trabalho.

Aos caros colegas de curso e àqueles que se tornaram amigos nessa jornada: Vanderleia Barbosa da Silva, Ângela Aparecida de Souto Silva e Rafael Antônio Ramos de Oliveira, sou grata pelo apoio, preocupação e cuidado expressados em gestos e palavras.

À Fernanda Ruschel Cremonese Colen que sempre me acolheu em seu lar e também pelas inúmeras caronas, lanches e conversas. Tenho imensa gratidão por você querida amiga.

Existem amigos mais chegados que irmãos: Lílian Catiúscia Eifler Firme da Silva e Angélica Viriato Ortiz Alves. Obrigada por compartilhar risos, abraços, confidências e incentivos. É bom ser abrigo e também ter morada em seus corações.

À família Lima: Ivan e Sirlei. Sei bem que só cheguei até aqui porque vocês foram peça fundamental durante minhas viagens, aliviando o peso da preocupação. Obrigada pelo amor incondicional à minha família. Amo vocês!

Aos amigos queridos da minha cidade, Vilhena, pela compreensão em relação à minha ausência. À Marta de Paula Vieira, pelo incentivo e colaboração em cada etapa dessa jornada. Dizem que a maior riqueza de um ser humano é poder ter verdadeiras amizades, por isso agradeço por fazerem parte da minha fortuna!

CORDEIRO, Adriana de Deus. **Política Pública de Avaliação educacional: o ENEM e o Ensino Médio em escolas públicas de Vilhena – RO, 2017.** 164 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2017.

RESUMO

Neste trabalho a avaliação está na centralidade das políticas educacionais contemporâneas que se voltam para mensurar o desempenho de alunos em exames e testes padronizados. Nessa perspectiva, apresentou o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como uma das políticas públicas de avaliação da educação brasileira. A questão que norteou esse estudo foi analisar as repercussões do ENEM em duas escolas públicas de Ensino Médio (Escolas A e B), do município de Vilhena – RO, em 2016, verificando sua finalidade e seus resultados. Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. O aporte teórico está fundamentado em Maluf (1988), Pinho e Vasconcellos (2003) sobre a influência da ordem econômica na educação; em Kuenzer (1995), Leher (1999), Krawczyk (2011) e Rabelo (2013), sobre o neoliberalismo na educação e implementação dos sistemas de avaliação educacional no país; e também Frigotto (2012), Soares (2013) e Carneiro (2012) em relação ao ENEM e seus desdobramentos nos últimos anos da educação básica. Os dados da pesquisa de campo foram obtidos através do Projeto Político Pedagógico das escolas, de questionário semiestruturado, aplicado a seis professores e a trinta e dois alunos do Ensino Médio, nas escolas A e B; entrevista semiestruturada com dois gestores em ambas as escolas, sendo um diretor e um supervisor. Para o tratamento dos dados utilizou-se a análise de conteúdo em Bardin (2009) que direcionou os eixos temáticos e as categorias obtidas da pesquisa de campo. Os resultados obtidos demonstraram que o ENEM serve como elemento deflagrador de políticas públicas e de reorganização do currículo e da escola. Foi possível compreender que os mecanismos midiáticos do governo federal e de sites especializados, que apresentam os *rankings* de aprovação do ENEM intensificam a competitividade entre as escolas de Ensino Médio, evidenciando os valores quantitativos em detrimento do qualitativo. Nesse sentido, o exame tem cumprido o papel de garoto propaganda das escolas, principalmente as da rede privada.

Palavras-chave: ENEM. Política pública de avaliação. Ensino Médio. Desempenho.

CORDEIRO, Adriana de Deus. **Public Policy of educational Assessment: the ENEM and public High Schools in Vilhena – RO, 2017.** 164 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Division of Human Sciences, Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia, Porto Velho, 2017.

ABSTRACT

In this study, assessment is in the center of the contemporaneous educational policies that aim at measuring the students' performances with examinations and standardized tests. The National High School Exam (ENEM) has been implemented as one of the assessment policies for the Brazilian education system. The study's goal was to analyze the repercussions of ENEM on two public High Schools (schools A and B) situated in Vilhena city, State of Rondônia, in 2016, and verify its purpose and its results. It is a descriptive research, with a qualitative approach. The theoretical contribution is based on Maluf (1988), Pinho e Vasconcellos (2003) about the influence of the economy in the education system. On Kuenzer (1995), Lehrer (1999), Krawczyk (2011) e Rabelo (2013), about the neoliberalism in the education system and the implementation of educational assessment systems in the country. It is also based on Frigotto (2012), Soares (2013) and Carneiro (2012), about ENEM and its consequences on the last years of Elementary Education. The field research data were obtained through the Pedagogical Political Project of the schools; a semi-structured questionnaire given to six High School teachers and thirty-two High School students, from the schools A and B; semi-structured interviews with a principal and a supervisor of the studied schools. Bardin (2009) was analyzed in order to treat the data that directed the thematic axes and categories obtained in the field research. The results show that ENEM triggers not also public policies, but also school and curriculum reorganization. It was possible to understand that the media mechanisms of the federal government and specialized websites that present the ENEM approval rankings can intensify the competition between High Schools, thereby evidencing the quantitative values to the detriment of the qualitative ones. In this sense, the exam has been an advertising medium for the schools, especially for private ones.

Keywords: ENEM. Public assessment policy. High School. Performance.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Escala temporal dos processos nacionais de avaliação em larga escala.....	15
Figura 2 - Vilhena no mapa de Rondônia.....	18
Figura 3 – Evolução do ENEM.....	97
Figura 4 – Inscritos no ENEM.....	112
Figura 5 – ENEM escola A - Evolução das notas objetivas.....	127
Figura 6 – ENEM escola A – Redação.....	127
Figura 7 – Programa Hora do ENEM.....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado do SAEB 2015 – Proficiência média.....	76
Tabela 2 – Anos iniciais do Ensino Fundamental – IDEB.....	77
Tabela 3 – Anos finais do Ensino Fundamental – IDEB.....	78
Tabela 4 – Ensino Médio.....	78
Tabela 5 – Total de Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, Procedência do Aluno, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2015.....	80
Tabela 6 – Resultados de desempenho e participação do SAERO 2015 em Matemática – 2º ano do Ensino Médio.....	85
Tabela 7 – Informações sobre o Estado de Rondônia.....	102
Tabela 8 – Educação, matrículas no Ensino Médio e Superior, docentes, população – 2015.....	103
Tabela 9 – Distribuição de Matrículas do Ensino Médio por Modalidade – Rede Estadual do Estado de Rondônia.....	104
Tabela 10 – Matrícula no Ensino Médio por faixa etária - Rondônia (2013).....	106
Tabela 11 – Taxas de rendimento, reprovação, abandono, aprovação no Ensino Médio em Rondônia – 2015.....	107
Tabela 12 – IDEB 2015 do Estado de Rondônia – 3º ano do Ensino Médio.....	110
Tabela 13 – ENEM por escola nas áreas de conhecimento.....	114
Tabela 14 – Características dos alunos da escola A.....	117
Tabela 15 – Perfil socioeconômico dos alunos escola A.....	118

Tabela 16 – Taxa de Aprovação, reprovação, abandono, distorção série - idade – escola B.....	121
Tabela 17 – Notas SAERO escola A: 1º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa.....	125
Tabela 18 – Notas SAERO escola A: 1º ano do Ensino Médio em Matemática.....	126
Tabela 19 – Média ENEM da escola A nas avaliações Objetivas e Redação.....	128
Tabela 20 – Média ENEM da escola B nas avaliações Objetivas e Redação.....	129

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Inscritos no ENEM (em milhões).....	93
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos jovens de 15 a 24 anos, segundo faixa etária e situação do trabalho, estudo e procura de trabalho – Brasil (2001 – 2011).....	47
Quadro 2 – Motivos alegados para fazer o Enem – Brasil – 2008.....	91
Quadro 3 – Universidades Federais e forma de seleção dos alunos – 2015.....	94
Quadro 4 – Relação de escolas e quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio Regular – Vilhena 2013.....	105
Quadro 5 – Quadro Demonstrativo Taxa de evasão, aprovação, reprovação do Ensino Médio da escola A.....	119
Quadro 6 – Perfil dos alunos da escola B.....	120
Quadro 7 – Comparativo: escolas A e B.....	121
Quadro 8 – Plano estratégico: escolas A e B.....	125
Quadro 9 – Dificuldades em relação ao ENEM.....	136
Quadro 10 – Reforma do Ensino Médio – antes e depois da MP.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	<i>American College Test</i>
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
EAD	Educação à Distância
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos
ETS	<i>Educational Testing Service</i>
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação
GATT	Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio

G7	Grupo dos 7
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IGC	Índice Geral de Cursos
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
NAEP	Avaliação Nacional do Progresso em Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis
OEI	Organização dos Estados Iberoamericano
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações não Governamentais
ORT	Organização Racional do Trabalho
PAA	<i>Prueba de Aptitud Académica</i>
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE	Plano de Educação Estadual
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação no Ensino Básico
SAERO	Sistema de avaliação Educacional de Rondônia
SAT	<i>Scholastic Aptitude Test</i>
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMESP	Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNAE	Sistema Nacional de Avaliação da Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TIMMS	<i>Trends Intational Matemathics and Science Study</i>
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

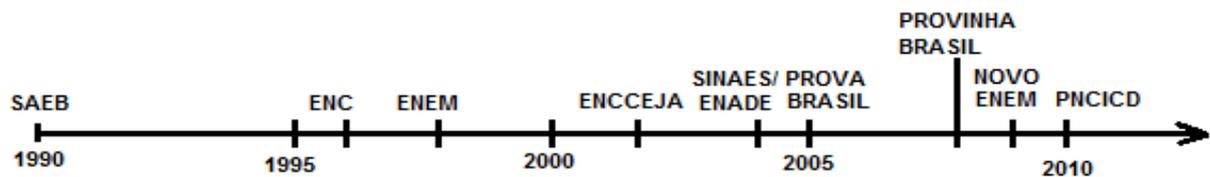
SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	BREVE PANORAMA DAS INFLUÊNCIAS DA ORDEM ECONÔMICA NA EDUCAÇÃO	21
2.1	Concepções de Estado para a formação da economia brasileira	21
2.2	A qualificação para o mercado de trabalho: a escola nesse contexto	35
3	POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: CONCEITOS E ORIENTAÇÕES..	50
3.1	A educação como política pública: conceitos e contextualização no Brasil	500
3.2	As políticas neoliberais na educação: um panorama geral	54
3.3	Sistemas de avaliação educacional no Brasil	65
4	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM COMO INSTRUMENTO DE MEDIDA	89
4.1	Histórico e seus desdobramentos sociais	89
4.2	O Ensino Médio e a operacionalização do ENEM no Estado de Rondônia	102
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	115
5.1	A avaliação na conjuntura do Projeto Político Pedagógico	115
5.2	Caracterização geral do lócus da pesquisa	1166
5.3	A centralidade nas avaliações	124
5.4	As vozes dos sujeitos respondentes do estudo	130
5.4.1	Categoria 1 – Percepções dos sujeitos respondentes sobre o ENEM	130
5.4.2	Categoria 2 – A complexidade da avaliação: dificuldades constatadas	135
5.4.3	Categoria 3 – A escola e o ENEM: estratégias de ação	140
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS	1488
	APÊNDICES	1577

1 INTRODUÇÃO

As políticas de avaliação propostas e desenvolvidas no Brasil a partir de 1980 passaram por uma trajetória histórica de transformação social e cultural, reveladas nas experiências com a implantação de sistemas de avaliação. A Provinha Brasil, a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino médio – ENEM, o Exame Nacional de Desempenho dos estudantes – ENADE entre outros, fazem parte desse sistema, inspirado nos instrumentos internacionais focados na mensuração de resultados. Ordenando em uma escala temporal, temos a figura abaixo.

Figura 1 – Escala temporal dos processos nacionais de avaliação em larga escala



Fonte: Avaliação Educacional. Coleção PROFMAT, 2013, p. 4.

Por conseguinte, o sistema educacional brasileiro passou a vigorar com características, de um lado discursando sobre o social, de outro sobre a economia nos moldes do capital. E é nesse molde que a educação sofre as consequências do cenário econômico permeado pela redefinição do papel do Estado diante do quadro da globalização e dos acordos internacionais de financiamento cada vez mais atuantes na educação.

De maneira geral, as políticas públicas de educação no Brasil, pautam-se nas ações que expressam uma determinada racionalidade economicista com vistas à obtenção de maior produtividade e eficiência. Os critérios de racionalidade e eficiência, explicitados na lógica burocrática empresarial, são tomados como referência para a educação, priorizando os resultados quantitativos em detrimento de elementos fundamentais que definem a qualidade do ponto de vista social.

É esse tipo de racionalidade que impera no sistema de avaliação educacional vigente. O papel avaliador do Estado fica explícito nas reformas educacionais no Brasil e em diferentes países, padronizando práticas, delegando a responsabilidade de seus resultados à escola e ao próprio aluno.

Com isso, as avaliações em larga escala passaram a exigir novos padrões de qualidade na educação fazendo com que os professores e escolas trabalhem em função delas, desprezando, muitas vezes, outros aspectos importantes da educação, principalmente sua dimensão política e crítica. Nesse contexto, as ideias pedagógicas assumiram, no próprio discurso, o fracasso da escola pública, apresentando como reflexo da incapacidade do Estado o gerenciamento do bem público. “Com isso se justifica, também, no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regulada pelas leis do mercado” (SAVIANI, 2008, p. 428).

Mediante essas prerrogativas, surgiu o interesse em pesquisar a temática sobre a política pública de avaliação – o ENEM e suas implicações no Ensino Médio.

Desse modo, as questões que nortearam esse estudo foram: 1. Quais as implicações do ENEM em escolas públicas de Ensino Médio na cidade de Vilhena – RO? 2. Como os sujeitos dessas escolas percebem e atuam em relação a este exame? A partir desses questionamentos definimos nosso objetivo geral: analisar as repercussões do ENEM ocorridas em duas escolas públicas de Ensino Médio no município de Vilhena, a partir de 2014, verificando sua finalidade e seus resultados.

Com base no objetivo geral propomos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar como as exigências mundiais, na área educacional, com ideais neoliberais, para o cumprimento da agenda capitalista no mundo globalizado influem no sistema nacional de avaliação do país;
- b) Verificar quais mudanças estratégicas ocorreram em duas escolas públicas de Ensino Médio no município de Vilhena, no estado de Rondônia em decorrência do ENEM;
- c) Identificar como os sujeitos dessas escolas percebem e atuam em relação ao ENEM.

Para respaldar a pesquisa e responder às indagações elencadas acima, a metodologia pela qual optamos foi de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. A investigação qualitativa é descritiva “pois os dados recolhidos são em forma de palavras [...] os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Minayo (2001) salienta que a metodologia não só contempla a fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e construção de estratégias

para entrada em campo), mas também a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados.

Assim, os instrumentos utilizados para o levantamento de dados foram: pesquisa bibliográfica e documental; questionário e entrevista semiestruturada aos sujeitos respondentes do estudo.

A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. É um tipo de estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica. A pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Após definidos os aportes bibliográficos e documentais relativos ao nosso objeto de estudo foi feita a pesquisa de campo, no ano de 2016, a partir do mês de julho, tendo como *lócus* da investigação duas escolas estaduais urbanas na cidade de Vilhena, Rondônia, que denominamos de escola A e B.

O primeiro passo para o levantamento dos dados foi realizado através da análise dos PPPs das duas escolas, organizados nos eixos temáticos *a posteriori*: Caracterização geral do *lócus* da pesquisa e a centralidade nas avaliações. Em seguida foi aplicado questionário semiestruturado a seis professores e trinta e dois alunos do Ensino Médio e foram entrevistados dois gestores de cada escola e organizados em categorias *a posteriori*, que foram estabelecidas com base no método de análise de conteúdo em Bardin (2009).

Essa propositura de organização dos temas eixo e categorias foram obtidas de igual forma para as duas escolas pesquisadas. Portanto, as falas dos sujeitos deram origem às categorias de análises (Bardin, 2009) levando em consideração critérios da similaridade e frequência das respostas e interpretadas com base em do nosso referencial teórico.

As vozes dos sujeitos respondentes, deram origem a 3 categorias de análises: a) Categoria 1 – Percepções dos sujeitos respondentes sobre o ENEM;

a) Categoria 2 – A complexidade da avaliação: dificuldades constatadas;

b) Categoria 3 – A escola e o ENEM: estratégias de ação.

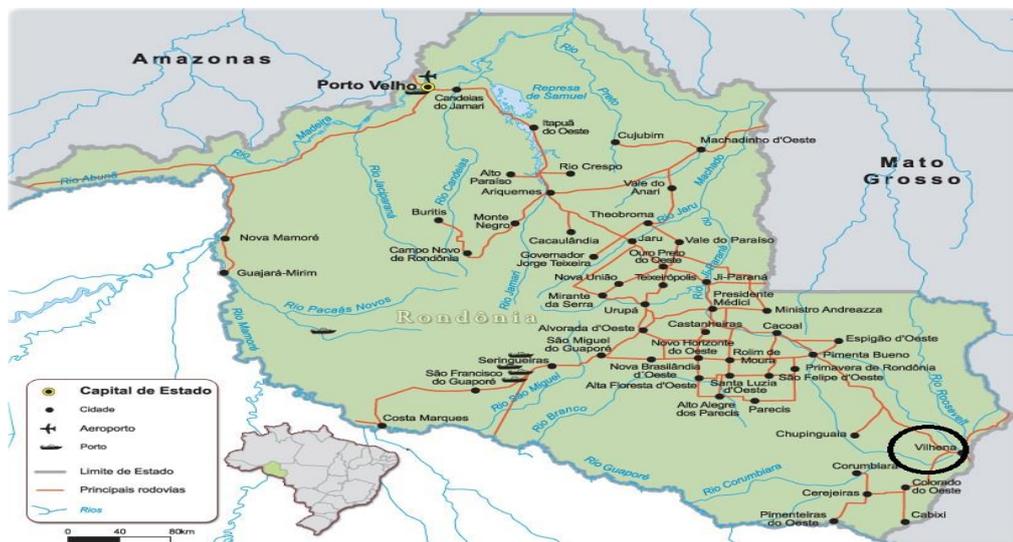
Os sujeitos respondentes da escola A foram assim denominados: A1, A2 (2 gestores); P1, P2, P3, P4, P5, P6 (6 professores); 15 estudantes do 3º ano: (E1, E2,

E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15) e 17 estudantes do 1º ano (E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26, E27, E28, E29, E30, E31, E32). Os sujeitos respondentes da escola B: B1, B2 (2 gestores); D1, D2, D3, D4, D5, D6 (6 professores); 15 estudantes do 3º ano (F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8, F9, F10, F11, F12, F13, F14, F15) e 17 no 1º ano (F16, F17, F18, F19, F20, F21, F22, F23, F24, F25, F26, F27, F28, F29, F30, F31, F32).

Os critérios de seleção dos *lôcus* da pesquisa foram: a escola que mais se destacou em médias no ENEM e outra escolhida de maneira aleatória, visto que as médias entre as demais escolas de Vilhena são semelhantes. A escolha do contingente de professores foi a disponibilidade destes em participar da pesquisa, assim como os alunos. Em relação aos gestores foram selecionados os diretores das escolas e 1 supervisor, este, indicado pelos diretores e atuantes na escola (o vice supervisor da escola A estava em licença e o vice supervisor da escola B em férias, impossibilitando a participação destes para a amostra).

A figura 2 evidencia o mapa de localização do município de Vilhena, no Estado de Rondônia onde se localizam as escolas analisadas.

Figura 2 – Vilhena no mapa de Rondônia



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=municipios+de+rondonia>, 2016.

O município de Vilhena teve início no século XX, por volta de 1910, com a passagem da expedição chefiada pelo Tenente Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon que fixou nos campos do Planalto dos Parecis um posto telegráfico, na linha Cuiabá/Santo Antônio do Alto Madeira, onde ligariam as principais cidades da região

Oriental do País, Cuiabá/Porto Velho, construindo milhares de quilômetros de cabos telegráficos e fazendo surgir vilas em torno dos postos.

Concluída a obra da estação telegráfica, Rondon homenageou o antigo engenheiro chefe da Organização da Carta Telegráfica da República, Álvaro Coutinho de Melo Vilhena, falecido havia pouco tempo, batizando-a de Vilhena. Em 1910 a estação começou efetivamente a funcionar, atraindo moradores para a região. No ano de 1964, por meio do IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, e depois do INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, a distribuição de terras da União aos colonos, dispostos a adquiri-las e se fixarem na Região, atraiu migrantes de todo país. Foi elevada à categoria de município com a denominação de Vilhena, pela Lei Federal n.º 6.448, de 11-10-1977, desmembrado de Porto Velho e Guajará-Mirim.

Vilhena é quarta maior cidade do Estado de Rondônia, com uma população estimada em quase 100 mil habitantes.

Para alcançarmos os objetivos aqui propostos, esta pesquisa foi dividida em 5 seções. A primeira seção abordou a Introdução da pesquisa, nela constando a questão problematizadora, as questões norteadoras que são respondidas no decorrer da pesquisa bem como os aspectos metodológicos e os instrumentos utilizados para o Levantamento de Dados e os sujeitos respondentes do estudo.

Na segunda seção trouxemos um breve panorama das influências da ordem econômica na educação, do mesmo modo, pelos órgãos internacionais que pautam a agenda da educação dos países em desenvolvimento. Para entender melhor como o Brasil é subsidiário dessa agenda, apresentamos as concepções de Estado e de economia que de forma contingenciada influenciam nos modos de vida da sociedade brasileira.

Na terceira seção a proposta foi conceituar políticas públicas traçando um panorama sobre como o neoliberalismo atua na educação bem como a implementação e atuação dos sistemas de avaliação educacional no Brasil.

Na quarta seção, apresentamos o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, seu histórico e desdobramentos. O ENEM é visto como política pública com o objetivo de avaliar o desempenho de alunos da etapa final da educação básica.

Na quinta seção foram apresentadas as análises tendo como *lócus* de pesquisa duas escolas públicas (denominadas aqui de A e B) de Ensino Médio, de Vilhena – RO, a fim de analisar as implicações do ENEM sobre essas escolas

verificando suas finalidades e seus resultados. Para o levantamento dos dados analisamos os PPPs das escolas A e B, que possibilitou a criação de 2 eixos temáticos. Em seguida, foram feitas entrevistas aos gestores e aplicação de questionário aos professores e alunos.

Nas considerações finais, as falas dos respondentes do estudo, tanto dos gestores, professores e alunos, com salvas exceções, em relação ao ENEM, são positivas no sentido de o aluno poder alcançar uma vaga no Ensino Superior ou um emprego melhor. Porém, os dados mostram as dificuldades dos alunos alcançarem um nível satisfatório nas avaliações, nas disciplinas de Português e Matemática.

Os alunos convivem com a falta de estrutura física e suportes pedagógicos não condizentes com a necessidade atual das escolas e o ínfimo tempo disponível para encontros pedagógicos e reuniões da equipe gestora para refletir sobre as instituições. Outro aspecto preocupante é o percentual de alunos em distorção série-idade, a falta de profissionais em áreas essenciais do quadro efetivo como em Português e Matemática (escola B).

É importante salientar que as escolas passaram a usar estratégias de ação no ensino em sala de aula e extraclasse para alcançar um melhor desempenho no ENEM, que reflete em aulas intensivas como um pré-vestibular. Apesar de ambas as escolas serem urbanas e situarem-se no centro da cidade, os níveis socioeconômicos e a renda familiar se divergem, bem como a participação dos pais na vida estudantil dos filhos e a importância dada à continuidade dos estudos.

2 BREVE PANORAMA DAS INFLUÊNCIAS DA ORDEM ECONÔMICA NA EDUCAÇÃO

Nesta seção trazemos um breve panorama das influências econômicas no contexto educacional. A educação constitui-se uma estratégia político-social e econômica de grande força nas sociedades contemporâneas, pois, se encontra nas agendas das políticas nacionais e internacionais, referenciadas a um contexto globalizado e, portanto, o Estado tem papel preponderante para a implementação e manutenção de políticas voltadas à essa área.

Nesse sentido, tentamos explorar as concepções de Estado e economia para a formação da sociedade, os quais orientaram e orientam a ordem social do país. Assim, o capitalismo passou a ditar as normas e/ou a elaborar os mecanismos sociais, seja para os rumos da economia brasileira, seja para reorientar, constantemente, a Educação.

2.1 Concepções de Estado para a formação da economia brasileira

As concepções de Estado adotadas pelo país contribuíram para a constituição econômica vivenciada em sua esfera. Nessa direção, buscamos na Teoria Geral do Estado, Filosofia e Sociologia alguns conceitos sobre Estado e sociedade para a compreensão de como as políticas públicas adotadas por esse Estado estão vinculadas aos modelos de economia.

Segundo Maluf (1988, p. 20), o conceito de Estado vem evoluindo desde a antiguidade, a partir da *Polis* grega e a *Civita* romana:

A própria denominação de Estado, com a exata significação que lhe atribui o direito moderno, foi desconhecida até o limiar da Idade Média, quando as expressões empregadas eram *rich*, *imperium*, *land*, *terrae* etc. Teria sido a Itália o primeiro país a empregar a palavra *Stato*, embora com uma significação muito vaga. A Inglaterra no século XV, depois a França e Alemanha, no século XVI, usaram o termo Estado com referência à ordem pública constituída. Foi Maquiavel, criador do direito público moderno, quem introduziu a expressão, definitivamente, na literatura científica.

A denominação Estado (do latim *status*: estar firme), significando situação permanente de convivência e ligada à sociedade política, parece pela primeira vez em “O Príncipe” de Maquiavel, escrito em 1513, passando a ser usada pelos

italianos sempre ligada ao nome de uma cidade independente, como por exemplo, *stato di Firenze* (DALLARI, 2012, p. 59). Outra definição para o termo é “uma instituição organizada política, social e juridicamente que ocupa um território definido e, na maioria das vezes, sua lei maior é uma Constituição escrita” (CICCO; GONZAGA, 2012, p. 45).

Podemos, entretanto, consignar nossa concordância com a definição de Dallari (2012, p. 58): “o Estado é uma sociedade política e conseqüentemente, Estado e sociedade estão intrinsecamente relacionados”.

A definição de Estado é uma questão que tem suas origens na Filosofia, passando pelos naturalistas Locke e Rousseau, adentrando aos conceitos de movimentos de classe e sociedade de Marx, Gramsci e Lênin.

Mabbott (1965) descreve a base da concepção de Estado a partir do pensamento de grandes filósofos ao longo dos tempos. Segundo o autor, a Filosofia de Aristóteles exerceu grande influência nas análises políticas que percorreram os tempos, tendo como base a sua definição da doutrina do fim do Estado. Hobbes (1997, p. 144) discorreu a questão do que venha a ser o Estado sobre a base de uma teoria política na forma do “contrato entre os homens, a questão do direito em favor do soberano”. Assim, conforme o filósofo:

O maior dos poderes humanos é aquele que é composto pelos poderes de vários homens, unidos por consentimento numa só pessoa, natural ou civil, que tem uso de todos os seus poderes na dependência de sua vontade: é o caso do poder de um Estado (HOBBS, 1997, p. 83).

Já para Locke (1997, p.15), a questão do Estado está associada ao “direito à vida, à liberdade e a propriedade”, em que a sociedade deve preservar e respeitar. Podemos considerar as posições individualistas de Locke como o alicerce futuro do liberalismo clássico. Rousseau (1962) traz consigo a posição do Estado enquanto agente da ordem pública, enfatizando o conceito de lei como expressão da vontade geral da sociedade para o bem comum.

Hegel (2003), através do movimento dialético, apresenta o Estado como uma instituição natural, liberalizadora e moralizadora, um conceito de autodesenvolvimento do conceito de liberdade. Hegel (2003) concebe o Estado como um organismo vivo, dotado de essência consciente e pensante, dotado da sua razão e do seu espírito, que se caracteriza pela atividade, e que se identifica com o espírito da nação ou o espírito do povo.

O Estado é a realidade em ato da ideia moral objetiva, o espírito como vontade substancial revelada, clara para si mesma, que se conhece e se pensa, e realiza o que sabe e porque sabe [...] Enquanto Estado, o povo é o espírito em sua racionalidade substancial e em sua realidade imediata. É, pois, o poder absoluto sobre a Terra (HEGEL, 2003, p. 301).

As relações entre sociedade e interesses do Estado estão amplamente interligadas e estabelecem parâmetros e objetivos comuns como já apontavam os estudos de Marx e Gramsci. Carnoy (1994, p. 92) afirma que Marx subordina claramente o Estado à sociedade civil, e “é ela que o define e estabelece a organização e os objetivos do Estado”, de acordo com as relações materiais de produção num estágio específico do desenvolvimento capitalista. Para Marx e Gramsci, a sociedade civil é o “fator chave na compreensão do desenvolvimento capitalista” (CARNOY, 1994, p. 92).

São elementos constitutivos do Estado a “População”: o primeiro elemento formador do Estado; “o Território”: que é a base física, o âmbito geográfico da nação onde ocorre a validade da sua ordem jurídica “e o Governo”: delegação de soberania nacional posta em ação (MALUF, 1988, p. 39-43).

Maluf (1988, p. 77) traça um resumo do desenvolvimento das ideias sobre o Estado através de diversas ordens de civilização:

1. O Estado primitivo foi teocrático, explicado pelas teorias do direito divino sobrenatural; 2. Noção metafísica do Estado que se descola para a vontade do povo a origem do poder soberano; 3. Noção positiva do Estado onde a soberania decorre das próprias circunstâncias objetivas, do império da lei ou da concepção realista do Estado como força a serviço do direito. Assim, diversas doutrinas ou correntes filosóficas assinalam, precisamente, a marcha para a evolução estatal no tempo, da antiguidade remota à atualidade, partindo do Estado fundado no direito divino sobrenatural da vontade de Deus ao Estado moderno, entendido como expressão concreta da vontade popular.

Para a Sociologia, pode-se compreender a “realidade do Estado se também levar em conta o fato de o comportamento humano ser orientado por normas” (ZIPPELIUS 1997, p. 40). Por isso, as concepções de Estado refletem na sociedade, pois os valores da máxima de sua ação são fatores efetivos dos acontecimentos sociais. Sobre isso, Zippelius (1997, p. 40) aponta que é necessária “uma ordem normativa, a qual objetiva com um plano de orientação normativo e intersubjetivo, para coordenar a conduta dos Homens, transformando-os naquela estrutura de condutas a que chamamos comunidade”.

As abordagens teórico/filosóficas são importantes para se conceituar o Estado. No entanto, não basta tão somente conceituar Estado, é preciso entender como ele se forma e como se mantém enquanto estrutura e ente de poder. É sabido que com o passar dos tempos os Estados sofrem influências das sociedades, assim como as sociedades sofrem influências dos Estados.

A origem do Estado Liberal deve ser buscada nas lutas travadas pela burguesia contra a nobreza feudal. No entanto, a expressão teórica entendida como a “certidão de nascimento” do pensamento liberal, surge no final do século XVII com John Locke, representante da nova classe em ascensão, classe essa que, enriquecida com a especulação e os negócios, buscava garantias contra os abusos do Estado Absolutista, fundando o discurso pela democracia (GOMES e MACIEL, 2012, p. 153).

De acordo com Gomes e Maciel (2012), não é nenhum exagero afirmar que um dos grandes esforços teóricos empreendido por Locke, concentra-se na busca da justificação e legitimação do processo de constituição da propriedade liberal-burguesa, em contraposição ao feudalismo. Em outras palavras, a intervenção do Estado era defendida como necessária para preservação da liberdade, da segurança e da propriedade.

Ao sustentar a ideia do contrato social, que corresponderia à passagem do estado de natureza para as sociedades organizadas, Locke justificava a monarquia limitada e, ao mesmo tempo, dissimulava suas origens com um discurso de caráter universal. Percebe-se o elitismo presente na raiz do pensamento liberal, já que a igualdade defendida é de natureza abstrata e puramente formal: não há igualdade real quando somente os proprietários podem usufruir dos direitos. Dito de outra forma, o projeto que então estava colocado para o considerado pai do liberalismo era a superação da ordem monárquica absolutista e a consolidação da ordem burguesa. Não se tratava da crítica à Monarquia, mas sim ao Absolutismo. Assim, a temática da igualdade não fez parte das preocupações teóricas e políticas de John Locke.

No liberalismo, o indivíduo e a origem do poder político fundam-se no privado. Esse poder, nascido de um contrato social voluntário, não cede à individualidade (liberdade, vida e propriedade). Wolkmer (2000, p. 117) salienta que:

No início, o Liberalismo assumiu uma forma revolucionária marcada pela liberdade, igualdade e fraternidade, em que favorecia tanto os interesses individuais da burguesia enriquecida quanto os de seus aliados economicamente menos favorecidos. Mais tarde, contudo, quando o capitalismo começa a passar à fase industrial, a burguesia (a elite burguesa), assumindo o poder político e consolidando seu controle econômico, começa a aplicar na prática somente os aspectos da teoria liberal que mais lhe interessam, denegando a distribuição social da riqueza e excluindo o povo do acesso ao governo.

A esse fenômeno político, Canotilho (1999) menciona as seguintes proposituras: o termo liberalismo engloba o liberalismo político, ao qual estão associadas às doutrinas dos direitos humanos e da divisão dos poderes, e o liberalismo econômico, centrado sobre uma economia de mercado livre (capitalista).

Esta concepção de Estado foi uma transição do mercantilismo com o desenvolvimento do individualismo, sem restrições às atividades humanas. Considerado menos oneroso, esse Estado motivou grandes desigualdades econômicas e sociais decorrentes da política não intervencionista, que ora afetou, consideravelmente, o modelo econômico da época, tendo em vista que abordava o papel do Estado como administrador pouco eficiente. Por isso mesmo o Estado não deveria intervir na vida econômica da sociedade, mas, valendo-se dos tributos deveria, tão somente, manter a máquina estatal, com o objetivo de garantir a ordem pública e as liberdades individuais.

Na perspectiva do Liberalismo, o Estado, uma espécie de mal necessário, resume-se a fornecer a base legal com a qual o mercado pode melhor maximizar os benefícios aos homens (BEHRING, 2008). Assim, o Estado qualifica-se como não intervencionista, propositura já antes defendida por Adam Smith, que reafirmava a necessidade da existência de um corpo de leis e a ação do Estado como garantidor da liberdade ao livre-mercado:

O liberalismo, alimentado pelas teses de David Ricardo e, sobretudo, de Adam Smith, que formula a justificativa econômica para a necessária e incessante busca do interesse individual, introduz a tese que vai se cristalizar como um fio condutor da ação do Estado Liberal: cada indivíduo agindo em seu próprio interesse econômico, quando, atuando junto a uma coletividade de indivíduos, maximizaria o bem-estar coletivo. É o funcionamento livre e ilimitado do mercado que asseguraria o bem-estar. É a mão invisível do mercado livre que regula as relações econômicas e sociais e produz o bem comum. [...] Adam Smith criticou duramente o “Estado intervencionista” e o Estado mercantilista, mas não defendeu sua extinção. É interessante notar a ambiguidade liberal-burguesa na relação com o Estado, que sempre esteve presente como uma espécie de parceiro (MANDEL, 1982) do mundo do capital, desde que mantido sob controle

estrito, sem o que é a fonte de todos os males e crises (BEHRING, 2008, p. 56).

Essa concepção de Estado, de certo modo, foi se aperfeiçoando e de maneira mais incisiva no seio da sociedade moderna, principalmente no século XX, acabando por gerar outro fundamento às suas bases: o Neoliberalismo.

O Capitalismo Neoliberal vigente impôs-se a partir do Estado, facilitador da reafirmação do poder do capital financeiro. Assim, apesar de o termo neoliberalismo indicar a liberdade do mercado e do capital, não é possível afirmar que o Estado perdeu toda a sua função. O que se observa é que o capital financeiro vale-se de crises, como a crise da década de 1970¹ por exemplo, que diante da incapacidade das políticas keynesianas de reativação da economia, apresentou-se como alternativa para o seu crescimento. “Com isso, o Estado passou a ser reduzido na esfera social, mas se tornou um verdadeiro parceiro do capital” (PILONI, 2010, p. 37).

O Estado Capitalista começa a vigorar com mais intensidade no Estado Moderno, durante as transformações dos sistemas sociais do século XX. Ele é caracterizado pela política macroeconômica que dita as diretrizes das políticas públicas em seus mais diversos setores. Tendo como parâmetro o acesso ao mercado, aos índices de produção, taxas cambiais, metas inflacionais e apregoa o desenvolvimento econômico como aporte ao desenvolvimento social.

Antes do movimento do Estado Moderno, o Absolutismo Monárquico que compõe o período de transição para os tempos modernos teve suas fulgurações

¹ Na década de 1970, o fordismo entrou em crise, ocasionando a desregulamentação do sistema monetário internacional (Harvey, 1992). A moeda norte-americana que era referência para o comércio das economias do ocidente começou a declinar. Os mercados internos na Europa e no Japão estavam saturados. Houve a diminuição das taxas de lucros decorrente do excesso de produção e esgotamento da acumulação fordista. Para aumentar a recessão veio a crise do petróleo que teve seus preços triplicados no mercado internacional, encarecendo a energia e prejudicando, principalmente, as indústrias de siderurgia, construção naval e de química pesada. Para complicar a crise, os países da América Latina substituíram suas políticas de importação por grandes indústrias multinacionais e demanda de mão de obra barata. A partir disso, a competição internacional se intensificou e a hegemonia dos Estados Unidos começou a cair. De modo mais geral, de acordo com Harvey (1992, p. 126), o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo evidenciadas na “rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo” em sistemas de produção em massa que impediam a “flexibilidade de planejamento” e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. A acumulação flexível surgiu em confronto direto com a rigidez do fordismo e é caracterizada por romper com o padrão fordista de produção em massa, que se destacava pela estocagem máxima de matérias-primas e de produtos maquinofaturados. Com esse novo modo de produção, a fabricação passou a não prezar mais pela quantidade, mas pela eficiência: produz-se dentro dos padrões para atender ao mercado consumidor, isto é, a produção varia de acordo com a demanda.

produzidas na teoria dos humanistas da Renascença, os quais, para Maluf (1988) afastavam os fundamentos teológicos do Estado, passando a encarar a ciência política por um novo prisma.

Ao término da Idade Média e com os avanços do Iluminismo ocorrido no século XVIII, o Estado Moderno já manifestava, segundo Bonavides (2015, p. 40), traços inconfundíveis de sua aparição “cristalizada no conceito de soberania”, que ainda hoje é seu traço mais característico. Não se compreendia na subjugação das nobrezas um príncipe “despido da qualidade de soberano, a saber, desfalcado do feixe das prerrogativas absolutas” (BONAVIDES, 2015, p. 40).

A soberania, vista à luz da filosofia pragmática, que era então a filosofia política do Estado ainda postulava suas bases na razão objetiva, posto que carente de esteios estéticos, nos argumentos de Maquiavel. A este respeito, Dallari (2009, p. 11) salienta:

Se a visão pragmática de Maquiavel deu forma absolutista ao Estado-Nação (Moderno), os conflitos religiosos que agitaram a Europa após o século XVI impulsionaram a separação entre Estado (instituição pública) e Sociedade Civil (instituição privada) e a divisão tripartite dos Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), pilares de sustentação do Estado Moderno na sua forma liberal.

A partir do Renascimento, o crescimento da atividade mercantil, o intercâmbio com o Oriente, as Cruzadas, as grandes descobertas, afetaram a relação entre o senhor da terra e os que nela e dela viviam. Introduz-se com isso nova forma de relação, que não é poder sobre o objeto-riqueza, mas poder sobre o corpo e seus atos, o poder sobre o trabalho.

Trata-se de um poder – o poder disciplinar – que, ao contrário da soberania medieval é mais contínuo e permanente. Não pode ser alimentado por instrumentos ocasionais, mas necessita de um sistema de delegações contínuas (FOUCAULT, 1995, p. 179).

Esta noção de poder disciplinar oculta a relação de propriedade da riqueza, sob a capa de direitos abstratos que se interpõem e contrapõem no todo social. Mas se antes a soberania emergia do apossamento da terra, agora ela o constitui. Eis aí a ideia de soberania que explicará o Estado. O poder soberano como algo que constitui a comunidade política e garante as relações sociais da propriedade (FOUCAULT, 1995, p. 179).

Retomando a explanação do Estado Capitalista, é possível considerá-lo a partir de duas vertentes antagônicas: o movimento keynesiano, conhecido Estado do Bem-estar Social, e o movimento Neoliberal - Estado Mínimo.

A expressão inglesa – *Welfare State*, que designa o Estado de Bem-estar Social, foi criada da década de 40. O plano Beveridge² foi o primeiro documento a marcar os princípios do *Welfare State*. O documento passa a organizar a política de segurança social com as seguintes características:

É um sistema generalizado que abrange o conjunto da população, seja qual foi o seu estatuto de emprego ou o seu rendimento; é um sistema unificado e simples: uma quotização única abrange o conjunto dos ricos que podem causar privações do rendimento; é um sistema uniforme: as prestações são uniformes seja qual for o rendimento dos interessados; é um sistema centralizado: preconiza uma reforma administrativa e a criação de um serviço público único (ROSANVALLON, 1981, p. 115).

