

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE JORGE GONÇALVES

**USO DOS RESULTADOS DO ENEM POR ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS
DE CAMPINAS: VOZ DE GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAMPINAS, SP

2017

SIMONE JORGE GONÇALVES

**USO DOS RESULTADOS DO ENEM POR ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS
DE CAMPINAS: VOZ DE GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS**

Trabalho de conclusão de curso, Dissertação, apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação

CAMPINAS, SP

2017

Ficha catalográfica elaborada por Marluce Barbosa – CRB 8/7313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI – PUC - Campinas

t320.60981 Gonçalves, Simone Jorge.
G635u Use dos resultados do ENEM por escolas públicas estaduais de
Campinas: voz de gestores, professores e alunos / Simone Jorge Gon-
çalves. - Campinas: PUC-Campinas, 2017.
222f.

Orientadora: Mônica Piccione Gomes Rios.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Cam-
pinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Gradua-
ção em Educação.
Inclui anexo e bibliografia.

1. Políticas públicas - Brasil. 2. Avaliação educacional. 3. Exame
Nacional do Ensino Médio (Brasil). 4. Ensino médio. I. Rios, Mônica
Piccione Gomes. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

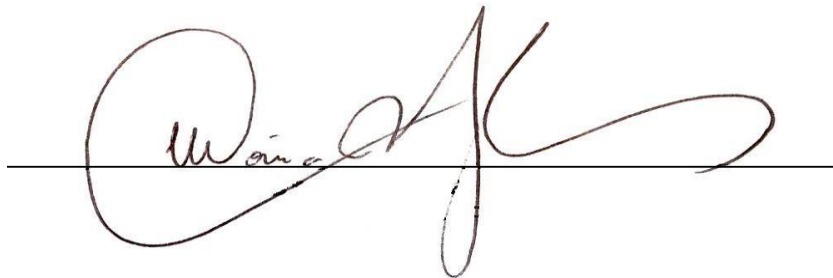

CDD – 22ª ed. t320.60981

SIMONE JORGE GONÇALVES

USO DOS RESULTADOS DO ENEM POR ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS
DE CAMPINAS: VOZ DE GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 12 de Dezembro de 2017.

A large, stylized handwritten signature in black ink, written over a horizontal line. The signature is cursive and appears to read 'Simone J. Gonçalves'.

Prof. Dra. Marilda Pasqual Schneider
(UNOESC)



Prof. Dr. André Pires

A Antônio Bernardino Gonçalves, pela
força, apoio e carinho, lutando e vencendo todas
as intempéries, para alcançarmos juntos nossos
objetivos. Parceiro de todos os momentos,
trilhando ao meu lado, passos incansáveis,
apoiando, com dedicação, a conquista dos meus
sonhos que, aos poucos, se tornam nossos.

A minha filha Bruna, razão de extrema alegria,
meu grande orgulho, que tanto amo e admiro
pela força e coragem. Tem sido fonte de
inspiração nos momentos de dúvidas, com
palavras que se edificam como fortaleza em
meus pensamentos.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento destina-se à professora Dra. Mônica Piccione Gomes Rios, primeiramente pela aposta em me conceder a honra do compartilhamento de sua sabedoria, selecionando-me como orientanda, e cujas orientações me preencheram com a luz do conhecimento, guiando-me pelas trilhas do saber, espelho de dedicação e competência.

Agradeço também aos membros da banca, professora Dra. Marilda Pasqual Schneider e professor Dr. André Pires, pelas esclarecedoras e brilhantes observações que me ajudaram a conduzir meu trabalho, aprimorando-o.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, em especial, àqueles de quem tive o privilégio de apreciar as aulas, cuja sabedoria inspirou a execução deste trabalho.

Aos funcionários do CCHSA que não mediram esforços, contribuindo para solucionar todas as adversidades que surgiram ao longo do caminho, sempre com muita dedicação e respeito, em especial ao Diego Miller Figueiredo.

A toda minha família, sobretudo, à minha mãe, Zenaide, pelas preces, carinho, compreensão e os conselhos. Ao meu pai José Roberto e meu irmão Giuliano, pelo apoio e incentivo que sempre me impulsionaram a continuar.

A todos os meus colegas de turma, em especial Paulo Ricci Romão, pela amizade e colaboração durante o percurso.

Agradeço também a Deus, porque sem a presença e vontade Dele, nenhuma realização seria possível.