O crescimento econômico e demográfico explica a emergência do *Welfare State* e justifica sua alegação, a partir da constatação de que os padrões mínimos sob fiança governamental (renda, nutrição, saúde etc), assegurados como direito político e não como caridade, para todos os habitantes do país, estão relacionados aos problemas e possibilidades advindos do processo de inovação industrial (ARRETCHE, 1995, p. 6).

Viana (1998) trata a expansão da proteção política às necessidades de minimizar os riscos que as formas contemporâneas de produção e reprodução da força de trabalho exigem. O autor define *Welfare State* como uma particular forma de regulação social, que se expressa pela transformação das relações do Estado com a economia e sociedade, a um dado momento do desenvolvimento econômico (VIANA, 1998, p. 37).

Cabe aqui explicar sobre a consolidação do Estado de Bem Estar Social e das políticas keynesianas que ocorreram após a Segunda Guerra Mundial em 1945 até o início de 1970. Foram os “anos de ouro do capitalismo” que, diga-se de passagem, não foram lucrativos para todos. Observa-se aqui que a ideia de Estado de Bem Estar Social não está desvinculado do capital, mas se volta às tentativas de amenizar e/ou corrigir algumas dificuldades decorrentes da Segunda Guerra Mundial, como a fome, por exemplo. Nas palavras de Hobsbawm (2001, p. 255):

² O Plano Beveridge, que surge do relatório elaborado por William Beveridge, sobre o sistema britânico de segurança social, em 1942.

Hoje é evidente que a Era de Ouro pertenceu essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos, que, por todas essas décadas, representaram três quartos da produção do mundo, e mais de 80% de suas exportações manufaturadas. [...] Na verdade, de início pareceu que a parte socialista do mundo, recém-expandida, levava vantagem. A taxa de crescimento da URSS na década de 1950 foi mais veloz que a de qualquer país ocidental, e as economias da Europa Oriental cresceram quase com a mesma rapidez – mais depressa em países até então atrasados, mais devagar no já industrializados ou parcialmente industrializados.

Das investigações sobre o Estado Liberal, em atendimento ao sistema capitalista de mercado globalizado, acumulação e livre iniciativa, vê-se afastar os intentos da política do Estado de Bem-estar Social – cujo discurso subjacente está o Estado defensor dos direitos sociais. Tais direitos, manifestos no bojo do Estado de Bem-estar Social, se expressam nas garantias básicas de bem-estar que todo ser humano necessita para subsistir: renda mínima, educação, saúde e segurança, lazer, moradia, tais como manifestados no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988.

No entanto, merece observar o que consta nos dois discursos, isto é, como se formula o Estado Liberal e na sua esteira o Estado Social. De acordo com Wolkmer (2000, p. 117):

No início, o Liberalismo assumiu uma forma revolucionária marcada pela liberdade, igualdade e fraternidade, em que favorecia tanto os interesses individuais da burguesia enriquecida quanto os de seus aliados economicamente menos favorecidos. Mais tarde, contudo, quando o capitalismo começa a passar à fase industrial, a burguesia (a elite burguesa), assumindo o poder político e consolidando seu controle econômico, começa a aplicar na prática somente os aspectos da teoria liberal que mais lhe interessam, denegando a distribuição social da riqueza e excluindo o povo do acesso ao governo.

Assim sendo, o Liberalismo não se mostrou estático, segundo Bonavides (2015), e passou a ser traduzido no texto dos Códigos e das Leis, nos moldes do Estado de Direito. É por meio da ideia deste autor, na Teoria Geral do Estado, que se afirma a relação do Estado Social ao Estado Liberal:

O Estado liberal faz nascer o Estado Social, o qual introduz nos artigos da Constituição os direitos sociais. Se recuar, cai na armadilha neoliberal e globalizadora que afeta mortalmente o Estado e a soberania, o que se acha prestes a acontecer em alguns Estados da periferia; se avançar faz a opção certa: elege o caminho da Democracia participativa, e busca, com determinação, inserir na ordem constitucional as novas franquias que o Homem conquistou ou está em vias de conquistar, compendiadas em direitos fundamentais de diversas gerações ou dimensões já reconhecidas e

proclamadas pelo Constitucionalismo do nosso tempo (BONAVIDES, 2015, p. 47).

O “Estado do Bem-estar Social” foi uma forma de regulação social caracterizada pela “emergência de uma intensa e progressiva intervenção planejada na economia para evitar a fúria da desordem produzida pelo mercado” (FRIGOTTO, 1996, p. 81). Significa dizer que o Estado passou a controlar áreas estratégicas da economia (energia, telecomunicações, petróleo, minérios), assumindo, em algumas situações, o papel de produtor direto, além de subsidiar certos setores e responder, por meio de políticas sociais, demandas da classe trabalhadora organizada em sindicatos.

A outra vertente do Estado Capitalista diz respeito ao neoliberalismo e o Estado Mínimo. No plano externo, quando os países desenvolvidos começaram a adotar medidas neoliberais, o papel do Estado foi reduzido na sua participação em determinados setores econômicos e de direitos sociais.

O Estado Mínimo restringe-se à esfera pública enquanto a esfera privada se fortalece. O Estado é forte, pouco interventor, mas o poder regulador, sob a forma do político, é o econômico. O Estado transfere suas antigas responsabilidades para a sociedade civil, mas avalia, financia e fiscaliza conforme políticas influenciadas pelas agências internacionais multilaterais.

Para Oliveira (2009, p. 64), a partir dessa perspectiva, “acumulação e legitimação” são as duas formas de atuação do Estado para garantir a reprodução do sistema capitalista. A acumulação é a valorização do capital, garantindo lucratividade à classe dominante. Já a legitimação é a necessidade de se obter consenso e apoio das classes sociais subalternas às ações do Estado, garantindo, com isso, a coesão social. “É nessa espécie de fio da navalha que o Estado (capitalista) deve procurar equilibrar-se para manter as condições de sua reprodução” (OLIVEIRA, 2009, p. 64).

Segundo Galvão (1997), o centro de toda prática neoliberal é o mercado e, por conseguinte, o consumo. O neoliberalismo traz de volta à cena o conjunto de teses econômicas conhecido como liberalismo. Os liberais entendiam que os fenômenos econômicos eram regidos por uma ordem natural, que tendia ao equilíbrio e à prosperidade. O mecanismo de garantia dessa ordem residia, para eles, na livre concorrência.

Os países mais estruturados economicamente e articulados por meio de organizações como o G7³, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, garantem a predominância dos interesses de alguns países sobre os demais em detrimento de seus interesses nacionais, interferindo inclusive na possibilidade de autodeterminação e de soberania daqueles que não participam no mesmo nível econômico que esses.

O Estado e a Economia estão intimamente ligados. Há uma intersecção entre os seus objetivos e os meios para alcançá-los. Sem uma eficiente alocação dos recursos econômicos, o Estado não pode promover aos seus cidadãos nem mesmo os bens necessários para a sua sobrevivência, muito menos justiça social. A economia, por sua vez, se forma de um conjunto de relações entre pessoas, o qual sem normas claras impostas por um Estado soberano logo estaria em uma situação caótica, que obstaculizaria seu desenvolvimento (PINHO, VASCONCELLOS, 2003).

A interdependência entre a Política e a Economia é imprescindível, pois como a política é a arte de governar, ou o exercício de poder, é natural que esse poder tente exercer o domínio sobre a coisa econômica:

Economia é uma ciência que estuda a administração dos recursos escassos - produzir o máximo de bens e serviços com os recursos escassos disponíveis a cada sociedade - entre usos alternativos e fins competitivos ou Economia é o estudo da organização social, pela qual os homens satisfazem suas necessidades de bens e serviços escassos. Apesar de especificado seu objetivo, se relaciona com as demais áreas do conhecimento humano (PINHO e VASCONCELLOS, 2003, p. 8).

No interesse da sua utilidade, a economia pode ser vista como geradora de riqueza. Enquanto geradora de riqueza tem alguns elementos necessários para tal finalidade, como a propriedade. Ocorre que é através da propriedade que há exploração da propriedade, pois, na maioria das vezes, quem detém a propriedade explora quem não a tem.

Desde a fase colonial, o país se constituiu nos moldes das conhecidas capitanias hereditárias. As capitanias hereditárias eram um sistema de controle administrativo colonial que moldou a história da dominação portuguesa no país:

A razão de Portugal utilizar esse modelo administrativo para ocupar o Brasil se dava por conta da falta de recursos financeiros e funcionários para que ele mesmo controlasse as terras diretamente. Sendo assim, o sistema de

³ Compõem o G7: Estados Unidos, Japão, França, Alemanha, Reino Unido, Itália e Canadá.

capitanias hereditárias garantia a exploração econômica da colônia sem que fosse necessário desembolsar grandes quantidades de dinheiro. Portugal tinha apenas o trabalho de fiscalizar e arrecadar os impostos que lhe eram de direito. Mesmo com todas essas motivações e um modelo já organizado, o sistema de capitanias hereditárias não atingiu o sucesso esperado. Não raro, os donatários nomeados pela Coroa nem chegaram a pisar em terras brasileiras, mostrando receio e desinteresse em abandonar seus negócios em Portugal para se lançar a uma nova aventura do outro lado do Oceano Atlântico (SOUSA, 2016, p. 1).

Esse período de colonização brasileira é conhecido como o período de exploração dos povos nativos. A consequência maior desse processo foi a ocupação dessas terras pela lavoura e pela pecuária.

Passado o período de exploração dos índios como mão de obra escrava para o enriquecimento dos senhores das capitanias, o Brasil teve seu pretense progresso na mão de obra dos negros trazidos da África para o plantio e processamento da cana-de-açúcar, como afirma Prado Júnior (1960, p. 23):

O processo de substituição do índio pelo negro prolongar-se-á até o fim da era colonial. Far-se-á rapidamente em algumas regiões: Pernambuco, Bahia. Noutras será muito lento, e mesmo imperceptível em certas zonas mais pobres, como no extremo-norte (Amazônia), e até o século XIX em São Paulo. Contra o escravo negro havia um argumento muito forte: seu custo. Não tanto pelo preço pago na África, mas em consequência da grande mortandade a bordo dos navios que faziam o transporte. Mal alimentados, acumulados de forma a haver um máximo de aproveitamento de espaço, suportando longas semanas de confinamento e as piores condições higiênicas, somente uma parte dos cativos alcançava seu destino. Calcula-se que, em média, apenas 50% chegavam com vida ao Brasil; e destes, muitos estropiados e inutilizados. O valor dos escravos foi assim sempre muito elevado, e somente as regiões mais ricas e florescentes podiam suportá-lo.

Esses escravos trabalhavam nas grandes lavouras, nas atividades domésticas e na mineração. Parte do capital acumulado com essa atividade econômica foi utilizada para a eclosão da Revolução Industrial. Dessa forma, passamos da colonização dos portugueses, à exploração dos índios e dos negros africanos, a outro projeto de exploração: o imigrante, que alteraria o formato socioeconômico, social e administrativo da colônia, sedimentado no modelo Liberal.

Com base econômica na exploração do trabalho, pode-se dizer que a sociedade civil brasileira constituiu o seu ponto de partida. Nessa perspectiva servem-nos a conceituação de sociedade civil segundo Marx: “a sociedade civil abrange todo o intercâmbio material dos indivíduos [...]. Abrange toda a vida comercial e industrial de uma dada fase” (MARX e ENGELS, 1993, p. 53).

A função histórica do Mercantilismo no Brasil, na passagem da economia regional para a nacional, bem como suas falhas:

atribuiu demasiado valor ao metal precioso; considerou a produção apenas em função da prosperidade do Estado ou do enriquecimento público, sem se preocupar com o bem-estar dos indivíduos; encarou o comércio internacional de maneira unilateral e agressiva – o lucro de um país é o prejuízo de outro; as perdas de um país equivalem aos lucros realizados pelo estrangeiro; um país não ganha sem que o outro perca etc. Muito mais criticada tem sido também a política colonial mercantilista, que consistia em explorar a colônia ao máximo bem como em impedir que nela se desenvolvesse qualquer atividade econômica que mesmo remotamente pudesse fazer concorrência à Metrópole (PINHO e VASCONCELLOS, 2003, p. 28).

As modificações ocorridas nas relações de trabalho, na fase de transição do modo de produção colonial para a produção comercial, ainda de forma incipiente, levaram ao início de um processo de transformação que desembocaria no avanço do capitalismo que nasceu na esteira da Revolução Industrial. Com a extração de ouro, prata, diamantes e outros produtos, contudo, sem perder de vista o interesse pela propriedade privada, desencadeou no contexto brasileiro muitos conflitos, principalmente, no período extrativista.

A partir de 1930, a sociedade brasileira conviveu com “duas ditaduras que, juntas, somaram 32 anos e inúmeros golpes institucionais” (FRIGOTTO 2012, p. 12-13). Trata-se da forma mediante a qual o poder econômico e político têm mantido a “modernização conservadora e uma estrutura social das mais desiguais do mundo” (FRIGOTTO 2012, p. 12-13).

O Brasil passou pelo processo de “internacionalização da economia, entre 1950 e 1970, quando o Estado começa a participar ativamente como empresário” no desenvolvimento da infraestrutura, na construção de rodovias, portos, aeroportos (PINHO E VASCONCELLOS, 2003). Aumentou-se o incentivo de políticas fiscais, mas voltados à disponibilidade de mão-de-obra de baixo custo. O mercado consumidor efetiva-se e amplia o acesso às matérias-primas e fontes de energia de parques industriais, de bens de consumo duráveis, como automóveis, eletrodomésticos etc. Assim, definitivamente, o país entra no sistema capitalista.

De acordo com Pinho e Vasconcellos (2003. p. 18):

O capitalismo caracteriza-se por um sistema de organização econômica baseado na propriedade privada dos meios de produção, isto é, os bens de produção ou de capital. Nossa economia recebe o nome de capitalismo, porque esse capital é essencialmente propriedade privada de alguém: o

capitalista. É pela propriedade que o capitalismo se apropria de parte da renda gerada nas atividades econômicas.

Nesse estágio, com o processo de industrialização, adotou-se o modelo fordista. Trata-se de um sistema produtivo tradicional que considerava a capacidade de produção e os grandes parques industriais como fundamentos para a atividade industrial. Esse padrão, concretizado com o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), foi ampliado durante Ditadura civil-militar (1964-1985). De acordo com Silva (2016), o modelo fordista⁴ trouxe crescimento econômico para o país, mas não foi capaz de promover o desenvolvimento econômico regional.

O Brasil investe no setor particular da indústria a qual vinha se desenvolvendo desde a Primeira Guerra Mundial. Surgiam, aqui, as indústrias subsidiárias de grandes empresas estrangeiras. O país passou a ser dependente do mercado externo, o que acentua as diferenças sociais e interfere no controle das relações capital-trabalho. Prado (1960) alega que tal situação de dependência e subordinação orgânica e funcional da nossa economia em relação ao conjunto internacional de que participa é um fato que se prende às raízes da formação do país e da sociedade brasileira.

No entanto, essas transformações na economia afetaram as relações entre o trabalho e o trabalhador, exigindo deste, maior qualificação, um indivíduo polivalente, capaz de adaptar-se às exigências do mercado. A partir dessa maximização, que tem por objetivo a maior produtividade e, por consequência, o lucro às empresas, a educação assume um importante papel na capacitação e treinamento daqueles que trabalham.

Neste sentido, no próximo item trataremos da relação entre o capitalismo e a educação, a qualificação do trabalhador para o mercado de trabalho.

⁴ No Brasil, “o fordismo se deu de forma periférica” (LIPIETZ 1986, p. 74). Percebeu-se uma forte mecanização resultante de uma acumulação intensiva de capital em setores produtores de bens de consumo duráveis. É periférico porque se manteve dependente em aspectos tecnológicos aos países centrais e também porque o nível de emprego industrial é garantido por uma demanda formada por uma classe média local, pelo acesso parcial dos trabalhadores fordistas ao mercado e pelas exportações. O fracasso do fordismo no Brasil é caracterizado por apresentar elevada concentração de renda para sustentar o consumo das camadas médias e demais estratos superiores, bloqueando o acesso da maioria dos trabalhadores da base a esse padrão de consumo, proteção elevada e indiscriminada na condução de políticas de incentivo aos produtos internos criando altas barreiras alfandegárias.

2.2 A qualificação para o mercado de trabalho: a escola nesse contexto

Tanto na Primeira Revolução Industrial (entre 1760 e 1860) quanto na Segunda (entre 1860 e 1900), é marcante o esforço concentrado na busca de estratégias para maximizar o desempenho humano, e a educação começa a ser utilizada como estratégia. O ensino, principalmente pautado no modelo técnico profissionalizante, torna-se um meio atingir tal objetivo.

A esse aspecto Saviani (2005, p. 22) é incisivo no trato sobre o assunto:

A educação que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno e suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. É, com efeito, aquilo que poderíamos chamar de concepção produtivista de educação que domina o panorama educativo da segunda metade do século XX.

Essa visão produtivista da educação, respaldada pelo discurso a garantir melhores empregos, consolida-se com o investimento em capital humano (SAVIANI, 2005). Com isso, difundiu-se a correlação entre o crescimento econômico e os níveis educacionais de uma determinada sociedade, cujo raciocínio lógico conduz ao pensamento de que a educação altera as habilidades humanas, ampliando os índices de produtividade e, conseqüentemente, os níveis de renda na sociedade, difundindo o discurso da possibilidade de desenvolvimento de um dado país.

De acordo com Ianni (2005, p. 33), as novas tecnologias da informação e da comunicação “são poderosos agentes culturais que influenciam decisivamente a educação e a socialização, compreendendo indivíduos e coletividade”.

Nesse sentido, Boneti e Batistela (2011, p. 321) entendem que a descoberta de uma nova tecnologia, por exemplo, “provoca o aparecimento de diversos processos sociais, um deles é justamente o aparecimento de novas práticas sociais”. Entende-se por uma prática social, o que é feito socialmente, uma ação cultural, uma ação de trabalho, uma ação educativa etc. Essas tecnologias determinam, por exemplo, o aparecimento de novas profissões, de novos saberes, novas aprendizagens, ao mesmo tempo o desgaste de outros.

Porém, quando um conhecimento ou uma habilidade deixa de ter valor na sociedade, deixa de se constituir garantia de emprego podendo provocar

desintegração, desigualdade e exclusão social. Isto porque na sociedade atual o conhecimento se constitui mercadoria de compra e venda e grande parte da população não possui condições de pagar por este tipo de serviço.

Em países altamente desenvolvidos, produtores e proprietários dos conhecimentos tecnológicos de ponta, buscam construir estratégias de expansão. Para isto buscam sedimentar dois principais caminhos: a abertura de novos mercados consumidores e preparação de um mercado de mão de obra capacitado para lidar com o avanço tecnológico que impulsiona o avanço das relações capitalistas no mundo (BONETI e BATISTELA, 2011, p. 323).

Essa questão permeia a sociedade mundial exigindo que a educação e o trabalho sejam vistos em consonância com o movimento geral da sociedade. Hoje, sob a condição de formar trabalhadores aos interesses produtivos, subjaz a ideia de um trabalhador polivalente, capaz de atender às expectativas diferenciadas do mercado.

A aplicação da racionalização na execução e organização do trabalho no campo do conhecimento nos séculos XVIII e XIX possibilitou o surgimento de novas relações de produção que determinaram o abandono do sistema artesanal pela introdução da máquina nesse processo. Esses métodos de organização do trabalho, no capitalismo, mudaram as formas de educação para o trabalho. À medida que a maquinaria substituiu o artesão, o aprendizado longo de um trabalho completo foi sendo substituído por um aprendizado cada vez mais fragmentado de uma tarefa parcial (KUENZER, 1995).

Kuenzer (1995, p. 28) esclarece que essa mudança foi possível através das contribuições de economistas que teorizaram sobre a “racionalização heterogerida do trabalho”. Dentre eles, destacamos Adam Smith, que publicou em 1776, a “Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações”, originando assim, uma nova ciência: a economia política. Com essa obra, Smith abre caminho ao “novo empresário capitalista”, que faria a Revolução Industrial. Sua ciência se constitui na teorização dos interesses econômicos da burguesia inglesa do século XVIII, pondo fim às posições mercantilistas ao mostrar que a riqueza não se origina do comércio, mas do trabalho, que geraria valor.

Com a teoria valor-trabalho, Smith (1978) mostra que a riqueza de uma nação depende, fundamentalmente, do aumento da produtividade do trabalho, que decorre do grau crescente de especialização determinado pela complexificação da divisão

do trabalho. Segundo Kuenzer (1995, p. 32), o discurso da qualificação como resultado do desenvolvimento do capitalismo é apontado por Marx como a “exploração do trabalho humano e sua alienação”. A teoria da mais-valia de Marx aponta como o trabalhador é explorado na sociedade capitalista.

Huberman (1986, p. 200-201) resume o processo entre trabalhador, mercadoria e capitalismo na visão marxista da seguinte forma:

O sistema capitalista se ocupa da produção de artigos para a venda, ou de mercadorias. O valor de uma mercadoria é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário na sua produção. O trabalhador não possui os meios de produção (terra, ferramentas, fábricas, etc.) para viver ele tem de vender a única mercadoria de que é dono, sua força de trabalho. [...] o total que recebe o trabalhador, pode produzir em parte de um dia de trabalho. Isso significa que apenas parte do tempo estará trabalhando para si. O resto do tempo estará trabalhando para o patrão. A diferença entre o que o trabalhador recebe de salário e o valor da mercadoria que produz é a mais-valia. A mais-valia fica com o empregador – o dono dos meios de produção. É a fonte do lucro, juro, renda – as rendas das classes que são donas. A mais-valia é a medida da exploração do trabalho no sistema capitalista.

O artesão que, era livre, deixa de executar todo o ciclo de trabalho e passa a ser assalariado, no momento em que vende sua capacidade de trabalho para produzir valor. Trabalham em regime de cooperação, de acordo com o plano de produção. O resultado do trabalho cooperativo supera a somatória das forças produtivas individuais pela força coletiva: “ao cooperar com outros de acordo com o plano, desfaz-se o trabalhador dos limites de sua individualidade e desenvolve a capacidade de sua espécie” (MARX, 1985, p. 378).

Huberman (1986) menciona que Adam Smith defendera o livre comércio mundial, pelo qual não só as barreiras internas deveriam ser eliminadas, mas também as barreiras entre países. Também alega que o melhoramento na capacidade produtiva do trabalho foi o efeito da sua divisão. E por divisão do trabalho Smith entende o que hoje se propaga como especialização. Assim, sobre essa questão Huberman (1986, p. 130) simplifica:

O aumento da produtividade ocorre com a divisão do trabalho; a divisão do trabalho aumenta e diminui segundo o tamanho do mercado; o mercado se amplia ao máximo possível pelo comércio livre. Portanto, o comércio livre proporciona a maior produtividade. Assim, o comércio entre países representa a divisão do trabalho levada ao seu ponto mais alto. Desse modo, quanto maior a proporção do mercado, maior o aumento da produtividade, isto é, maior a riqueza da nação.

As concepções de outros economistas, assim como Smith, sobre a racionalização no campo do trabalho, acrescido às condições concretas que o desenvolvimento industrial do fim do século XIX e início do século XX apresentaram, possibilitaram o surgimento da Teoria Geral da Administração com as obras de Taylor e Fayol.

O engenheiro americano Frederick Winslow Taylor identificou e descreveu alguns problemas instalados nas Indústrias da época e, que resultavam na baixa produtividade. Para equacionar esses problemas, propôs a Organização Racional do Trabalho (ORT), visando estabelecer formas de execução de tarefas mais rápidas e eficientes. Taylor preocupava-se principalmente com a organização do trabalho dos operários e mestres.

Nesse sentido, Kuenzer (1995, p. 51) aponta que:

Em função do novo tipo de produção racionalizada surgiu a necessidade de elaborar um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para o que eram insuficientes os mecanismos de coerção social. Por isso, ela deve ser combinada com a persuasão e com o consentimento, o que se dá, entre outras coisas, pela remuneração mais alta da força de trabalho que lhe permita alcançar o nível de vida adequado aos novos modos de produção, que exigem uma forma particular de dispêndio de energias musculares e nervosas. Mas só isso é insuficiente; trata-se de veicular outro modo de viver, de pensar e de sentir a vida, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho.

Por conseguinte, o modo de produção capitalista se movimentou ultrapassando o nível da unidade produtiva (fábrica) para estarem presentes no conjunto das relações sociais, tanto nacionais como internacionais. Partindo da concepção de Kuenzer (1995), à medida que novas formas de organização do trabalho implicam nova concepção dele mesmo, o fenômeno educativo faz a mediação entre a mudança estrutural e sua manifestação no campo político ideológico. Portanto, a educação para o trabalho não se esgota no desenvolvimento de habilidades técnicas, que tornam o operário capaz de desempenhar sua tarefa no trabalho dividido e objetiva a formação do trabalhador enquanto operário, denotando seu comportamento ao modo de produção capitalista. Firmados os aspectos capitalistas, tem-se um período de crescimento nas indústrias baseado nas teorias anteriores que incidiram no âmbito internacional.

Com a conferência de *Bretton Woods*, definiu-se o Sistema *Bretton Woods* que apontou os fundamentos para o Gerenciamento Econômico Internacional. Nessa conferência, em julho de 1944, também se definiram as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo. Esse sistema foi o primeiro exemplo, na história mundial, totalmente negociada, tendo como objetivo governar as relações monetárias entre países.

Nesse contexto surgiram o Banco Mundial e o FMI; criados conjuntamente durante a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, a conhecida Conferência de *Bretton Woods*, nos Estados Unidos (FREITAS, 1979). Reuniram-se 44 países com o objetivo de traçar estratégias as quais pudessem colaborar à reconstrução dos países europeus no pós-Segunda Guerra Mundial, com vistas a garantir sua estabilidade e crescimento econômico.

Freitas (1979) esclarece que no plano multinacional, cabe aos organismos de cooperação internacional a vigilância da ordem econômica, cujas substâncias são as muitas convenções multilaterais sobre comércio, pagamentos, investimentos etc, visando conciliar os objetivos nacionais de cada país com os da comunidade mundial. O FMI, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD e o Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio – GATT no âmbito global, assim como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE no âmbito dos países industriais, são exemplos de organismos internacionais que têm a incumbência de coordenar aspectos gerais e específicos das políticas econômicas externas de seus membros.

Assim, para Freitas (1979), apesar de não disporem de poderes supranacionais explícitos, esses organismos internacionais de cooperação e de integração são entidades altamente institucionalizadas e por isso influenciam, e até mesmo condicionam, sobretudo pela persuasão, o comportamento econômico de cada um dos países membros, frente aos demais.

No setor produtivo, a tecnologia eliminava cada vez mais os postos de trabalho, embora sem grandes impactos, devido ao grande crescimento econômico do período compreendido entre os anos de 1950 a 1970, período esse denominado por Hobsbawm (2001, p. 253) como a "Era de ouro" do capitalismo mundial no século XX. Teorias econômicas, como o fordismo começam a ser questionadas.

Da queda do fordismo nasce uma nova forma de produção, fundamentada em fórmulas inovadoras, no objetivo de superar as falhas do taylorismo/fordismo.

Chamado de Toyotismo (Antunes, 2000), estruturado a partir de um número mínimo de trabalhadores, essa mão de obra era ampliada por meio de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. Em vez do trabalhador desqualificado, o operário torna-se polivalente. Em vez de linhas individualizadas, equipes integradas. Em vez de produzir veículos em massa para pessoas, fabricam-se elementos para a satisfação da equipe, que está na sequência da sua linha (ANTUNES, 2000, p. 36).

O Toyotismo ou acumulação flexível, elabora um discurso voltado para a valorização do trabalho em equipe, da qualidade no e do trabalho, da multifuncionalidade, da flexibilização e da qualificação do trabalhador. Oculta, porém, na posição de Mézáros (1995), a exploração, a intensificação e a precarização do trabalho, inerentes à busca desenfreada do lucro pelo sistema de metabolismo social do capital, que, por não ter limites, configura-se como ontologicamente incontrolável.

Nesse sentido, Kuenzer (1995, p. 77) afirma:

É para executar esse tipo de trabalho que o trabalhador precisa ser educado; esta educação ocorre no seio do processo produtivo e no conjunto das relações sociais mais amplas; a vida, individual e coletiva, tem que organizar-se para o rendimento máximo do aparato produtivo, o que significa que a base do desenvolvimento intelectual e moral são os interesses do capitalismo.

Evidentemente, nesse contexto, a educação é limitada no nível das relações sociais mais amplas. Opera-se o controle do acesso ao saber escolarizado, o que impede o operário de dominar o conhecimento produzido socialmente. Desta forma, a educação mais ampla operada pelas estratégias de divisão e organização do trabalho levadas a efeito na fábrica não oferecem risco real, continuando assegurada a hegemonia do capital, muito mais próxima de um ensino profissionalizante que direciona ao operário o que ele deve e não deve, pode ou não pode fazer; por isso, distante de uma educação reflexiva e consciente.

Percebe-se maior articulação entre o Banco Mundial e o FMI a fim de garantir que os países implementassem políticas mais convenientes aos interesses do capital. Portanto, o Banco Mundial ao captar recursos junto a bancos privados internacionais para viabilizar a modalidade de empréstimo para ajustes estruturais ou setoriais de países, assume, também, a tarefa de definir as normas operativas

desses empréstimos, o que por sua vez, atingiria também as normas operacionais na área de educação.

Tais empréstimos eram concedidos forçando os países a aceitarem os quatro pontos básicos do acordo, todos permeados por ações voltadas à abertura da economia, como preleciona Nogueira (1999, p. 126):

1) Implantar uma política comercial e de preços, na direção de liberalizar o comércio, como forma de rever as distorções econômicas ocorridas no passado, tornando eficaz o setor industrial desses países desenvolvidos, e garantindo a exportação dos excedentes produtivos; 2) Rever a política de investimento público, para que o Estado redirecionasse suas prioridades em função do andamento da estrutura de preços internacionais e dos recursos disponíveis; 3) Reorientar a política orçamentária, reduzindo o máximo do déficit fiscal, e atendendo ao máximo as atividades produtivas privadas e por último, 4) Promover reformas institucionais para garantir maior eficácia do setor público e às empresas.

Portanto, a eficácia nas ações do Banco Mundial no processo de implementação das políticas neoliberais não decorrem apenas de seus empréstimos de ajuste estrutural, mas também de sua atuação enquanto catalisador de empréstimos externos, na medida em que fornece o aval àqueles países “comprometidos com as reformas” para que executem a negociação com o capital privado internacional, tornando-os, assim, “dependentes” dessas instituições, como ressalta Leher (1999, p. 137).

Quanto à política social, o Banco Mundial, tendo como concepção a política econômica neoliberal, remete à esfera do mercado até os serviços mais essenciais da sociedade, como saúde, segurança e educação. Cruz (2003, p. 63) argumenta que essa proposta de política social do Banco é, “eminentemente, compensatória e paliativa, tendo por objetivo a manutenção e ampliação do modo de produção capitalista”, pois a instituição aponta que os problemas sociais são fruto do precário crescimento social, político e econômico dos países em desenvolvimento.

Nesse sentido, Coraggio (1998, p. 93) enfatiza que nas políticas sociais, a ingerência do Banco Mundial na soberania dos países, além de impor condicionalidades ao crédito e ao comércio, indica prioridades para as políticas sociais, sempre na perspectiva de que elas subsidiem o aumento da competitividade no interior da sociedade, prioritariamente por intermédio do investimento em capital humano, relacionado à propagação de capacidades básicas para o mundo do trabalho.

Nesse novo padrão de produção, no qual a informação e o conhecimento são palavras-chave para inserir-se e manter-se no mercado, a insegurança diante dos desafios torna-se uma constante na vida em sociedade:

Os sujeitos buscam acompanhar a gama de conhecimentos necessários à sua permanência no mercado de trabalho e ao mesmo tempo percebem que essa qualificação é frágil e se torna obsoleta diante das constantes transformações que ocorrem nas diferentes esferas da sociedade mundial. O investimento na formação do trabalhador é visto como algo de responsabilidade própria, buscada e efetivada pelo indivíduo, processando-se, desse modo, o deslocamento do plano social para o individual. A qualificação, a atualização constante e a preparação para o mercado são estratégias de marketing para a venda da força produtiva ao capital, na promessa de uma oportunidade de trabalho, como se apenas a carência de qualificação fosse responsável pelo caos econômico (OLIVEIRA e ALMEIDA, 2011, p. 260-261).

Assim, o discurso neoliberal no campo educacional resgata e reformula enfoques econômicos, apontando a relação de dependência entre educação e desenvolvimento econômico e social, excluindo os fatores estruturais que determinam as diferenças de classe e enfatizando o valor do desempenho individual como determinante da condição de cada um na sociedade. Para o Banco Mundial, a educação pode ajudar a reduzir a desigualdade, proporciona novas oportunidades aos pobres e, conseqüentemente, aumenta a mobilidade social.

Conseqüentemente, a escola passa a ter um papel fundamental, ela “é uma das esferas de produção de capacidade de trabalho” (BRUNO, 2008, p. 39) e deve adequar-se à heterogeneidade das demandas do sistema econômico. Isto implica que tanto a diversidade da demanda quanto a qualificação da força de trabalho não é mais entendida e tampouco respondida em termos estritamente nacionais, mas mundiais. Por isso, com a crescente mobilidade do capital, a educação também deixou de ser uma questão nacional. Daí a interferência cada vez mais incisiva dos organismos transnacionais⁵.

A educação para Oliveira e Almeida (2011), torna-se, uma mercadoria disponível para compra no mercado, enquanto o Estado se exime cada vez mais das suas responsabilidades e deveres (de promover a formação integral dos cidadãos),

⁵Transnacional é uma estrutura sistêmica, em que cada parte deve servir ao conjunto (Oliveira, 2013). Sua busca por eficiência crescente é baseada na conceituação do planeta como uma unidade econômica única, cujas partes são necessariamente interdependentes; o que lhes permite a transferência de dinheiro e recursos materiais e humanos, de um continente para outro, transcendendo as fronteiras e transformando profundamente as características dos Estados Nacionais.

abrindo espaço para a competição e o individualismo, elementos cada vez mais comuns na atual sociedade, como já apontamos anteriormente. Dessa forma, garantir um emprego é um desafio lançado aos indivíduos na luta pela sobrevivência.

Ao analisar este cenário, Gentili (2005, p. 54) destaca que “embora o fomento no capital humano aumente as condições de emprego”, isso não garante que os indivíduos qualificados tenham “lugar [...] no mercado” de trabalho. Para o autor, a única razão dessa não garantia está no fato de que não há espaço “para todos” nesse mercado, no qual alguns sobreviverão, outros não.

Nesse paradoxo, ao mesmo tempo em que o mercado exige um trabalhador mais qualificado e a busca dessa condição é o mote dos discursos empresariais e dos meios de comunicação de massa, diminuem-se consideravelmente os postos de trabalho e reforça-se o processo de impotência da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, Gentili (2005, p. 55) aponta:

[...] o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado depende da capacidade do indivíduo em consumir aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir.

Gomes e Maciel (2012, p. 161) também salientam as proposições para a educação:

O projeto neoliberal se assemelha muito aos seus objetivos econômicos e ideológicos, quais sejam: apresenta a escola independente das questões de classe, preconizando a ampliação do mercado livre, a redução da responsabilidade governamental para as questões sociais, o rebaixamento das expectativas das pessoas em termos de segurança econômica e o reforço do darwinismo econômico, ou seja, a seleção dos mais capacitados.

No Brasil isso se intensifica a partir de 1964, com o modelo de educação tecnicista. Assim, a escola passou a se organizar para garantir e potencializar o desenvolvimento das competências dos alunos e o trabalho docente foi direcionado para a adaptação dos educandos à realidade econômica competitiva do mercado. Portanto, vê-se aqui uma relação intrínseca entre o Estado, a economia e a escola.

Por conseguinte, a educação é entendida como uma condição regulada e subordinada às necessidades do capital; muito mais próxima às características de

um plano de ensino profissional que leve o trabalhador a exercer atividades em favor desse capital. Conforme Krawczyk (2011, p. 758), o debate entre a formação geral e a formação profissional nutriu-se a partir do compartilhamento pelo Estado com a iniciativa privada, desde a década de 1940, para implantação de escolas técnicas de Ensino Médio, a fim de atender à indústria em desenvolvimento:

Durante a década de 1930, sob a ditadura de Getúlio Vargas, o crescimento cada vez mais acelerado das forças econômico-sociais vinculadas às atividades urbano-industriais, estruturado em um modelo nacional-desenvolvimentista, propiciou que a Constituição promulgada na época estabelecesse um regime de colaboração entre indústria e Estado para a criação de sistemas nacionais de formação de mão de obra para as novas ocupações abertas pelo mercado. Foi assim que o empresariado assumiu gradativamente maior responsabilização de formação de mão de obra qualificada com a contribuição do governo federal nos diferentes níveis de escolarização.

Convencionou-se chamar “Sistema S o conjunto de 11 instituições⁶, na sua maioria de direito privado (com investimento público), para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho” (KRAWCZYC, 2011, 759). O ensino técnico, resultante do regime de colaboração entre a iniciativa privada e o poder público tornou-se cada vez mais significativo na formação dos jovens no Ensino Médio.

Nesse sentido, Frigotto (2012, p. 13), destaca:

Uma profunda regressão ocorreu logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, no ensino médio e técnico, mediante o decreto 2.208/97. Com efeito, este decreto restabelece o dualismo, ainda que, em outros termos, da educação dos anos, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares.

Enquanto o primeiro projeto da LDB (1961) sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a portaria

⁶ A maioria das instituições tem sigla iniciada pela letra “S” sendo este o motivo do nome Sistema S. Sete delas foram criadas na década de 1949: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA; Serviço Nacional de aprendizagem Industrial – SENAI; Serviço Social da Indústria – SESI; Serviço Nacional de Aprendizagem ao Comércio – SENAC; Serviço Social do Comércio – SESC; Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha – DPC; Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP. As quatro restantes, criadas após a Constituição Federal de 1988: Serviço Brasileiro de apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR; Serviço Social de Transporte – SEST; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT.

646/97) passaram a não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas da educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. Em seu 3º Artigo, este decreto instituiu o nível tecnológico como o nível superior da educação profissional, associado à imposição de separar os ensinos médio e técnico (FRIGOTTO, 2012):

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis: I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

O decreto estabelece distinção entre a formação propedêutica e a formação profissional. Desvaloriza a educação básica, não a reconhecendo como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida do trabalhador. É no Ensino Médio que se revela com maior evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A este respeito, Frigotto (2012, p. 32-33) afirma:

No Brasil, a equivalência entre os ensinos secundário e técnico veio a ser estabelecida, primeiro, nos anos 1950, com as Leis de Equivalência e, depois, a equivalência plena somente com a LDB de 1961, podendo os concluintes do colegial técnico se candidatar a qualquer curso superior. De 1968 a 1973 a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista. Acordos assinados pelo governo brasileiro com a USAID (*United States Aid International Development*) demonstravam a intenção de se ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão de obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho. Com o aumento da procura de empregos, [...] os empregadores passaram a exigir o nível de escolaridade cada vez maior como modo de seleção preliminar. Com isto, cresceu também a demanda pelo ensino superior.

A fim de atender à demanda por técnicos de nível médio e de conter a pressão sobre o ensino superior, foi criada a Lei 5.692/71, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino secundário. Esta lei foi modificada

posteriormente pela Lei nº 7.044/82, extinguindo, assim, a profissionalização compulsória⁷.

Na década de 1990, durante os oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 - 2002), efetivou-se uma regressão mediante as políticas de reformas do Estado, a fim de ajustar a economia ao processo de “desregulamentação, flexibilização e privatização” (FRIGOTTO, 2012, p. 38). A política de educação profissional deste governo não se resumiu ao ensino técnico, mas abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilização dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego.

A chegada ao poder do governo de Luís Inácio Lula da Silva, eleito por dois mandatos consecutivos, de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010, não representou uma ruptura com o projeto neoliberal de sociabilidade e ao ideário da globalização que vinha se constituindo no país desde o final dos anos 1980, dando continuidade à política macroeconômica do governo FHC.

No bojo das políticas implementadas a partir de então, foi lançado em 2003 o Plano Nacional de Qualificação⁸ – PNQ durante o primeiro mandato do governo Lula, cujo objetivo principal era a qualificação social e profissional dos trabalhadores. O referido plano foi implementado em substituição ao PLANFOR, sob a constatação de que o país estaria vivenciando uma crise da qualificação profissional, que precisaria ser revista e relançada sobre novas bases.

Krawczyk (2014, p. 47) ressalta que a articulação entre educação e trabalho na população jovem “carece de melhor problematização”. Dados do PNAD 2011 indicam que mais de 22,7 milhões de adolescentes e jovens na idade entre 15 e 24 anos trabalhavam, procuravam por trabalho ou desempenhavam atividades domésticas (conciliando ou não os estudos), o que corresponde a 68,8% dos indivíduos desta faixa etária. Todavia, a taxa de participação desta população difere quando consideradas as demais faixas etárias. Dos indivíduos com idade entre 15 e

⁷ Enquanto a Lei nº 5.692/71 determinava que a carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei nº 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que os cursavam, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral (FRIGOTTO, 2012).