USO DOS RESULTADOS DO ENEM POR ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE CAMPINAS: VOZ DE GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS

RESUMO

A década de 1990 é marcada por interesses e ações dos gestores públicos federais, estaduais e municipais em avaliar as instituições de ensino público. Dentre tais políticas de avaliação, destaca-se o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), instituído em 1998, cujo objetivo não estaria apenas em verificar resultados das escolas, mas, sobretudo, do indivíduo avaliado. A partir de 2009, ocorre a reformulação do exame, vindo a ser chamado de Novo Enem, instrumento utilizado para acesso às universidades públicas federais pelo Sistema Único (Sisu), bem como à participação nos programas governamentais de concessão de bolsas de estudos para as universidades privadas – o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Financiamento Estudantil (Fies) –. Outra característica atribuída ao exame está nas notas obtidas pelos participantes se associarem às médias das escolas de onde são provenientes e cuja divulgação ensejou a criação de *rankings*. Dessa forma, esse trabalho teve por objetivo investigar as percepções de atores escolares sobre o uso dos resultados do Enem, considerando a pontuação lograda por duas escolas públicas estaduais no referido exame. Para alcançar o objetivo, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental, com análise documental, seguida por entrevistas com dois gestores de cada escola, além de grupos focais com nove professores e doze alunos de uma escola e oito professores e treze alunos de outra, totalizando quarenta e seis participantes. Como resultado, constatou-se que a relevância adquirida pelo Enem foi maximizada, visto que, além do ranqueamento das escolas não considerar as circunstâncias socioeconômicas e culturais em que se inserem os alunos, o exame foi se consolidando como peça fundamental para acesso ao ensino superior, por intermédio do Sisu, ProUni ou Fies. Pelas vozes dos participantes das entrevistas e grupos focais, foi possível captar implicações, contradições, conflitos e tensões com relação ao exame. Implicações para as escolas, que têm suas notas divulgadas em *rankings*, e para os alunos, visto que é por meio deste exame que se obtém acesso ao ensino superior. Há também conflitos de interesses envolvendo o que se considera relevante nos processos de ensino aprendizagem, dos diferentes pontos de vista da gestão, de professores e dos alunos. Identifica-se, além das questões supracitadas, contradições em relação à percepção que os gestores e professores têm sobre as pretensões dos alunos pós ensino médio daquelas que os estudantes revelam ter. As respostas revelam, ainda, tensões vivenciadas pelos alunos por não se sentirem suficientemente preparados para a obtenção de resultados satisfatórios no exame. Desvela-se, por final, que não há uso dos resultados em nenhuma das escolas para o redirecionamento da prática pedagógica. Dessa forma, faz-se necessário que mudanças sejam efetivadas em prol da formação dos alunos do ensino médio, constituindo o uso do Enem como referência para se trabalhar de forma interdisciplinar nas salas de aula.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Avaliação, Enem, Ensino Médio

USE OF ENEM'S RESULTS BY PUBLIC STATE SCHOOLS OF CAMPINAS: SCHOOL'S MANAGERS, TEACHERS AND STUDENTS VOICE

ABSTRACT

The 1990s are marked by the federal, state and public manager's interests and actions in evaluating public education institutions. Among these evaluation policies, the National High School Exam (Enem), instituted in 1998, stands out, which objective is not only verify the results of schools, but, especially, the avaluated individual. In 2009, there was a reformulation, now known as New Enem, instrument used for access to the federal public universities by the Unique System (Sisu); participation in government programs for the granting of scholarships to private universities: University for All Program (ProUni) and Student Funding (Fies). Another characteristic attributed to the exam is in the scores acquired by the participants are associated to the averages of the schools from which they study, the disclosure of such averages made possible the creation of rankings. Thus, this study aimed to investigate the school actors' perceptions about the Enem's results use considering the score achieved by two state public schools of the exam. In order to reach the objective, a bibliographical and documentary research, documentary analysis; besides interviews with two managers of each school; focus groups with nine teachers and twelve students from one school; eight teachers and thirteen students from the other, totaling forty-six participants. As a result, it was verified that the relevance acquired by the Enem was maximized, since, besides the ranking of the schools, it does not consider the socioeconomic and cultural circumstances in which the students are enrolled, the exam has become a key element for access to higher education, making use of Sisu, ProUni or Fies. From the voices of the participants of the interviews and focus groups, it was possible to capture implications, contradictions, conflicts and tensions regarding the exam. Implications for schools that have their grades published in rankings and for students, since it is through this examination that access to higher education is obtained. There are also conflicts of interest of what management and teachers consider relevant in the teaching and learning processes with which students consider. It is identified, in addition to the above issues, contradictions regarding the perception that managers and teachers have about the pretensions of post high school students those students show have. The answers also reveal tensions experienced by the students because they do not feel sufficiently prepared to obtain satisfactory results in the exam. It is also revealed that there is no use of the results in any of the schools for the redirection of pedagogical practice. Thus, it is necessary to make changes in favor of the training of high school students, constituting the use of Enem as a reference to work in an interdisciplinary way in classrooms.