⁸ Resolução nº 333/2003 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – CODEFAT.

17 anos, 36,5% trabalhavam ou procuravam trabalho, ao passo que entre os de 18 a 24 anos um percentual de 83,9%.

Quadro 1 – Distribuição dos jovens de 15 a 24 anos, segundo faixa etária e situação do trabalho, estudo e procura de trabalho – Brasil (2001 – 2011)

Faixa etária, situação de trabalho, estudo e procura de trabalho.		2001		2011	
De 15 a 17 anos	Só estuda	5.357.333	51,5	6.389.183	60,4
	Estuda e trabalha	2.391.636	23,0	1.878.649	17,8
	Estuda e procura emprego	688.729	6,6	590.053	5,6
	Só trabalha	891.725	8,6	678.750	6,4
	Não estuda e procura trabalho	211.708	2,0	167.907	1,6
	Apenas cuida dos afazeres domésticos	633.213	6,1	550.488	5,2
	Não estuda, não trabalha e não cuida dos afazeres domésticos	233.694	2,2	325.030	3,1
	Total	10.408.038	100,0	10.580.060	100,0
De 18 a 24 anos	Só estuda	2.923.523	12,6	2.616.932	11,6
	Estuda e trabalha	3.895.582	16,8	3.251.672	14,5
	Estuda e procura trabalho	1.051.532	4,5	625.858	2,8
	Só trabalha	9.863.849	42,6	10.751.390	47,8
	Não estuda e procura trabalho	1.761.052	7,6	1.617.744	7,2
	Apenas cuida dos afazeres domésticos	3.040.285	13,1	2.631.657	11,7
	Não estuda, não trabalha e não cuida dos afazeres domésticos	622.234	2,7	1.002.200	4,5
	Total	23.158.057	100,0	22.497.453	100,0

Fonte: PNAD/IBGE 2011.

Os dados do PNAD indicam um progressivo afastamento dos adolescentes do mercado de trabalho, quando comparados aos de mais idade. Em 2001, o percentual de adolescentes brasileiros que se dedicavam exclusivamente aos estudos correspondia a 51,5% da população, e em 2011 os índices nacionais atingiram 60,4%. Em contrapartida, entre os segmentos de jovens com idade entre 18 e 24 anos, o percentual dos que se dedicam exclusivamente aos estudos manteve-se relativamente estável ao longo de uma década. Para esses jovens a busca ou inserção no mundo do trabalho parece ter proeminência sobre a permanência no sistema educativo.

Krawczyk (2014, p. 49) aponta novos desafios para essa compreensão, pois a maioria dos alunos matriculados nos anos finais da educação básica, em décadas anteriores, podia ser caracterizada a partir da condição de “trabalhador-estudante”.

As mudanças indicam que, sobretudo no Ensino Médio regular, observa-se a presença do “estudante que será em breve um trabalhador e, no médio prazo, um trabalhador-estudante se houver continuidade da trajetória escolar” (KRAWCZYK, 2014, p. 49).

O conjunto de reformas⁹ implantadas na educação brasileira resultou na reestruturação do ensino no Brasil, especialmente na educação básica, nos aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96.

Com a concepção formulada na LDB/96 em relação ao Ensino Médio como “etapa final da educação básica” (Art. 31), em consonância com a Constituição Federal/88: “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (Art. 208, inc. II), para Carneiro (2012, p. 59), pareciam definidos os parâmetros constituintes da natureza do Ensino Médio como “etapa da culminação da educação básica com organização flexível sob o ponto de vista da concepção, da estrutura e do tempo de duração”.

Fato é que o Ensino Médio brasileiro funciona divorciado do conceito de educação básica e deslocado das necessidades básicas de aprendizagem dos seus alunos. Carneiro (2012, p. 10) afirma que o grande problema no ensino público “não é que temos uma escola ruim, senão que não temos escola adequada para este fim”.

Diante desta realidade, Carneiro (2012) destaca pontos negativos em relação ao Ensino Médio: enxergá-lo na prática como “mero nível de ensino e não como etapa final da educação básica”; atribuir suas desconformidades à “má formação dos professores” e montar instrumentos sofisticados de avaliação sem a participação dos professores e sem fazer uso dos resultados obtidos acumulados; culpar o ensino superior privado pela formação sem qualidade dos professores; o grande contingente de professores temporários:

⁹ As reformas na educação brasileira acompanharam a tendência mundial: a melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio; A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego; A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação; A redução dos custos da educação suportados pelos governos; O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado (BALL, 2002, p. 110).

Sem educação básica universalizada estaremos fora da sociedade do conhecimento e de uma convivência planetária em igualdade de condições para avançar no âmbito do eixo educação, cultura e civilização planetária. Isso significa que a educação básica tem que ter qualidade social, o ensino médio tem que ter alta qualidade acadêmica e a escola pública de ensino médio tem que funcionar com todas as condições que lhe possibilitem preparar o aluno para o exercício da cidadania, para o trabalho e para o prosseguimento de estudos posteriores. Sem esta escola pública, a educação escolar não poderá contribuir para reposicionar o cidadão brasileiro em formação no âmbito da nova ordem global (CARNEIRO, 2012, p. 18).

Os argumentos alegados na progressiva universalização do ensino médio gratuito e na garantia do padrão de qualidade conforme a CF, Art. 208, inciso I e no Art. 3º, inciso IX da LDB/96, se propiciados de fato pelo Estado, “isto supõe acesso e permanência com sucesso na escola”, levando ao pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CARNEIRO, 2012, p. 18).

O conjunto de políticas de reformas na educação a partir da década de 1990 é analisado com mais profundidade no capítulo seguinte. Para tanto, inicialmente, faz-se necessário um entendimento sobre as políticas públicas, como se direcionam, suas funções e orientações.

3 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: CONCEITOS E ORIENTAÇÕES

Nesta seção iniciamos tratando sobre as políticas públicas, conceitos e orientações, a fim de que possamos adentrar no aspecto específico dos nossos estudos.

De acordo com Brenner Lopes e Ney Amaral¹⁰ a função que o Estado desempenha em nossa sociedade sofreu inúmeras transformações com o passar do tempo. Nos séculos XVIII e XIX a principal função do Estado era a segurança pública e a defesa externa em caso de ataque inimigo. Entretanto, com o aprofundamento e expansão da democracia, as responsabilidades do Estado se diversificaram.

Para desenvolver ações em diversas áreas, tais como saúde, educação, meio ambiente e outras, o Estado passou a se utilizar das políticas públicas, as quais podem ser definidas da seguinte forma: “[...] Políticas Públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade [...]” (LOPES e AMARAL, 2008, p. 5).

Visando aprofundar sobre essas ações, passamos a explicar o conceito de políticas públicas para entender suas funções e também sua aplicação na educação, contextualizando os aspectos dessas políticas no âmbito constitucional e infraconstitucional. Em seguida, abordamos sobre o sistema nacional de avaliação que vem se efetivando desde os anos 1990 no Brasil.

3.1 A educação como política pública: conceitos e contextualização no Brasil

Na busca por um conceito de políticas públicas, Cristina Quinalia¹¹ aponta que a literatura norte-americana estabeleceu três diferentes termos para designar suas dimensões: *polity* (a estrutura institucional do sistema político-administrativo; a máquina administrativa, estrutura e funcionamento do Legislativo, Executivo e Judiciário, o aparato burocrático); *politics* (os processos que compõem a dinâmica política e a competição pelo poder e pelos recursos do Estado, marcadas pela cooperação e pelos conflitos entre forças políticas e sociais, dependendo dos

¹⁰ Políticas Públicas: conceitos e práticas / supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral; coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas – Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

¹¹ In: (artigo) Política pública de educação uma análise do ENEM: exame nacional do ensino médio no Distrito Federal. Universitas/JUS, v. 24, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2013.

assuntos e dos interesses em jogo); *policy* (os conteúdos concretos das políticas públicas constituem o Estado em ação e o resultado da política institucional e processual. Materializam-se em diretrizes, em programas, em projetos e em atividades que visam resolver problemas e demandas da sociedade).

A dinâmica do processo em que as políticas públicas se realizam, associadas à estrutura política social ou econômica de um país, é condicionada a uma época determinada e permite constatar fortes relações entre esses três conceitos.

Concordamos com Lopes e Amaral (2008, p. 5-8) que a política pública pode ser:

A totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem estar da sociedade e o interesse público, onde os dirigentes públicos selecionam as prioridades, as quais entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade. O bem estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não por ela. Isso ocorre porque a sociedade não consegue se expressar de forma integral. Ela faz solicitações (pedidos ou demandas) a seus representantes (deputados, senadores e vereadores) e estes mobilizam os membros do Poder Executivo para que atendam as demandas da população. Portanto, as Políticas Públicas são definidas no Poder Legislativo, as propostas partem do Poder Executivo, e este, efetivamente coloca em prática, cabendo aos servidores públicos (a burocracia) oferecer as informações necessárias ao processo de tomada de decisão dos políticos, bem como operacionalizar as Políticas Públicas definidas.

A esse preceito, Bucci (2006, p. 39) relacionando ao campo do Direito, destaca que:

Política pública é programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processo de governo, processo orçamentário, processo legislativo, processo administrativo, processo judicial – visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. Como tipo ideal, a política deve visar a realização de objetivos definidos, expressando a seleção de prioridades, a reserva de meios necessários à consecução e o intervalo de tempo em que se separa o atingimento dos resultados.

Assim, a autora afirma que o núcleo do programa administrativo – a dimensão material da política pública – encerra objetivos concretos da política: o aspecto interno (elementos operacionais, que são os instrumentos e os elementos de avaliação) e também o aspecto externo (elementos instrumentais e procedimentais, arranjos político-administrativos, meios financeiros e outros recursos).

O processo de formação das políticas públicas direciona-se por quatro fases¹², a saber: formulação da agenda (seleção das prioridades); formulação de políticas (apresentação de soluções ou alternativas); processo de tomada de decisão (escolha das ações); implementação (ou execução das ações) e por último, a avaliação.

A avaliação de uma política pública leva em conta os seus impactos e as funções cumpridas, buscando determinar sua relevância, analisar a sua eficiência e as sustentabilidades das ações desenvolvidas. O Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, por meio da Secretaria do Planejamento e Investimentos Estratégicos, avalia anualmente todos os programas executados pelo Governo Federal (LOPES e AMARAL, 2008, p. 10).

A política educacional está inserida no rol das chamadas políticas sociais (IPEA)¹³. O debate acerca das políticas sociais no Brasil, como ressalta Cohn¹⁴ (1995, p. 2), vem ganhando destaque, suscitado tanto pelos indicadores que traduzem uma sociedade marcada por “profundas desigualdades sociais”, quanto pela “candente questão da reforma do Estado, identificado como historicamente ineficiente”.

Partindo dessa premissa, notabiliza-se no texto da Constituição Federal de 1988, o papel do Estado perante a sociedade referente à educação, a qual é celebrada no Capítulo III, Seção I, do texto como um direito fundamental social, configurando, segundo o art. 205, um direito de todos e um dever do Estado e da família, cabendo ao poder público a condição de assegurador. Nesse sentido, conforme o Art. 211, parágrafos 1º ao 4º da Carta Magna, a tarefa está atribuída aos entes federados, de forma concisa, sendo assim atribuídos: à União compete atuar em relação ao ensino superior; aos estados, em relação ao ensino fundamental e médio; aos municípios, em relação ao ensino infantil e fundamental; e o Distrito

¹² Maior abrangência das informações contidas no Manual de **Políticas Públicas**: conceitos e práticas / supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral; coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas – Série Políticas Públicas, volume 7, Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

¹³ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros. Os trabalhos do IPEA são disponibilizados para a sociedade por meio de publicações eletrônicas (www.ipea.gov.br) e impressas, eventos e via programa semanal de TV em canal fechado.

¹⁴ Amélia Cohn é Socióloga, docente do Departamento de Medicina Preventiva da FMUSP e pesquisadora do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea — CEDEC. Foi relatora geral do Relatório Nacional Brasileiro para a Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social, realizada em Copenhague, em março de 1995.

Federal desempenha simultaneamente as funções de estado e município, em relação ao ensino infantil, fundamental e médio.

A educação como política pública de caráter social deve ser vista como fator importante para o enfrentamento das desigualdades sociais, uma vez que desempenha papel estratégico no momento de formar cidadãos críticos e conscientes da necessidade de luta e de participação social.

Nesse seguimento, Frigotto (2003, p. 203) salienta que “a educação precisa ser compreendida como elemento construído e constituinte crucial da luta hegemônica”. Portanto, a educação deve ser concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se constitui no conjunto das relações, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social.

O papel das políticas públicas no Brasil é comumente confundido com o das políticas governamentais ou partidárias, sujeitas às mudanças periódicas de disputas pelo poder. Na análise e avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes naturezas e determinações são importantes, especialmente quando se focaliza nas políticas sociais da qual a educação é parte, os fatores envolvidos para aferição de seu sucesso ou fracasso são complexos, variados e exigem grande esforço de análise.

Esses diferentes aspectos, para Höfling (2001, p. 31), devem estar sempre referidos a um contorno de Estado no interior do qual eles se movimentam. Torna-se importante ressaltar a diferenciação entre Estado e governo. É possível considerar Estado como “um conjunto de instituições permanentes” – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e o Governo, como “um conjunto de programas que partem da sociedade” (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõem para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos

quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação (HÖFLING, 2001, p. 40).

Essas ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.

A duração de uma política governamental é determinada enquanto os grupos privilegiados que a influenciam têm poder de interferência. Nesse contexto, a cada mudança de governo, estas políticas podem perder sua validade, principalmente com a proposta de serem realmente públicas. Isso acaba impossibilitando até mesmo a avaliação das políticas adotadas.

Paro (2013, p. 32) salienta que toda política pública está baseada em uma concepção “de Estado, de homem, de sociedade, de mundo”. Suas configurações podem ser determinantes nas ações desenvolvidas nas unidades escolares. Isso porque seu caráter excludente ou inclusivo, centralizador ou participativo, pode ser decisivo nas atividades executadas nas escolas, na medida em que contribui ou não para a formação dos sujeitos.

Portanto, a natureza e a abrangência dos sistemas educacionais, na formação concreta no mundo contemporâneo, decorrem do embate provisório das várias propostas educacionais em disputa pela hegemonia no Estado e na sociedade civil, num determinado estágio de desenvolvimento. Neves (2005, p. 102) salienta que esse é um resultado “das forças produtivas e das relações de produção, a partir do momento em que a ciência e a tecnologia foram se construindo em principal força produtiva no capitalismo, em sua fase monopolista”.

3.2 As políticas neoliberais na educação: um panorama geral

Durante a década de 1970, houve no Brasil o desencadeamento das políticas de ajustes estruturais neoliberais na educação. Essas políticas foram geradas fora do país e endossadas como se fossem brasileiras. Muitas vezes aquém do contexto e necessidades reais, não expressando, assim, as desigualdades sociais, pois foram

pensadas de acordo com os ditames dos mercados financeiros que visavam à época, tão somente o desenvolvimento econômico em detrimento do social.

Na década de 1970 começam efetivamente as tentativas do controle educacional pelos bancos internacionais, através de incentivos e empréstimos financeiros para a área. Contudo, ao adentrar na lógica economicista, a Educação perde sua autonomia e também seu papel social. A ênfase no aspecto financeiro submete as reformas da área educacional aos critérios gerenciais e de eficiência que tocam mais a periferia do que o centro dos problemas, isto é, incidem mais sobre a quantificação dos insumos escolares do que sobre os fatores humanos que garantem a qualidade da educação. O tratamento das questões educacionais pelo âmbito economicista ressoou nos discursos produtivistas, exigindo resultados, sem, contudo, ocorrer investimentos educacionais que atuassem no âmbito da qualificação da educação desenvolvida (FONSECA 1998, p. 64).

Esse ajuste estrutural é feito em nome da globalização, processo apresentado por Leher (1999, p. 24) como “inexorável e irresistível, contra o qual nada é possível fazer, a não ser se adaptar”, mesmo à custa de exponencial desemprego, privatizações, crise cambial, aumento da taxa de juros e destruição dos direitos do trabalhador.

Anderson (1995, p. 22) destaca que o neoliberalismo é um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, “lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional”. Trata-se de um “programa de reformas e ajustes estruturais” de efeito ampliado pelo monopólio da ciência e das novas tecnologias, o que possibilitou uma expansão do capital até atingir a atual etapa de globalização (CORRÊA, 2000, p. 39).

A partir da concepção sobre o neoliberalismo compreendemos outro fenômeno a ele atrelado: a globalização. A globalização não se refere somente às questões econômicas, comércio internacional e proteção aos blocos econômicos. As transformações incidem tanto na cultura como na educação.

Alguns pensadores refletem sobre a globalização nos seguintes termos: “intensificação das relações sociais em escala mundial” (GIDDENS, 2008, p. 61); “uma crescente interconexão em vários níveis da vida cotidiana a diversos lugares longínquos no mundo” (LIMA, 2002, p. 125); “os nexos políticos, econômicos, geoeconômicos, geopolíticos, culturais, religiosos, linguísticos, étnicos, racionais e todos os que articulam e tencionam as sociedades nacionais, em âmbito internacional, regional, multinacional, transnacional ou mundial” (IANNI, 2005, p. 30).

Furmann (2002, p. 72-73) complementa:

Globalização é normalmente associada a processos econômicos, como a circulação de capitais, a ampliação dos mercados ou integração produtiva em escala mundial. Mas descreve também fenômenos da esfera social, como a criação e expansão de instituições supranacionais, a universalização de padrões culturais e o equacionamento de questões concernentes à totalidade do planeta (meio ambiente, desarmamento nuclear, crescimento populacional, direitos humanos etc.) Assim, o termo tem designado a crescente transnacionalização das relações econômicas, sociais, políticas e culturais que ocorrem no mundo, sobretudo nos últimos anos do século XX e início do XXI.

Para Furmann (2002 p.80), a globalização passa a influenciar os modos de vida de todo o mundo, implicando nas fragmentações sociais, econômicas, culturais, educacionais:

A globalização aparece sobre as mais diversas dimensões, porém para análise é preciso delimitá-las. Fazemos isso por meio de uma classificação operativa, tal qual a de Liszt Vieira, apontando que existem cinco dimensões da globalização: a) econômica; b) política; c) social; d) ambiental; e) cultural.

Em grande parte, a globalização se dá por mudanças na economia, na informática e nas comunicações, que aceleram a produtividade do trabalho, substituindo o trabalho por capital e desenvolvendo novas áreas de alta produtividade. Essas mudanças que redefinem as relações entre as nações, segundo Torres (1998, p. 118) “implicam em uma alta mobilidade do capital via intercâmbio internacional através da velocidade de realização de investimento de curto prazo e alto risco”. Através dos meios de comunicação a dimensão cultural é atingida de modo a padronizar o pensamento, os sistemas de educação, o modo como as pessoas percebem o mundo ao seu entorno:

Dimensão Cultural: Nessa, enfatiza-se em geral a padronização global do consumo. No processo histórico recente, o desenvolvimento tecnológico tem facilitado o contato cultural entre diversos povos. O desenvolvimento dos meios de comunicação transformou a forma das pessoas observarem o mundo. A mídia possibilita que pessoas das mais diversas culturas e formações educacionais usufruam, a partir da televisão, por exemplo, de uma experiência de conhecimento padronizada (CANCLINI, 2000, p. 163 e Ss.).

Essa classificação dimensional, que não se pretende inesgotável, destaca o papel da economia e da cultura dentro do processo de globalização, conseqüentemente, no processo educacional de um povo. Dessa forma, o processo

de globalização, como estratégia do capitalismo, acentua a divisão internacional do trabalho, influencia os mais diversos processos sociais, políticos, econômicos, culturais, educacionais.

Delors (2010, p. 12-13) sustenta que o investimento educacional – “educação ao longo da vida” – é um aspecto significativo para o século XXI, podendo dar respostas ao desafio da globalização, porém, não constitui uma novidade já que relatórios precedentes sobre a educação¹⁵ sublinhavam a necessidade de um retorno à escola para enfrentar as novas situações que ocorrem tanto na vida privada quanto na vida profissional.

Durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, o direcionamento de ações com foco na melhoria da educação básica ficou definida como meta para a década de 1990, realizada em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e o Banco Mundial – BM. O objetivo da conferência foi estabelecer um consenso por parte das classes dirigentes, de que o investimento no campo educacional nos países em desenvolvimento, deveria ser estabelecido como prioridade para as pessoas entre sete e quatorze anos.

A partir daí o Banco Mundial traçou uma proposta educacional voltada aos interesses e necessidades do mercado de trabalho; daí a ênfase no ensino fundamental como fator relevante de retorno para o crescimento econômico do país, para melhoria da qualidade de vida e para a redução da pobreza (Cruz, 2003). Entretanto, o referido banco apontou que a demanda de educação no contexto de economia globalizada deveria ser a formação, segundo a qual possibilitasse ao trabalhador o desenvolvimento da capacidade de aprender, para que este pudesse se adequar com mais facilidade às aceleradas mudanças do mundo do trabalho.

O interesse, em particular, na educação primária, decorre de pesquisas acerca da plasticidade do cérebro, de sua formação e de quando determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, justificando assim, a primazia dos investimentos nesta etapa. Assim, descuidar-se desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano, não somente individualmente concebido, mas também na perspectiva de

¹⁵ Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: Um tesouro a descobrir. Brasília: Fundação Faber – Castell, 2010.

integração daquele investimento nos propósitos socialmente buscados (DINIZ; FONTANIVE; KLEIN, 2013).

Nesta fase em desenvolvimento, em especial, a prioridade dessa clientela justifica-se na medida em que, superando o momento adequado, os aportes posteriores não produzirão os mesmos resultados que poderiam ser obtido naqueles períodos cruciais à estimulação. Assim, para o economista James Hekman (2009), tentar sedimentar em um adolescente o conhecimento que deveria ter sido apresentado a ele dez anos, antes custa mais e é menos eficiente. Logo, a educação na primeira infância constitui o melhor investimento social existente. Quanto menor a idade do investimento educacional, mais alto é o retorno recebido pelo indivíduo e pela sociedade.

Nesse sentido, Torres (1998, p. 129) aponta como prioridade do BM:

Crescente investimento na educação primária e na saúde, baseado no argumento de que as taxas de retorno em educação primária excedem às dos demais níveis educacionais; Descentralização administrativa, com o pressuposto de que os programas administrativos localmente são mais econômicos que os centralizados; Investir na educação geral ao invés da educação vocacional, baseando-se na evidência empírica de que, a longo prazo, a educação geral é mais produtiva; Recuperação de custos de investimento e eficiência no manejo de recursos.

A prioridade depositada sobre a educação básica, faz parte também, de um pacote de reformas educativas aos países em desenvolvimento, estimulando-os a concentrarem recursos públicos nesta área da educação. Esta torna-se responsável pelos maiores benefícios sociais e econômicos, bem como um elemento essencial para o desenvolvimento sustentável e de longo prazo, assim como para o alívio da pobreza.

Leher (1999) critica veementemente a prioridade para o ensino fundamental postulado pelo BM, vista por ele como um *apartheid* educacional, uma vez que esta orientação dada aos países em desenvolvimento difere claramente das orientações executadas pelos países desenvolvidos, que sempre investiram, historicamente, no desenvolvimento do ensino superior e em pesquisas de ponta. Segundo o autor, o banco logrou que todos os países em desenvolvimento adotassem esta agenda, fato que contribuiu para a manutenção da dependência tecnológica dos países em desenvolvimento em relação aos países de primeiro mundo.

Segundo a concepção adotada per Leher (1999, p. 86):

A educação é uma condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital, visto que, por um lado, alivia a pobreza causada pelas políticas de ajuste estrutural e, por outro, promove a ideologia da globalização evitando contestações à ordem, uma vez que o indivíduo interioriza a culpa por sua própria situação de excluído social.

Leher (1999, p. 27) menciona que as orientações recebidas são encaminhadas por meio de “políticas de descentralização administrativo-financeira que redesenham as atribuições da União, dos estados e dos municípios”. Enquanto a União canaliza seus recursos aos ricos e aos investidores estrangeiros, estados e municípios são forçados a assumir os encargos necessários para manter as pessoas vivas, trabalhando, ainda que numa situação próxima da indigência.

A Constituição Federal de 1988 incorporou em seu artigo 205 alguns princípios neoliberais no qual toda a educação deve visar ao desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e a qualificação profissional:

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).

Observa-se que o capital humano está presente em nosso aparato legislativo. Esses mesmos princípios podem ser vistos na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 no Artigo 2:

A educação, dever da família e o Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Teoria do Capital Humano e seu caráter neoliberal influenciou a Teoria do Capital Social, a qual defende a articulação entre a esfera de poder estatal e a esfera privada. Nesse viés, a sociedade civil deve trabalhar em parceria com o Estado no intuito de resgatar as solidariedades, as “posturas mais harmônicas, flexíveis, dialógicas e cooperativas” (NEVES, 2005, p. 92).

Bourdieu (1985) define o Capital Social como sendo um conjunto de recursos reais ou potenciais à disposição dos integrantes de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas. Também para Robert Putnam (1993), o Capital Social faz parte dos aspectos das organizações sociais que facilitam a ação e a cooperação para benefício mútuo. O BM (2000) o define como instituições, relações,

atitudes e valores que regem a interação das pessoas as quais facilitam o desenvolvimento econômico e a democracia.

A referida teoria se pauta no desempenho institucional, calcada no contexto democrático, em que a sociedade e a história condicionam seu desenvolvimento. O Capital Social adquire um caráter cívico, em que cidadãos em sua vida política são chamados para o envolvimento com as políticas sociais, dentre elas, as educacionais, participando de sua formulação, gestão e implementação.

De acordo com Rodríguez (2004), na década de 1990 se caracterizaram uma série de acordos internacionais para renovar os sistemas educativos, a fim de modernizar e adaptar o ensino às exigências da economia globalizada. Assim, as reformas educacionais fizeram parte da agenda política, “visando à gestão das políticas públicas, focalizando especialmente a descentralização”, como meio de transferência das responsabilidades da gestão e execução de serviços educativos da União para os estados e municípios (RODRÍGUEZ, 2004, p. 17).

Na gestão educacional, faz-se referência em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas. A gestão educacional, portanto, abrange tanto a gestão de sistemas de ensino quanto à gestão escolar. O conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das instituições escolares, que considera o todo em relação com as suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto (MORIN, 2000).

Assim, gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes, as políticas educacionais e os projetos pedagógicos das escolas. A gestão deve comprometer-se com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2006).

Por outra perspectiva, os organismos multilaterais internacionais por meio de sua política e empréstimos, tais como, o Banco Mundial, citados anteriormente, promovem a priorização da liberdade, mas, liberdade para o mercado, em atendimento ao interesse do capital que passa a funcionar, conforme Leher (1999)

como Ministério Mundial da Educação, exportando políticas educacionais que interessam somente aos países desenvolvidos em detrimento das nossas condições e necessidades reais.

Já a UNESCO tem seu enfoque na perspectiva do aprimoramento da educação mundial por meio de acompanhamento técnico, estabelecimento de parâmetros e normas, projetos e redes de comunicação. Suas orientações possuem caráter neoliberal, adotando as teorias do capital humano e social, evidenciando as individualidades, a função econômica da educação e a retirada de responsabilidade do Estado para com as atividades sociais, deixando em grande parte essa incumbência para o capital privado. Dentre essas orientações, a “Educação para Todos”, considera a educação:

[...] a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI (UNESCO, 2000, p. 1).

Nesse enfoque, a UNESCO direciona novos rumos de suas atividades a partir de 2015. No dia seis de setembro de 2016, em Brasília, DF, reuniram-se seus representantes para exposição sobre o Relatório do Monitoramento Global da Educação 2016, com o lema: Educação para todas as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos.

Em entrevista ao programa Salto para o Futuro¹⁶, a então coordenadora de educação da UNESCO no Brasil, Maria Otero Gomes, sinalizou que o relatório era formado por pesquisadores do mundo todo e elaborado por um grupo externo à ela, o qual desenvolve todas as análises dos dados que são reportados dos países membros ao Instituto de Estatística que produz as tabelas e gráficos, analisa e o produz.

Desde 2002 esses relatórios do monitoramento da Educação são publicados anualmente para acompanhar os indicadores de educação para as nações. Durante a reunião em Dakar, 2000, foram estabelecidos 6 objetivos a serem alcançados até 2015:

1. Educação e cuidados na primeira infância; 2. Educação primária universal (educação primária completa, gratuita, obrigatória e de boa qualidade a

¹⁶ TV Escola. Programa Salto para o Futuro. Relatório de Monitoramento Global da Educação 06 de setembro de 2016 Brasília, DF, [www.http://tvescola.mec.gov.br/tve/post?idPost=12538](http://tvescola.mec.gov.br/tve/post?idPost=12538).

todas as crianças do mundo); 3. Habilidades para jovens e adultos (garantir que a necessidade de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas por meio do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de habilidades para a vida); 4. Alfabetização de adultos (aumento de 50% principalmente entre mulheres); 5. Paridade e igualdade de gênero (Eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero até 2015, com foco em garantir o acesso completo e equitativo de meninas a uma educação básica de boa qualidade); 6. Qualidade da educação (UNESCO, 2015, p. 5-8).

Portanto, para atingir esses objetivos, foram propostas 12 estratégias:

1. Investir significativamente na educação básica;
2. Políticas de ETP dentro dos quadros setoriais bem integrados relacionados à eliminação da pobreza;
3. Engajamento da sociedade civil em estratégia para o desenvolvimento educacional;
4. Responsabilização na governança e na administração;
5. Satisfação das necessidades dos sistemas educacionais afetados por conflitos e instabilidade;
6. Estratégias integradas para equidade de gêneros;
7. Ações para combater HIV e a Aids;
8. Ambientes escolares seguros, saudáveis, inclusivos e homogêneamente equipados;
9. Profissionalismos, motivação e *status* dos professores;
10. Aproveitamento das tecnologias de informação e comunicação;
11. Monitoramento sistemático do progresso;
12. Base em mecanismos já existentes (UNESCO, 2015, p. 9-11).

A coordenação global salienta que não houve resultado positivo ao analisar como parceiros de EPT programaram as estratégias. De maneira geral, o mecanismo formal de coordenação de EPT, sob a liderança da UNESCO, não garantiu comprometimento político contínuo e, dessa forma, teve sucesso limitado no envolvimento de outras agências e partes interessadas.

A UNESCO encerrou a agenda de 2000 a 2015, chamada de Educação para Todos e iniciou uma nova agenda: Educação para todas as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos. Esta nova agenda foi firmada no Fórum Mundial de Educação em Incheon, na Coreia do Sul, em 2015, onde participantes de todos os países membros, inclusive o Brasil, decidiram sobre diversas metas a serem alcançadas até 2030. A agenda passa a monitorar as novas metas globais da educação das Nações Unidas no novo quadro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) e discutir os principais desafios de financiamento.

Nihan Blachy-Koseleci, pesquisadora representante da UNESCO-Paris, em entrevista ao Programa Salto para o Futuro, comentava que a nova agenda de Desenvolvimento Sustentável colocava-se sobre a relação da educação com outros objetivos do desenvolvimento, tais como: a prosperidade, a paz, o local (cidade), o

planeta (meio ambiente) e tudo o que envolvesse a cooperação. Trata-se de como a educação pode contribuir para alcançar os objetivos propostos pela nova agenda com os diferentes setores que influenciam a educação e também como esses setores podem influenciar a educação:

[...] falamos também nesse relatório tudo o que atinge a renda. Sabemos em qual região se encontra e qual status socioeconômico das crianças mais desfavorecidas. Nós encorajamos os governos para coletar os dados para justamente saber o que acontece a nível dessas desigualdades, e não somente em relação à educação, porque um dos pontos mais forte desse relatório é que a educação não pode fazer tudo sozinha, não deve agir só, pois, necessita de outros setores, tal qual os setores precisam da educação. Logo, há outras bases de dados como os censos sobre o mercado de trabalho. Queremos que os ministérios de educação sejam convidados para aplicação ou mesmo para concepção dessas pesquisas. (SALTO PARA O FUTURO, Brasília: TV Escola, 16, de setembro de 2016, Programa de TV).

A pesquisadora mostra a importância de que não podemos mais trabalhar a educação individualmente e de modo fragmentado, pois é preciso que a área educacional elabore programas conjuntamente com as áreas da saúde, da economia, das finanças etc, a fim de atingir o objetivo macro: a qualidade da educação para todos.

Kuenzer (1995, p. 71) salienta que a educação, a saúde, a segurança, a habitação, a assistência e outros direitos sociais “perdem espaço significativo na condução da agenda política e econômica de cunho neoliberal”. Singer (2003, p. 254), nesse sentido, destaca que o neoliberalismo com seus valores individualistas são “incompatíveis com a própria noção de direitos sociais”. Para Demo (2002), o neoliberalismo reconhece apenas o aspecto produtivo da educação. O que se percebe é que o pensamento neoliberal vem na contramão de uma política educacional voltada para os direitos de cidadania, sendo o lugar preferido para os cortes públicos.

A esse respeito, Gomes e Maciel (2012, p. 161) evidenciam que se o neoliberalismo se configurou de forma hegemônica na sociedade, é evidente que as políticas públicas sobre educação não ficariam imunes ao “canto da sereia” liberal. Nesse sentido, não temos dúvidas que as políticas educacionais no Brasil ainda refletem a centralidade das proposições neoliberais sobre o conjunto da sociedade. As bandeiras do neoliberalismo sobre a educação não foram modificadas. A escola

continua sendo apresentada como alternativa de “ascensão social” e de “democratização das oportunidades”.

Marlova Jovchelovitch Noletto, representante da UNESCO no Brasil, explica o que o Relatório do Monitoramento Global da Educação aponta sobre o Brasil no cenário da América Latina:

O relatório inovou este ano, mostrando a interdependência da educação com as demais políticas, sobretudo os de corte social e também inova introduzindo os objetivos de desenvolvimento sustentável da agenda até 2030. O Brasil em relação à América Latina avançou bastante em educação inclusiva, pois praticamente universalizamos essa questão no ensino básico, porém, ainda precisa avançar em qualidade, nas médias de aprendizagens e em algumas questões da própria educação inclusiva para todos os portadores de deficiência, por exemplo. Sobre a igualdade de gênero, maior parte das meninas estão na escola, mas passa a se tornar um problema a partir do ensino médio (SALTO PARA O FUTURO, Brasília: TV Escola, 16, de setembro de 2016, Programa de TV.).

Nesse sentido, Maria Helena Guimarães de Castro, secretária executiva do MEC¹⁷, alega que o relatório em relação ao Brasil não trouxe tantas novidades. Aponta os avanços à cobertura do ensino fundamental, porém, destaca a grande dívida com as crianças e jovens em termos de ensino médio. Nosso país atende apenas 82% dos jovens de 15 a 17 anos e os que estão fora, de acordo com a secretária, grande parte não estuda nem trabalha, tendo a necessidade de políticas públicas adequadas para sanar tal cenário. O Brasil tem a meta de universalização da pré-escola (crianças de 4 a 5 anos) até 2016, e nesse caso, mais de 15% delas ainda estão fora da escola.

O Brasil possui diversas leis¹⁸, federais, ordinárias, estaduais, Leis Orgânicas e ordinárias municipais que conferem substância ao conjunto das disposições à exigibilidade do direito à educação. Todavia, não nos bastam as legislações, é preciso que sejam praticadas. Kuenzer (1995) refletindo sobre a história do Brasil, confirma que, a falta de políticas educacionais apropriadas para a escolarização de

¹⁷ O Ministro da Educação Mendonça Filho, anunciou no dia 13 de maio de 2016 o nome de Maria Helena Guimarães de Castro para o cargo de Secretária Executiva do MEC. Socióloga especialista em educação e mestre em Ciência Política pela Unicamp foi também presidente do INEP entre 1995 e 2001.

¹⁸ Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001); Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 13/07/1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, de 20/12/1996); Lei de Ação Civil Pública (Lei nº 7.347, de 24/07/1985); Lei da Improbidade Administrativa (Lei nº 8.429, de 02/06/1992) e as leis de responsabilidade administrativa (Lei nº 1.079, de 10/04/1950, e Decreto-Lei nº 201, de 27/02/1967), além das normas e procedimentos do Código Civil do Mandado de Segurança e da Ação Popular.

sua população pobre contribui para que a baixa renda familiar seja um dos fatores que levam muitas meninas e meninos a abandonarem a escola muito cedo.

As políticas de monitoramento da educação colocam em pauta um conjunto de questões e mecanismos de informação e avaliação. Uma tendência que vem se impondo nos âmbitos políticos educacionais é a defesa da pesquisa “pragmática”. Trata-se de apresentar dados e conhecimentos “capazes de evidenciar situações educacionais” suficientemente confiáveis e um conjunto de considerações práticas, para que sejam úteis na resolução de problemas (KRAWCZYK, 2014, p. 21). Essa abordagem busca identificar os fatores responsáveis pelo sucesso dos alunos, para replicar esses fatores, seja por ações do poder governamental, seja pelas ações das próprias unidades escolares.

As alterações introduzidas no sistema educacional, a partir da Lei 9.394/96 abrangeram, principalmente, no que diz respeito ao monitoramento da qualidade da educação, um acompanhamento contínuo do sistema, através levantamentos estatísticos tais como censos escolares, avaliações institucionais, avaliação de desempenho do aluno em exames padronizados e em larga escala. A política de avaliação e informação educacional são analisadas a seguir.

3.3 Sistemas de avaliação educacional no Brasil

A palavra avaliação tem, no contexto educacional, duas conotações muito distintas, que são, com frequência, confundidas. A primeira refere-se à atividade de verificação do aprendizado do que foi ensinado aos alunos por seus professores. Nessa dimensão, como salienta Soares (2013, p. 573), “é denominada avaliação da aprendizagem ou avaliação interna”, etapa essencial do processo de ensino/aprendizagem, que usa instrumentos preparados e aplicados pelos próprios professores. Seu foco é o aluno e tem o propósito de verificar se o que foi ensinado pelo professor foi, de fato, aprendido por cada um. O resultado dessas avaliações deve definir as intervenções pedagógicas a serem usadas pelo professor.

A outra concepção, cerne do nosso estudo, refere-se à avaliação externa, também chamada de avaliação em larga escala. Trata-se de um dos principais instrumentos para “aferição da qualidade dos sistemas de ensino, elaboração de políticas públicas e redirecionamento das metas das unidades escolares” (SOARES, 2013, p. 572). As avaliações podem ser censitárias ou amostrais e os resultados dos

testes aplicados apontam para a realidade de ensino, podendo oferecer um panorama do desempenho educacional. Para efetuar comparabilidade os testes são construídos de forma padronizada e seus resultados são alocados em uma escala de proficiência.

Freitas (2014, p. 10) menciona que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. Portanto, a própria escola (de massa) é uma instituição do Estado e a avaliação perpassa tanto a instituição escolar como do próprio sistema como um todo:

[...] postulamos a existência de três níveis integrados de avaliação da qualidade do ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor.

A avaliação em larga escala é um instrumento de acompanhamento global das redes de ensino com o objetivo de medir o desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas (FREITAS, 2014). Percorremos ao histórico dos testes para melhor elucidar os objetivos e finalidade que se mostram hoje e sua atuação no sistema de ensino brasileiro.

Os testes, desde sua origem, sempre estiveram associados ao conceito de mensuração, quer de “atributos psicológicos”, quer de “rendimento escolar”. A valorização dos testes, como instrumento de medida, surgem com o desenvolvimento da Psicologia Experimental no final do século XIX. Esse campo de conhecimento aplicou teorias e métodos de mensuração para atribuir valores numéricos ao comportamento humano (FONTANIVE, 2005, p. 139).

Conseqüentemente, tornaram-se evidentes os experimentos de Binet e Simon (1911) que utilizaram testes mentais para medir a natureza da inteligência e também de Ebbinghaus (1913) que desenvolveu testes para medir a quantidade, os graus de retenção da aprendizagem e da memória¹⁹. Assim, popularizaram-se os procedimentos de padronização de medidas que incluíam o uso de modelos matemáticos e estatísticos para a obtenção de escores e escalas em amostras da população em estudo. As escalas obtidas, empiricamente, possibilitaram classificar

¹⁹ GARRET, H. **Grandes experimentos da psicologia**. São Paulo: Nacional, 1959.

os indivíduos em função das suas respostas (ou escores) e por comparação com as normas ou padrões (*standards*).

Desde então, a utilização desses procedimentos para obtenção de escalas mentais, educacionais e de desempenho no estudo da variabilidade humana ampliaram-se. Em 1960, sob a influência da tecnologia educacional, “tornam-se populares o uso de testes objetivos para medir o desempenho dos alunos” e conseqüentemente, seu uso quase exclusivo nos processos seletivos de concursos públicos e exames vestibulares, como no Brasil, por exemplo (FONTANIVE, 2005, p. 139-140).

No Brasil, a instituição dos vestibulares, 1911, foi uma reação do Estado e da corporação acadêmica ao crescimento considerado vertiginoso dos alunos nas escolas superiores, os quais por sua vez, se multiplicaram devido às facilidades²⁰ legais advindas com a proclamação da República (CUNHA, 1982). Os exames vestibulares pretendiam, diante dessa situação, recompor a qualidade do ensino pela exclusão dos candidatos julgados menos capazes de estudos superiores, por não disporem dos conhecimentos prévios supostos como o mínimo necessário.