Keywords: Public Assessment Policies, Enem, Secondary Education

LISTA DE QUADROS E TABELAS

BUSCA NA BDTD, CAPES E SCIELO

QUADRO I – Resultado da pesquisa em bancos de dados da BDTD, Capes e Scielo em 15 de julho de 2017 - sem filtro.....	29
QUADRO II – Resultado da pesquisa em bancos de dados da BDTD, Capes e Scielo em quinze de julho de 2017 - filtragem pelo título	30
QUADRO III – Resultado da pesquisa em bancos de dados da BDTD, Capes e Scielo em 15 de julho de 2017 - filtragem pelo título combinado à avaliação.....	31
QUADRO IV – Resultado da pesquisa em bancos de dados da BDTD, Capes e Scielo em 15 de julho de 2017 - filtragem pelo título Enem e Exame Nacional do Ensino Médio combinados a uso dos resultados	32
QUADRO V – Resultado da pesquisa em bancos de dados da BDTD, Capes e Scielo em 15 de julho de 2017 - filtragem pelo título Enem e Exame Nacional do Ensino Médio combinados a ações a partir dos resultados	32
QUADRO VI – Resultado da pesquisa em bancos de dados da BDTD, Capes e Scielo em 15 de julho de 2017 - Filtragem pelo título Enem e Exame Nacional do Ensino Médio combinados a percepção sobre o Enem.....	33
QUADRO VII – Resultado da pesquisa em bancos de dados da BDTD, Capes e Scielo em 15 de julho de 2017: Artigos – Dissertações – Teses.....	34
QUADRO VIII - Questões de entrevista e grupo focal	161
QUADRO IX - Teor das questões	162
QUADRO X - Categorização das respostas dos participantes	163
QUADRO XI - Categorização das respostas dos gestores e professores	178
QUADRO XII - Categorização das respostas dos gestores e professores	184
QUADRO XIII - Categorização das respostas dos alunos em relação à ação da equipe gestora	186
QUADRO XIV - Categorização das respostas dos alunos com relação à ação dos professores.....	189

RESULTADO E PORCENTAGEM DE PARTICIPAÇÃO

TABELA I – Porcentagem de participação	53
TABELA II – Resultado do Enem das escolas selecionadas.....	54

PERFIL DOS SUJEITOS

TABELA III – Perfil dos Gestores	62
TABELA IV - Perfil dos professores da escola I.....	63
TABELA V – Perfil dos professores da escola II.....	64
TABELA VI – Perfil dos estudantes da escola I	66
TABELA VII – Perfil dos estudantes da escola II	67

RANKINGS PRODUZIDOS POR MEIO DOS RESULTADOS DO ENEM

TABELA VIII – Ranking 2009	113
TABELA IX - Ranking 2010	113
TABELA X – Ranking 2011.....	114
TABELA XI – Ranking 2012.....	115
TABELA XII – Ranking 2013	115
TABELA XIII – Ranking 2014	115

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Atpc	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
CF	Constituição Federal
Bdtd	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Bird	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Bncc	Base Nacional Curricular Comum
Capes	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Etec	Escola Técnica Estadual
Fies	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
Ibge	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Miga	Organismos Multilateral de Garantia de Investimento
MP	Medida Provisória
Ocde	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pnda	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProUni	Programa Universidade para Todos

Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Sbpc	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
<i>Scielo</i>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEE-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sisu	Sistema Único
TRI	Teoria de Resposta ao Item
Tcle	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Sumário

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – A TESSITURA DA PESQUISA.....	25
1.1 Revisão bibliográfica.....	29
1.2. Pesquisa documental	37
1.3. Análise documental	38
1.4. Entrevista semiestruturada	41
1.5. Grupo focal.....	45
1.6. Locus.....	51
1.7. Sujeitos	59
1.8. Análise dos dados.....	69
CAPÍTULO 2 – O ENEM NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	71
2.1 Exame Nacional do Ensino Médio: da criação ao Novo Enem	89
2.1.1. Avaliar por meio de competências e habilidades.....	103
2.1.2. Possíveis implicações no currículo	105
2.2. Novo Enem	108
2.2.1. <i>Rankings</i> produzidos pelo Novo Enem.....	112
CAPÍTULO 3 – ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS NO SÉCULO XXI	119
3.1. Ensino Médio: etapa final da educação básica – avanços e tensões.....	135
CAPÍTULO 4 – USO DOS RESULTADOS DO ENEM NA PERCEPÇÃO DE GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS	150
4.1. Vozes dos sujeitos: em pauta a realidade escolar.....	151
4.2. Vozes dos participantes: em pauta o Enem	161
4.2. Percepção de gestores, professores e alunos sobre o Enem	162
4.3. Ação de gestores e professores a fim de preparar os alunos para o Enem	176
4.4. Uso dos resultados do Enem.....	192