Na época do Império, só o Colégio Pedro II tinha o poder de preparar candidatos para as escolas superiores (os preparados pelos outros colégios precisavam provar ter conhecimentos equivalentes). A hegemonia das correntes liberais e positivistas com a proclamação da República fez quebrar esse monopólio do Colégio Pedro II, passando o Estado a equiparar a este os colégios estaduais e particulares. Com isso [...] deu-se oportunidades de acesso ao ensino superior. Quando os positivistas (e as corporações profissionais defensoras do controle monopolista do mercado de trabalho) constataram a proliferação de escolas e de diplomados, apontando para a perda de suas funções de conformação ideológica dos membros das futuras elites e de produção de um diploma raro, capaz de reivindicar alto prestígio e altos honorários, imaginaram conter aquele processo pelos exames vestibulares. Com isso, fechou-se oportunidades de acesso, continuando o percurso nesse sentido até 1925, quando, no contexto da política repressiva de Artur Bernardes, foi instituído o número máximo de vagas para cada curso. Se antes, todos os candidatos aprovados nos exames vestibulares podiam se matricular, agora, só podiam

²⁰ Quando os colégios estaduais e muitos colégios particulares foram “equiparados” ao Colégio Pedro II, no que se referia ao valor acadêmico de seus diplomas, cresceu a quantidade de alunos que passaram a se matricular nas escolas superiores existentes de medicina, engenharia e direito. Não havendo outras restrições que a posse do título de “bacharel em letras” entravam para aquelas escolas alunos que não tinham a formação prévia considerada adequada para um bom curso superior; a qualidade do ensino estava ameaçada pela queda de qualidade dos estudantes (CHUNHA, 1982). Em 1912, nas discussões na Câmara dos Deputados, em torno da Lei Orgânica, de Rivadária Correa, a mesma que instituiu os exames vestibulares nas escolas superiores, o relatório do Ministro do Interior, em sua defesa, dizia que os primeiros exames realizados na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro reprovaram 50% dos candidatos, os quais sem aquela barreira seriam matriculados, com sérias conseqüências para a qualidade do ensino.

fazê-lo os que, além daquela condição, tivessem as N maiores notas, sendo N o número de vagas (CUNHA, 1982, p. 7).

De 1942 a 1946, foram promulgadas leis orgânicas do ensino, contendo promessas de articulação de todos os ramos do ensino médio com o superior. O ensino secundário continuava sendo a estrada real para a universidade. Nas décadas de 1946 a 1964, sob o signo do populismo (CUNHA, 1982), e nas décadas de 1964 a 1972, nos ditames do autoritarismo, foram tomadas medidas²¹ tendentes a facilitar o ingresso ao ensino superior.

O Decreto nº 68.980 de 1971, instituiu o vestibular classificatório. Essa medida foi destinada a atenuar a pressão dos candidatos aprovados nos exames vestibulares, mas não admitidos por falta de vagas. Esses excedentes engrossavam as manifestações dos estudantes por melhores condições de ensino. Pela nova norma, os candidatos passaram a ser admitidos até o número pré-fixado de vagas, em ordem decrescente de notas médias, independente da nota mínima. As vagas ociosas, antes coexistentes com excedentes, foram preenchidas por candidatos que, de outro modo, seriam rejeitados pelo sistema seletivo.

As necessidades práticas de seleção de contingentes crescentes de candidatos, critérios de avaliação comum a vários cursos, escolas e universidades, fizeram com que as provas de múltipla escolha se impusessem como indispensáveis. Cunha (1982, p. 11) salienta que “esse tipo de prova e a notação de respostas com o sinal X ou o borrão no espaço indicado, facilitou a muitos a obtenção de notas mais elevadas” do que as obtidas caso o modo de seleção exigisse demonstrações, cálculos, redações, argumentações e explicações.

A expansão das escolas particulares foi intensa ao ponto de ultrapassar o contingente de candidatos capazes de pagar as taxas cobradas por ela. O MEC alega um total de 80 mil vagas não preenchidas em 1976 e várias faculdades fecharam as portas, sendo os alunos transferidos para outras. Neste mesmo ano, foi criado o Programa de Crédito Educativo, destinado ao empréstimo de dinheiro

²¹ A Lei nº 1.076, de 1950, permitia aos concluintes do 1º ciclo dos cursos médios profissionais a matrícula no 2º ciclo secundário. A Lei nº 1.821, de 1963, estendeu essa possibilidade aos concluintes do primeiro ciclo normal. Previa a existência de exames de complementação para os egressos de cursos cujos currículos não estavam de acordo com o secundário. O decreto nº 34.330, de 1953, ao regulamentar esta lei, especificou, também, os cursos para os quais os concluintes dos cursos médios profissionais podiam se candidatar. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornou equivalentes para efeito de candidatura ao ensino superior, todos os cursos do ensino médio, sendo possível ao concluinte de um curso técnico inscrever-se nos exames vestibulares.

pela Caixa Econômica Federal e por bancos particulares aos estudantes que dele necessitassem para pagar despesas e taxas escolares. A dívida deveria ser paga após a formatura, durante o mesmo tempo em que foi contraída, com um ano de carência. Embora severamente criticado por muitos estudantes, “essa medida foi muito bem recebida pelas escolas superiores particulares”, que ofereciam a maioria das vagas, e eram frequentadas predominantemente por “estudantes de baixa renda” (CUNHA, 1982, p. 14).

As provas objetivas incidiam sobre o ensino médio e superior a impossibilidade de avaliar os alunos a não ser pela escolha da resposta correta dentre uma lista apresentada. Por esse motivo a Universidade de São Paulo decidiu, em 1974, reintroduzir provas de redação nos exames para os cursos de ciências humanas. Também a Universidade Federal de Minas Gerais passou a adotar prova de redação nos exames vestibulares. A defesa da prova de redação vinha acompanhada, frequentemente, da volta às provas eliminatórias, comprovando-se a habilitação dos candidatos, abandonando-se o vestibular classificatório. A inclusão da prova de redação nos exames vestibulares foi facultada pela Portaria nº 652/74, desde que procurasse minimizar a subjetividade de critérios de correção.

Em 1966, nos Estados Unidos, um estudo envolvendo 600 mil crianças em 4 mil escolas, feito por solicitação do governo norte-americano para entender o que ocorria com a educação, tomou evidência através do “*Coleman Report*”. Trata-se de um relatório, baseado em análises estatísticas complexas, constatou entre outras coisas, que as dificuldades de desempenho dos estudantes não dependiam somente das características das escolas, mas, sobretudo, das condições socioeconômicas e culturais em que viviam suas famílias e que afetavam a população negra de forma especial.

Por consequência, o relatório de Coleman²² deu origem a muitos estudos e pesquisas sobre a questão educacional e em virtude da problemática apresentada, por decisão do Congresso americano, foi criado o *National Assessment of Education Progress* – NAEP (Avaliação Nacional do Progresso em Educação) em 1966, o qual serviu de modelo para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil (SCHWARTZMAN, 2005).

²² *National Assesment Governing Board, 2002.*

No final do século passado, as grandes universidades dos Estados Unidos consideraram necessária uma política de seleção de concluintes do ensino médio, um exame externo, administrativamente independente, porém ao mesmo tempo em que permitissem usar seus resultados de acordo com seus próprios critérios e requisitos acadêmicos.

Para tanto, foi criado o *College Entrance Examination Board* (hoje, *College Board*) com exames de acordo com as necessidades das universidades. Uma grande mudança ocorreu em 1926 quando C. Bringham, psicólogo da Universidade de *Princeton*, desenvolveu uma prova padronizada de múltipla escolha, o *Scholastic Aptitude Test* (SAT). Esta prova tem sido adotada pelo *College Board* desde 1941 e os resultados obtidos desde então, podem ser comparáveis através dos anos (Schwartzman, 2005). Em 1947, no período do pós-guerra, o *College Board*, em colaboração com o *American Council of Education*, fundaram o *Educational Testing Service* (ETS), assumindo as tarefas de produzir, administrar e analisar o SAT e em 1959 é criado um teste semelhante, o *American College Test* (ACT) requerido pelas universidades públicas.

O SAT e o ACT são provas nacionais e, diferentemente dos exames europeus como o *Abitur*, *Baccalauréat* e *Maturità*, “avaliam as capacidades e aptidões de êxito para cursos universitários” e não, necessariamente da apreensão dos conteúdos curriculares específicos dados no ensino médio. Ambas as provas têm caráter voluntário, mas são indispensáveis para o ingresso nas universidades. Schwartzman (2005) afirma que “a metodologia norte-americana tem sido adotada por outros países como o Chile e o Brasil” (SCHWARTZMAN, 2005, p. 22).

Nos Estado Unidos houve a unificação do currículo que passou a ser nacional e padronizado, de linha teórica construtivista. Como instrumento avaliativo foi introduzido o exame por desempenho. Tal reforma se justifica na prestação de contas e a competição entre as escolas. São colocadas como funções essenciais avaliar os processos cognitivos mais complexos, contribuir para a redução das desigualdades e possibilitar escolhas educacionais. Na Inglaterra é constituído através da reforma educacional entre os anos 1980 e 1990, a proposta de um currículo nacional.

Para o secretário-geral²³ da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI)²⁴, Álvaro Marchesi (2007-2014), existia um amplo consenso em todos os países participantes da OEI, em que a avaliação sistemática corretamente orientada, constituía uma das estratégias principais para a melhoria da qualidade do ensino. É em virtude disso que grande parte dos países criaram os institutos nacionais responsáveis pela avaliação educacional e desenvolvimento de diversos sistemas de indicadores.

Assim, a avaliação tornou-se um dos instrumentos fundamentais para o manejo de mudanças, no dizer dos ministros latino-americanos de Educação reunidos em Buenos Aires, em 1994: “Bem se poderá afirmar que a avaliação não é senão uma forma distinta e nova de fazer política e, mais concretamente, de explicar políticas por meio dos objetivos alcançados ou, eventualmente, fracassados” (OEI, 1994, p. 5). Nesse contexto, é fundamental a contribuição de Dale (2004), ao colocar em pauta a perspectiva dos institucionalistas do sistema mundial.

Para Dale (2004, p. 426), as políticas educacionais encontram uma explicação mais consistente na hipótese de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. Essa perspectiva enfatiza a centralidade da economia capitalista no processo de globalização, entende o global como conjunto de forças econômicas que operam supra e transnacionalmente, discute os processos que levam à imposição de prioridades por parte de alguns países sobre outros.

Ainda segundo Dale (2004), na perspectiva dessa conjuntura global, tenta-se demonstrar a existência de uma cultura educacional mundial comum, o que para Miranda (2015, p. 26) se traduz em um conjunto de recursos imateriais disponíveis, patrulhados pela comunidade internacional mundial que tendem a institucionalizar modelos padronizados e a seguir orientações idênticas, reproduzindo certo “isoformismo educacional”.

A influência que as comunidades internacionais (UNESCO, Banco Mundial, OCDE etc.) exercem, para Dale (2004), é vista como mais determinante no desenvolvimento dos respectivos sistemas educacionais, na disseminação de

²³ O Secretário Geral Álvaro Marchesi assumiu o cargo na OEI em 1º de janeiro de 2007 e transferiu suas funções no dia 31 de dezembro de 2014 para o professor Paulo Speller que assume como secretário Geral da OEI no período 2015 a 2018.

²⁴ A Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) é um organismo internacional de caráter governamental para a cooperação entre os países ibero-americanos no campo da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional. Maiores informações no www.oie.org.br.

orientações e categorias organizacionais e curriculares do que os fatores internos a cada país. O autor enfatiza que o argumento central dos atuantes do sistema mundial é que as instituições nacionais, inclusive o Estado, não se desenvolvam autonomamente, sendo essencialmente modeladas no contexto supranacional pelo efeito de uma ideologia mundial dominante.

Ocorre também uma crescente participação de diversos países nas avaliações internacionais, tais como o *Programme for International Student Assessment – PISA*²⁵ e o *Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS*²⁶, ao lado de países da União Europeia, América do Norte, Ásia e África. Como destaca Castro (2009):

Esta convergência das avaliações **estandarizadas** é derivada de visões, perspectivas e interesses distintos quanto ao papel dos sistemas educativos: melhorar as economias nacionais, estabelecendo vínculos mais fortes entre escolarização, emprego, produtividade e mercado; melhorar os resultados de aprendizagens relacionados às competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, obter um controle mais amplo dos sistemas educativos nacionais sobre os conteúdos curriculares e a avaliação; reduzir os custos dos governos na educação; e ampliar a contribuição da comunidade para a educação por meio de sua participação na tomada de decisões escolares (CASTRO, 2009, p. 6, grifo do autor).

Tais tendências, de acordo com Castro (2009), vêm sendo incorporadas a novas formas de administração e gestão que defendem a necessidade de melhorar a eficiência dos sistemas educativos e de fomentar a responsabilização social e profissional pelos resultados da educação.

Nesse viés, Afonso (2000) observa que o desenvolvimento das políticas de avaliação no mundo todo tem uma trajetória semelhante, caracterizada por um padrão de iniciativas estatais que objetiva controlar os processos avaliativos por meio da uniformização de estilos, práticas e objetivos. Contudo, é inquietante saber que muitas destas políticas educacionais são pensadas e formuladas à revelia da maior parte dos profissionais que atuam nos sistemas educacionais.

No Brasil, as experiências em avaliação de sistemas educacionais datam da década de 1960. A princípio, seu emprego era associado a exames vestibulares,

²⁵ Programa Internacional de avaliação comparada, aplicado a estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

²⁶ Realizado desde 1995 pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*.

através dos quais esta maneira de avaliar conseguiu ampla divulgação, conforme explicitados anteriormente.

Nos anos 1980, são implementados programas de avaliação educacional nas redes de ensino, oportunidade em que o MEC/INEP analisou o custo benefício dos insumos educacionais da rede do Estado do Paraná e “avaliou o rendimento escolar de alunos da 2ª e da 4ª série do ensino fundamental dos Estados de Pernambuco, Piauí e Ceará no período de 1981 a 1987” (OLIVEIRA e PESSOA, 2013, p. 616).

Em 1994, durante a campanha eleitoral do então candidato a presidente, Fernando Henrique Cardoso, apresentou ao país seu programa de governo: Mãos à obra, Brasil. Em relação à educação, foram destacadas as ações da nova administração para criar um importante sistema de informação e avaliação educacional. Dentre as metas específicas destacavam-se:

Informatizar o sistema de dados estatísticos educacionais para racionalizar a utilização dos recursos físicos e humanos [...]; implementar um sistema nacional de avaliação das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade do ensino; definir metodologias, objetivos e metas de avaliação do desempenho do alunos nas várias séries ou etapas da educação básica; implantar um sistema de avaliação das universidades brasileiras, de forma a estimular a produção acadêmica coletiva e individual dos professores; divulgar amplamente os resultados do sistema nacional de avaliação (MEC, 2002, p. 6).

Desde o início do governo FHC, deu-se prioridade à criação de um sistema abrangente de informação e avaliação educacionais, capaz de orientar as políticas desta área, tanto no plano federal quanto no dos Estados e municípios. Antes da implementação dessas propostas, na educação básica, “os sistemas de informações estatísticas estavam atrasados” em pelo menos seis anos, com cadastros incompletos. A avaliação sistemática “no ensino superior e pós-graduação, criada nos anos setenta, precisava ser reformulada” (MEC, 2002).

O sistema contempla a educação como um todo, desde a educação básica à pós-graduação. Têm como instrumentos os censos anuais e especiais, a produção de indicadores e um conjunto de processos de avaliação, usando tanto resultados de testes nos alunos, questionários a diretores e professores, avaliação institucional

e de infraestrutura, quanto avaliação por meio de comissões de especialistas no ensino superior. A avaliação da pós-graduação é executada pela CAPES²⁷.

A Lei nº 9.393/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Art. 9 incumbiu a União, dentre outras competências, assegurar o processo nacional de avaliação e rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, com a cooperação dos sistemas, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, a União passou a ter a competência legal de assegurar o processo de avaliação educacional nacional que monitorasse o requerido padrão de qualidade estabelecido na Carta Magna em seu artigo 206.

O SAEB é o pioneiro do sistema nacional de avaliação da educação existente no Brasil, pois sua primeira edição foi em 1993. A partir de 1995, seu ciclo de avaliação passou a ser processado a cada dois anos, “medindo o desempenho escolar dos estudantes brasileiros do 4º e 8º anos do ensino fundamental e do 3º ano do Ensino Médio” (OLIVEIRA; PESSOA, 2013, p. 617). Em 2005 passou a ser dividido em duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)²⁸ e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)²⁹, conhecida como Prova Brasil.

Entretanto, em 2013, por intermédio da Portaria MEC/INEP nº 304, de 21 de junho de 2013, instituiu-se a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) cujo público alvo são os alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua

²⁷ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundação do Ministério da Educação – MEC, desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. As atividades da CAPES consistem em: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância. Para mais informações acesse www.capes.gov.br.

²⁸ A Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, é uma avaliação bianual que abrange, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do País, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio regular. Essa prova mantém as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até 2005 pelo SAEB, tendo como foco avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Os resultados do país são apresentados por regiões geográficas e unidades da federação.

²⁹ A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil, é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos da 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral. Apresenta indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola.

Portuguesa, Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. Essa iniciativa é apontada (Rabelo, 2013) como uma das medidas do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Desse modo, o SAEB passou a ser composto por três avaliações externas e em larga escala.

De acordo com o Art. 2º da Portaria 304, de 21 de junho de 2013, Seção II, constituem objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica:

- I- Oferecer subsídios à formação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;
- II- Identificar problemas e diferenças regionais na educação básica;
Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes;
- III- Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- IV- Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa;
- V- Aplicar os testes definidos nas Matrizes de Referências do Sistema de Avaliação da Educação Básica;
- VI- Produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, bem como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito das redes de ensino e unidades escolares;
- VII- Fornecer dados para cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- VIII- Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiro;
- IX- Manter a construção de séries históricas, permitindo comparabilidade entre anos e entre séries escolares.

O INEP, desde a criação do SAEB vem produzindo “indicadores sobre o sistema educacional brasileiro” (Rabelo, 2013, p. 11). Alguns desses indicadores, aqui verificados, apontam graves problemas na eficiência do ensino básico oferecidos pelas redes de escolas brasileiras. Destacam-se nesse contexto o baixo desempenho em leitura e a apreensão de conceitos básicos de matemática, por exemplo.

Em novembro de 2015, o INEP realizou a 13ª Edição do SAEB. Participaram todas as escolas públicas brasileiras com, pelo menos, 20 estudantes matriculados no 5º ou 9º anos do Ensino Fundamental, de acordo com o Censo da Educação Básica 2015. Os resultados apresentados foram obtidos por uma escala que indica a pontuação a partir da qual pode-se considerar se o aluno demonstrou o domínio da

competência avaliada³⁰. As notas dos alunos (SOARES, 2013) recebem o nome técnico de proficiências e são obtidas por meio de um modelo da Teoria de Resposta ao Item (TRI)³¹.

O uso da Teoria de Resposta ao Item no SAEB favoreceu a construção de uma escala de habilidade comum entre séries e anos que permite o acompanhamento contínuo da evolução do sistema educacional brasileiro (INEP, 2005). Os valores das proficiências variam conforme as séries. “Os alunos do 4º ano do ensino fundamental têm tipicamente proficiências menores e os do 3º ano do ensino médio maiores do que os alunos do 8º ano” (SOARES, 2013, p. 576).

Tabela 1 – Resultado do SAEB 2015 – Proficiência média

Unidade da Federação	5º ano EF		9º ano EF		3º ano EM	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Brasil	207,6	219,3	251,5	255,8	267,1	267

Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB/INEP, 2015.

Esses dados demonstram a escala de proficiência na comparação entre o 5º e 9º ano do ensino fundamental e também do 3º ano do ensino médio. Apesar da melhora em Língua portuguesa, que passou de 264 (2013) para 267 pontos, a faixa de conhecimento dos estudantes ainda está abaixo do nível de 300 pontos, que é considerado o adequado pelo Movimento Todos pela Educação (2012)³². Antes dessa média, os alunos podem ter problemas, por exemplo, para localizar

³⁰ Além desse conjunto de escolas, participou também uma amostra de escolas privadas com 10 ou mais estudantes matriculados no 5º ou 9º anos do Ensino Fundamental ou na 3ª série do Ensino Médio, bem como uma amostra de escolas públicas municipais e estaduais com 10 a 19 alunos matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e uma amostra de escolas públicas estaduais e municipais com 10 ou mais alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio. Têm resultados divulgados todas as escolas e municípios que obtiveram pelo menos 50% de participação de estudantes do 5º ou no 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados da 3ª série do Ensino Médio são apresentados apenas por Estado e para o Brasil.

³¹ A utilização da TRI para análise de testes de conhecimento, de acordo com Rabelo (2013), veio para sanar algumas limitações da Teoria Clássica dos Testes (TCT), principalmente, no que diz respeito a discriminação dos itens, fidedignidade dos testes e comparabilidade de desempenho de indivíduos que se submetem a testes diferentes. As estatísticas clássicas são restritas a determinado momento e teste e ao grupo que respondeu à prova, dificultando o acompanhamento pedagógico ao longo dos anos. Os parâmetros dos itens de um teste dependem diretamente da amostra de indivíduos para os quais eles foram calculados. Desse modo, a dificuldade de um item varia de pesquisa para pesquisa, em função da amostra de respondentes, isto é, o parâmetro é dependente dos sujeitos.

³² Todos pela Educação é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega a sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que têm como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à educação básica de qualidade.

informações importantes implícitas em um texto. Em matemática a situação fica ainda mais complicada, apresentando a segunda queda consecutiva. Para essa disciplina, o nível desejado de conhecimento fica na média de 350, enquanto a nota apresentada neste último indicador é de 267. Neste caso, os estudantes não são capazes de realizar cálculos básicos de probabilidade.

Em abril de 2007, o INEP criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, indicador que permite definir metas e acompanhar a qualidade do ensino no país, fornecendo informações sobre o desempenho das escolas de educação básica. O IDEB reúne, em um só indicador, dois conceitos importantes para a qualidade nas avaliações, que segundo Castro (2009), evidenciam-se no fluxo escolar e no desempenho dos alunos nas avaliações. Seu cálculo baseia-se nos dados de aprovação escolar, apurados no Censo Escolar, e nas médias de desempenho obtidas nas avaliações nacionais do SAEB (para as unidades da federação) e a Prova Brasil (para os municípios).

As metas são diferenciadas para cada unidade da Federação, por município e por escola, para as duas fases do ensino fundamental (1º ao 4º ano e do 5º ao 8º) e para o ensino médio, apresentados bienalmente. O IDEB será o indicador objetivo para verificação do cumprimento das metas fixadas no “Termo de adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE”, sob a liderança do MEC, que trata da educação básica (CASTRO, 2009, p. 12).

A meta do país no IDEB e os resultados nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio constam nas tabelas abaixo:

Tabela 2 - Anos iniciais do Ensino Fundamental – IDEB

	IDEB Observado					Metas					
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
Dependência Administrativa											
Estadual	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
Municipal	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
Privada	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
Pública	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Fonte: SAEB e Censo Escolar/INEP, 2015.

Os resultados dos anos iniciais do ensino fundamental em 2015 avançaram (nacional, estadual, municipal, e pública, privada. Na rede privada com decréscimos

em relação à meta), embora muitos alunos do país ainda apresentem um nível de proficiência muito abaixo do desejável, apontados pelo SAEB. Apesar dos avanços, as dez redes públicas com piores resultados são do Norte e Nordeste, reflexo que podem ser das desigualdades sociais do país. O valor do IDEB é obtido pela multiplicação dos valores de dois componentes: fluxo (aprovação) e proficiência (nota média na SAEB).

Tabela 3 - Anos finais do Ensino Fundamental – IDEB

	IDEB Observado					Metas					
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa											
Estadual	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Fonte: SAEB e Censo Escolar/INEP, 2015.

O Brasil avançou, mas ainda está abaixo do desejável. As taxas de aprovação e a evolução em proficiência ainda são abaixo do desejável (SAEB e censo escolar), assim, não concretiza completamente os avanços nas metas dos anos iniciais em anos posteriores (2013 e 2015).

Tabela 4 - Ensino Médio

	IDEB Observado					Metas					
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
Dependência Administrativa											
Estadual	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Fonte: SAEB e Censo Escolar/INEP, 2015.

No Ensino Médio, o IDEB do Brasil permaneceu sem variação entre 2011 a 2015, não atingindo a meta estipulada. Já a rede privada apresentou queda, não alcançando a meta desde 2009. O indicador da rede privada é o mais baixo desde que o indicador foi criado, decrescendo ainda mais nos últimos anos. O Ensino Médio apresenta índices preocupantes. As taxas de aprovação evoluem muito lentamente e os índices de proficiência são muito baixos (INEP, 2015). Em relação aos índices de proficiência (4,25) o Brasil em 2015 está no mesmo patamar de 2007 (4,20) quando o IDEB foi criado.

A institucionalização de avaliações para aferimento educacional também ocorreu no ensino superior e na pós-graduação. O governo estabeleceu, em 1996, o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão. Esse exame foi substituído, em 2004, pelo Exame de Desempenho de Estudantes – ENADE³³, que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

O objetivo do ENADE é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial (INEP, 2015). Em 2014, o ENADE contou com a participação de 481.720 estudantes inscritos e 396.880 inscritos e presentes.

De acordo com o INEP (2015), os resultados deste exame, aliados às respostas do Questionário do Estudante³⁴, constituem-se insumos fundamentais para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior: Conceito ENADE, Conceito Preliminar de Curso – CPC e Índice Geral de Cursos – IGC, avaliados na instituição, todos normatizados pela Portaria nº 40, de 2007, republicada em 2010. Esses indicadores mensuram a qualidade dos cursos e das instituições do país, sendo utilizados tanto para o desenvolvimento de políticas públicas na educação superior, quanto como fonte de consultas pela sociedade. O acesso ao resultado individual obtido no ENADE é restrito ao concluinte ou ingressante que tenha participado da prova.

Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Este sistema avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão. Acrescenta-se a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo

³³ De acordo com o MEC, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.

³⁴ O questionário do Estudante deve ser preenchido no Sistema ENADE (www.enadeies.inep.gov.br). O questionário é um dos instrumentos de coleta de informações, de caráter obrigatório, objetiva subsidiar a construção do perfil socioeconômico do estudante e obter apreciação quanto ao seu processo formativo (INEP, 2015).

docente e as instalações. O SINAES possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação³⁵, avaliação externa, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo e o cadastro. A integração dos instrumentos permite que sejam atribuídos conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (INEP/MEC, 2015).

Entre 2003 e 2014, o número de matrículas na educação superior aumentou 96,5%. De 3.989.366 em 2003 para 7.839.765 em 2014 (INEP, 2014). Em 2014, foram 6,5 milhões em cursos presenciais (83%) e 1,3 milhão em cursos EAD (17%), sendo que 75% das matrículas estão concentradas na rede privada (5,9 milhões). Segundo o SEMESP (2016), a perspectiva é de redução de 3,6% no total de matrículas na rede privada, em 2015, provocada pela crise econômica e pela diminuição do número de contratos do FIES³⁶, programa oferecido pelo governo federal.

Os percentuais de instituições de educação superior por categoria administrativa no Brasil em 2014 ficaram assim distribuídos: 12,6% das IES são públicas (das IES públicas 39,6% são estaduais, 35,9% são federais e 24,5% são municipais); 87,4 % são privadas. A média brasileira é de 2,5 estudantes na rede privada para cada aluno na rede pública (INEP, 2014).

Além de Rondônia, as Unidades da Federação que têm, proporcionalmente, mais alunos na rede privada do que na rede pública, acima da média do Brasil (2,6), são as das regiões Sul e Sudeste, além do Distrito Federal. A tabela a seguir demonstra a totalidade das matrículas em 2015 nos cursos de graduação no Brasil nas unidades da Federação, Região, Estado e procedência do aluno.

Tabela 5 - Total de Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, Procedência do Aluno, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2015

³⁵ A autoavaliação das instituições é feita por uma comissão formada por representantes do quadro técnico-administrativo e dos corpos docente e discente da própria instituição, além de membros externos da comunidade. Oferece subsídios à avaliação externa pois indica as especificidades de cada instituição.

³⁶ De 2010 a 2014, o número de contratos firmados no Programa de Financiamento Estudantil do Governo Federal – FIES cresceu 862% (eram 76 mil contratos em 2010 e passou a 732 mil em 2014). No entanto, com a mudança do programa no final de 2014 e as restrições impostas a partir de 2015, o índice estimado de queda de um ano para outro chegou a 60% (732 mil contratos em 2014 para apenas 287 mil em 2015). Já em 2016, há previsão de que o número de contratos firmados fique próximo a 222 mil.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Total de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância					Nacionalidade Estrangeira		Número de Alunos procedentes de Escola Pública		Número de Alunos procedentes de Escola Privadas	
	Total	Matriculados	Matrículas Trancadas	Alunos Transferidos para outro curso na mesma IES	Alunos Falecidos	Total	Matriculados	Total	Matriculados	Total	Matriculados
Brasil	11.174.282	8.027.297	1.300.410	109.801	1.228	20.686	15.593	7.184.097	5.167.091	3.241.875	2.365.059
Pública	2.437.916	1.952.145	183.457	24.194	323	7.601	6.397	1.327.093	1.072.647	890.634	717.987
Federal	1.531.211	1.214.635	128.541	16.869	193	5.836	4.927	788.306	634.716	580.258	460.996
Estadual	754.586	618.633	40.692	6.434	108	1.627	1.361	434.550	356.662	277.194	230.310
Municipal	152.119	118.877	14.224	891	22	138	109	104.237	81.269	33.182	26.681
Privada	8.736.366	6.075.152	1.116.953	85.607	905	13.085	9.196	5.857.004	4.094.444	2.351.241	1.647.072
Norte	882.921	647.609	84.384	5.031	93	814	613	591.233	436.472	214.505	158.226
Pública	249.346	198.091	27.348	1.052	42	366	305	130.025	106.489	75.745	60.116
Federal	189.197	145.742	26.642	882	37	348	296	105.350	85.537	44.756	32.930
Estadual	53.326	46.746	522	162	4	18	9	20.415	17.440	29.135	25.669
Municipal	6.823	5.603	184	8	1	-	-	4.260	3.512	1.854	1.517
Privada	633.575	449.518	57.036	3.979	51	448	308	461.208	329.983	138.760	98.110
Rondônia	96.816	73.654	7.398	375	8	81	65	76.558	58.362	16.519	12.773
Pública	13.424	10.672	180	38	2	24	19	11.210	8.845	1.729	1.441
Federal	13.424	10.672	180	38	2	24	19	11.210	8.845	1.729	1.441
Privada	83.392	62.982	7.218	337	6	57	46	65.348	49.517	14.790	11.332

Fonte: MEC/INEP/DEED.

Os dados deixam claro o aumento do número de matrículas nos cursos de graduação privada, tanto a nível nacional como na região Norte. Importante destacar que no Estado de Rondônia esse aumento se dá intensamente na Educação à Distância. Observa-se também, maior número de matriculados na rede privada de alunos procedentes de escolas públicas (nacional, e nas categorias administrativas). Os motivos para este crescimento, segundo Barros (2015), foram: o Programa Universidade para Todos – PROUNI³⁷, o Programa de Financiamento Estudantil – FIES³⁸ e o estímulo à modalidade a distância.

Dos anos 2010 a 2014, o número de contratos firmados no FIES cresceu 862% (eram 76 mil contratos em 2010 e passou a 732 mil em 2014). No entanto com a “mudança do programa no final de 2014 e as restrições financeiras impostas no ano seguinte, os contratos estimaram queda: 287 mil em 2015 e 222 mil contratos

³⁷ O PROUNI foi institucionalizado pela Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Acompanhado por um forte discurso de “justiça social” e com o apoio da sociedade civil, o programa representa para muitos estudiosos (CATANI; ZAGO, 2006) a adesão do governo Lula às concepções neoliberais e às orientações do Banco Mundial à medida que intensifica o processo de estatização das vagas nas instituições privadas por meio da transferência de recursos públicos. A principal crítica dirigida a essa iniciativa governamental é a de que os recursos que deixarão de ser arrecadados com a isenção de impostos poderiam ser aplicados na ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas.

³⁸ Para ter acesso aos benefícios do FIES, os estudantes devem estar regularmente matriculados em IES não gratuitas cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

em 2016”. O PROUNI teve crescimento de 137% na oferta total das bolsas. Já em 2016 o programa ofertou 329 mil bolsas (162,5 mil bolsas parciais e 166,5 mil integrais). “No ano de 2014, 162 mil ingressaram na graduação, sendo que apenas 62 mil a concluíram” (SEMESP, 2016, p. 16).

Em 1998 foi estabelecida a Avaliação do Sistema Nacional da Pós-graduação orientada pela CAPES³⁹ e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc* (CAPES, 2014) como atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado no país. Os cursos em funcionamento devem ser avaliados a cada três anos, a fim de verificar se as metas propostas no projeto inicial foram plenamente atingidas no âmbito do Programa.

Os programas avaliados receberam conceitos na seguinte escala: 1 e 2, que descredenciam o programa; 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade aceito para a validação dos diplomas pelo Ministério da Educação; 4 é considerado um bom desempenho; 5 é a nota máxima obtida para programas que ofereçam mestrado; Conceitos 6 e 7 para programas que ofereçam doutorado. Indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional. A cada três anos, todos os cursos em funcionamento são reavaliados (MEC/CAPES, 2014).

O sistema Nacional de Pós-graduação obteve crescimento de aproximadamente 23% em 2013, sendo a Região Norte com maior crescimento de cursos de mestrado e doutorado (40%). Em 2014 a Universidade Federal de Rondônia – UNIR obteve conceito médio na graduação: 2,5; no mestrado: 4,1 e 4 para o doutorado. O IGC da UNIR para este mesmo ano foi 3; esse mesmo valor ocorreu em 2015 para o Conceito Institucional (MEC/INEP, 2015).

No mesmo ano da constituição do Sistema de Avaliação Nacional da Pós-graduação (1998) também foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), (SOARES, 2013) centrado na avaliação individual de desempenho por competências ao final da educação básica. Tem como eixos estruturadores a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos expressos na forma de situações-problema.

³⁹ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Dentre suas atividades destacam-se: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

Além de ser um instrumento de aferição das competências e habilidades do indivíduo, ele também confere a cada participante os parâmetros para a autoavaliação e orientação de seu processo de formação continuada. O exame permite que o indivíduo faça análise daquilo que considera ter aprendido durante sua escolarização básica, das suas expectativas em relação à continuidade de seus estudos e à sua inserção no mercado de trabalho, além de outras inúmeras informações extremamente valiosas para a formulação de políticas públicas no setor educacional.

A partir de 2009, agregaram-se novas funcionalidades ao exame, ampliando o caráter de processo seletivo para acesso às instituições de educação superior, além de incorporar funções anteriormente atribuídas ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), do Ensino Médio (SOARES 2013; RABELO 2013). O ENEM será analisado com maior profundidade na próxima seção, bem como sua repercussão no Estado de Rondônia em escolas estaduais constantes nas análises dos dados levantados da pesquisa.

Encontra-se em fase de implantação a Prova Nacional do Concurso para ingresso na Carreira Docente, criada oficialmente em 2010, doravante denominada de Prova Docente, que tem o objetivo principal, como afirma Rabelo (2013, p. 5), “subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na realização de concursos públicos para a contratação de docentes para a educação básica”. Essa prova poderá servir também como processo de avaliação do perfil esperado dos profissionais ingressantes na carreira docente.

Este exame será realizado pelo INEP, avalia conhecimentos, competências e habilidades de profissionais que tenham concluído ou estejam concluindo cursos de formação inicial para a docência e que desejam ingressar na carreira do magistério. O exame deverá subsidiar a contratação de docentes para a educação básica pelos governos estaduais e municipais. As secretarias de educação interessadas definirão a forma de utilização dos resultados do exame para fins de contratação de docentes. A participação será de caráter voluntário, mediante inscrição, e conferirá ao candidato um boletim de resultados, cujos dados somente poderão ser utilizados mediante autorização expressa do candidato (INEP, 2010).

Paralelamente aos sistemas nacionais, vários estados e municípios também organizaram sistemas locais e regionais de avaliação das aprendizagens. Cerca de 17 estados brasileiros (2016) já possuem sistemas próprios para avaliar suas redes

de ensino, produzindo resultados por escola. Todas essas iniciativas indicam a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo considerado importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas que devem nortear o aprimoramento de ações para a melhoria da aprendizagem:

A institucionalização da avaliação educacional no Brasil é hoje, sem dúvida, instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país. A realização de avaliações em larga escala como forma de conhecer melhor a dinâmica dos processos e resultados dos sistemas educacionais tem se tornado uma constante em países de diferentes culturas e distintas orientações ideológicas de governo (CASTRO, 2009, p. 6).

A experiência internacional, assim como a brasileira, mostra que as ações mais eficazes para a melhoria da qualidade do ensino são aquelas focadas na aprendizagem e na escola (CASTRO, 2009).

No estado de Rondônia, foi implantado em 2012, pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/RO, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED/UFJF, o Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia – SAERO⁴⁰ que fornece um diagnóstico do desempenho dos estudantes e, por conseguinte, da rede avaliada, em relação aos conteúdos essenciais da Educação Básica. Nessa avaliação, as medidas de desempenho elaboradas a partir da aplicação dos testes cognitivos utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite apresentar a Proficiência obtida pelos estudantes, e a Teoria Clássica dos Testes (TCT), que por sua vez apresenta os percentuais de acerto por descritor.

Além dos testes cognitivos, são aplicados questionários contextuais, por meio dos quais é possível aferir o nível socioeconômico dos respondentes, dentre outros fatores associados ao desempenho. Em 2015, foram avaliados estudantes dos 5º e 7º ano do ensino fundamental e 1º e 2º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, “totalizando 77,5% percentual de participação, sendo 55.683 estudantes avaliados” conforme descrição da Revista do Sistema de Educação – SAERO (2015, p. 13).

⁴⁰ <http://www.saero.caedufjf.net/o-saero>

Na tabela 6 podemos observar a participação de municípios no SAERO aos alunos do 2º ano do Ensino Médio na disciplina de Matemática.

Tabela 6 - Resultados de desempenho e participação do SAERO 2015 em matemática – 2º ano do Ensino Médio.

RESULTADOS DE DESEMPENHO E PARTICIPAÇÃO POR CRE EM 2015 - REDE ESTADUAL - MATEMÁTICA - 2º Ano do Ensino Médio

CRE	Edição	Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Nº Previsto de Estudantes	Nº Efetivo de Estudantes	Participação (%)	% de Estudantes por Padrão de Desempenho				
								0	250	300	350	500
MACHADINHO	2012	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2013	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2015	254,7	41,5	Básico	310	214	69,0	40,1%	36,9%	13,1%	0,9%	
OURO PRETO DO OESTE	2012	264,7	43,6	Básico	938	645	68,8	39,4%	39,2%	18,6%	2,8%	
	2013	266,8	43,4	Básico	948	667	70,4	34,5%	43,2%	19,3%	3,0%	
	2015	254,4	41,7	Básico	821	623	75,9	52,0%	32,3%	14,0%	1,8%	
PIMENTA BUENO	2012	255,3	39,1	Básico	640	435	68,0	47,4%	38,2%	13,8%	0,7%	
	2013	263,8	44,2	Básico	650	442	68,0	36,9%	41,9%	18,1%	3,2%	
	2015	249,0	40,4	Abaixo do Básico	663	482	72,7	57,5%	29,9%	11,2%	1,5%	
PORTO VELHO	2012	256,5	44,6	Básico	4.029	2.713	67,3	47,4%	34,6%	15,7%	2,3%	
	2013	259,8	46,9	Básico	4.228	2.559	60,5	44,0%	35,0%	18,0%	3,0%	
	2015	250,7	41,8	Básico	4.032	2.755	68,3	54,8%	31,1%	12,3%	1,9%	
ROLIM DE MOURA	2012	260,9	41,8	Básico	1.945	1.380	71,0	41,7%	39,1%	17,4%	1,8%	
	2013	265,6	43,0	Básico	1.952	1.267	64,9	37,1%	40,0%	20,5%	2,4%	
	2015	260,8	43,9	Básico	1.254	890	71,0	43,9%	34,3%	19,7%	2,1%	
SAO FRANCISCO DO GUAPORE	2012	253,5	39,0	Básico	964	643	66,7	47,9%	38,9%	12,3%	0,9%	
	2013	262,4	42,6	Básico	970	642	66,2	39,3%	40,8%	17,9%	2,0%	
	2015	251,9	40,6	Básico	728	578	79,4	54,2%	31,1%	13,3%	1,4%	
VILHENA	2012	261,7	42,3	Básico	1.346	860	63,9	40,0%	41,7%	16,4%	1,9%	
	2013	261,7	44,3	Básico	1.270	782	61,6	41,0%	38,2%	18,2%	2,6%	
	2015	252,3	41,3	Básico	1.282	861	67,2	54,0%	31,7%	12,2%	2,1%	
Rondônia	2012	258,2	42,7	Básico	18.184	12.227	67,2	44,5%	38,0%	15,6%	1,9%	
	2013	262,4	44,5	Básico	18.287	11.885	65,0	40,1%	39,0%	18,5%	2,4%	
	2015	254,0	42,0	Básico	17.697	12.770	72,2	51,3%	33,0%	13,9%	1,8%	

Abaixo do Básico
 Básico
 Adequado
 Avançado

Fonte: SAERO 2015, p. 53.