4.4. Conflitos e tensões dos estudantes com relação ao Enem	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS.....	208
5. 1. Referências Documentais.....	214
ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Gestores	217
ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Professores	219
ANEXO III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Alunos Menores entre 16 anos completos e 18 anos incompletos.....	221

INTRODUÇÃO

A década de 1990 é marcada pelo interesse e ações por parte do governo federal em avaliar as instituições de ensino público. Essa iniciativa desencadeia, igualmente, em muitos estados e municípios, práticas de utilização de avaliações como instrumento de aferição do desempenho dos estudantes, o qual passa a ser tomado como medida de qualidade do ensino. Nesses termos, o período passou a ser conhecido como a década da avaliação, segundo Dias Sobrinho (2003), e desde então, essas avaliações têm sido pauta de pesquisas que se objetivam a investigar a relevância, sentido, efeito, implicações e usos para o repensar e o replanejamento das práticas pedagógicas.

Em estudos voltados ao campo da avaliação, Afonso (2000) apresenta considerações em relação às práticas avaliativas, tomando tanto as formais – avaliações do conhecimento ou ações institucionais –, quanto as informais – chamadas avaliações do comportamento – como mecanismos que trazem consequências. Na mesma perspectiva desse autor, Freitas (2003) disserta sobre tais consequências, classificando-as como educacionais, sociais, éticas, políticas, entre outras, além de apontar a responsabilização dos professores e outros atores envolvidos na prática avaliativa, como forma de prestação de contas sobre os processos e resultados que marcam os sistemas de educação de interesse público.

Freitas (2003) suscita, nessa questão, a necessidade de se discutir o papel social da avaliação, sendo este um processo de mudança social, ou organizacional, a fim de utilizá-la como suporte a processos de legitimação política e de regulação/ desregulação, verificáveis em diferentes níveis da sociedade e institucionais, e não apenas como instrumento de culpabilização.

Para entender as consequências de que tratam Afonso (2000) e Freitas (2003), faz-se salutar recorrer ao estudo realizado por Sousa (2009), no qual aponta as mudanças ocorridas em textos legais, desde a década de 1930, pertinentes à trajetória da avaliação no Brasil. Tal estudo revela os avanços na concepção de avaliação, mostrando-se, por vezes, estagnada, mesmo com as mudanças conceituais trazidas pela Lei.

Segundo Sousa (2009), após a criação do Ministério dos Negócios de Educação e Saúde Pública, a partir de 1931, com o Decreto nº 19.890/31 (BRASIL, 1931), no que tange à avaliação de aprendizagem, a expressão avaliação nem sequer é utilizada. O texto é destinado à regulação de provas e exames, bem como de critérios de promoção dos alunos conforme resultado nessas provas, sendo estas concebidas como procedimento de atribuição de notas em razão de seu desempenho com a finalidade de classificação do aluno, visando à seleção daqueles em condições de prosseguir os estudos. Essa seleção se dava quando o estudante conseguia alcançar um determinado resultado.

Ainda de acordo com a autora, houve uma retomada dessa reforma de ensino em 1932, pelo Decreto nº 21.241 (BRASIL, 1932), quanto à organização do ensino secundário. No entanto, não ocorreu nenhuma mudança perceptível em relação à redação dada à avaliação de aprendizagem, sendo que os critérios da legislação anterior conservaram-se os mesmos. Em 1942, foi promulgada a Lei Orgânica de Ensino Secundário, com o Decreto-lei nº 4.244/42 (BRASIL, 1942), entretanto, a concepção de avaliação permaneceu a mesma da reforma de 1931. O termo avaliação referia-se à escala numérica que expressava o grau de adequação dos trabalhos escolares, com o objetivo de classificar o aluno conforme aproveitamento nas disciplinas estudadas, determinando a sequência ou não nos estudos.

O conceito de avaliação manteve-se até 1961, ano em que entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). No que diz respeito à avaliação de aprendizagem, há os pareceres nº 102 de 09 de junho de 1962 e nº 207, de 14 de abril de 1966. Esses documentos já começaram a delinear um caráter descentralizador em relação à organização do ensino e, de certa forma, ao procedimento de avaliação. Segundo Sousa (2009), a escola passou a expor no seu regimento, as modalidades de se apurarem os resultados de avaliação, obtendo desta, ainda, um meio de julgar o aproveitamento do aluno quanto ao seu grau de satisfação para a série em curso. Embora houvesse essa descentralização do procedimento de avaliação, nota-se a manutenção da finalidade do instrumento.