Participaram do SAERO 2015 um total de 12.770 estudantes apresentando proficiência média em matemática de 254,0 e padrão de desempenho Básico. Os resultados obtidos nos testes de proficiência das avaliações educacionais podem ser agrupados em diferentes situações de desempenho. Para cada disciplina e escolaridade avaliada, esses agrupamentos apresentam descrições de habilidades e competências diferentes e são elaborados com base em aspectos cognitivos que indicam o rendimento dos estudantes. “Além de evidenciar um significado

pedagógico, cada um desses grupos, denominados Padrões de Desempenho, possui elementos capazes de orientar os projetos de intervenção de gestores e equipes pedagógicas” (SAERO, 2015, p. 23).

As características gerais que norteiam as descrições dos Padrões de Desempenho são: Abaixo do Básico; Básico; Adequado; Avançado⁴¹. Como podemos perceber na tabela 6, o Estado de Rondônia e a maioria dos municípios encontram-se no padrão de desempenho Básico. Isso significa que os estudantes ainda não demonstram o desenvolvimento considerado apropriado das habilidades básicas avaliadas pela Matriz de Referência⁴², para a etapa de escolaridade em que se encontram. Contudo, “respondem itens com menor percentual de acerto e que avaliam habilidades mais complexas, quando comparados com o verificado no padrão anterior”. Neste caso, “a equipe pedagógica deve elaborar um planejamento em caráter de reforço” para os estudantes que se encontram neste padrão, de modo a consolidar aquilo que eles já aprenderam, sistematizando esse conhecimento e dando suporte para uma aprendizagem mais ampla e densa (SAERO, 2015, p. 22).

De acordo com Castro (2009, p. 12), o desenvolvimento de sistemas regionais ou locais de avaliação, em articulação com sistema nacional, “apresentam algumas vantagens”, pois permitem uma “investigação mais profunda sobre as especificidades da região” e possibilitam coletar informações de interesse do gestor da rede, o que não é possível em avaliações nacionais.

Em suma, podemos destacar que a política educacional avançou nos últimos anos no Brasil em relação a implantação dos sistemas de avaliação educacional. As

⁴¹ Abaixo do Básico: A localização neste padrão indica carência de aprendizagem em relação ao que é previsto pela Matriz de Referência, havendo a necessidade de que se desenvolvam em condições de avançar aos padrões seguintes; Básico: os estudantes ainda não demonstram o desenvolvimento considerado apropriado das habilidades básicas para a etapa de escolaridade em que se encontram. Adequado: os alunos demonstram as habilidades básicas e essenciais, demonstram atender às condições mínimas para que avancem em seu processo de escolarização; Avançado: os estudantes costumam responder corretamente, com base na Matriz de Referência, a um maior quantitativo de itens, englobando aqueles que avaliam as habilidades consideradas mais complexas e, portanto, com menor percentual de acertos, o que sugere a sistematização do processo de aprendizagem de forma consolidada para aquela etapa de escolaridade. Entretanto, há que se considerar que o desenvolvimento cognitivo é contínuo, permitindo aprendizagens constantes, conforme os estímulos recebidos (SAERO/2015, p. 24).

⁴² A Matriz de Referência apresenta um conjunto de habilidades relacionadas às orientações curriculares da rede de ensino, portanto, não consiste em um documento organizado de modo desvinculado do trabalho realizado pela escola, mas tem a sua origem no próprio Currículo, cujo documento é o mesmo que orienta a elaboração dos Projetos Políticos e Pedagógicos de todas as escolas. As habilidades apresentadas em cada Matriz de Referência, específicas para cada disciplina e etapa avaliadas, servem como base para a elaboração dos itens que compõem o teste (SAERO/2015, p. 24).

avaliações em larga escala, perpassam desde a alfabetização até o ensino superior, promovendo informações estratégicas para aprofundar o debate sobre a situação educacional de um país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidas no currículo. Mas, se o Brasil avançou na montagem e consolidação dos sistemas de avaliação, é também verdade que ainda não aprendemos a usar, de modo eficiente, os resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores (CASTRO, 2009).

Saviani (2014, p. 40) salienta que o resultado observável é a precarização geral da educação em todo o país, visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados. O autor critica veementemente a estrutura da avaliação assumida pelo MEC/INEP em relação ao sistema educacional brasileiro:

Sua inspiração vem dos instrumentos internacionais focados na mensuração de resultados. No Brasil, esse modelo de avaliação, orientados pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país por meio da Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM, ENADE, está, na prática, convertendo todo o sistema de ensino numa espécie de grande cursinho pré-vestibular, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão organizados em função do êxito nas provas buscando aumentar um pontinho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Caminham, portanto, na contramão de todas as teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve basear-se em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores.

Nesse viés, para Sobrinho (2000), a avaliação de sistema possui foco nos resultados (*assessment*), nas habilidades e competências adquiridas pelos alunos nas séries escolares. O autor define *assessment* como testes e exames para verificação de rendimentos e ainda acrescenta que a avaliação com essas características apresenta-se como *accountability*, uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático para exigir o cumprimento de obrigações, sendo, portanto, uma prestação de contas.

O crescente investimento na educação, motivados por políticas compensatórias, não se tendo traduzido nos resultados esperados em termos de equalização das oportunidades de sucesso e promoção social

dos setores mais desfavorecidos, originou uma crescente desilusão e desconfiança em relação aos efeitos sociais da escolarização e criou a necessidade de justificar perante os contribuintes os resultados alcançados pelas escolas. Dessa forma, as condições sociais de implementação de mecanismos de responsabilização (*accountability*), que surgem como resposta política e administrativa a essa questão, tem a sua gênese em fatores socioeconômicos e se relacionam com as pressões para um maior controle sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas (AFONSO, 2000, p. 43-44).

Nesse sentido, criou-se a necessidade de justificar os resultados alcançados pelas escolas, além de gerar condições sociais de implementação de responsabilização que se originam em fatores socioeconômicos e se relacionam com as pressões para um maior controle sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas.

Essa responsabilização é baseada na lógica de mercado e tem como um de seus pressupostos ideológicos o “individualismo possessivo, onde os indivíduos são responsáveis por suas próprias capacidades” (MIRANDA, 2015, p. 122). Para Afonso (2000, p. 46), a concepção de responsabilização tende a “condicionar as modalidades de avaliação que servem para verificar os resultados dos sistemas educativos”.

A implantação de uma avaliação de sistema é uma decisão política, e nesta concepção, evidencia-se o papel da avaliação em possibilitar através do levantamento de informações sobre o sistema educacional, o direcionamento das políticas para a educação pública, inclusive para as instituições. A próxima seção esclarece maiores aportes sobre políticas públicas, suas funções e orientações.

4 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM COMO INSTRUMENTO DE MEDIDA

Conforme enunciado na seção 3, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM é um mecanismo de avaliação individual, adotado no Brasil a partir de 1998 e se constitui de uma prova de múltipla escolha e uma redação que avalia as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio. Tem na sua constituição atual como eixos estruturadores a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos expressos na forma de situações-problema.

Apresentamos nessa seção, o ENEM enquanto política pública do Sistema Nacional de Avaliação perpassando seu histórico e seus desdobramentos na dimensão política, bem como sua base legal no âmbito da legislação da educação brasileira.

Também abordamos a relação desta política de avaliação e suas implicações no Ensino Médio, ressaltando as mudanças normativas que incidem diretamente no final da educação básica acerca das medidas necessárias à busca da qualidade e, finalmente, discutimos sobre os aspectos constitucional e infraconstitucional que incidem sobre ela.

4.1 Histórico e seus desdobramentos sociais

O ENEM tem sua origem no modelo inglês, o qual abarca a avaliação criterial baseando-se em três funções essenciais: “criar um diploma de fim de curso, fornecer aos empregados um instrumento para tomar decisões e apoiar os processos de admissão às Instituições de educação pós-secundária e abranger maior número possível de estudantes” (cf. NOAH e ECKSTEIN, 1992, p. 14, apud AFONSO, 1999).

Desde que o ENEM foi criado a partir de princípios definidos na LDB/1996 e materializado pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, do MEC, durante a gestão do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza (1995-2002), no Governo Fernando Henrique Cardoso – FHC, seu principal objetivo foi proporcionar uma avaliação de desempenho dos alunos ao término de sua escolaridade básica, obedecendo a uma estrutura de competências associadas aos conteúdos disciplinares, apreendidos na escola pelos estudantes (BRASIL, 1998). O ENEM

está inserido no conjunto do Sistema Nacional de Educação (SNE) como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Sua matriz foi concebida por uma equipe sob a coordenação da Professora Maria Inês Fini⁴³, elaborada e consolidada pelo MEC/INEP. De acordo com os referidos Órgãos, o exame foi elaborado a partir de uma matriz de competências e habilidades que serviram de parâmetro para a avaliação, estabelecendo pela primeira vez no país, um padrão de referência para o término da escolaridade básica, da mesma forma que fazem outros exames internacionais, como o *Scholastic Aptitude Test (SAT)* nos Estados Unidos e o *Baccalaureate* na França, dentre outros.

A estrutura conceitual da avaliação do ENEM vem se aprimorando desde sua primeira aplicação em 1998, tendo como referência principal a articulação entre o conceito de educação básica e o de cidadania. De acordo com o INEP, era composta por uma única prova, multidisciplinar, com uma redação e 63 questões objetivas, baseadas numa matriz de cinco competências e 21 habilidades.

Uma nova proposta de reestruturação do exame veio para evidenciar o papel que já cumpria: ao longo de onze edições (1998 a 2008), a procura pelo ENEM subiu de 150 mil para mais de 4,5 milhões de inscritos, sendo que mais de 70% dos participantes afirmam que fazem a prova com o objetivo maior de chegar à faculdade (ensino superior). Isso ocorreu em virtude de o exame ser utilizado como requisito para ingresso em universidades.

De acordo com o documento “Proposta: unificação dos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior a partir da reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”, encaminhado pelo presidente do INEP/MEC à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) em 30 de março de 2009, o que se objetiva é democratizar as oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior por meio da unificação da seleção às vagas das IFES. Utilizando uma única prova e racionalizando a disputa por essas vagas, democratiza-se a participação nos

⁴³ A professora Doutora Maria Inês Fini, foi Diretora de Avaliação para Certificação de Competências nos anos 1996 a 2002 no INEP/MEC, sendo responsável pela criação e implementação do ENEM e do ENCCEJA e foi Diretora do PISA no Brasil. De 2003 a 2006, desenvolveu e coordenou projetos para a implantação de Sistemas de Avaliação em larga escala para sistemas de ensino, prefeituras e secretarias de estado da educação. Entrevista feita pela BFTV em 08 de junho de 2011.

processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país (RABELO, 2011). O quadro seguinte mostra as questões relevantes à pesquisa realizada.

Quadro 2 - Motivos alegados para fazer o Enem – Brasil – 2008

Categoria de Respostas	Frequência Absoluta	Percentual	
		Todas as categorias	Categorias válidas
Para testar meus conhecimentos / minha capacidade de raciocínio	377.306	12,92	15,37
Para entrar na faculdade / conseguir pontos para o vestibular	1.811.079	62,01	73,79
Para ter um bom emprego / saber se estou preparado(a) para o futuro profissional	255.619	8,75	10,41
Não sei	10.481	0,36	0,43
Subtotal	2.454.485	84,04	100,00
Sem informação	294.313	10,08	
Resposta inválida	10.683	0,37	
Não entregou o questionário socioeconômico	161.079	5,52	
Subtotal	466.075	15,96	
Total	2.920.560	100,00	

Fonte: Questionário socioeconômico do ENEM 2008.

No entanto, a partir de 2009, foram agregadas novas funcionalidades ao exame, ampliando-se o caráter do processo seletivo para acesso às instituições de educação superior e mudanças conceituais e técnicas. Isso permite o acompanhamento do desempenho nas quatro áreas avaliadas, que no entender de Rabelo (2013, p.50), “constitui indicador para implantação de políticas públicas para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica”.

Carneiro (2012, p. 32) afirma que a partir de 2009, com as novas funções atribuídas ao ENEM, “este estabeleceu o desconhecimento do Ensino Médio como etapa final da educação básica” conforme preconizado na LDB, Art. 35, à medida que reforça a avaliação voltada para substituir o vestibular e não para a vida concreta do aluno trabalhador e do eventual desempregado, servindo tão somente para aferir níveis de conhecimentos exigidos do pré-universitário.

A portaria INEP/MEC nº109, de 27 de maio de 2009, no Capítulo I das Disposições Preliminares, Seção II, Artigo 2º, mostra os objetivos do ENEM, como procedimentos de avaliação a partir desse ano:

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 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 aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à educação Superior; 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 LBD 9.394/96; 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.

Com novo formato, o ENEM é aplicado a cada ano e consiste em quatro provas e uma redação, aplicadas em dois dias. No primeiro dia são realizadas as provas em duas áreas do conhecimento: Ciência da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. No segundo dia são realizadas as provas na área do conhecimento de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, além da redação. A duração no primeiro dia é de quatro horas e trinta minutos, enquanto no segundo dia é de cinco horas e trinta minutos. Cada uma das provas é composta de 45 questões de múltipla escolha com cinco opções. A redação consiste na produção de um texto argumentativo a partir de um tema oferecido (INEP, 2011).

As provas do ENEM são organizadas por matrizes criadas com base em uma proposta transdisciplinar. Soares (2013, p. 587) salienta que nesta proposta o aluno precisará em sua vida como cidadão, “resolver problemas concretos e não apenas aplicar essa ou aquela técnica disciplinar”.

As competências do novo ENEM são as mesmas consideradas no primeiro. No entanto, a nova matriz de referência especifica como essas competências gerais se expressam em cada uma das áreas em que as disciplinas escolares são consideradas nas provas. Para isso desdobra cada competência em 30 habilidades tomadas como expressão empírica do domínio das competências.

Mediante novas decisões, a Portaria INEP/MEC nº 807 de 18 de junho de 2010 estabelece:

Art. 1º Instituir o Exame Nacional do ensino médio - ENEM com procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

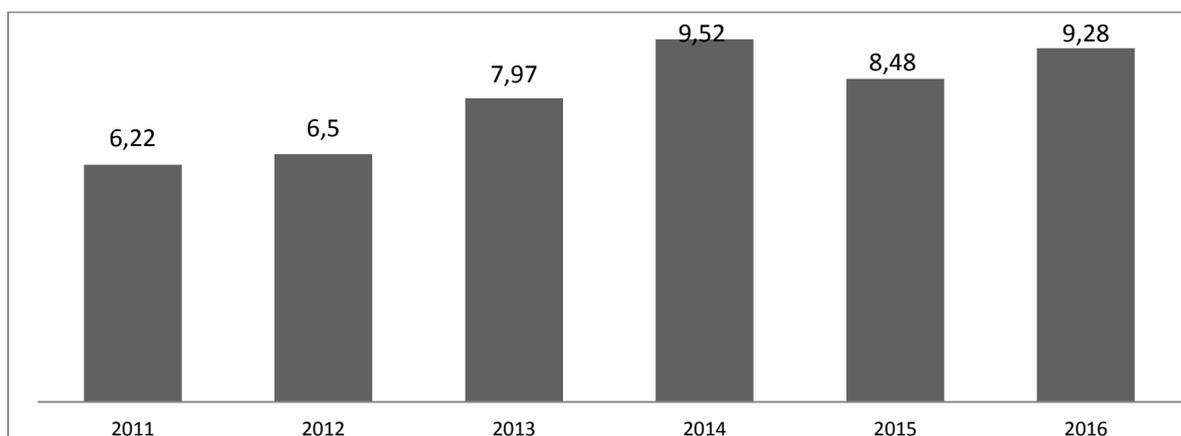
Art. 2º Os resultados do ENEM possibilitam: I - a constituição de parâmetros para autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente; III - a criação de referência

nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio; IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais; V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

Cabe ao INEP planejar e implementar o exame, assim como promover a avaliação contínua do processo, mediante articulação permanente com especialistas em avaliação educacional, com as instituições de ensino superior e com as secretarias estaduais de educação (Portaria INEP/MEC nº 807 de 18 de junho de 2010, Art. 3º).

É ampla a repercussão do Exame na sociedade brasileira, superando os 9 milhões de candidatos inscritos. É notório que as políticas públicas de educação, como o ENEM vêm enfatizando em discurso oficial, os processos de participação e democratização nas instituições de ensino como elementos fundamentais para a melhoria da qualidade na educação. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação vem se consolidando consoante, com a agenda internacional colocando a avaliação na centralidade das políticas públicas, como já abordado anteriormente, lado a lado com as políticas de currículo e de gestão que acaba sendo completada em seu bojo.

Gráfico 1 - Inscritos no ENEM (em milhões)



Fonte: Fonte: Sindata /Semesp. Base: INEP.

Em 2016 mais de 9 milhões de alunos se inscreveram no ENEM, porcentagem 9,4% maior que no ano anterior, quando foram inscritos 8,4 milhões. O perfil⁴⁴ dos inscritos revela que 58% são do sexo feminino, 83% são solteiros e 70% possuem até 24 anos. Entre os respondentes, 85% são alunos vindos de escola

⁴⁴ Os dados sobre perfil do aluno se baseiam nos microdados do ENEM 2014.

pública, 76% tem renda familiar mensal de até 2,5 salários mínimos; 66% tem acesso à internet e 91% pretende recorrer ao PROUNI em caso de ingresso em IES privada para auxiliar no custeio das mensalidades. Vale registrar também que 78,8% desses alunos, que pretende ingressar na rede privada, devem recorrer ao auxílio do FIES, “sendo o estado de Tocantins com porcentagem maior, de 85,9% e o Estado do Rio de Janeiro, com a menor porcentagem, de 72,8%” (SEMESPE, 2016, p. 15).

De acordo com Rabelo (2013, p. 52), “a adesão ao exame como forma de substituição ao tradicional vestibular tem crescido ao longo dos anos, e isso é um dos grandes atrativos”, uma vez que a escolha do curso e da instituição pode ser feita *a posteriori* da divulgação dos resultados de desempenho por meio do Sistema de Seleção Unificada – SISU, que armazena até duas escolhas de cursos de cada candidato, para então alocar os pretendentes nas instituições e cursos selecionados por eles. Este é um sistema informatizado do Ministério da Educação, criado em 2010 por meio do qual as instituições públicas de ensino superior utilizam, exclusivamente, a nota do ENEM como critério de seleção (BRASIL, 2011).

O SISU em 2015 ofertou 205.514 vagas no ensino superior público. Segundo o MEC, esse número representa um aumento de 20% em relação ao primeiro semestre do ano passado. As vagas foram oferecidas em 5.631 cursos de 128 instituições públicas de educação superior. O número de instituições participantes também aumentou, sendo 11% em relação a 2014, quando 115 instituições de ensino superior fizeram adesão ao programa (INEP, 2015).

No SISU 2015 apenas 5 das 63 federais no país não usaram o sistema para selecionar alunos. São elas: Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR⁴⁵ e a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. As Instituições federais que utilizaram o SISU estão descritas no quadro abaixo.

Quadro 3 – Universidades Federais e forma de seleção dos alunos - 2015

⁴⁵ A UNIR ofertou 2.695 vagas dos cursos presenciais para 2017, com entrada para o 1º e 2º semestres. Desse total, 1.534 são para estudantes que concluíram integralmente o Ensino Médio na rede pública de ensino, conforme prevê a Lei Federal 12.711/2012, o Decreto nº7.824/2012, a Portaria Normativa nº 18 de 11 de outubro de 2012 do Ministério da Educação e a Resolução nº 416/CONSEA/UNIR de 21 de dezembro de 2015, que destinam 50% das vagas ao sistema de cotas.

UNIVERSIDADE	Estado	SISU	ENEM	Site
FURG	RS	X	100%	www.coperve.furg.br
UFABC	SP	X	100%	www.ufabc.edu.br
UFAC	AC	X	100%	www.ufac.br
UFAL	AL	X	100%	www.ufal.edu.br
UFAM	AM	X	50%	www.comvest.ufam.edu.br
UFBA	BA	X	100% (prova de habilidades específicas)	www.vestibular.ufba.br
UFC	CE	X	100%	www.ufc.br/
UFCA	CE	X	100%	www.ufca.edu.br/portal
UFCG	PB	X	100%	www.ufcg.edu.br
UFCSPA	RS	X	100%	www.ufcspa.edu.br
UFERSA	RN	X	100%	www.ufersa.edu.br
UFES	ES	X	100%	www.ufes.br
UFF	RJ	X	100% (prova de habilidades específicas)	www.uff.br
UFFS	SC	X	100%	www.uffs.edu.br
UFG	GO	X	100% (prova de habilidades específicas)	www.sisu.ufg.br
UFGD	MS	X	50%	portal.ufgd.edu.br
UFJF	MG	X	70% (vestibular seriado)	www.uffj.br
UFLA	MG	X	60% (vestibular seriado)	www.ufla.br
UFMA	MA	X	100% (prova de habilidades específicas)	www.ufma.br
UFMG	MG	X	100% (prova de habilidades específicas)	www.ufmg.br
UFMS	MS	X	100%	www.ufms.br
UFMT	MT	X	100%	www.ufmt.br
UFOB	BA	X	100%	www.ufob.edu.br
UFOP	MG	X	100% (prova de habilidades específicas)	www.ufop.br
UFOPA	PA	Não	100%	www.ufopa.edu.br
UFPA	PA	X (20%)	100% (prova de habilidades específicas)	www.ceps.ufpa.br
UFPB	PB	X	100%	www.prg.ufpb.br
UFPE	PE	X	100%	www.ufpe.br
UFPEL	RS	X	100%	portal.ufpel.edu.br
UFPI	PI	X	100%	www.ufpi.br
UFPR	PR	X	30%	www.nc.ufpr.br
UFRA	AM	X	100%	www.portal.ufra.edu.br
UFRB	BA	X	100%	www.ufrb.edu.br
UFRGS	RS	X	30%	www.ufrgs.br
UFRJ	RJ	X	100% (prova de habilidades específicas)	pr1.ufrj.br
UFRN	RN	X	100%	www.ufrn.br

UFRPE	PE	X	100%	www.ufrpe.br
UFRR	RR	Parte das vagas	Parte das vagas (seriado)	www.ufr.br
UFRRJ	RJ	X	100% (prova de habilidades específicas)	www.ufrj.br
UFS	SE	X	100% (prova de habilidades específicas)	sisu.ufs.br
UFSB	BA	X	100%	www.ufsb.edu.br
UFSC	SC	30%	30%	www.vestibular2015.ufsc.br
UFSCAR	SP	X	100%	www.ufscar.br
UFSJ	MG	X	100%	www.ufsj.edu.br/vestibular/sisu.php
UFSM	RS	Não	80%	www.coperves.ufsm.br
UFT	TO	X	100%	ww1.uft.edu.br
UFTM	MG	X	100%	www.uftm.edu.br
UFU	MG	X	100% (prova de habilidades específicas)	www.ingresso.ufu.br/sisu
UFV	MG	X	50%	www.ufv.br
UFVJM	MG	X	50%	www.ufvjm.edu.br
UNB	DF	X	50%	www.unb.br
UNIFAL	AL	X	100%	www.unifal-mg.edu.br
UNIFAP	AP	X	50%	www.unifap.br
UNIFEI	MG	X	100%	www.unifei.edu.br
UNIFESP	SP	X	Vestibular misto	www.unifesp.br
UNIFESSPA	PA	X	100%	www.unifesspa.edu.br
UNILA	PR	X	100% (prova para estrangeiros)	www.unila.edu.br
UNILAB	BA e CE	X	100% (prova para estrangeiros)	www.unilab.edu.br
UNIPAMPA	RS	X	100%	www.unipampa.edu.br
UNIR	RO	Não	100%	www.processoseletivo.unir.br
UNIRIO	RJ	X	100%	www.unirio.br
UNIVASF	PE	X	100%	www.univasf.edu.br
UTFPR	PR	X	100%	www.utfpr.edu.br

Fonte: IG/Site das instituições, 2015.

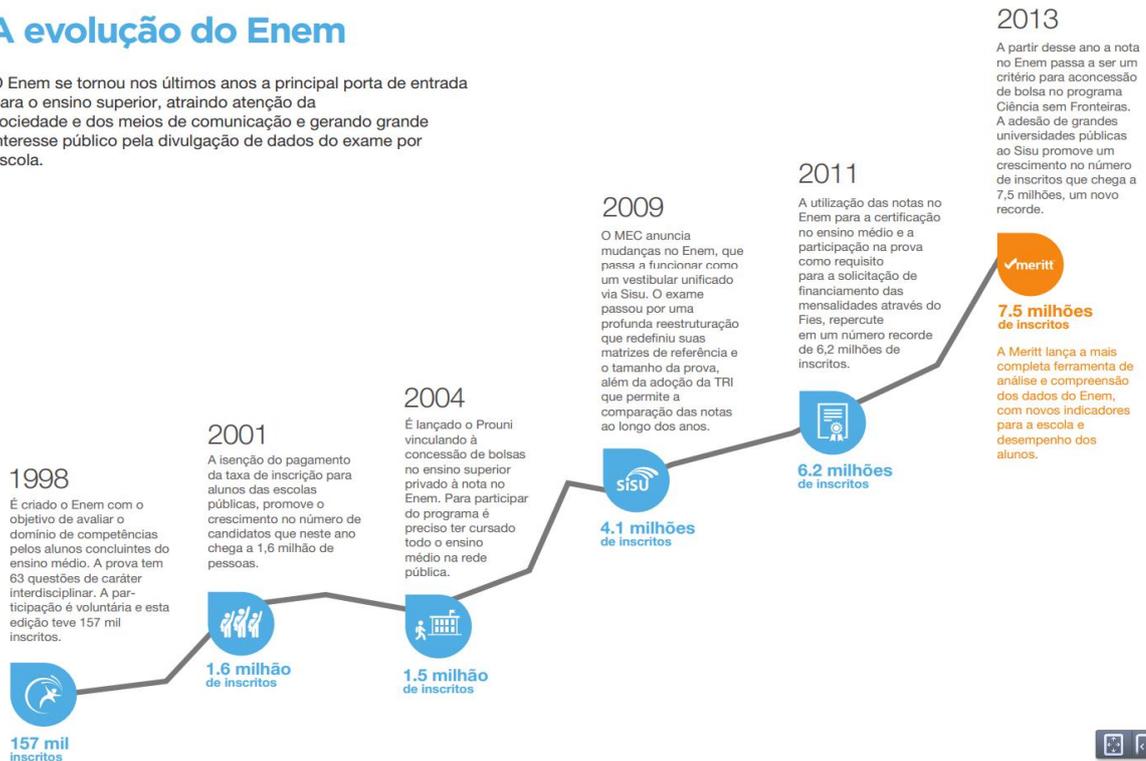
Cerca de 2,5 milhões de estudantes, que fizeram o ENEM em 2016, se inscreveram no SISU para o primeiro semestre de 2017. Como o sistema permite que o candidato faça duas opções de curso, o número de inscrições chegaram a quase 5 milhões. Ao todo foram ofertadas 238.397 vagas para cerca de 6,4 mil cursos de 131 instituições públicas, entre universidades federais e estaduais, institutos federais e instituições estaduais (BRASIL, 2017).

Para uma melhor compreensão das mudanças que ocorreram no ENEM, a figura 3 nos dá maior aporte de um panorama simplificado desde sua implantação até o ano de 2013.

Figura 3 – Evolução do ENEM

A evolução do Enem

O Enem se tornou nos últimos anos a principal porta de entrada para o ensino superior, atraindo atenção da sociedade e dos meios de comunicação e gerando grande interesse público pela divulgação de dados do exame por escola.



Fonte: INEP/Qedu, 2015.

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 deles 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, utiliza-se da mesma lógica, culpando os estabelecimentos de ensino, seus diretores que por extensão responsabilizam os professores, que finalmente indicam os responsáveis os alunos e os pais (LOCCO, 2005).

O ENEM vem sendo considerado peça importante para a aferição de conhecimentos dos egressos do Ensino Médio, focalizando especificamente, as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas

com a mediação da escola (INEP/MEC)⁴⁶. Os conhecimentos são construídos pelas interações contínuas realizadas pelo cidadão individualmente e validadas por todos os cidadãos coletivamente. Assim, os conceitos, as ideias, as leis, as teorias, os fatos, as pessoas, a história, o espaço geográfico, as manifestações artísticas, os meios de comunicação, a ética, a política, os governos e os valores - traduzidos nos conteúdos formais das Ciências, das Artes e da Filosofia - constituem-se em um conjunto de condições essenciais à construção do conhecimento.

Historicamente, a noção de competência era utilizada desde a Idade Média pela linguagem jurídica para indicar as prerrogativas que indivíduos ou instituições possuíam para decidir sobre determinados assuntos ou realizar alguns atos. Ainda hoje, quando se diz que determinado assunto é de competência do juiz, simplesmente estamos dizendo que compete a ele decidir sobre tal. No senso comum, a acepção está mais relacionada à indicação de elevado grau de eficiência e desempenho em alguma atividade. Assim, quando dizemos que alguém é um ciclista competente, logo imaginamos que ele é capaz até de participar de competições e ficar nas primeiras posições (RABELO, 2013, p. 187).

No século XVIII seu significado amplia-se para o individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência⁴⁷. A noção de competência se expandiu a partir do uso desse conceito no mundo do trabalho e também das pesquisas em educação.

A partir dos anos 70 do século XX, a palavra competência surge associada à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se ao coletivo, à organização. Nesta perspectiva empresarial, a competência é interpretada como uma forma de flexibilização laboral e de diminuição da precariedade do emprego.

São múltiplos os significados da noção de competência. Perrenoud (1991) a define, no âmbito educacional, como sendo a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se e eles. Assim, Perrenoud (1999, p. 4) considera que:

Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos

⁴⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP/Ministério da Educação. Relatório pedagógico ENEM 2008. Brasília- DF, 2009.

⁴⁷ Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro de 2010: 73-78.

complementares, entre os quais estão os conhecimentos. No sentido comum da expressão, estes são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação. Quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes. Assim é, por exemplo, que conhecimentos bastante profundos são necessários para: Analisar um texto e reconstituir as intenções do autor; Traduzir de uma língua para outra; Argumentar com a finalidade de convencer alguém cético ou um oponente; Construir uma hipótese e verificá-la; Identificar, enunciar e resolver um problema científico; Detectar uma falha no raciocínio de um interlocutor; Negociar e conduzir um projeto coletivo. As competências manifestadas por essas ações não são, em si, conhecimentos; elas utilizam hipóteses, ou mobilizam tais conhecimentos.

Portanto, para o autor, construir competências baseia-se na ideia de que aprender não significa memorizar ou estocar informações, mas reestruturar o entendimento do aluno acerca do mundo através de um trabalho puramente cognitivo, e promover o prazer pela expectativa em obter resultados satisfatórios.

Alguns autores como Le Boterf (2003) e Zarifian (2003) adotam a concepção de que competência é a capacidade do sujeito agir diante de situações-problema, a partir da mobilização dos recursos (cognitivos, sociais e afetivos) necessários à sua resolução.

Do mesmo modo, no âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilidade de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados. Manifesta-se na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares (Boterf, 2003; Perrenoud, 1991; Zarifian, 2003). Portanto, Le Boterf (2000, p. 54-55) é muito claro quanto à noção de que “competências é uma ação ou conjunto de ações que vão levar a uma utilidade” e enfatiza que “competente não é possuir saber ou saber fazer, mas saber mobilizá-los em uma dada situação”.

Rabelo (2013, p. 188) também compreende essa conceituação de competência que “reside na mobilização e articulação para que seja possível tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao enfrentamento de situações, como a resolução de um problema ou a tomada de uma decisão”. Desse modo, conhecimentos, habilidades e atitudes são elementos que integram as competências, mas não se confundem com elas.

Com relação as competências e as habilidades exigidas para os estudantes do Ensino Médio no ENEM, o INEP definiu cinco competências para organizar as habilidades necessárias:

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa; II. Compreender fenômenos (CF): 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. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (INEP, 2009-2010, p. 1).

Competências e Habilidades estruturam-se a partir de uma matriz que fundamenta a construção dos itens e informa como os autores entendem a inteligência e quais, entre as suas dimensões, devem ser privilegiadas pelo Ensino Médio. Corresponde às “possibilidades totais da cognição humana na fase de desenvolvimento próprio aos participantes do ENEM” (INEP, 1999, p. 9). As definições gerais são:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 1999, p. 7).

Esses conceitos no entendimento de Rabelo (2013, p. 187) não são muito claros e acabam criando “alguns conflitos entre os professores, em especial os que atuam no Ensino Médio”. Em 1998, quando foi instituído o ENEM, alegava-se que a prática de avaliar competências deveria mudar o próprio foco do ensino, que deixaria de se preocupar com a acumulação de conhecimentos, pelos estudantes, para estimular neles o desenvolvimento de competências. Essa interpretação começou a ser confundida com uma suposta orientação “de não mais privilegiar o ensino de conteúdos, mas, sim, o aprender a aprender” e também da ideia equivocada de que “competência se contrapõe a conhecimento”. Nesse sentido, para o autor, a polissemia do termo competência pode ter contribuído bastante para equívocos e até para reforçar os argumentos de teóricos contrários a esse tipo de abordagem de avaliação.

É necessário a compreensão de um primeiro aspecto: mudança de ênfase de avaliação de conteúdos memorizados para a avaliação de processos gerais de raciocínio. Como afirma Macedo (1999, p. 8):

Até há pouco tempo, a grande questão escolar era a aprendizagem – exclusiva ou preferencial – de conceitos. Dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos; ser inteligente implicava articular com lógicas grandes ideias e estar informado sobre grandes conhecimentos. Este tipo de aula continua tendo lugar, cada vez mais, tornando-se necessário também - em um segundo aspecto- o domínio de um conteúdo chamado procedimental, isto é, da ordem do saber como fazer.

Vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, em que o problema nem sempre está na falta de informações, pois o computador tem cada vez mais o poder de processá-las, guardá-las ou atualizá-las. A questão está em encontrar, interpretar essas informações, na busca de solução de nossos problemas (MACEDO 1999).

Tal ênfase está refletida numa importante característica dos itens do ENEM: o fornecimento, nas questões, da maioria das informações necessárias à resolução do problema proposto. Uma questão tradicional centrada na memória requer, para resolvê-la, que o aluno aplique conhecimentos e procedimentos previamente adquiridos. Ele só conseguirá responder se tiver aprendido e conseguir lembrá-los no momento da avaliação (fórmulas, definições, fatos etc). Por outro lado, uma questão centrada mais no raciocínio, requer a interpretação e relacionamento das informações disponíveis nas questões.

Esse tipo de abordagem sugere que os itens elaborados na perspectiva de avaliação de competências deveriam privilegiar textos vivenciados pelos sujeitos, não empregados de modo artificial, pois são as situações dessa natureza que mais se aproximam do modo como as competências são desenvolvidas. Tal escolha também justifica a prática atual de utilização de provas contextualizadas, já que:

é por meio dos contextos que as situações são apresentadas para que o estudante se sinta de algum modo, desafiado para encontrar a solução, após mobilizar os recursos necessários (conhecimentos, esquemas mentais, saberes técnicos e práticos, habilidades psicomotoras, características pessoais e interpessoais, escolhas estéticas, princípios éticos, entre outros) (RABELO, 2013, p. 189).

A escola que sustenta a sua ação numa abordagem baseada nas competências defende a integração, pelo indivíduo, dos saberes (teóricos e

práticos), do saber fazer e das atitudes necessárias ao acompanhamento das tarefas. A escola deve incentivar a ação do aluno (captar, relacionar, interagir, conferir sentido, recriar informação), a tomada de iniciativa pessoal e o desenvolvimento da autoconfiança. Incentivar um ensino que tenha significado ao aluno, que o leve a encontrar respostas, através da experiência, raciocínios, críticas, confrontação de pontos de vista.

Segundo Krawczyk (2014, p. 18), o desafio da escola é proporcionar aos jovens ferramentas que os desloquem do lugar de espectadores passivos e lhes permitam interagir e decodificar, de forma crítica, esses “novos códigos culturais apresentados pelos meios audiovisuais e eletrônicos; compreender os interesses em jogo, os propósitos implícitos etc”. O Ensino Médio no Brasil é expressão clara da controvérsia existente em torno da relação com o mundo do trabalho, de seu sentido cultural e como cidadão “devido às muitas reformas num período de 30 anos”.

4.2 O Ensino Médio e a operacionalização do ENEM no Estado de Rondônia

O Estado de Rondônia possui uma população estimada em 1,7 milhão e é formado por duas mesorregiões (Leste rondoniense: 42 municípios; Madeira-Guaporé: 10) totalizando 52 municípios.

Tabela 7 – Informações sobre o Estado de Rondônia

População (Localização/ Faixa Etária)	Ano	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 anos ou Mais	Total
Urbana	2000	76.114	40.561	180.204	60.782	131.012	150.475	245.636	884.784
	2009	68.300	38.665	189.244	69.252	153.909	207.013	386.799	1.113.182
	2010	75.566	39.355	193.653	69.622	162.450	212.514	395.938	1.149.098
Rural	2000	46.403	24.672	108.338	34.325	68.317	76.946	137.171	496.172
	2009	24.753	13.360	79.945	28.310	47.482	71.328	152.357	417.535
	2010	25.626	14.663	74.843	26.178	47.861	65.187	154.801	409.159
Total	2000	122.517	65.233	288.542	95.107	199.329	227.421	382.807	1.380.956
	2009	93.053	52.025	269.189	97.562	201.391	278.341	539.156	1.530.717
	2010	101.192	54.018	268.496	95.800	210.311	277.701	550.739	1.558.257
PIB		IDH		IDI		Taxa de analfabetismo			
17.888.006		0.735		0.58		População de 15 anos ou mais			
						9.80			

Fonte: IBGE/PNAD/PNUD/UNICEF/ 2000-2010.

O Índice de Desenvolvimento Humano - IDH do estado⁴⁸ evoluiu em comparação com anos anteriores (1991: 0,495; 2000: 0,613) alcançando 0,735 em 2010. A capital, Porto Velho possui mais de meio milhão de habitantes (IDH de 0,736), sendo a quarta maior cidade da região Norte do Brasil. Além de Ji-Paraná (IDH 0,714), a cidade de Ariquemes (IDH 0,702) também ultrapassa a marca dos cem mil habitantes e Vilhena (IDH 0,731), com quase cem mil habitantes, se consolida como a quarta maior cidade do estado (IBGE/PNUD, 2013).

Apesar de ser um estado jovem (criado em 1982), possui o quarto melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o terceiro maior PIB per capita, a segunda maior taxa de alfabetização e a terceira menor taxa de analfabetismo entre todos os estados das regiões Norte e Nordeste do país. Entre 2002 e 2014 o estado apresentou 85,2% de crescimento acumulado do PIB, sendo o 5º estado brasileiro que mais cresceu no período (IGBE, 2016).

Rondônia obteve um total de matriculados no Ensino Médio em 2013 de 64.982 mil alunos, destes, 57.253 na rede estadual, 2.915 na federal e 4.914 na rede privada (SEDUC, 2013). Um melhor aporte sobre a situação das matrículas no ano de 2015 tanto no Ensino Médio, quanto no ensino superior e demais aspectos a eles relacionados constam na tabela 8.

Tabela 8 – Educação, matrículas no Ensino Médio e Superior, docentes, população - 2015

Matrícula Ensino médio		Docentes	Escolas	População (%)		Utilizam internet domicílio (%)	
Total	64.820	4.122	238	Total	50,4 (H), 49,6 (M)	Total	44,1
Pública estadual	56.822	3.317	188	Frequentam ensino médio na rede pública	95,8	Microcomputador	10,5
Pública federal	3.200	282	6	Frequentam ensino médio na rede particular	4,2	Celular/ tablete	35,4
Pública municipal	0	0	0	Frequentam ensino superior na rede pública	17,5	Banda larga fixa	60,7
Privada	4.798	523	44	Frequentam ensino superior na rede privada	82,5	Banda larga móvel	61,1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015.

Entre 2013 e 2015 observa-se uma pequena queda nas matrículas no Ensino Médio deste último ano e aumento na rede pública federal. Em relação à população que frequentam ensino superior, a rede privada obteve um percentual de 82,5

⁴⁸ O índice de Desenvolvimento Humano - IDH varia de 0 a 1 considerando indicadores de longevidade (saúde), renda e educação. Quanto mais próximo de 0, pior é o desenvolvimento humano do município. Quanto mais próximo de 1, mais alto é seu desenvolvimento.

enquanto a rede pública apenas 17,5. Apesar de em média 60% dos alunos (Ensino Médio e Superior) possuírem acesso a internet, em torno de 40% ainda ficam à margem da tecnologia⁴⁹.

Mesmo com ações desenvolvidas pelo Governo Federal e o Ministério da Educação, dentre as quais destacam-se o Plano Nacional de Educação /2001-2010 (Lei nº 10.172/2001), a criação do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007); Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e a ampliação da obrigatoriedade da escolarização, resultante da Emenda Constitucional n.º 59 de 11 de novembro de 2009, os sistemas de ensino ainda não alcançaram as mudanças necessárias para alterar o contexto educativo e atender as necessidades dos estudantes do Ensino Médio, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho.

O Estado de Rondônia vivencia um círculo virtuoso de crescimento e desenvolvimento, cuja sustentabilidade representa um grande desafio e impõe diversas demandas. Dentre as quais, evidencia-se claramente a necessidade de intensificar investimentos na expansão do Ensino Médio com qualidade. Estudos sobre estimativas de demandas educacionais no Ensino Médio apontam para cenários que necessitam não só de aportes de recursos financeiros e humanos para ampliar a oferta de vagas àqueles que venham requerer, mas também, o fortalecimento institucional na execução das políticas traçadas para o Ensino Médio (PEE/RO 2014, p. 40).

Em relação ao acesso de vagas nas unidades escolares, Rondônia contava com 227 escolas em 2013, que atendiam o Ensino Médio regular (escola rural e urbana; estadual, federal e particular) com um total de 99.311 alunos matriculados nas seguintes modalidades:

Tabela 9 - Distribuição de Matrículas do Ensino Médio por Modalidade – Rede Estadual do Estado de Rondônia

Ano	Total	Ensino Médio		Educação Profissional de Nível Técnico		EJA		
		Regular	Integrado (1)	Concomitante (2)	Subsequente (3)	Presencial	Semi presencial	Integrado
2007	75.798	52.421	16	-	-	23.302	-	75
2008	79.429	54.992	34	105	-	24.233	6.431	65
2009	81.925	55.549	82	502	20	25.716	7.317	56

⁴⁹ Essa defasagem também ocorre nas escolas. O documento da OCDE apontou a falta de equipamentos no Brasil, o último na lista de 38 países avaliados em número de computadores por alunos na escola, diminuindo assim, as chances de um futuro profissional. O PISA em 2009 avaliou o desempenho de estudantes em “leitura digital” (capacidade de acessar, administrar, integrar e avaliar a informação na internet), onde apenas 19 países participaram. O Brasil não participou pelo baixo número de computadores nas escolas.

2010	88.213	55.734	72	-	85	25.206	7.050	66
2011	78.021	58.397	55	-	165	21.126	-	-
2012	78.021	57.886	183	77	142	19.916	-	-
2013	76.171	56.927	326	-	59	19.185	7.214	-

Fonte: MEC/INEP, 2013.

Nota: (1) integrado: alunos que estão cursando o ensino médio articulado com a educação profissional técnica, com matrícula única. (2) concomitante: alunos com matrículas distintas no ensino médio e na educação profissional. (3) subsequente: alunos que já concluíram o ensino médio (matrícula somente na educação profissional).

A rede pública estadual é responsável por 79% do atendimento ao Ensino Médio, importante destacar o aumento de matrículas na rede pública federal, com a expansão dos Institutos Federais de Educação – IFRO.

O município de Vilhena possui um total de 14 escolas que oferecem Ensino Médio regular como se pode observar no quadro abaixo.

Quadro 4 - Relação de escolas e quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio Regular – Vilhena 2013

Nome da escola	Dependência administrativa	Localização	Número de alunos
Centro Educacional Isolina Ruttman	Privada	Urbana	132
EEEFM Cecília Meireles	Estadual	Urbana	235
EEEEFM Machado de Assis	Estadual	Urbana	118
EEEEFM Maria Arlete Toledo	Estadual	Urbana	438
EPEB Santa Lúcia Filippini	Privada	Urbana	56
EEEEFM Álvares de Azevedo	Estadual	Urbana	444
EEEEFM Marechal Rondon	Estadual	Urbana	341
IEE Wilson Camargo	Estadual	Urbana	59 (apenas 1ª série)
EEEEFM Zilda da Frota Uchoa	Estadual	Urbana	549
Cooperativa Educacional de Vilhena	Privada	Urbana	68
Cursos Professor Vanks	Privada	Urbana	93
EIEEFM	Estadual	Rural	4 (1ª série apenas)
EEEEFM hirlei Cerutti	Estadual	Urbana	465
Instituto Federal de Educação	Federal	Urbana	473 (integrado)

Fonte: Censo Escolar 2013, p. 43-44.

De acordo com os dados do Censo 2013, foram 3.475 alunos matriculados nas escolas de Ensino Médio regular. A rede privada soma um total de 4 instituições; a rede federal 1 Instituto e 9 escolas estaduais. Em 2015 foram matriculados nas escolas desse município no 1º ano 1.550 alunos; no 2º ano 1.174 e no 3º ano 930 alunos, totalizando 3.654 alunos (INEP, 2015).

Carmo e Correa (2014, p. 28), destacam que um número expressivo da população jovem brasileira não frequenta o Ensino Médio. “A idade considerada ideal para cursá-lo é de 15 a 17 anos, porém, apenas 50,9% desses jovens encontram-se nesse estágio de ensino”. Dados sistematizados do IPEA (2010) demonstram que as desigualdades no acesso ao EM está na renda das famílias dos alunos: entre jovens mais pobres, 31,3%, enquanto que para os mais ricos é de 72,5%.

Os aspectos regionais também mostram desigualdade de acesso, especialmente se comparado às regiões Sudeste e Norte. Na primeira, 60,5% dos jovens de 15 a 17 anos frequentam o EM, na segunda, apenas 39,1% o fazem. Todavia ainda ocorre desigualdade entre brancos (60,3%) e a população negra (43,5%).

Tabela 10 – Matrícula no Ensino Médio por faixa etária - Rondônia (2013)

Dependência Administrativa	Faixa etária							
	<15	15	16	17	18	19	20	>20
Est/Urbana	597	7.077	12.825	15.507	10.465	3.248	1.203	1.928
Est/Rural	41	333	671	752	543	227	103	249
Est/Não Seriada/Urb.	13	173	261	311	267	144	60	118
Est/Não Seriada/Rural	0	11	24	30	16	10	8	38
Fed/Urbana	57	429	535	483	279	87	22	37
Fed/Rural	27	218	270	230	150	69	12	10
Particular	121	1.161	1.510	1.429	469	86	21	13

Fonte: CEPIE/SAE/GE/SEDUC/2013.

Considerando que, no Censo Demográfico IBGE/2010, a população de Rondônia no grupo de idade de 15 a 17 anos era de 95.920, tendo 2013, 44.292 matriculados no Ensino Médio e 26.314 retidos no ensino fundamental, podemos estimar que aproximadamente mais de 25.000 jovens estejam sem acesso ao Ensino Médio, o que justifica a baixa escolarização líquida (46,9) do estado nos anos finais da educação básica.

No estado de Rondônia aproximadamente 42% dos alunos na rede pública (urbana/rural) do 1º ano do Ensino Médio em 2015 apresentavam atraso escolar; no 2º ano: 28% e no 3º ano 21% (INEP, 2015). Os dados demonstram que alunos do ensino fundamental chegam com defasagem de aprendizado no Ensino Médio, o que motiva a porcentagem maior na distorção série-idade no 1º ano. As taxas de

distorção nos anos finais do ensino fundamental (34%) são maximizadas se comparadas com os anos finais do Ensino Médio.

Já em Vilhena, os dados na rede pública (urbana/rural) do Ensino Médio para o mesmo ano referido acima, somam um total de 29% no atraso escolar, sendo 41% no 1º ano, 24% no 2º ano e 16% no último ano. Neste caso, a distorção série-idade do município, segue a mesma tendência do estado, tendo maior grau de distorção no 1º ano e diminuindo o percentual nos anos seguintes.

Importante considerar que embora os dados mostrem um crescimento sempre positivo no número de alunos matriculados no Ensino Médio regular, “a taxa de frequência - a assiduidade na faixa etária adequada - não atinge sequer metade do segmento populacional”. Os indicadores do Ensino Médio refletem a necessidade imperiosa da adoção de “medidas eficazes na correção da distorção idade-ano, visando afastar as circunstâncias que contribuem para o fracasso escolar, sobretudo evasão e abandono” (PEE/RO, 2014, p. 43).

Tabela 11 – Taxas de rendimento, reprovação, abandono, aprovação no Ensino Médio em Rondônia – 2015

EM	REPROVAÇÃO	ABANDONO	APROVAÇÃO
1º ano	20,5% 5.316 reprovações	13,7% 3.552 abandonos	65,8% 17.060 aprovações
2º ano	11,3% 2.118 reprovações	8,7% 1.630 abandonos	80,0% 14.988 aprovações
3º ano	6,1% 878 reprovações	5,6% 806 abandonos	88,3% 12.696 aprovações
Total	14,1% 8.310 reprovações	10,1% 5.988 abandonos	75,8% 44.744 aprovações

Fonte: INEP/Censo Escolar 2015.

O Ensino Médio na rede pública (urbano/rural) no ano de 2015 apresentou percentuais preocupantes no que tange à reprovação e abandono, com taxas acima de 10% (INEP, 2015), o que indica a necessidade de intervir no trabalho pedagógico a fim de conter o avanço da evasão e reprovação. É no primeiro ano do Ensino Médio que as taxas de reprovação e abandono são mais críticas, evidenciando que há a necessidade de políticas mais eficazes na educação básica a fim de sanar tais distorções.

Segundo Castro (2013, p. 461), os avanços dos últimos anos, no que tange à melhoria da qualidade, foram tímidos e “apontam para um quadro preocupante de desigualdades locais e regionais”. Isso requer soluções urgentes, metas claras, gestão com ênfase em intervenções simples que estimulem a implantação de rotinas

pedagógicas comprometidas com os resultados do aprendizado, engajamento do direito da sociedade, governos, bem como dos pais de alunos. “É necessário propor políticas que possam superar as causas da repetência e evasão escolar no nível médio”, ampliar a oferta com qualidade de educação infantil, investir pesadamente na qualificação dos professores e melhoria da carreira, mudança na rotina das escolas, na gestão do ensino.

A garantia do padrão de qualidade do ensino é princípio esculpido no Art. 206, VII, da Constituição da República do Brasil de 1988:

O conceito de qualidade do ensino, ainda se encontra permeado de subjetivismos, com inúmeras e profundas diferenças regionais e locais que afetam diretamente a interpretação sobre o que se entende por qualidade, inclusive no mundo jurídico (MORAES, 2013, p. 630).

Ainda para Moraes (2013, p. 631):

O primeiro desafio a ser vencido nessa temática diz respeito aos próprios contornos normativos da qualidade, a fim de imprimir a necessária carga de objetividade à sua atuação e enriquecer e exigibilidade do direito à educação em instrumentos que viabilizem não só o provimento como também sua posterior execução.

Diante do exposto, é fundamental trazer à apreciação as atuais propostas de implementação e mudanças infraconstitucionais na educação. Destacamos aqui, a Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, a qual institui a Política de Fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que 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.

A Medida Provisória promoveu alterações na estrutura do Ensino Médio, última etapa da educação básica. Ampliou a carga horária mínima anual do Ensino Médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determinou que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática fossem obrigatórios nos três anos da escolaridade. Restringindo a obrigatoriedade do ensino da Arte e da Educação Física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no EM. Tornou obrigatório o ensino da Língua Inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos

currículos do Ensino Médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o Espanhol.

A referida Medida Provisória definiu que o currículo do EM será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Os sistemas de ensino passaram a ter autonomia para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

A PEC 241/2016 que trata sobre o novo regime fiscal do país, estabeleceu um teto para os gastos públicos federais. O reflexo dessa conjuntura no âmbito da educação é que a meta 20 do PNE, sobre o financiamento da educação, se encontra, portanto, em xeque.

Os motivos alegados pelo Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, para as eventuais mudanças na LDB 9.394/96 enviados ao Presidente da República no dia 15 de setembro de 2016 se objetivam da seguinte forma:

A LDB, criada em 1996, incluiu o Ensino Médio como parte da educação básica. Ao longo destes 20 anos, uma série de medidas foram adotadas para esta etapa de ensino, no entanto, a sua função social, prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos [...] todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas. Atualmente o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina. [...] um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional (BRASIL, MEC, 2016, p. 8).

Outro ponto destacado pelo Ministro da Educação das quais a LDB 9.394/96 não conseguiu atingir, foram os resultados no IBED. O Ensino Médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em Matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, houve uma queda de 5,3% no desempenho em Matemática neste período. Os resultados

tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em Língua Portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 – uma redução de 8%. Contudo, a qualidade do ensino ofertado, além de não acompanhar o direito ao acesso, decresceu uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados. Em nível de proficiência, no geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, e por volta de 25% encontram-se no nível zero, isto é, mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Português e Matemática.

O IDEB do Ensino Médio no Brasil está estagnado, apresentando o mesmo valor (3,7) desde 2011. No período de 2005 a 2011, apresentou um pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, nenhum crescimento. O IDEB 2015 está distante dos 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2). A situação piora quando se analisa o desempenho por unidade federativa, em que somente dois estados, Amazonas e Pernambuco, conseguiram atingir a meta prevista para 2015.

Em relação ao Estado de Rondônia, a pontuação no IDEB em 2015 ficou abaixo da meta, como podemos observar no quadro 14.

Tabela 12 – IDEB 2015 do Estado de Rondônia – 3º ano do Ensino Médio

IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS							
Ano	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
RO	3.2	3.7	3.7	3.6	3.6	3.2	3.3	3.5	3.8	4.1	4.5	4.8	5.0

Fonte: INEP/IDEB 2015.

Nos anos 2009 e 2011 os índices ficaram estagnados e com declínio nos anos seguintes em relação à meta projetada. Os resultados do IDEB 2015 para escola, município, unidade da federação, região e Brasil são calculados a partir do desempenho obtido pelos alunos que participaram da Prova Brasil/SAEB 2015 e das taxas de aprovação, calculadas com base nas informações prestadas ao Censo Escolar 2015. Como já abordado anteriormente, em relação ao Ensino Médio, o IDEB só pode ser calculado para a unidade da federação, região e Brasil (INEP, 2015), portanto, ainda não há dados disponíveis dos municípios para o final da educação básica.

A Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC, considera que os índices apresentados no final da educação básica

é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho.

Esta situação, aliada a diversas outras medidas, “[...] visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da seguinte alteração legislativa”:

Um novo modelo de Ensino Médio que oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef. O Ensino Médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável. O Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de Ensino Médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos. A presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio [...] A presente proposta também estabelece a ampliação progressiva da jornada escolar, conforme o Plano Nacional de Educação, e limita a carga horária máxima de mil e duzentas horas para Base Nacional Curricular Comum, com autonomia dos sistemas estaduais de ensino para organização de seus currículos, de acordo com as realidades diversas.

Importante aqui considerar que esses motivos se apresentam sobre a égide neoliberal com ênfase ao desenvolvimento sustentável, pois a educação nacional segue os parâmetros da nova agenda da UNESCO a partir deste ano, como já analisamos na seção anterior, bem como um novo Ensino Médio na perspectiva mundial, seguindo o modelo dos Estados Unidos, já abordados anteriormente.

Conforme o texto da Medida Provisória, os parâmetros contidos em seu bojo estão intrinsecamente ligados ao contexto efetivo econômico do país, pois uma das preocupações alegadas pelo Ministro da Educação, em caráter de urgência, é justamente a oscilação do quantitativo populacional brasileiro. Tal preocupação se manifesta já que no período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este momento se torna mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico.

Portanto, a presente medida, que cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental, de acordo com a medida, para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência.

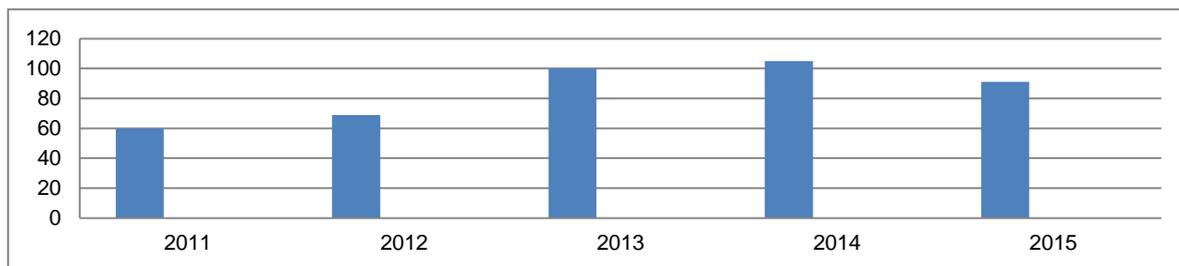
Carneiro (2012, p. 27) destaca dentre outras situações-problemas que o Ensino Médio está “deseignificado”, sendo reduzido hoje a preparatório para o ENEM/vestibular. Isso significa que este exame contribui para o retorno do Ensino Médio à condição original de “porta para a universidade com reforço da visão da mídia que esta é sua verdadeira função”. Do mesmo modo, Carneiro (2012, p. 52) afirma:

Enquanto nas escolas públicas trabalha-se o ensino médio com foco na conclusão da educação básica, nas escolas privadas o foco é o vestibular. Assim, as chances de alunos destas escolas chegarem à educação superior são infinitas vezes maiores.

Assim, o MEC reforça o processo do ENEM cada vez mais voltado para a universidade e menos vinculado a uma avaliação do nível de plenificação da educação básica.

Em Rondônia, no ano de 2011, foram inscritos no ENEM 60 mil estudantes conforme a figura abaixo. O número de inscritos saltou para 69.748 no ano seguinte. Em 2013 o valor total foi de 100.360 e de 105,294 em 2014, constatando aumento de 26, 69 entre estes anos. Já em 2015 houve uma queda na quantidade das inscrições para 91, 5 mil. A média Nacional também decresceu 10,6% em relação ao ano anterior.

Figura 4 – Inscritos no ENEM



Fonte: INEP/MEC, 2015.

Uma das hipóteses levantadas pelo então ministro da educação, Janine Ribeiro, é que caiu o número daqueles que não têm certeza se prestariam o exame. Isso porque a pasta estabeleceu aos isentos que não fizeram o exame e não justificarem, não terão isenção para o próximo ano. O número de candidatos que solicitaram isenção por carência representa 43,9% dos inscritos – 3,7 milhões – uma redução em relação aos 52,5% em 2014, cerca de 5 milhões. Além dos candidatos que declaram carência, são isentos os concluintes do Ensino Médio da rede pública.

A partir de 2006, o INEP passou a divulgar a proficiência média dos participantes por escola, calculada a partir de resultados dos candidatos nas quatro áreas do conhecimento avaliadas e em redação. Com isso, a nota de cada escola passou a ser critério para classificação dos estabelecimentos na forma de *rankings*. Desde então, os *rankings* ganharam grande repercussão, principalmente as instituições privadas.

Krawczyk (2014, 130) aponta que em 2012, a forma de divulgação desses resultados foi alterada:

O Instituto passou a informar apenas os dados das escolas que apresentassem um percentual mínimo (50%) de participação dos estudantes do ensino médio regular em todas as provas do exame, e a divulgar não mais a única média por escola, mas as proficiências médias em redação e por área do conhecimento, separadamente. A justificativa fornecida para a divulgação dos resultados por escolas é que elas auxiliam os estudantes, pais, professores, dirigentes das instituições e gestores educacionais nas reflexões sobre o aprendizado dos estudantes no ensino médio e no estabelecimento de estratégias em favor da melhoria da qualidade da educação.

De modo geral, a justificativa para a elaboração dos *rankings* baseia-se no argumento de *accountability*, isto é, na defesa da avaliação, da prestação de contas ao usuário. Quando há a publicação da nota média da escola no ENEM, não há tanto interesse em saber, pedagogicamente, o que aquilo “significa”. “Toda ênfase é

colocada em comparar escolas, mesmo que tenham diferença de desempenho muito pequena” (KRAWCZYK, 2014, p. 131).

As médias das escolas no município de Vilhena, em relação as áreas de conhecimento avaliadas no ENEM em 2015, ficaram assim distribuídas:

Tabela 13 – ENEM por escola nas áreas de conhecimento

Escola	Taxa de participação	Participantes	Dados são representativos	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Linguagens e Códigos	Matemática
ALVARES DE AZEVEDO	81,36%	144	Sim	548,3	478,1	499,3	455,7
CURSOS PROF. VANKS	80,00%	36	Sim	578,4	520,4	528,9	523
IFRO	69,64%	78	Sim	595,2	517,4	539,9	524,9
COOPEVI	85,00%	17	Sim	607,9	536,7	576	561,3
ISOLINA RUTTMANN	88,71%	55	Sim	576,5	511	521,6	525,7
MACHADO DE ASSIS	66,67%	10	Sim	551,6	486,3	475,8	423,9
MARECHAL RONDON	59,32%	70	Sim	534,4	466,1	481,9	439,5
MARIA ARLETE TOLEDO	65,32%	81	Sim	539,2	455,3	478,3	436
SANTA LUCIA FILIPPINI	90,91%	20	Sim	589,5	527,6	539,9	549,6
SHIRLEI CERUTI	66,42%	89	Sim	545,6	458,4	480,3	447,3
ZILDA DA FROTA UCHOA	70,10%	68	Sim	544,2	469,4	482,3	451,3

Fonte: INEP, 2015.

No ranking das escolas, as médias mais elevadas no ENEM são das instituições particulares com destaque para Coopevi, Santa Lúcia Filippini, Isolina Ruttman em seguida Cursos Professor Vanks. Como salienta Carneiro (2012, p, 52) sem qualquer dificuldade, repete-se a cada ano a mesma situação: “as escolas privadas, com algumas exceções, estão sempre em posição de vanguarda no *ranking* das escolas mais bem situadas no exame”, reflexo do foco no vestibular muito presente nas escolas da rede privada. Já entre as duas escolas estaduais com médias maiores ficaram: Álvares de Azevedo e Machado de Assis. O IFRO está entre as médias das particulares.

Para um maior aporte da atuação do ENEM em escolas públicas do Ensino Médio em Vilhena, foram analisadas, especificamente, duas escolas de Ensino Médio regular deste município, com dados detalhados sobre as instituições e como estas lidam com o posicionamento e a preparação dos alunos e professores em prol dessa avaliação, dando voz aos respondentes desta pesquisa.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresenta-se a análise e a interpretação dos dados coletados nas escolas pesquisadas A e B, no intento de explicar como o ENEM tem sido abordado e suas implicações em relação às mudanças estratégicas a fim de alcançar as proposições deste exame.

5.1 A avaliação na conjuntura do Projeto Político Pedagógico

As informações levantadas através dos dados das duas escolas a partir dos documentos (Projeto Político Pedagógico) foram organizadas em eixos temáticos: 5.1 Caracterização geral do lócus da pesquisa e 5.2 A centralidade nas avaliações. Foi realizado o mesmo quantitativo de amostra em ambas as escolas: questionários com 6 professores e 32 alunos e entrevistas com dois gestores (conforme documentos apresentados no apêndice dessa pesquisa), e organizados em categorias *a posteriori*, que foram estabelecidas com base no método de análise de conteúdo em Bardin (2009, p. 36-37).

Este tipo de análise, o mais generalizado e transmitido, foi cronologicamente o primeiro, podendo ser denominado análise categorial. Esta pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. Isso pode construir um primeiro passo, obedecendo ao princípio de objetividade [...]. É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem.

Assim, a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas e de análise das comunicações” (BARDIN, 2009, p. 38), que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem. “Sua intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que percorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

Portanto, seguimos os seguintes passos para o levantamento e tratamento dos dados conforme preconizada no método abordado: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos dados e a interpretação (BARDIN, 2009).

Na pré-análise foi feita a “leitura flutuante”, que é o estabelecimento do contato com os documentos a analisar, neste caso, o PPP de ambas as escolas

pesquisadas, bem como os questionários e as entrevistas. Durante a exploração do material foi feita a ordenação, codificação e recortes necessários a fim de categorizá-los. Portanto, após analisados os PPPs das escolas seguem as falas dos sujeitos que também deram origem às categorias (passagem dos dados brutos a dados organizados) de análises. “As categorização tem como primeiro objetivo, fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2009, p. 119), levando em consideração critérios da similaridade e frequência das respostas sendo por fim interpretadas com base em do nosso referencial teórico.

Por conseguinte, as categorias criadas, também a *posteriori*, ficaram assim definidas:

- a) Categoria 1 – A visão dos sujeitos respondentes sobre o ENEM;
- b) Categoria 2 – A complexidade da avaliação: dificuldades constatadas;
- c) Categoria 3 – A escola e o ENEM: estratégias de ação.

Por fim, foi feito um comparativo entre as escolas analisadas na pretensão de subsidiar possíveis elementos que as distingue ou não enquanto suas relações com o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

As identificações dos sujeitos desta pesquisa foram aqui representadas da seguinte forma:

- a) Os sujeitos respondentes da escola A foram: A1, A2 (2 gestores); P1, P2, P3, P4, P5, P6 (6 professores) e E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15 (15 estudantes). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas apenas com gestores, aos professores e alunos questionários semiestruturados;
- b) Os sujeitos respondentes da escola B foram: B1, B2 (2 gestores); D1, D2, D3, D4, D5, D6 (6 professores) e F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8, F9, F10, F11, F12, F13, F14, F15 (15 estudantes). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas apenas com gestores, aos professores e alunos questionários semiestruturados.

5.2 Caracterização geral do lócus da pesquisa

O Projeto Político Pedagógico da escola A aponta para a compreensão de alguns aspectos gerais. A escola possui 31 professores (4 afastados/licenças), todos

são efetivos e a maioria possui habilitação específica (95%) na sua área de atuação. Possui 1055 alunos matriculados, sendo 336 no período matutino, 431 no vespertino, 211 no noturno e 57 alunos no período matutino no Campo⁵⁰. No campo, em 2016, ofertou Ensino Médio para duas turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano e duas turmas de 3º ano. No período diurno a maioria é do sexo feminino e noturno do sexo masculino.

Tabela 14 – Características dos alunos da escola A

ALUNOS		QUANTIDADE DE RESPOSTAS	PERCENTUAL
SEXO	Masculino matutino	170	16,67 %
	Feminino matutino	194	19,01 %
	Masculino vespertino	213	20,89%
	Feminino vespertino	300	29,41%
	Masculino noturno	78	7,65%
	Feminino noturno	65	6,37%
	TOTAL MASCULINO	461	45,20%
TOTAL FEMININO	559	54,80%	
IDADE	12 Anos	61	5,99%
	13 Anos	140	13,72%
	14 Anos	175	17,15%
	15 Anos	251	24,60%
	16 Anos	234	22,94%
	17 Anos	89	8,72%
	18 Anos ou mais	61	5,99%
COR	Branca	348	34,12%
	Preta	89	8,72%
	Parda	546	53,53%
	Indígena	9	0,88%
	Outras	28	2,75%

Fonte: PPP/Questionário da escola, 2016.

Os nascidos no Estado de Rondônia são maioria (76,48%), 53,53% se declaram da cor parda. Os alunos na idade entre 15 e 16 aparecem em maior número de matriculados (47,54%). A escola A está localizada na região central da cidade, de fácil acesso. Sua clientela é composta por alunos provenientes de diversos bairros da cidade, sendo um percentual em torno de 10% provenientes da zona rural. Muitos alunos vivem com seus pais, tios ou avós. Os pais, em sua maioria, são trabalhadores na área comercial, funcionários públicos, diaristas e pequenos agricultores, possuem o ensino fundamental e médio concluídos.

O aspecto socioeconômico dos alunos é bastante diversificado, porém, “predomina os que recebem uma renda mensal entre 3 a 5 salários mínimos” (PPP, 2016, p. 29).

⁵⁰ O Ensino Médio do Campo é oferecido, no Distrito Perobal e Distrito São Lourenço.

A coleta de dados por amostragem, feita pela própria escola, traçou o perfil da clientela, abordando os aspectos sociais, políticos e econômicos dos entrevistados para a elaboração do Projeto Pedagógico da escola.

Tabela 15 – Perfil socioeconômico dos alunos escola A

PERFIL DOS ALUNOS		Quantidade de Respostas	PERCENTUAL
MEIO DE TRANSPORTE	Carro	255	25,00%
	Moto	60	5,89%
	Bicicleta	200	19,60%
	A pé	288	28,23%
	Transporte Escolar	188	18,43%
	Outros	29	2,85%
ATIVIDADE REMUNERADA	Trabalham	352	34,50%
	Não Trabalham	668	65,50%
BAIRRO	Centro	311	30,49%
	Cristo Rei	66	6,47%
	São José	33	3,23%
	Cidade Nova	20	1,96%
	5º BEC	199	19,50%
	Jardim Social	50	4,90%
	Universitário	5	0,49%
Outros	336	32,94%	
CURSO EXTRACURRICULAR	Inglês / Espanhol	100	9,80%
	Música / Dança	82	8,03%
	Natação	16	1,56%
	Computação	45	4,41%
	Artes Marciais	65	6,38%
	SENAI/SENAC/Outros	173	16,97%
Não faz	539	52,85%	
MORADIA	Própria	673	65,98%
	Alugada	347	34,02%

Fonte: PPP/Questionário da escola, 2016.

A escola A, está inserida em um contexto privilegiado, se comparada a outras escolas da cidade. De acordo com o PPP da escola, parte da população atendida é de nível econômico médio-alto, possuem recursos para uma boa alimentação, saúde e para moradia adequadas. Para estas famílias, o estudo é prioridade na vida dos filhos.

A participação dos pais, de acordo com o PPP, que era bastante restrita, passou a melhorar nos últimos anos, “pois antes, os mesmos vinham somente para tomar ciência dos resultados (entrega de boletins), hoje os pais comparecem, e tomam conhecimento do comportamento e rendimento escolar dos filhos” dentro do bimestre, podendo contribuir significativamente no bom resultado final dos filhos.

Após a demonstração do quadro geral da escola, verificamos a seguir as taxas de rendimento escolar.

Quadro 5 - Quadro Demonstrativo Taxa de evasão, aprovação, reprovação do Ensino Médio da escola A

ANO: 2015	ENSINO MÉDIO		RESULTADO FINAL
	1º ANOS	2º ANOS	3º ANOS
TOTAL ANUAL			
MATRICULA ANO	310	249	219
TRANSFERIDOS	63	47	43
EVADIDOS	29	19	12
NÃO CONCLUINTES (EVAD+ERANSF)	92	66	55
CONCLUINTES (APROV+REP)	218	183	164
TOTAL REPROVADO	12	20	0
TOTAL APROVADOS	206	163	164

Fonte: Atas de resultados finais (secretaria), 2016.

Observa-se que do total de matriculados no 3º ano do Ensino Médio, em média, 75% foram aprovados, 5% evadidos e 20% transferidos. O nível de reprovação é mais alto no 2º ano e, evadidos no 1º ano. O caso mais crítico, de fato, encontra-se no 1º ano, com um total de 104 alunos entre evadidos, reprovados e transferidos, em seguida, o 2º e 3º com 86 e 55, respectivamente.

Conforme abordamos na seção anterior, tanto em nível nacional quanto regional, no 1º ano do Ensino Médio são explícitas as disparidades entre as demais séries (INEP, 2015), que também passa a ser notório no município de Vilhena com incidências no *locus* desta pesquisa. Isso fica mais latente nos cursos noturnos⁵¹, “onde surgiram problemáticas básicas que afetaram a escola nos últimos 5 anos: o baixo rendimento acadêmico e elevada taxa de evasão” (PPP ESCOLA A, 2016, p. 93). Está explícito em seus projetos, que esta escola tem abarcado o modelo de reestruturação do Ensino Médio de atendimento aos discentes do período noturno. Assim, de acordo com o PPP desta escola, “as aulas terão como finalidade a preparação para o ENEM. O conteúdo está calcado na aplicação e resolução de questões do Enem para as aulas de 50 minutos”.

Entretanto, a escola também apresenta dificuldades quanto à estrutura física e equipamentos:

⁵¹ Após discussões e estudos entre a equipe pedagógica e professores, concluíram que a mesma prática pedagógica utilizada para o ensino diurno, não poderia ser aplicada no período noturno. Para tanto, adotaram como estratégia e obter melhores resultados o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI. O programa integra as ações do PDE como estratégia do governo federal para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, tornando-os mais dinâmico e flexível (Portaria nº. 971, de 09/10/2009).

Não há refeitório, os alunos fazem a merenda no pátio da escola, em pé ou sentados no chão, assim, a hora do intervalo ao invés de um momento agradável, tem sido permeado por pequenos conflitos entre os educandos. O laboratório de Informática tem equipamentos ultrapassados e não condizentes com a necessidade atual (PPP escola A, 2016, p. 35).

Além da falta de estrutura nos aspectos abordados, permeia o ínfimo ou nenhum tempo disponível para encontros pedagógicos e reuniões de estudos entre a equipe gestora e professores a fim de refletir sobre a realidade da instituição e buscar possíveis soluções para os problemas evidenciados.

A escola B tem seu funcionamento nos períodos matutino e vespertino com Ensino Médio regular. O total de alunos matriculados em 2016 foi de 858 alunos, sendo 475 no ensino fundamental e no 1º ano do Ensino Médio 134, no 2º ano 121 e 3º ano 88, totalizando 343 matriculados nos anos finais da educação básica.

Do total de 40 professores, 77% atuam em sua área de formação e 13% lecionam uma ou mais disciplinas fora de sua habilitação profissional, como por exemplo: professor de Português que atua em Artes, Pedagogos em Filosofia e Sociologia. A escola B possui os seguintes aspectos enquanto contexto socioeconômico e cultural:

Quadro 6 – Perfil dos alunos da escola B

Idade	10 a 12	24%	Renda familiar	1 salário	23%
	13 a 16	67%		1 a 2	54%
	17 e 18	9%		03 ou mais	23%
Cor	Branca	40%	Tipo de residência	Própria	60%
	Parda	10%		Alugada	14%
	Negra	19%		Cedida	23%
	Indígena	1%		Financiada	3%
Bens culturais	Jornais/livros/revistas	34%	Transporte	Ônibus	60%
	Internet	11%		Van	5%
	Celular	15%		Carro	4%
	Computador	9%		Bicicleta	31%
Localização/residência	Urbana	39%	Procedência	Norte	79%
	Rural	61%		Sul	5%
				Nordeste	4%
		Centro Oeste		11%	

Fonte: PPP. Questionário da escola B, 2016.

O maior percentual de atendimento na escola B são alunos de 13 a 16 anos, que somam 67% do total de matriculados e 9% acima de 17 anos. A diversidade cultural está presente em 80% dos alunos brancos e pardos e 20% entre negros, indígenas e orientais. 61% são moradores da zona rural, outros 35% residem nos setores chacareiros e bairros adjacentes, sendo 4% residentes no distrito de Nova Conquista onde a escola mantém uma extensão do Ensino Médio desde 2002.

Apenas 48% dos alunos tem convívio familiar com os pais casados, 37% pais separados e 15% convivem com tios e avós. 42% dos alunos trabalham para colaborar com o sustento da família e transporte para o acesso à escola é feito por ônibus escolar em 60% e 40% outros meios como van, moto, bicicleta e carro.

A escola B está localizada no centro, próximo aos bairros, apresenta nível socioeconômico médio-baixo, tanto no ensino fundamental quanto no Ensino Médio. A renda familiar predominante é 1 a 2 salários mínimos (54%). De acordo com PPP desta instituição, a participação dos pais na vida escolar ativa de seus filhos ainda é tímida.

Tabela 16 – Taxa de Aprovação, reprovação, abandono, distorção série-idade – escola B

ANO	Taxa de aprovação (%)	Taxa de reprovação (%)	Taxa de abandono (%)	Distorção série-idade (%)
2010	65,51	15,02	19,47	41,14
2011	75,10	11,70	8,13	43,52
2012	86	8	6	39,15
2013	77,6	7,6	14,8	38,6
2014	76	18	6	40,03
2015	87,8	6,9	5,3	39,3

Fonte: Dados secretaria escola B, 2016.

A escola aponta resultados preocupantes relativos ao percentual de alunos em relação a distorção série-idade no decorrer dos anos, seguida da taxa de reprovação e evasão. Um dos motivos apontados pela escola sobre os principais problemas nesse âmbito são: falta de profissionais em áreas críticas e do quadro efetivo, falta de acompanhamento das atividades escolares por parte da família e também a não utilização de espaços e equipamentos de suporte pedagógico e tecnológico bem como a falta de sensibilização da escola em relação ao aluno no sentido de também se responsabilizarem, uma vez que o resultado acadêmico de cada reflete na coletividade.

Quadro 7 – Comparativo: escolas A e B

	ESCOLA A	ESCOLA B
Localização	Centro, fácil acesso.	Centro, próximo aos bairros
Nível socioeconômico da escola	Médio-alto	Médio-baixo
Renda familiar predominante	3 a 5	1 a 2
Presença dos pais na vida escolar dos alunos	A maioria participa	Participação ainda tímida
Habilitação profissional dos professores na área de atuação	95%	77%
	Estrutura física da escola (refeitório,	Equipamentos tecnológicos

Pontos críticos	apenas 17 computadores no laboratório de Informática); Falta de tempo para reuniões pedagógicas; Distorção série-idade	ultrapassados; Falta de tempo para reuniões pedagógicas; Falta de profissionais em áreas estratégicas; Distorção série-idade
------------------------	--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do PPP da escola, 2016.

Apesar de ambas as escolas situarem-se no centro da cidade, os níveis socioeconômicos e a renda familiar se divergem. Os alunos da escola A residem próximos à escola ou possuem melhores condições monetárias e de mobilidade. Já na escola B, 61% dos alunos residem em zona rural, sendo necessário transporte escolar específico.

Assim, a escola A destaca-se nesses e em outros aspectos por possuir um padrão de vida social mais elevada. Um fator positivo apontado no PPP é a preocupação e atuação dos familiares quanto à vida escolar dos alunos na escola A, e também a porcentagem de professores habilitados na área em que atuam. Diferentemente da escola B, em que a participação dos pais em relação à vida acadêmica de seus filhos é pequena e possui uma defasagem de 23% de docentes atuantes fora de sua área de formação. Para esta última, a grande problemática está relacionada à falta de profissionais formados (em áreas críticas: específicas/exatas)⁵². Porém, na primeira, faltam professores formados em Sociologia e Filosofia, ficando assim a destinação dessas disciplinas a serem lecionadas por pedagogos.

Nesse sentido, Carneiro (2012, p. 103) afirma que “bons e talentosos professores de matemática, física, química e biologia para trabalharem nas escolas públicas são uma espécie em extinção”, e prossegue na afirmação de que grande parte dos poucos existentes, “migram para a rede privada ou para instituições que oferecem salários mais atrativos”. Destarte, professores das duas escolas analisadas (em média 40%) trabalham em outras instituições (públicas e privadas) para complementar sua renda.

Contudo, outros aspectos necessitam ser revistos e melhorados nessas escolas: ainda é insuficiente o tempo disponível para encontros pedagógicos e reuniões de estudo, para que possam refletir sobre a realidade e buscar soluções

⁵² Em 08 anos de administração Ivo Cassol e João Cahúlla (2003-2011) o número de professores das disciplinas de exatas encolheu de 1,7 mil para metade. A situação no interior é bem mais crítica. Há cidades que nunca tiveram um professor realmente graduado em Física ou Matemática e cabem aos professores de outras disciplinas como pedagogia, biologia ou até mesmo administrador de empresas lecionarem física, por exemplo.

para os problemas. Mesmo com a conquista da hora-planejamento⁵³, bem como a quantidade e equipamentos tecnológicos dessas escolas que estão em condições precárias e/ou insuficientes e principalmente a distorção série-idade, ainda presentes.

Estudos referentes à qualidade da educação levaram em consideração a questão do custo-aluno-qualidade ou a qualidade aferida mediante testes padronizados em larga escala. Ferreira (2013, p. 389) destaca alguns aspectos importantes para que haja um ensino de qualidade:

1.Tamanho: [...] ter um número de alunos que permita à maioria dos professores lecionarem em apenas uma escola; 2.Isntalações: salas ambientes (bibliotecas, laboratórios, etc.) espaços de alimentação, lazer, prática desportiva, orçamento para uma manutenção adequada. 3.Recursos didáticos: em quantidade e qualidade, incluídas as tecnologias de comunicação e informação, garantidos os recursos para manutenção dos equipamentos. [...] 4.Remuneração do pessoal: assegurar piso salarial unificado, associado ao grau de formação dos trabalhadores da educação e um plano de ascensão na carreira que estimule a permanência na profissão. 5. Formação: dotação anual de recursos financeiros para a formação continuada. 6.Jornada de trabalho: definição de jornada semanal de 40 horas, com 20% da mesma, no caso dos professores destinados a atividades de planejamento, avaliação e reuniões com os pais, cumpridas nas escolas. Na creche, jornada de 30 horas semanais também com 20% para atividades complementares. [...] 7.Projetos especiais da escola: garantia de um repasse mínimo de recursos para que as escolas possam desenvolver atividades próprias previstas em seu projeto pedagógico [...].

Além desses indicadores, o Ferreira (2013) recomenda que se verifiquem os resultados dos índices dos testes padronizados aplicados nos alunos. A questão sobre a qualidade da educação é complexa, e talvez, por isso, afirma Cabral (2008, p. 150) que “não há nenhuma decisão emitida pelos Tribunais Superiores brasileiros sobre ações pleiteando a qualidade do ensino ou a responsabilização do Poder Executivo pela falta de qualidade, em nenhum nível de ensino” e sim a responsabilização sobre as instituições escolares pelo seu fracasso.

As dimensões intraescolares ganham maior vulto para análise sobre o Ensino Médio quando consideradas a idade-série do corpo discente das escolas, (escola A: 78,41% de 13 a 16 anos, escola B: 67% de 13 a 16 anos) demonstrando a defasagem ainda existente. Isso porque para Krawczyc (2014, p, 45) o processo tardio da expansão da educação básica, os problemas relacionados ao fluxo escolar no ensino fundamental e os limites da população jovem em prosseguir com os

⁵³ Momento em que o professor vai à escola para atividades de planejamento, fora das horas/aulas.

estudos “ajudam a conformar um Ensino Médio constituído majoritariamente por estudantes de uma faixa etária mais elevada do que aquela considerada ideal para sua frequência”.

Frigotto (2012, p. 75) elucida que:

Certamente um estudante que concluiu o ensino médio em qualquer país da comunidade europeia e que fizer um curso de 50 horas sobre uma mudança na base técnica da produção, seu aproveitamento será extraordinariamente maior e efetivo em relação a um trabalhador brasileiro que enfrente a mesma situação com dois, quatro ou oito anos de escolaridade. Não é pelo fato de o estudante da comunidade europeia ser mais inteligente que o estudante brasileiro, mas pelo fato de ter tido um curso de nível médio com uma materialidade de condições (laboratórios, bibliotecas, material didático, tempo de estudo, formação, condições de trabalho e salário dos professores etc.) sem comparações com a maioria de nossos estudantes. A grande, aproximadamente 60% dos que frequentam o ensino médio no Brasil, o fazem de forma supletiva e/ou à noite.

Contudo, diante das fragilidades permeadas nas escolas, nos sentidos até então aqui abordados, as mesmas buscaram estratégias a fim de alcançar possíveis soluções, porém, na prática não logrou êxito. O que se destacam dessa tentativa, foram apenas no âmbito de aulas extras e conteúdos voltados à prova do ENEM.

Aparentemente a escola A estaria em vantagem em relação à escola B nos aspectos socioeconômicos e também a participação dos pais na vida estudantil de seus filhos. Entretanto, os resultados apresentados, no que tange aos indicadores de desempenho (aprovação, reprovação, evasão), pouco se diferem.

As instituições propuseram ações e metas a serem alcançadas através das avaliações internas e externas a fim de elevar os índices de aprovação de seu alunado. Por conseguinte apresentamos, a seguir, um panorama sobre quais foram as estratégias e/ou metas propostas e quais resultados foram alcançados nas escolas A e B.

5.3 A centralidade nas avaliações

Para o acompanhamento da produtividade estudantil, as escolas A e B seguiram conforme as determinações legais do MEC e também da SEDUC no que tange as avaliações internas e externas, prática constante dessas escolas, meio pelo qual se subsidia o rendimento aferidos pelos seus resultados. Tal ação é

evidente no PPP de ambas as escolas. Nossos apontamentos são relativos às avaliações externas, visando os objetivos desta dissertação.

De acordo com Martins (2013, p. 524), para o Ensino Médio se estabelece a diretriz de “avaliação constante das políticas públicas e ações” mediante a adoção de sistemas de avaliação do Ministério da Educação. Nesse panorama, observou-se uma ênfase nas metas-resultados (nos moldes de uma empresa) que o MEC inquiriu aos estados e municípios através de exames padronizados com o intento de elevar a educação à qualidade esperada. Esse contexto se explicita no dizer de Miranda (2015, p. 20) que “a avaliação na educação torna-se eixo central das políticas educacionais contemporâneas pela necessidade de racionalizar a aplicação dos recursos públicos e estabelecer parâmetros para a qualidade na educação”.

Os PPPs das escolas analisadas têm por objetivo alcançar melhores índices de aprovação nas avaliações externas, que servem como indicadores da eficiência da unidade escolar. O plano estratégico das escolas, em relação a essas avaliações, consta no quadro 8.

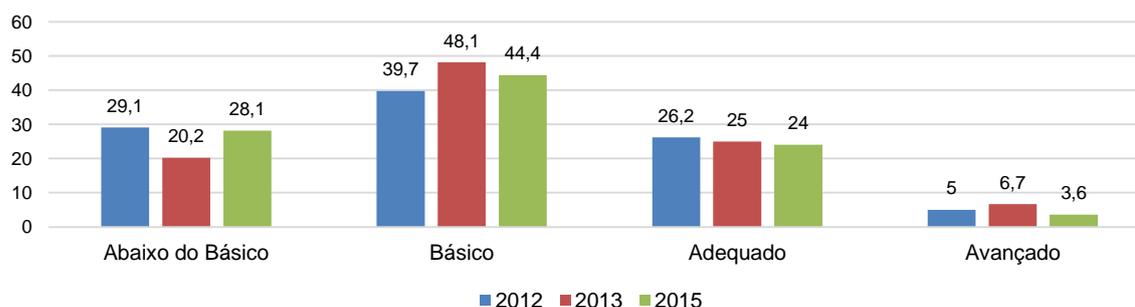
Quadro 8 – Plano estratégico: escolas A e B

PLANO ESTRATÉGICO ESCOLA – A	PLANO ESTRATÉGICO ESCOLA – B
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alcançar o nível adequado no SAERO. ➤ Aumentar as notas médias do ENEM em Linguagens e Códigos, Matemática e em Ciências da Natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elevar os índices de desempenho em todos os níveis; ➤ Elevar os índices de aprovação nas avaliações externas.

Fonte: PPP das escolas A e B, 2016.

A partir do plano estratégico das escolas, observamos os seguintes resultados alcançados em relação ao nível de proficiência tanto no SAERO quanto no ENEM:

Tabela 17 - Notas SAERO escola A: 1º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa

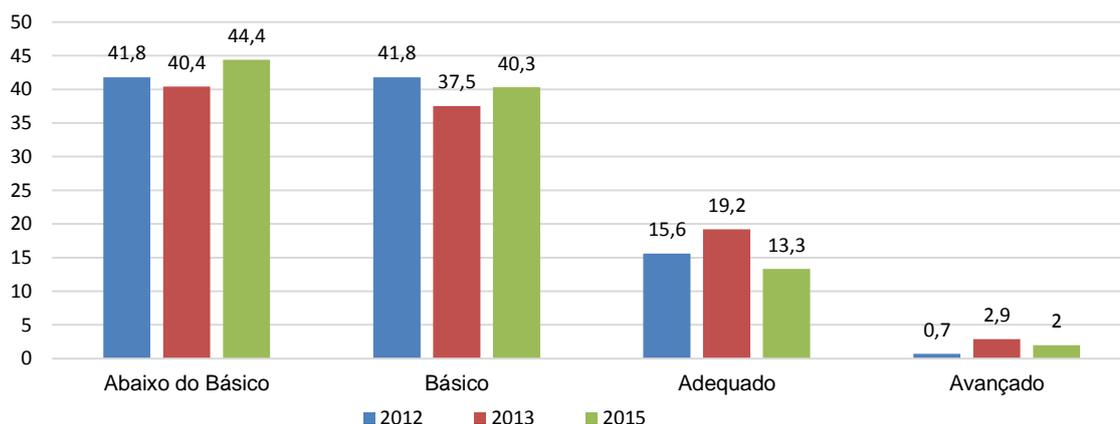


Fonte: PPP escola A/SAERO, 2015, p. 20.

O SAERO avaliou alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Português e Matemática na escola. As notas dos alunos do 1º ano da escola A em Português diminuíram no decorrer das três edições desta avaliação. Os indicadores mostram que a proficiência nessa disciplina ainda tem um percentual de nível básico, isto é, os estudantes ainda não demonstram o desenvolvimento considerado apropriado das habilidades básicas para o 1º ano do Ensino Médio. Na proficiência em nível avançado apenas 3,6% alcançaram a condição satisfatória de aprendizado para o ano de 2015. O 2º ano obteve um percentual de 26,6 (abaixo da média), 29,9 (básico), 35,1 (adequado) e 7,5 (avançado). A média geral se manteve como nos primeiros anos em nível médio de desempenho.

Vejamos como ficaram as notas para o 1º ano em Matemática:

Tabela 18 - Notas SAERO escola A: 1º ano do Ensino Médio em Matemática



Fonte: PPP escola A/SAERO, 2015, p. 20.

Os resultados em Matemática são críticos, pois os índices demonstram que a proficiência em Matemática é muito incipiente, isto é, “carente de aprendizagem” (Revista do Sistema de Avaliação - SAERO, 2015, p. 24) e básica. Apenas 13,3% possuem níveis de aprendizagem adequada e 2% com aprendizagem consolidada.

De acordo com a revista do SAERO 2015, de 0 a 250 pontos significam aprendizado abaixo do básico, de 250 a 300 básico, de 300 a 350 adequado, e acima de 350 é considerado nível avançado. No 2º ano os índices abaixo do básico somam 50% e básico 31,1% (PPP, 2016, p. 21).

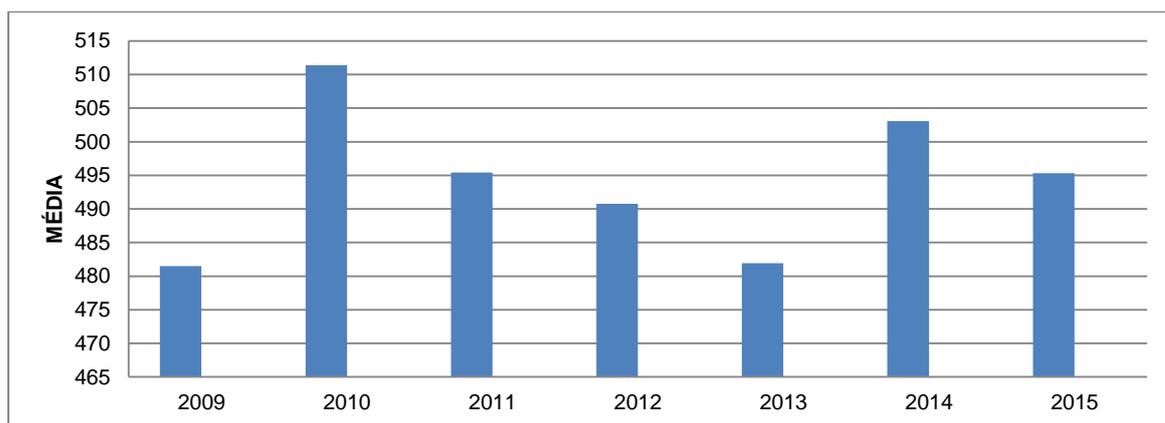
No plano estratégico da escola A (quadro 8), uma das metas a serem alcançadas como primeiro item era “alcançar o nível adequado no SAERO”.

Mediante as análises, a instituição não alcançou a meta almejada de nível adequado de desempenho nessa avaliação, ficando em nível abaixo do básico e básico.

Em 2015 a escola B “obteve no 1º ano, proficiência de 247,5 em Língua Portuguesa (abaixo do básico) e 251,0 em Matemática (básico). O 2º ano com 258,5 (básico) pontos em Matemática” (PPP, 2016, p. 19). As escolas A e B se assemelham em nível de proficiências no SAERO, com variação entre abaixo do básico e básico. A escola B, assim como a escola A não lograram desempenho adequado no SAERO nos primeiros e segundos anos do Ensino Médio.

A análise das implicações do ENEM nas duas escolas foi feita a partir dos dados de 2009. O recorte temporal foi necessário, já que neste ano, o exame passou por uma reestruturação conceitual e técnica⁵⁴, conforme abordadas na seção 4. Foram alcançados os seguintes desempenhos pela escola A:

Figura 5 - ENEM escola A - evolução das notas objetivas

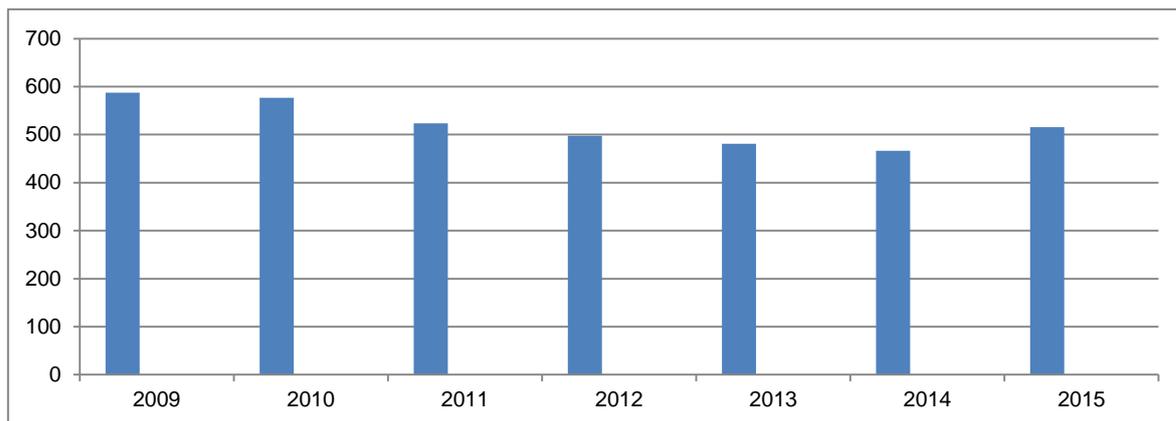


Fonte: MEC/INEP - ENEM 2015.

As variações das médias de desempenho no ENEM mostraram-se equivalentes nos anos 2009 e 2013 com as menores notas. Destaca-se, portanto, o contínuo decréscimo a partir de 2010. Entre 2013 e 2014, houve em média 10,5% de aumento no desempenho nas Objetivas, voltando a diminuir no ano seguinte.

Figura 6 – ENEM escola A - Redação

⁵⁴ Na reformulação do Enem constam como principais objetivos democratizar o acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.



Fonte: MEC/INEP - ENEM 2015.

Em Redação, a média em 2009 era de 587,61 com sucessivas quedas a partir deste ano. As variações nas médias foram de -2% em 2010 com relação ao ano anterior, -9% entre 2010 e 2011, -5% entre 2011 a 2012, -3% nos seguintes anos e superou 10% em 2015 com relação ao ano anterior. Observamos na tabela abaixo, as médias em todas as áreas avaliadas.

Tabela 19 – Média ENEM da escola A nas avaliações Objetivas e Redação

Ano	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Matemática	Linguagens e Códigos	Redação
2009	480.57	480.26	483.48	481.61	587.61
2010	532.13	489.00	510.17	514.15	576.53
2011	476.82	471.01	513.65	520.28	523.59
2012	504.28	475.90	498.59	484.18	497.79
2013	503.44	471.42	485.54	467.32	481.36
2014	546.99	488.73	467.76	508.70	466.72
2015	548.34	478.10	455.67	499.26	515.28

Fonte: MEC/INEP/Enem2015/Meritt.

A escola A tinha como meta aumentar as notas médias do ENEM em Linguagens e Códigos, Matemática e em Ciências da Natureza em 2015. Observou-se em Ciências Humanas um tímido crescimento de quase 1%. Em Ciências da Natureza, a escola não atingiu a meta de aumento nas notas e tampouco em Matemática, onde ocorreu um decréscimo de 3% (-12 pontos) em relação a 2014. Em Linguagens e Códigos, a escola também não logrou a estratégia proposta de aumento nas médias, pois apontou -2% (- 9 pontos) em relação ao ano anterior (MEC/INEP, 2015).

A média do ENEM na escola B, distribuída nas áreas de desempenho, constam na seguinte forma:

Tabela 20 – Média ENEM da escola B nas avaliações Objetivas e Redação

Ano	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Matemática	Linguagens e Códigos	Redação
2009	480.57	480.26	483.48	481.61	587.61
2010	532.13	489.00	510.17	514.15	576.53
2011	476.82	471.01	513.65	520.28	523.59
2012	504.28	475.90	498.59	484.18	497.79
2013	503.44	471.42	485.54	467.32	481.36
2014	546.99	488.73	467.76	508.70	466.72
2015	548.34	478.10	455.67	499.26	515.28

Fonte: MEC/INEP/Enem2015/Meritt.

Nas áreas de Ciências Humanas, a escola B entre 2009/2010, mostrou avanços positivos na pontuação. Entre 2012 e 2013 manteve-se na mesma média e uma pequena melhora no desempenho, (4%) nos últimos anos. Em Ciências da Natureza a escola não atingiu a meta de elevar os índices em 2015. O resultado mais preocupante foi em Matemática, com queda contínua entre os anos 2011 a 2015 nas médias. Em Redação, desde 2009, o desempenho dos alunos decresceu entre os demais anos, porém, em 2015, conseguiu elevar sua pontuação em 18%, conquistando a meta projetada para este ano, que era de elevar as notas.

As avaliações externas (SAERO/ENEM) aplicadas nas escolas A e B apontaram que seus alunos não conseguiram atingir todos os objetivos propostos pela escola e demais órgãos responsáveis pela educação.

Os resultados dessas avaliações são colocados em *rankings*, postulados por empresas e também por órgãos da educação nacional através da mídia. Nesse sentido, a escola A se destaca em relação às demais escolas públicas da cidade, observado nos dados do MEC.

Krawczyk (2014, p. 130-131) nos direciona a pensar sobre os *rankings* das escolas brasileiras de Ensino Médio e aponta que o problema principal é “que ele se baseia no valor absoluto, expresso pela média dos resultados dos alunos em testes de proficiência e não no valor adicionado pelo estabelecimento de ensino”. A ênfase é colocada em comparar as escolas, mesmo com suas peculiaridades ambivalentes. A hierarquização das escolas, através dos *rankings*, “não contribui para a compreensão desses resultados e da medida que foi feita e fazem crescer a competição entre elas no que concerne ao desempenho dos alunos” (KRAWCZYK, 2014, p. 132).

Em suma, Carneiro (2012) salienta, e aqui reiteramos, que a avaliação se dá com a inserção da lógica mercadológica e gerencialista no campo educacional, tendo como critérios os mesmos parâmetros de eficácia, eficiência e produtividade do mercado. Para tanto, por meio de testes, “o Estado classifica a escola e repassa para ela a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, demonstrados nas avaliações externas”. (CARNEIRO, 2012, p. 132).

Concluída a investigação das análises dos PPPs das escolas, nas temáticas “contexto socioeconômico e cultural” e “a centralidade na avaliação”, elaboramos as categorias de análise com base na percepção e ação dos sujeitos em relação ao ENEM. Portanto, as falas dos professores, alunos e gestores, subsidiadas através de entrevistas e questionários aplicados nas duas escolas (A e B) possibilitaram as seguintes categorias descritas a seguir.

5.4 As vozes dos sujeitos respondentes do estudo

Para subsidiar o entendimento sobre como os sujeitos das escolas analisadas percebem e atuam com relação ao ENEM, foram feitas entrevistas com 2 gestores, aplicados questionários com 6 professores e 32 alunos do Ensino Médio, totalizando 17 alunos no 1º ano e 15 no 3º ano. Após esse levantamento, utilizamos a técnica de categorização das falas recorrentes que deram origem às seguintes categorias:

- c) **Categoria 1** – Percepções dos sujeitos respondentes sobre o ENEM;
- d) **Categoria 2** – A complexidade da avaliação: dificuldades constatadas;
- e) **Categoria 3** – A escola e o ENEM: estratégias de ação.

Os sujeitos respondentes da escola A foram assim denominados: A1, A2 (2 gestores); P1, P2, P3, P4, P5, P6 (6 professores); 15 estudantes do 3º ano: (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15) e 17 estudantes do 1º ano (E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26, E27, E28, E29, E30, E31, E32). Os sujeitos respondentes da escola B: B1, B2 (2 gestores); D1, D2, D3, D4, D5, D6 (6 professores); 15 estudantes do 3º ano (F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8, F9, F10, F11, F12, F13, F14, F15) e 17 no 1º ano (F16, F17, F18, F19, F20, F21, F22, F23, F24, F25, F26, F27, F28, F29, F30, F31, F32).

5.4.1 Categoria 1 – Percepções dos sujeitos respondentes sobre o ENEM

As questões que nortearam essa categoria, a partir das respostas dos gestores, professores e alunos foram: Conhece as provas do ENEM? O que pensa sobre este exame? Qual a sua opinião a respeito dessa avaliação?

É muito interessante, pois possibilita o aluno concorrer vagas em qualquer instituição, através dos programas FIES, PROUNI e o SISU (D1).
 Ainda distante dos alunos, porém mais justa que a de vestibulares tradicionais. Os alunos infelizmente não são cidadãos leitores (P2).
 Positiva, unificação acadêmica quanto ao ingresso e acesso.
 Democratização do acesso e permanência (D2).
 Acho bem interessante, pois considera todos os alunos (P4).
 Uma proposta centrada no desenvolvimento de atitudes e valores, competências e habilidades por meio de uma vivência ativa do aluno (D5).
 [...] é uma das avaliações mais importantes do Brasil, porque não dizer a nível de mundo, porque coloca o estudante na condição de buscar a universidade de forma igualitária (B2).
 O ENEM propicia na minha opinião, é que a gente procura estar sempre antenado com os temas da atualidade, nesse sentido, aumenta a qualidade do ensino [...] ele avalia a escola mas não oferece subsídios par qualificar a escola, a gente se baseia no que tem de melhor, serve como um referencial e é a forma que contribui (A1).

Percebemos nas falas dos professores e gestores um entendimento aquém sobre o que de fato é o ENEM, principalmente quando referido como democrático (D2, P4, B2) e de acesso e permanência (D1, D2) a todos no ensino superior.

Para o Ministério da Educação o principal objetivo do ENEM é a democratização de oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, ou seja, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Apesar disso, os usos dos seus resultados pelos meios de comunicação, estimulados pelo governo federal, vêm difundindo a ideia de que o ENEM avalia a qualidade do Ensino Médio no Brasil, (conforme o pensamento do gestor A1) e de que tais resultados podem e devem ser usados como forma de controle social das escolas.

A alternativa à descentralização dos processos seria, então, a unificação da seleção às vagas das 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, MEC, 2009, p. 2).

Fica evidente que se há disputas, seleção, por vagas nas IFES, não há caráter democrático, ou acesso a todos. Carneiro (2012, p.11) identifica que a educação básica, que culmina com um Ensino Médio de padrão internacional, não conta com mecanismos permanentes de indução de políticas educacionais que ofereçam uma escola de alta qualidade e isso é refletido no ensino superior.

Diferentemente da perspectiva apontada pelo MEC em relação ao acesso democrático ao ensino superior, Leher aponta que:

O Enem 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. Há riscos de consolidação do elitismo educacional, com a utilização do exame e sua relação com a mobilidade acadêmica. (LEHER, 2009, p. 1).

Para entender um pouco mais a colocação postulada acima, faz-se necessário uma leitura mais criteriosa acerca da proposta do discurso governamental na mídia. O discurso institucionalizado passa pelas mídias, a fim de se fazer crer. De acordo com Zuin (2015, p.145):

A comunicação institucional pode ser sintetizada como um processo articulado e/ou planejado, visando fortalecer os mecanismos internos de uma determinada organização. Como um percurso de sentido, busca um “querer informar” (e, especialmente, persuadir) o público de modo positivo sobre o que a organização significa para a sociedade. Conseqüentemente, um dado importante acerca da comunicação institucional é a articulação que opera com as forças de apoio social. Entidades de todos os tipos, como partidos políticos, sindicatos, associações, grupos organizados, etc., utilizam a comunicação institucional como estratégia para conseguir junto ao “seu público” a confiança, a credibilidade, a adesão a seus valores, isto é, essa comunicação preza acima de tudo a estratégia da visibilidade e da persuasão.

É notório que o governo, por meio da sua propaganda institucional, busca utilizar as avaliações em larga escala para selecionar os alunos das instituições públicas de ensino, como também disponibilizar as vagas ociosas das IES privadas. Esses novos direcionamentos das políticas relacionadas ao ENEM corroboram as conclusões de Shiroma (2005), uma vez que a obrigação de conquista individual parece ganhar força com a institucionalização de processo seletivo nacional único. Tal discurso aparenta contribuir para o apagamento das diferenças sociais e fortalece a ilusão de que todos são iguais.

Diante disso, Carneiro (2012, p. 26-27) ressalta que:

O ensino médio visto pelo espelho do ENEM/vestibular contribui para a construção de um discurso publicitário manipulável, como se os jovens fossem uma unidade social homogênea, demarcada por interesses únicos e comuns. É forçoso reconhecer que a escola de ensino médio estacionou no aluno de perfil único. [...] não é por acaso que o ensino médio, depois do novo ENEM, é matéria obrigatória na mídia nacional permanente. A impressão que se tem é que ele vive mergulhado em ambiente cenográfico, quando o que ocorre, de fato, é que está fora do lugar onde deveria estar: focado na educação básica.

Assim, para Carneiro (2012, p. 11) o Brasil “sempre tratou a educação básica com um olhar diferente das lentes que usa para enxergar a educação superior. E em decorrência, sempre percebeu o Ensino Médio como um problema da classe média”, deixando-o, na esfera pública, como algo a ser cuidado fora de esquemas de planejamento estatal. Tanto é assim que a face do ensino médio só é percebida quando saem resultados incômodos de avaliações internacionais ou quando o setor empresarial passa a reclamar do baixo nível de escolaridade dos trabalhadores. Fato que ocorre sempre por fatores externos ao próprio país. Esse tipo de reclamação tem origem em mecanismos de competitividade internacional.

Retomando as falas dos respondentes do estudo, outros gestores e professores entrevistados se referiram ao ENEM como:

Eu penso que a questão se foca muito mais na questão estatística do que no aprendizado do aluno, porque as vezes é cobrado assuntos que você não consegue desenvolver no ano e a escola acaba trabalhando pra isso, focando no ENEM. Acho as questões muito extensas [...] conteudista (B1).
Acho que o ENEM é injusto comparando ensino público e privado (P6).

Assim, o percentual de gestores e professores que veem o exame de forma negativa somam 20%. Para Carneiro (2012), apesar de suas fragilidades, os processos de avaliação, seja em sala de aula, com a verificação do rendimento, seja em esquemas mais abrangente como ENEM, devem tratar o aluno como sujeito pensante e não como sujeito “replicante”. O que ocorre nos processos de avaliação, segundo o autor, é que são voltados exclusivamente para a excelência da performance repetitiva, “não oportunizando a junção formação/aquisição de conhecimento e terminam por criar uma separação indesejável” (CARNEIRO, 2012, p. 212).

O respondente P6 aborda a questão da comparabilidade entre escolas públicas e privadas. Não obstante, a divulgação dos *rankings* tem sido vista como

causadora de impactos importantes nos estabelecimentos de ensino e de sua clientela. A disputa entre os estabelecimentos de ensino se desenvolve impulsionada pela lógica de quase-mercado educacional, o que para Krawczyk (2014, p. 134) “promove ações da escolha empreendidas pelas famílias [...] financiamento das escolas em função do alcance das metas (políticas de bonificação etc), podendo influenciar as práticas pedagógicas e organizatórias” dos estabelecimentos de ensino, com vista à manutenção ou à melhoria de suas posições relativas.

De acordo com orientações oficiais para a educação, embasados por teóricos, o Ensino Médio deve ser formativo, isto é, adquirir identidade própria e também efetivar condições de acesso ao ensino superior bem como preparar para a experiência do mundo do trabalho. Krawczyk (2014, p. 43) salienta que nesse triângulo de orientações as desigualdades sociais se articulam, “não pela exclusão, mas pela ênfase em cada um deles” e que os colégios destinados às elites, sobretudo privados, apostam na busca efetiva de condições de acesso ao ensino superior dos alunos, “constituindo essas condições também um elemento formativo”. Krawczyk (2014) conclui esse pensamento em que o polo mais fraco, o mundo do trabalho, pode ser adiado, uma vez que a inserção desse jovem não será imediata e em geral é postergada para após a conclusão do ensino superior.

Passamos a observar as implicações do ENEM na vida do estudante partindo da seguinte questão “O ENEM pode ter alguma influência sobre seu futuro pessoal, escolar e profissional?”

Me dá uma expectativa de vida melhor (E1, F18).
 Uma alavanca para ter a vida com boas condições (E2).
 Conhecimento e poder ajudar a bancar no pagamento da particular (E5).
 Concluir o ensino superior (E6).
 Na vida profissional que quero ter (E7, F17).
 Um emprego melhor, uma faculdade boa (E14).
 A ajuda para novos conhecimentos (E17, F31).
 A oportunidade em ingressar em uma universidade (E18, E22).
 Sim, uma melhor vida, ter um emprego, uma renda (E23, E24).
 Com uma boa nota no ENEM eu teria muito mais oportunidades (E32).
 Ter um bom emprego (F1, F2, F3, F4, F16, F19).
 Acesso em universidades (F5, F6, F8, F9, F15).
 Ter um futuro mais sossegado (F10).
 De poder realizar um sonho de ser Advogado e, posteriormente, um político (F20).
 Conquistar uma carreira profissional (F25, F26, F27).

Os alunos acreditam que o ENEM pode influenciar na oportunidade de melhores condições de trabalho e acesso ao ensino superior. De fato, o diploma universitário continua sendo um passaporte importante para a mobilidade social ascendente e que de acordo com Carneiro (2012), há a consciência de que ele pode contribuir mais objetivamente para que os indivíduos estabeleçam referências pessoais mais estáveis, tanto em relação ao conhecimento, quanto em relação à sua performance cultural, social e profissional.

A busca pelo ensino superior é uma realidade que atinge a maioria dos países do mundo ocidental de acordo com a UNESCO (2000). Para Carneiro (2012, p. 160), sem educação escolar básica e superior não há como compartilhar “plenamente as tecnologias disponíveis, os novos conhecimentos ecológicos e os valores e aptidões, de uma sociedade plural que pretende ser cada vez mais democrática, justa e escolarizada”.

Leher (2009), assim como Krawczyk (2011) contribuem para o debate, sobre o qual a expansão do Ensino Médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. Além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar e aos investimentos públicos realizados, entre outros.

Para as condições de trabalho descritas nas opiniões E7, F17, F1, F2, F3, F4, F16, F19, a tarefa da educação é indispensável, uma vez que, “pode tornar o sujeito mais capaz, livre e universal, o que lhe possibilita lutar por melhores condições de vida” e pela transformação da realidade social em que vive (OLIVEIRA e ALMEIDA, 2011, p. 272).

Entretanto, os problemas estruturais da educação, tais como a precariedade e limitação da educação infantil, a evasão escolar no Ensino Médio e a baixa qualidade geral da educação básica, conforme Carneiro (2012, p. 12), permanecem sem solução à vista, não havendo por parte do governo, “políticas públicas pontuais consistentes e de médio prazo para enfrentar essas questões”.

5.4.2 Categoria 2 – A complexidade da avaliação: dificuldades constatadas

As dificuldades dos alunos em relação ao ENEM, postuladas nas respostas dos questionários, foram elencadas no quadro abaixo.

Quadro 9 – Dificuldades em relação ao ENEM

Falta de organização pessoal	Disciplinas muito complexas	Falta de tempo para estudar	Tempo de duração da prova
9	23	14	10

Fonte: Questionário/alunos, elaborado pela pesquisadora.

Os alunos demonstram maior dificuldade, em relação à realização do exame, nas disciplinas, vistas por eles, como mais complexas, como Matemática, em seguida, a falta de tempo de preparação para a prova e o tempo de duração da avaliação. Interessante observar que, na amostra de alunos para essa categoria, embora, 9 estudantes tenham alegado dificuldades com a organização pessoal de estudo e 10 alegaram não possuir dificuldades, os resultados dos que afirmaram não ter dificuldades não é superior ao resultado dos demais.

Pesquisas do INEP/MEC feita em 2011, constatou que o país precisa incorporar cerca de 2 milhões de crianças de 4 e 5 anos à escola. Neste sentido, Carneiro (2012) constata que teria de contratar mais 100 mil professores como condição não só para um atendimento adequado, mas também para substituir a natureza assistencialista de nossas pré-escolas por uma visão educacional, rica em conteúdos lúdicos e em alternativas de socialização e de experiências sensoriais e motoras.

Importa dizer que a situação brasileira na educação básica é dramática porque não há como resolver os problemas do Ensino Médio, como etapa final da educação básica, na rede pública, sem antes resolver as questões inerentes à pré-escola. “O atual Ensino Médio público não prepara o aluno para a vida, para o exercício da cidadania, para o mercado de trabalho nem para o ingresso na universidade” (CARNEIRO, 2012, p. 14).

Já os professores, alegam que as dificuldades que permeiam a vida estudantil também se relacionam à falta de organização pessoal, o tempo de duração das provas e acrescenta a falta de incentivo dos pais. Alguns destacaram ainda, que:

Os alunos possuem grandes dificuldades na interpretação das questões propostas na avaliação (P3).
Eles não tem (sic) paciência em permanecer (P2).

Nas primeiras edições do ENEM eram oferecidas 63 questões de múltipla escolha, além de uma redação. Buscava-se medir o domínio do aluno no campo de competências e habilidades que deveriam ser adquiridas no Ensino Médio. Em 2009 com as mudanças no exame, manteve-se essa primeira configuração, mas ampliou a área de conhecimentos exigidos, passando a ter 180 questões de múltipla escolha, distribuídas em 4 blocos de 45 questões, em dois dias.

Assim, para Carneiro (2012, p. 31):

Até no tempo de duração o ENEM vai se aproximando do vestibular [...] o primeiro efeito destas medidas, foi empurrar as escolas de ensino médio para o abismo do enciclopedismo. Em todo o país as reuniões de planejamento se multiplicam para a incorporação de novos conteúdos e um currículo já sobrecarregado, reconhecidamente obeso e descontextualizado. Ou seja, com estas mudanças o ENEM reforçou a ideia estranha na sociedade brasileira que o ensino médio não é parte da educação básica, mas mera etapa de transição para a universidade.

Assim, para este autor, o nó do Ensino Médio consiste justamente em abandona-lo como etapa final da educação básica à medida que reforça o ENEM como substituição do vestibular.

Uma das perguntas feitas foi: como você enxerga a quantidade do número de questões e tempo no ENEM?

O INEP pensa de uma forma e a escola pública trabalha de outra, tudo o que se vê na escola pública é bem diferente daquilo que é encontrado. O ENEM cobra muito conteúdo e a escola trabalha de forma diferente, então, o compasso não fica muito justo. Na hora do aluno fazer as questões, eu acho muito longa, e hoje a nossa realidade, o nosso mundo virtual, tudo é muito imediato, o aluno não tem tempo nem concentração de ficar lendo questões extensas como aquela (B1).

O respondente B1 salienta que o MEC pensa de uma forma e a escola trabalha de maneira diferente. Buscando compreender essa questão, fez-se necessário discutir a problemática, pois incide diretamente no currículo da escola que vem passando por mudanças na estrutura do sistema atual do Ensino Médio. O novo modelo depende ainda da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que está

em elaboração e será homologada em 2017⁵⁵. A BNCC será obrigatória e irá nortear os currículos das escolas de Ensino Médio. Após essa etapa, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da BNCC, os sistemas de ensino deverão estabelecer um cronograma de implantação das principais alterações da lei e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo.

A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do Ensino Médio definidos na LDB nº 9.394/96 e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica.

As disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida (MEC, 2016, p.1).

Ainda, segundo o MEC (2016, p. 1), “o Brasil não tinha uma norma curricular comum a todos os estados e muitos currículos só foram elaborados recentemente”. Isso dificultava ao aluno, pois o conteúdo das provas do ENEM são as mesmas para todo o país. Por isso, a Base curricular vai determinar um “currículo mínimo para todos os alunos nas redes públicas e particulares”. O Objetivo é definir os conhecimentos essenciais que todos os estudantes brasileiros têm direito de ter acesso durante sua trajetória estudantil.

Conforme o quadro 10, podemos verificar algumas mudanças na LDB 9.394/96 com a nova medida provisória do MEC.

Quadro 10 – Reforma do Ensino Médio – antes e depois da MP

LDB	Antes da MP	Depois da MP
Carga Horária	Cada ano do Ensino Médio tenha pelo menos 200 dias letivos, totalizando 800 horas nos	Amplia progressivamente a carga horária para 1.400 horas.

⁵⁵ Mais informações sobre a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, acessar o site www.portal.mec.gov.br/novoensinomedio/duvidas.

	três anos.	
Disciplinas obrigatórias	Artes e educação física eram obrigatórias na educ. básica. Filosofia e sociologia nos três anos do Ensino Médio.	Artes e Educação Física continuam obrigatórias até o Ensino Fundamental, sendo esta última facultativa ao aluno. O ensino de português e matemática é obrigatório nos três anos do Ensino Médio. O currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos, a serem definidos com ênfase em linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; e formação técnica e profissional.
Ensino Técnico	A lei já previa a possibilidade das escolas integrarem o ensino técnico e profissionalizante ao Ensino Médio em diversos modelos.	A formação técnica e profissional passa a ter peso semelhante às quatro áreas do conhecimento. Possibilidade de experiência prática no setor produtivo.
Língua Estrangeira	Oferta de uma língua estrangeira a critério da escola a partir do quinto ano.	O inglês passa a ser obrigatório a partir do sexto ano. As escolas podem oferecer uma segunda língua, preferencialmente o Espanhol.
Professores	Deveriam possuir diploma técnico ou superior em área pedagógica ou afim.	Permite que as redes de ensino contratem profissionais de notório saber para dar aulas afins a sua formação.
Vestibulares	Universidades são livres para definir conteúdos das provas para selecionar calouros, levando em consideração o impacto da exigência no Ensino Médio.	Conteúdos dos vestibulares serão apenas as competências e habilidades bem como as expectativas de aprendizagem das áreas do conhecimento definidos na BNCC.

Fonte: LDB nº9.394/96/MP746. Elaborado pela pesquisadora.

A MP/746 trata sobre a reforma do Ensino Médio, portanto, não estabelece nenhuma alteração sobre o ENEM, ou mudanças deste.

Carneiro (2012, p. 47) alega que o ENEM deveria exigir “o domínio de conteúdos articulados da educação básica”, da qual o Ensino Médio é etapa final (LDB/96, Art. 35) e não o contrário, preconizado na Portaria nº 807/2010, no qual o ENEM serve de indução do currículo no Ensino Médio.

Entretanto, nas escolas analisadas, professores relataram que a prática na escola é de se adaptar ao ENEM. “[...] trabalho de forma contextualizada, semelhante ao ENEM com meus alunos (D1)”; “seguindo o plano de curso nacional, utilizo estratégias curriculares de avaliação semelhantes as do ENEM e até utilizamos as próprias questões do ENEM (D4)”; “na instituição, em relação ao exame, houve maior comprometimento por parte dos professores para manter e/ou melhorar a qualidade do ensino (P3)”; “faço uso de questões do próprio ENEM e de outras instituições (P5)”; “procuro sempre adequar as questões utilizando as do ENEM e de outras instituições (Puc, Fuvest, Unicamp, etc.) em atividades e avaliações (P6)”.

A partir das dificuldades aqui elencadas, as escolas propuseram ações estratégicas, descritas na categoria 3.

5.4.3 Categoria 3 – A escola e o ENEM: estratégias de ação

As dificuldades apontadas pelas escolas em relação aos alunos do Ensino Médio e a imposição da avaliação em aferição das médias e posteriormente a disponibilização em *rankings* fizeram com que as instituições se adequassem à essa realidade. Propusemos as seguintes questões a fim de compreender quais mudanças estratégicas ocorreram nessas escolas: Esta instituição participa/incentiva os alunos a fazerem o ENEM? De que modo? Você orienta seus alunos para que façam o ENEM? Qual a argumentação você usa?

A partir dessas perguntas obtivemos as seguintes respostas:

Sim, aplicando simulados para os terceiros anos e trabalhando com intensivão quatro semanas antes da prova. Digo que é a melhor maneira de um aluno público ingressar na universidade (P1).

Sim, desde simulados, aulas até a própria inscrição (fazemos com eles na escola). A importância da qualificação do estudo, já que o mercado de trabalho está cada vez mais seletivo. (P2).

Sim, a escola promove aulas integradas nas datas próximas ao ENEM (P3). Com certeza, trabalhamos com foco no ENEM, com aulas, simulados etc. é a porta de ingresso à universidade (P4).

Sim, informando, incentivando, conscientizando, promovendo algumas atividades direcionadas. Principalmente pela possibilidade de acesso a mais de uma universidade (P5).

Sim, momentos para falar do exame, conscientização e dicas. Digo ser uma oportunidade de realizar o sonho profissional (P6).

Sim, através do diálogo, mostrando a sua importância (D1).

Utilizando estratégias curriculares de avaliação semelhantes ao do ENEM (D4).

Sim, realizando avaliações desse nível. Fazendo as inscrições do aluno (D5).

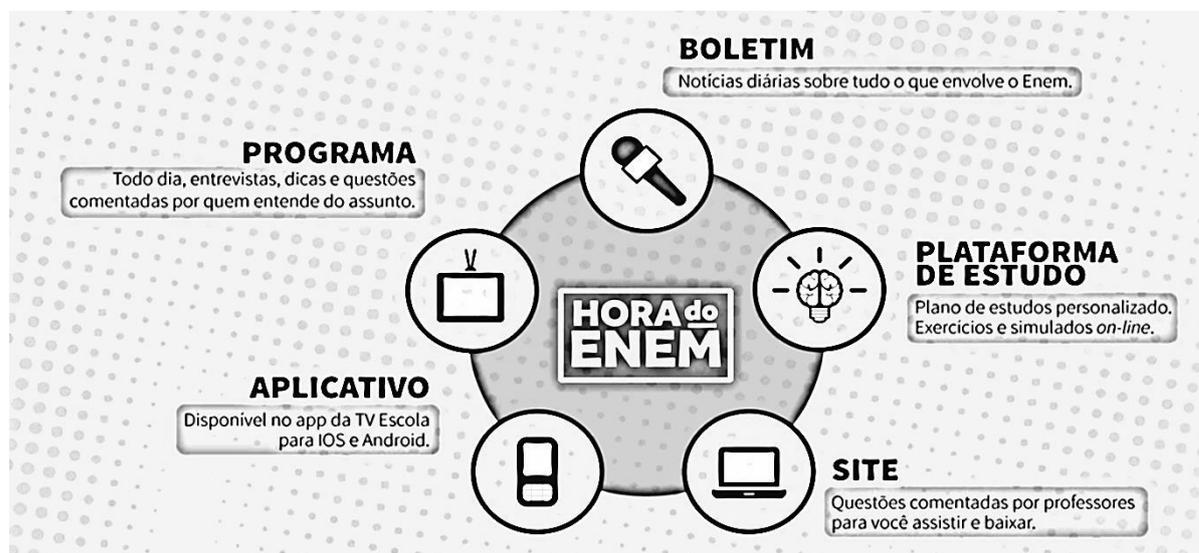
[...] inclusive alguns professores quando chega perto da data da avaliação do ENEM, fazem um trabalho intensivo com os alunos de questões que geralmente caem (A1).

É interessante observar que o professor, em virtude do ENEM, incorporou novas práticas alegando que “hoje em dia o trabalho desenvolvido pelo professor tem que ser de forma contextualizada, atividades semelhantes ao ENEM (D1)”; “cada disciplina deveria focar no ENEM, principalmente as do Ensino Médio (D2)”; “As mudanças ocorreram obviamente para melhor”. “O ENEM lançou padrões de qualidade (D4)”; “o próprio livro didático traz questões do ENEM (D5)”; “o planejamento diário do professor voltado no método de avaliação (P1)”; houve mudanças sim, a escola passou a fazer simulados, projetos direcionados, intensivão” (P6).

As ações das escolas, frente ao ENEM, estão perfiladas por “intensivões, simulados e aulões”. Isso é reflexo de como a avaliação está transformando os sistemas de ensino. Cursos preparatórios para vestibulares reorganizaram suas agendas, especializando-se em simulados no formato do ENEM, que no dizer de Carneiro (2012, p. 55), “é uma versão compacta do ENEM, aplicado em um dia só”, e, ainda salienta que o “ENEM se tornou refém do vestibular”.

Concordando com Carneiro (2012) a esse respeito, não só os cursinhos se adaptaram ao ENEM. O MEC também oferece simulado *online*⁵⁶ para alunos que irão fazer o ENEM. O aluno pode criar um plano de estudo adequado ao seu perfil, baixar vídeos, acessar e receber orientação de como se preparar para o exame etc.

Figura 7 – Programa Hora do ENEM



Fonte: TVescola/MEC, 2016.

Carneiro (2012) salienta que manter o ENEM é preciso, porém excluídos seus equívocos e distorções atuais. “Tentar corrigir o Ensino Médio através do ENEM, é o mesmo que buscar corrigir a febre por via do esfriamento do termômetro” (CARNEIRO, 2012, p. 56).

Outras questões auxiliam a compreensão de como o trabalho dos professores, com relação ao ENEM, foi realizado: Você alterou seu plano de trabalho a partir do ENEM? Como?

Sim, mudando o tipo de atividade em sala de aula, buscando aprofundar os temas mais trabalhados no ENEM nas ciências da natureza (P6).

⁵⁶ Para mais informações acessar o site www.tvescola.mec.gov.br/tve/serie/hora-do-enem.

Sim, procuro trabalhar dicas de leitura e interpretação (P5).
 Não houve muitas alterações, o que aconteceu foi inserir mais atividades contextualizadas (D1).
 Adaptando algumas práticas e trabalhando mais teorias em história da arte, no caso (D4).
 Sim, intensificação em leitura de artigos, sites de notícias. Ênfase na leitura (P2).
 Simplesmente planejando e, principalmente as avaliações (P1).

Nas falas dos professores fica evidente uma preparação para o ENEM, com aulões e simulados. Os professores seguem o currículo da escola, e agregam questões do ENEM em forma de avaliação. Isso demonstra que não houve uma mudança radical na estrutura avaliativa nem curricular. Fato é que as escolas se voltam para a intensificação de conteúdos a fim de atender as demandas do ENEM. E, para alcançar as exigências do ENEM, em horários extras, são feitos esses aulões e simulados.

Os gestores também corroboram nessa questão sobre as mudanças ocorridas nas escolas mediante esta avaliação:

Na verdade nós tivemos nesses anos, inclusive, o pacto pelo ensino médio em que aprendemos a trabalhar questões em forma de área de conhecimento, então, antes o que era Língua Portuguesa, artes, educação física, hoje entra como Linguagens e Códigos. O pacto já veio também para ajudar nessas questões do ENEM (A1).
 A gente trabalha simulado. Tem uma professora da área de letras que vem aos sábados, trabalha voluntário, com redação e simulados nos últimos dias e 40 dias antes do ENEM a gente forma 2 turmas grandes e os professores que trabalhavam 2 horas, dão 4 aulas, com aulões específicos mesmo (A2).
 Algo específico para o ENEM não temos, existe o trabalho durante o ano todo e simulados, mas só para o ENEM, não (B1).
 A gente aplica avaliações dias antes para o aluno que está se preparando para a maratona que é ENEM (B2).

Apenas um entrevistado (B1) admitiu que a escola não trabalha, especificamente, com o ENEM. Porém, o posicionamento dos demais entrevistados, da mesma escola, afirmam que sim; têm estratégias de ação em relação ao ENEM, ao menos nos dias que antecedem a avaliação.

A fim de ratificar as falas dos gestores e professores, perguntamos aos alunos e eles “Percebem que o método de estudo dado pelo professor é aplicado visando o ENEM?” As respostas foram variadas, E1 argumenta que “sim, o professor de história nos deu várias questões sobre o ENEM para responder”. E3 comenta que “não, nem tudo o que é explicado pelo professor é o método do ENEM”. E4 explicitou que os professores “passaram provas com modelo do ENEM, conteúdos

típicos e algumas abordagens que já caíram no ENEM”. Para E7 “às vezes”. E11 “simulados e provas”. E16 alega que “sim, ele tira tarefas de lá”. E23 respondeu que “sim, eles estão passo a passo com a gente”. E24 “sim, explica citando exemplos do que cai no ENEM ou pode cair” e E31, disse que “sim, pois eles nos ajudam muito em relação a isso e sempre passam exercícios tirados do ENEM”. Os demais alunos responderam:

Com oficinas de Língua Portuguesa (F1, F2, F3, F4, F6, F7, F11, F14).
 Em apenas alguns casos (F5, F9).
 Sim, desde o primeiro ano eles focam muito o ENEM (F8).
 Sim, dando tarefas, exercícios, sempre focando o ENEM (F15).
 Sim, atividades e provas (F16).

Os alunos da escola A salientam uma maior incursão nas atividades em sala de aula dadas pelo professor visando a preparação para a prova do ENEM.. O fator participação maior dos pais na vida dos estudantes da escola A é preponderante na cultura escolar e a valorização da construção do conhecimento, por serem da zona urbana, facilitaria esse incentivo. O maior índice de *trainers* (treineiros) da escola A denota isso.

Na escola B, de acordo com as respostas dos alunos, e 1 gestor, nem sempre ocorre uma preparação para o exame por parte da escola e/ou professor bem como a ínfima participação dos pais na vida estudantil, refletindo no baixo desempenho dos alunos no ENEM.

Também perguntamos o que motiva os alunos a fazerem a prova do ENEM. 88% responderam que pretendem fazer o exame para ingressar em uma universidade e 12% para testar seus conhecimentos, possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais como Inglês sem Fronteiras/ Ciências sem Fronteiras/PROUNI/FIES/SISU.

Krawczyk (2014) evidencia que o atual cenário do Ensino Médio brasileiro é mais complexo e nuançado. Importante também reiterar que o debate em torno das recentes situações observadas Ensino Médio têm sido desafiador e exige, cada vez mais, capacidade de análise e compreensão por parte dos atores envolvidos, principalmente for reconhecido como etapa final da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso estudo pretendemos analisar as repercussões ocorridas na escola pública de Ensino Médio a partir da inserção do ENEM, verificando sua finalidade e seus resultados. A partir de então, nosso primeiro objetivo específico foi analisar como as exigências mundiais, na área educacional, com ideais neoliberais, para o cumprimento da agenda capitalista no mundo globalizado influem no sistema nacional de avaliação do país.

Constatamos, portanto, que a educação brasileira e as políticas públicas voltadas à área são influenciadas pelas imposições da economia mundial vigente através dos programas econômicos instituídos pelos órgãos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, o Banco Mundial – BM, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, Fundo Monetário Internacional – FMI etc. São esses órgãos, e outros, que pautam as agendas, tanto econômicas quanto educacionais, dos países em desenvolvimento.

Assim, podemos inferir que a educação do país é direcionada aos padrões capitalistas e atendem à demanda da ordem mundial, o que significa que a ideia é responder às metas que visam dados quantitativos e menos qualitativos, tendo em vista, que os órgãos mencionados exigem dos países membros dos organismos multilaterais as prestações de contas referentes aos assuntos das agendas mundiais. Entendemos que as concepções de Estado são responsáveis pelas políticas públicas na área de educação, já que, é o Estado, o ente que direciona os mecanismos de financiamento e de avaliação para a área.

Nas últimas décadas, a sobrevalorização dos indicadores de rendimento dos alunos conduziu à mobilização institucional fortemente influenciada pela lógica organizacional das empresas. Nesse sentido, mediante o nosso segundo objetivo específico, verificar quais mudanças estratégicas ocorreram em duas escolas públicas de Ensino Médio no município de Vilhena, no estado de Rondônia em decorrência do ENEM, constatamos que:

- a) Os professores incorporaram algumas/poucas práticas, em virtude do exame, desenvolvendo com os alunos atividades contextualizadas, semelhantes aos do ENEM (conforme o professor D1). Também de “simulados, intensivões e aulões” (P1, P6).

- b) As escolas intensificaram seus conteúdos nas 4 áreas do conhecimento a fim de atender as demandas do ENEM. Em média, 90% dos alunos ratificaram que houve maior incursão nas atividades em sala de aula pelo professor, visando o ENEM. Na escola A as aulas extraclases são mais acentuadas que na escola B, e nesta, as atividades como perguntas de provas anteriores do ENEM incursionadas em horário aula e as vezes simulado 30 dias antes da prova.
- c) As escolas propuseram um plano de estratégias de ação a fim de alcançar um desempenho melhor nas avaliações externas. Na escola A, de aumentar as notas no ENEM em Linguagens e Códigos, Matemática e Ciências da Natureza. Na escola B, de elevar os índices de desempenho.

A escola A não conseguiu alcançar a elevação das notas em Ciências da Natureza (-3%), em Linguagens e Códigos (-2%) e tampouco em Matemática (-3%). Apesar da intensificação de conteúdos em sala de aula, alegada pelos professores e alunos, não houve melhor desempenho dos alunos no exame.

A escola B, de igual forma, não atingiu a meta de elevar os índices em Ciências da Natureza, Matemática e em Linguagens e Códigos. Conseguiu elevar 9,1% as notas em Redação e menos de 1% em Ciências Humanas.

As medidas que as escolas tomaram em relação ao ENEM ficaram de maneira superficial, apenas incursionando uma carga maior de conteúdo (perguntas do ENEM de edições anteriores) sem mudar o currículo. No PPP apenas traçaram as estratégias de “melhorar o desempenho do aluno” sem maior profundidade de como seriam feitas as ações dos professores em sala, ficando a critério deste como trabalhar essa questão.

Isso nos leva a compreender que apenas incursionar aulas, intensivões e simulados nas escolas não muda sua realidade no que tange a melhoria das notas ou desempenho melhor no ENEM. É preciso rever o currículo e as estratégias de ensino, inclusive a formação de professores.

Os números apontados no IDEB e ENEM que aqui abordamos demonstram a defasagem do Ensino Médio brasileiro. Em virtude disso, o governo neste ano, pretende tornar mais flexível e atual o currículo dos anos finais da educação básica com a reformulação do Ensino Médio, aprovada no dia 8 de fevereiro de 2017. 60% da carga horária serão dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que ainda definirá as competências e objetivos de aprendizagem. A BNCC consiste

nas disciplinas de Português, Matemática, Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. As disciplinas restantes serão escolhidas de acordo com a área de formação (Linguagens, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza, Ciências humanas, formação Técnica e Profissional).

Frigotto (2012, p. 107) defende e aqui reiteramos a necessidade de se resgatar a centralidade do ser humano no cumprimento das finalidades do Ensino Médio e da Educação profissional (educação Profissional e Técnica deve ser oferecida simultaneamente ao longo do Ensino Médio) a superação da pedagogia das competências a partir da compreensão de seus pressupostos filosóficos e políticos e não insistir na adaptação de personalidades à flexibilidade do mercado de trabalho.

Nosso terceiro objetivo específico baseou-se em identificar como os sujeitos dessas escolas percebem e atuam em relação ao ENEM. A forma de atuação, descritas acima, (pelas estratégias de ação) identifica que a Escola A proporciona maior ênfase em sala e extraclasse (em horários diferentes da aula) com a incursão de mecanismos próximos à avaliação e/ou com questões do ENEM em provas anteriores. A escola B também oferece subsídios aos alunos nesse sentido, porém, com menos intensidade que a outra escola, atendendo as prerrogativas no exame dias antes de sua aplicação. Porém, há que se modificarem as estratégias, visto que pouco resultado foi obtido na forma em que as escolas têm atuado frente ao ENEM.

Na perspectiva dos alunos, o ENEM é possibilidade de ascensão social, na conquista de uma vaga para a universidade, a obtenção de um bom emprego além de viabilizar a participação em programas de governo como o PROUNI, SISU, Ciências sem Fronteiras, Inglês sem Fronteiras. Entre os gestores, 3 consideram a prova democrática e positiva na vida estudantil de seus alunos. Já entre os professores, 20% alegam que o ENEM é injusto e conteudista, ainda distante dos alunos.

O momento de seleção para ingresso na educação superior é a face visível, a área de manobra de um sistema social injusto e elitizante (Ciavatta, 2008), que promove a seletividade social por diferentes mecanismos. Muito antes do momento de seleção para ingresso nas universidades, ocorre a triagem social, uma seleção prévia, diretamente relacionada à educação que o indivíduo obteve anteriormente.

Somente com maior atenção aos níveis anteriores de ensino, será possível ampliar-se o horizonte de expectativas e possibilidades dos concluintes do Ensino

Médio público, para que o ingresso na educação superior se torne uma de suas alternativas futuras. É preciso também refletir sobre o real significado da expressão democratização, e descobrir qual educação nós queremos, para quem e para quem serve esta educação. Sem essas reflexões, a pretensão de democratizar a educação superior produzirá resultados ineficazes.

O Brasil ainda precisa galgar avanços na educação como um todo, principalmente na etapa final da educação básica, em que os índices de desempenho continuam aquém do adequado e a competitividade exacerbada pela mídia nacional, através dos *rankings* por escola visam apenas o quantitativo sem dar importância aos processos e às peculiaridades das escolas, alunos e professores.

Na perspectiva de ter respondido a questão problematizadora do nosso estudo, fomentamos a reflexão sobre o ENEM enquanto política pública de avaliação bem como de um Ensino Médio que queremos, preconizado no artigo 35 da LDB/96, que busca aprimorar o educando enquanto pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e na compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina como etapa final da educação básica e não apenas como porta de acesso ao ensino superior.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 9-38.
- ANDRADE, D. F. T., H. R. & Valle, R. C. **Teoria de resposta ao item**: conceitos e aplicações. São Paulo: ABE – Associação Brasileira de Estatística, 2000.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARRETCHE, M. T. S. **Emergência e Desenvolvimento do Welfare State**: Teorias Explicativas. Rio de Janeiro: BIB, n. 39, jan./jun. 1995, p. 03-40.
- BALL, S. J. *Grandes políticas, un mundo pequeño*. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NARODOWSKI, Mariano (Org.). **Nuevas tendencias en políticas educativas**: Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Granica, 2002, p. 103-128.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación. Estudio Sectorial – versión preliminar**. Tradução de Rosana Evangelista da Cruz. Washington/DC: Banco Mundial, 2003.
- _____ **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997**: o Estado num mundo em transformação. Washington/DC: Banco Mundial, 1997.
- _____ **World Bank Brasil**. Brasília: Banco Mundial, 1999.
- _____ **Relatório Anual de 2015 do Banco Mundial**. Grupo Banco Mundial Washington, DC: Banco Mundial. DOI: 10.1596/978-1-4648-0574-5.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
- BARROS, A. S. X. **Expansão da educação Superior no Brasil**: limites e possibilidades. Educ.
- BEHRING, E.R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**: Fundamentos e história. Biblioteca Básica do Serviço Social. Vol 2. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.
- BONAVIDES, P. **Ciência Política**. 23. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2015.
- BONETI, L.W.; BATISTELA, A.C. Educação e capitalismo: o contexto dos novos processos sócio culturais. In. ALMEIDA, M. L. P.; FERNANDES, S. R. (orgs.). **Políticas de Educação e processos pedagógicos contemporâneos no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 315-330.

BOURDIEU, P. (1985), *The forms of capital*, in J. G. Richardson (org.), **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**, Nova Iorque, Greenwood, pp. 241-58.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998.

_____ Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

_____ Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

_____ Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____ Ministério da Educação. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____ Ministério da Educação. **Lei n. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

_____ Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília, Distrito Federal, 2009a. 26p.

_____ Portaria MEC Nº 646 de 14 de maio de 1997.

_____ Portaria INEP/MEC nº109, de 27 de maio de 2009a.

_____ Portaria INEP/MEC nº 807 de 18 de junho de 2010.

_____ Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social (ACS). **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília, Distrito Federal, 2009b.

_____ CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n.º 360/1974**. Interpreta o § 4º do artigo 14 da Lei 5.692/1971. Brasília: CFE, 4 de fevereiro de 1974.

_____ Presidência da República. **Plano Nacional de Educação 2014 – 2024**. Lei nº. 13.005, 2014.

_____ **Sinopses Estatísticas da educação, 2000 a 2012**. Brasília: INEP, 2012.

_____ **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016.

BRUNO, L. Poder e administração no Capitalismo Contemporâneo: In OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão Democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BUCCI, M. P. D (org.) **Políticas Públicas – reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

- CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- CANOTILHO, J.J.G. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 3. ed. Coimbra: Almedina, 1999.
- CARNEIRO, M. A. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CARNOY, M. **Estado e Teoria Política**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- CASTRO, M. H. **A participação do Brasil em Estudos e Avaliações Comparados Internacionais**. 2009. Disponível em: <<http://www.mre.gov.br/dc/textos/revista7-mat21.pdf>> Acesso em 25 de mai. de 2016.
- CASTRO, M. H. G. Gestão administrativa e pedagógica da escola. In: **Justiça pela qualidade na educação**. ABMP, Todos pela Educação (org.). São Paulo: Saraiva, 2013.
- CIAVATTA, M. Formação Integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino médio integrado a educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba, 2008.
- COLEMAN, J. CAMPBELL, E. CARL, ROBSON, C. MCPARTLAND, J. & MOOD, A. **Equality of educational opportunity**. Washington: *Department of Education*, 1996.
- COHN, A. **Políticas sociais e pobreza no Brasil**. Artigo. Planejamento e políticas públicas. Nº 12 - JUN/DEZ DE 1995.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In DE TOMMAZI, L. ; WARDE M. J. ; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-124.
- CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- CUNHA, L. A. **Vestibular: a volta do pêndulo**. Em aberto, Brasília, ano 1, n. 3. Fev. 1982.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- DALLARI, D, A. **Elementos da teoria geral do Estado**. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DE CICCIO, C; GONZAGA, A. L. T. A. **Teoria Geral do Estado e Ciência Política**. 4. ed. São Paulo: RT, 2012.
- DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI**. Porto: Edições ASA, 2010.

DEMO, P. **Solidariedade como efeito de poder**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ, H. D. M.; FONTANIVE, N. S.; KLEIN, R. Indicadores de qualidade na educação básica. In: **Justiça pela qualidade na educação**. ABMP, Todos pela Educação (org.). São Paulo: Saraiva, 2013.

EBBINGHAUS, H. (1885). *Über das Gedächtnis*. Duncker, Leipzig. (Traduzido por H. Ruger e C. E. Bussenius (1964)) **Memory: A contribution to Experimental Psychology**. New York: Dover Publications.

FERRER, G. As avaliações regionais e nacionais na América Latina. In: **Avanços e desafios na avaliação educacional: A educação que queremos para a geração dos Bicentenários**. Coleção Metas educativas 2021- OEI. Fundação Santillana, Madrid: Espanha, 2008.

FONSECA, M. **O banco mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro**. Rev. Fac. Educ. [online], vol. 24, n. 1, p. 37-69, 1998. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf> Acesso em 20. Abr. 2016.

FREITAS, L. C. **Avaliação escolar caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, S. G. **Economia Internacional: pagamentos internacionais**. São Paulo: Atlas, 1979.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. Escola S.A. – **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do Neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 75-105.

_____ G. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ G. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FURMANN, I. Globalização e Estado: dimensões e dilemas. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 16, n. 3077, 4 dez.2011. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/20555>>. Acesso em: 10 set. 2016.

GALVÃO, A.M. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos liberais. In SANFELICE, J. L; SAVIANI, D. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOMES, M., MACIEL, A. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.48, p. 153-167 Dez. 2012 - ISSN: 1676-2584.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HECKMAN, J. **O bom de estudar desde cedo**. Disponível em <educarparacrescer.abril.com.br/politica-publico/entrevista-james-heckman-477453.shtml>. Acesso em 2 de jul. de 2016.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da Filosofia do Direito**. Trad. de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOBBS, T. **Leviatã**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

HOBBS, E. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914/1991). São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HÖFLING, E. M. **Estado e Políticas (Públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

IANNI, O. O Cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. SANFELICE, J.L (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

KRAWCZYC, N. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. Cadernos de pesquisa v. 41 n.144/Dez. 2011.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1995.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Degradação social, globalização e neoliberalismo**. São Paulo: Atlas, 1999.

LE BOTERF, G. *De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ont-elles besoin?* In MAUÉS, Olgaíses; LIMA, Ronaldo (orgs.). **A lógica das competências na formação docente**. Belém – PA: Universitária UFPA, 2005.

_____, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. São Paulo: Outubro, n.1 p. 19-30, 1999.

LIMA, A. L. C. **Globalização econômica, política e direito** – Análise das mazelas causadas no plano político-jurídico. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2002.

LOCCO, L. A. **Políticas públicas de avaliação**: o ENEM e a escola de ensino médio. 2005. 141p. Tese (Doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1005.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova cultural, 1997.

LOPES, B.; AMARAL, J. N. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MABBOT, J. D. **O Estado e o cidadão “uma introdução à filosofia política”**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

MACEDO, L. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. Brasília: INEP. Machado, L. **Interdisciplinaridade e contextualização**. Brasília: INEP, 1999.

MALUF, S. **Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 1988.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARTINS, R. C. R. Metas de qualidade na educação básica. In: **Justiça pela qualidade na educação**. ABMP, Todos pela Educação (org.). São Paulo: Saraiva, 2013.

MAUÉS, O.; LIMA, R. (orgs.). **A lógica das competências na formação docente**. Belém, PA: Universitária UFPA, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, K. **O capital**. Crítica da Economia Política. Livro I vols I e II. São Paulo: DIFEL, 1985.

MÉSZÁROS, I. **Beyond capital - towards a theory of transition**. Londres: Merlin Press, 1995.

MINAYO, M.C.S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. IN MYNAYO, M. C.S (ORG.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 51-66.

MIRANDA, F. A. **Avaliação educacional no interior amazônico: entre a regulação e a emancipação**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

MORAES, B. M. Qualidade da educação básica: perplexidade e problemas. In: **Justiça pela qualidade na educação**. ABMP, Todos pela Educação (org.). São Paulo: Saraiva, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NATIONAL ASSESSMENT GOVERNING BOARD. *About NAEP 2002*. [cited December, 19, 2002]. Disponível em <http://www.nagb.org>.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 87-125.

- NEY, A. **Manual de políticas públicas**. Caldas – Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.
- NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda externa para a educação brasileira – Da USAID ao Banco Mundial**. Paraná: Unioeste, 1999.
- OLIVEIRA, D. A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAE, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.
- OLIVEIRA, M. L.; PESSOA, H. C. Avaliação da qualidade na educação básica. in: **Justiça pela Qualidade na Educação**. ABMP, todos pela educação (organização). São Paulo: Saraiva, 2013. p. 613-629.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes. 2007.
- OLIVEIRA, S. A. Z. P.; ALMEIDA, M. L. P. Educação para o mercado de trabalho: impasses e contradições. In. ALMEIDA, M. L. P.; FERNANDES, S. R. (orgs.). **Políticas de Educação e processos pedagógicos contemporâneos no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 251-74.
- ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (OCDE). **Aprendendo pra o mundo de amanhã: primeiros resultados do PISA 2003**. Brasil: Editora Moderna LTDA., 2005.
- PARO, V. (ORG) **Teoria do valor em Marx e a Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- PASQUALI, L. **Teoria de resposta ao item: teoria, procedimentos e aplicações**. Brasília: LabPAM/UnB, 2007.
- PERRENOUD, P. (1997). **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. **P. Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PILONI, T. A. **A Intervenção Social no Terceiro Setor no contexto do Neoliberalismo**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Política Social) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2010.
- PINHO, D.; VASCONCELLOS, M. et al. **Manual de Economia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- PRADO, J. **História econômica del Brasil** (1945). Buenos Aires: Futuro, 1960.
- Putnam, R. D. **The prosperous community: social capital and public life**. *Am. Prospect*, 1993. pp. 35-42.
- QUINALIA, C. In: (artigo) **Política pública de educação uma análise do ENEM: exame nacional do ensino médio no Distrito Federal**. *Universitas/JUS*, v. 24, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2013.
- RABELO, M. **Avaliação Educacional: fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro**. Rio de Janeiro: SBM, 2013.

_____, M.L. **Matriz de referência como centro dos processos de avaliação em larga escala**. Pesquisa & Avaliação: Revista do Professor: SADEAM 2010: Matemática e suas tecnologias, 2, 2011.

RODRÍGUEZ, O. **Teoria do subdesenvolvimento da CEPAL**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

ROSANVALLON, P. **A crise do Estado-providência**. Goiânia, GO: UFG/Brasília, DF, 1997.

ROUSSEAU, J. J. (1962). **O contrato social**. São Paulo: Globo.

SAERO – 2015/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, **CAEd**. v. 3 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015 – Anual.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005.

SCHWARTZMAN, S. As avaliações de nova geração. In: **Dimensões da Avaliação Educacional**. MELLO e SOUZA, A. (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SILVA, J.C.L. **Resumo histórico-econômico do Brasil**. Brasil Escola. 2016. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/geografia/resumo-historico-economico-brasil-internacionalizacao-economia.htm>. Acesso em 05 de dezembro de 2017.

SINGER, P. A cidadania para todos. In: PINSK, J. , PINSK, C, B. (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 190-263.

SOARES, J. F. Medidas do aprendizado dos alunos das escolas de Educação Básica, in: **Justiça pela Qualidade na Educação**. ABMP, todos pela educação (organização). São Paulo: Saraiva, 2013.

SOUZA, R.G. **Capitanias Hereditárias**. Brasil Escola. 2016. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/historiab/capitanias-hereditarias.htm>. Acesso em 05 de dezembro de 2017.

SOUZA, A.M. **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas 2011**: quarto relatório de monitoramento das 5 metas do Todos Pela Educação, 2012. Disponível em www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 7 de abril de 2014.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L; WARD M.J.; HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. *Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile, 2002.

VIANA, M.L.T. W. **A Americanização (perversa) da seguridade social no Brasil: estratégias de bem-estar e políticas públicas**. Rio e Janeiro: Revam: UCAM, IUPERJ, 1998.

WOLKMER, A. C. **Ideologia, estado e direito**. 3. ed. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2000.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: SENAC, 2003.

ZIPPELIUS, R. **Teoria Geral do Estado**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

ZUIN, A. L. A. **Discursos Governamental e Midiático: O Enem na democratização do acesso ao Ensino Superior**. GT5- Educação, comunicação e TIC'S. Conferência em Educação, Rondônia, 2015.

APÉNDICES

Apêndice 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPTO. DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Solicitação

O projeto intitulado "**O ENEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO: um estudo de caso em escolas públicas de Vilhena**", desenvolvido pela mestranda Adriana de Deus Cordeiro, portadora do CPF nº 726.365.212-91, aluna devidamente matriculada no PPGE – Mestrado Acadêmico em Educação sob o nº 201421508 tem como base a pesquisa sobre as avaliações nacionais em larga escala que no decorrer dos anos adquiriram importante dimensão normativa, ainda que de maneira imperfeita e incompleta, constituindo a única maneira existente de se verificar a qualidade dos sistemas públicos de ensino. Esta pesquisa analisa as inferências do ENEM sobre o Ensino Médio e como as escolas tem se adaptado a este exame para a verificação do rendimento individual do aluno e seu ingresso ao ensino superior.

Este projeto de pesquisa, por meio de estudo de caso (metodologia), objetiva-se analisar três aspectos que o ENEM preconiza em sua normatização, sendo elas:

1. Promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global (Portaria INEP/MEC nº109, de 27/5/09 - VI);
2. A criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio (Portaria INEP/MEC nº 807 de 18/06/10 – Art. 2 /III);
3. O desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. (Portaria INEP/MEC nº 807 de 18/06/10- Art. 2/ VI).

Para amostra, será utilizada a técnica de aplicação de questionários (professores e alunos) e entrevistas (gestores).

Considerando o que foi descrito acima e visando atender os objetivos propostos pelo projeto, solicitamos que sejam disponibilizados:

1. **Para a pesquisa documental:** PPP, matrícula do aluno e relatório socioeconômico, ficha de ponto (professores), diretrizes do ENEM e formas de aplicação na escola.
2. **Para aplicação de questionário e entrevistas:** os questionários serão aplicados, mediante autorização da escola, a duas turmas do último ano do ensino médio e professores. A entrevista será feita com os gestores escola.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa "**O ENEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VILHENA**" desenvolvida na Universidade Federal de Rondônia - Câmpus Porto Velho, objeto de estudo da pesquisadora ADRIANA DE DEUS CORDEIRO, sob orientação da

Prof^a. Dr^a. APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN, discente do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia, para estudar e investigar como o Enem tem influenciado nas práticas e gestão escolar no ensino médio em escolas públicas de Vilhena, sua articulação e percepção dos atores das escolas.

A seguir, apresentamos alguns esclarecimentos quanto à participação e desenvolvimento da pesquisa:

1. O (a) Senhor (a) foi selecionado (a) devido a Instituição na qual atua ser objeto de estudo desta pesquisa.
2. Sua participação na pesquisa será com respostas à entrevista semiestruturada, gravada em áudio, e observação direta feita pela pesquisadora, podendo as situações ser transcritas no diário de campo, e/ou captadas em imagens digitais;
3. Suas respostas, imagens e gravação em voz serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome ou imagem em qualquer fase do estudo;
4. Os riscos da pesquisa não se caracterizam de forma aparente, porém é possível que possam sentir-se constrangidos com nossas perguntas ou presença. Neste caso, poderá procurar esta pesquisadora para que as respostas dadas sejam revistas ou retiradas, também poderão ser suprimidas as gravações realizadas ou imagens capturadas.
5. Sua participação contribuirá no conhecimento científico para a área da Educação, em especial, quais inferências o Enem tem exercido sobre o Ensino Médio público em escolas de Vilhena/RO, sabendo que esta política de avaliação está presente nos debates sobre a melhoria do ensino e qualidade na educação;
6. Os resultados da pesquisa serão destinados à sua instituição e à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas nacionais ou internacionais;
7. Fica assegurada ao senhor (a) a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à você ou à pesquisa;
8. Fica assegurado uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa;
9. Fica esclarecido que o senhor (a) não receberá nenhuma remuneração ao participar desta pesquisa;
10. Todo material da pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora.
11. Caso o (a) senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone: (69)8485-7162/(69)9932-5134, e-mail: cordeirodrivedeus@gmail.com.

Eu, _____, RG

nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Porto Velho, ____ de _____ de 2016.

Adriana de Deus Cordeiro

Assinatura do Participante

Pesquisadora

Apêndice 2

Guia de perguntas entrevista semiestruturada- Gestores

1. A questão Enem é discutida na Instituição?
2. Conhece as provas do Enem? O que pensa sobre este exame?
3. A Seduc dá alguma orientação? Qual?
4. O Mec e Seduc têm dado retorno para a escola sobre sua participação no Enem?
5. Os alunos solicitam informações sobre o Enem?
6. Enquanto política pública, o Enem contribuiu para quais aspectos educacionais do Ensino Médio?
 - a. Qualidade do Ensino.
(Portaria INEP/MEC nº 807 de 18 de junho de 2010 VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.)
 - b. Indução do currículo
Na escola, o currículo – espaço em que se concretiza o processo educativo – pode ser visto como o instrumento central para a promoção da qualidade na educação. É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula. É por meio do currículo que se busca alcançar as metas discutidas e definidas, coletivamente, para o trabalho pedagógico. O currículo corresponde, então, ao verdadeiro coração da escola. Daí a necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, que nos permitam avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre o conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico em que estamos situados. (MOREIRA, 2008, p.5)
 - c. Igualdade de condições para o acesso ao ensino superior.
Portaria INEP/MEC nº109, de 27 de maio de 2009 -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.
7. Houve alguma mudança (estratégica, curricular etc.) na Instituição, após a evidência do Enem?
8. As aulas são desenvolvidas, visando orientar o aluno para o Enem? A instituição dá orientações aos professores a este respeito?
INEP/MEC nº109, de 27 de maio de 2009- VI promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global.
9. A escola tem estatísticas das aprovações no Enem por turno e perfil?
10. Todos os docentes atuam em disciplinas na área de sua formação?
11. A escola possui algum projeto/incentivo para o aluno que vise prestar o Enem?

Apêndice 3

A pesquisa intitulada “O ENEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VILHENA”, está sendo desenvolvida pela pesquisadora Adriana de Deus Cordeiro, mestranda no PPGE - Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, sob orientação da Prof.^a Dr.^a APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN, que tem como objetivo estudar e investigar como o ENEM tem influenciado nas práticas e gestão escolar no ensino médio em escolas públicas de Vilhena/RO, sua articulação e percepção dos atores das escolas pesquisadas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi selecionado (a) devido a Instituição na qual participa ser objeto de estudo da pesquisa:

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento serão divulgados o seu nome e seus contatos em qualquer fase da pesquisa;

Sua participação contribuirá no conhecimento científico para a área da Educação, em especial, sobre como o ENEM tem influenciado a prática da escola no ensino médio.

Os resultados da pesquisa serão destinados à instituição e à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas nacionais ou internacionais;

Fica assegurada a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas que lhe causem constrangimento, sem nenhum prejuízo;

Ressalta-se que não haverá nenhuma remuneração ao participar desta pesquisa;

Todo material da pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora;

Em caso de dúvidas ou necessitar maiores esclarecimentos, poderá entrar em contato com a pesquisadora: cordeiroadriadedeus@gmail.com

() Li e estou de acordo.

Nome da escola: _____

Disciplina que leciona: _____ turno: _____

Formação profissional: _____

1. Qual a sua opinião a respeito da Política Pública de avaliação: Enem?
2. Esta Instituição participa/incentiva os alunos a fazerem o Enem? De que modo?
3. Houve mudança na Instituição (estratégica, curricular, etc) a partir do Enem?
Exemplifique.
4. A escola faz algum tipo de preparação específica para alunos visando o Enem? Qual?
5. Faz uso das questões do Enem em sala com seus alunos?
() não () as vezes () só quando o exame está próximo () sempre
6. O Método de avaliação aplicados em sala de aula oferece vantagens para alunos que farão a avaliação do ENEM?
() sim () não () talvez

7. Tem formação específica na disciplina em que atua em sala de aula? Em qual disciplina leciona?
8. Você aplica em sala de aula, nas disciplinas em que leciona o mesmo tipo/formato de questões do Enem?
9. As provas em sala de aula normalmente dura pouco tempo, com poucas perguntas. Comparando com a duração e quantidade de perguntas da prova do Enem, você acha que a escola no ensino Médio deveria mudar sua forma e tempo de avaliação?
() não é necessário () a solução seria aulas em tempo integral
() outro _____
10. Você alterou seu plano de trabalho a partir do Enem? Em que?
11. A prova do Enem deste ano tem sido discutida com seus alunos?
() sim () não
12. Você orienta seus alunos para que façam o Enem? Qual a argumentação que você usa?
13. Os alunos solicitam informações sobre o Enem?
() sim () não
14. Como você diferencia o antigo Vestibular e o atual Enem?
15. Conhece o programa “ Hora do Enem”? O que pensa sobre?
16. Em sua opinião, o ENEM ajuda na conquista de uma vaga no Ensino Superior?
() sim () não
Por quê? _____
17. Qual a maior dificuldade percebe nos alunos em geral, em relação ao ENEM?
() Disciplinas muito complexas () falta de tempo para estudar
() falta de organização pessoal () o tempo de duração da prova
() não tem dificuldades () falta de incentivo dos pais

Obrigada por responder!

Apêndice 4

A pesquisa intitulada “O ENEM E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO: ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VILHENA”, está sendo desenvolvida pela pesquisadora Adriana de Deus Cordeiro, mestranda no PPGE - Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, sob orientação da Prof.^a Dr.^a APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN, que tem como objetivo estudar e investigar como o ENEM tem influído nas práticas e gestão escolar no ensino médio em escolas públicas de Vilhena/RO, sua articulação e percepção dos atores das escolas pesquisadas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi selecionado (a) devido a Instituição na qual estuda ser objeto de estudo da pesquisa:

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento serão divulgados o seu nome e seus contatos em qualquer fase da pesquisa;

Sua participação contribuirá no conhecimento científico para a área da Educação, em especial, sobre como o ENEM tem influenciado a prática da escola no ensino médio.

Os resultados da pesquisa serão destinados à instituição e à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas nacionais ou internacionais;

Fica assegurada a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas que lhe causem constrangimento, sem nenhum prejuízo;

Ressalta-se que não haverá nenhuma remuneração ao participar desta pesquisa;

Todo material da pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora;

Em caso de dúvidas ou necessitar maiores esclarecimentos, poderá entrar em contato com a pesquisadora: cordeirodridedeus@gmail.com

() Li e estou de acordo.

Nome da escola: _____

Curso: _____ turno: _____

Idade: _____

1. Pretende fazer a prova do ENEM este ano?
() sim () não () talvez

2. Por qual motivo fará o ENEM?
() para testar meus conhecimentos () para ingressar em uma universidade
() possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais (Inglês sem fronteiras/ciências sem fronteiras/Prouni/Fies/Sisutec/ Sisu.

3. Já fez a prova do ENEM (como treineiro)? Se sim, quantas vezes?
() sim () quantidade de tentativas não ()

4. Recebe alguma orientação de sua escola para o ENEM?
() sim () não
De que forma? _____

5. Percebe que o método de estudo dado pelo professor é aplicado visando o ENEM?

Se sim, Cite exemplos:

6. Pretende com o ENEM cursar o ensino superior em escola pública ou privada?
 pública privada

7. Qual curso? _____

8. Além das aulas, já fez algum cursinho para prestar o ENEM?
 sim não
 Qual? _____

9. Em sua opinião, o ENEM ajuda na conquista de uma vaga na Instituição onde você pretende cursar uma graduação?
 sim não
 Por quê? _____

10. O ENEM pode ter alguma influência sobre seu futuro pessoal, escolar e profissional?
 sim não
 Qual tipo de influência? _____

11. Conhece outras formas de ingresso em universidades além do ENEM? Qual?

12. Seus pais acompanham seus estudos, e o incentivam para fazer o ENEM?
 Sim não

13. Qual a escolaridade de seus pais?

<input type="checkbox"/> ensino fundamental incompleto	<input type="checkbox"/> ensino fundamental completo
<input type="checkbox"/> ensino médio incompleto	<input type="checkbox"/> ensino médio completo
<input type="checkbox"/> analfabeto	<input type="checkbox"/> ensino superior incompleto
<input type="checkbox"/> ensino superior completo	<input type="checkbox"/> pós-graduação/ mestrado/doutorado

14. Conhece o programa "A Hora do ENEM" (TV escola)? O que pensa sobre?

15. Qual a sua maior dificuldade em relação ao ENEM?

<input type="checkbox"/> Disciplinas muito complexas	<input type="checkbox"/> falta de tempo para estudar
<input type="checkbox"/> falta de organização pessoal	<input type="checkbox"/> o tempo de duração da prova
<input type="checkbox"/> não tenho dificuldades	