Entretanto, ainda no texto de Sousa (2009), já se estabelecem princípios norteadores, e os termos “continuidade”, “compatibilidade com o trabalho realizado”

e “análise dos resultados de desempenho do aluno” surgem como forma de evidenciar um indício de mudança na percepção da avaliação, desaparecendo a tentativa de uniformização dos padrões de julgamento do aluno, ainda que o intuito continuasse a ser o de averiguação de resultados.

Já o parecer CJE nº 207/66 (BRASIL, 1966) coloca o professor como o responsável pela avaliação do aluno, por análise dos resultados de desempenho, levando em consideração não apenas o total de pontos obtidos, mas também o nível de desenvolvimento apresentado. Embora esse parecer possa ser considerado um avanço, o juízo definitivo ainda era o de uma comissão avaliadora, evidenciando-se, ainda, o intuito da continuidade de mera verificação de resultados.

Em seu artigo, Sousa (2009) apresenta a revogação da lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) , pela lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que no art. 14, trata da avaliação do aproveitamento, do sistema de promoção e dos estudos de recuperação dos alunos com aproveitamento insuficiente, apontando possibilidade de avanços progressivos, instruindo que a avaliação de aprendizagem deveria acompanhar o desenvolvimento escolar do aluno, tendo como referência as metas educacionais estabelecidas pelo Estado, as quais estariam a serviço da aprendizagem.

O artigo de Sousa (2009) traz à tona a necessidade de a avaliação não estar apenas a serviço da averiguação de aquisição de conhecimentos, mas também da formação de conceitos, aquisição de habilidades e formação de atitudes, considerando as possibilidades do aluno. É neste momento, que a avaliação não se apresenta exclusivamente com o intuito de promoção ou retenção do aluno. Com a lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), pôde-se evidenciar um indício de um novo paradigma na concepção de avaliação, cuja ênfase é dada ao processo, não ao término.

Sousa (2009) aponta em seu artigo que, no parecer nº 360/74, a avaliação atende ao objetivo de visar e acompanhar o desenvolvimento escolar do aluno, indicando a necessidade de se terem como referência as metas educacionais estabelecidas. Dessa forma, a avaliação serviria à aprendizagem dos estudantes. A autora frisa que não se deve restringir a aprendizagem à aquisição de conhecimentos, visto que envolve, além da formação de conceitos, desenvolvimento

de habilidades e formação de atitudes, processos que consideram as potencialidades do aluno. Sendo assim, Sousa (2009) revela que o principal papel da avaliação seria o de “propiciar o replanejamento do trabalho educativo, em função dos objetivos educacionais visados e das potencialidades do aluno” (parecer CFE nº 360/74).

Esse papel da avaliação apresentado por Sousa (2009) seria responsável por fornecer elementos voltados a aperfeiçoar as condições de ensino e aprendizagem, ou seja, como um meio de propiciar condições de se replanejar os processos de ensino e aprendizagem dentro da escola. Sendo assim, não deveria servir com o intuito exclusivo de promoção ou retenção do aluno. A autora destaca que, conceitualmente nos textos legais, ocorreu a preponderância de aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos na avaliação do aproveitamento escolar, considerando o desenvolvimento de habilidades intelectuais do estudante, habilitando o indivíduo a viver em um mundo em constante transformações.

Na comparação feita com a lei 5.692/71, Sousa (2009) constatou fortalecimento dessa outra forma de se perceber a avaliação devido à ênfase dada ao processo que precisa ser amplo e contínuo, devendo estar integrado ao plano de trabalho, respeitando-se as características particulares das instituições de ensino.

Essas evoluções na concepção de avaliação chegam à legislação vigente, na forma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96¹, em cujo art. 24, inciso V, trata da avaliação do rendimento escolar:

- V. a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
 - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento

¹ A atual LDB (Lei 9.394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da Educação Paulo Renato Souza, em 20 de dezembro de 1996, tendo sido baseada no princípio do direito universal à educação.

escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996) determina que a avaliação da aprendizagem precisa transcender à mera verificação de conteúdos por meio de uma nota ou conceito. Segundo Luckesi (2009), a mensuração com ênfase nas medidas e testes deixa a aprendizagem para segundo plano, portanto, o autor enfatiza a concepção que prioriza o processo e a evolução do aluno no que se refere à aprendizagem. Tal prioridade pode ser evidenciada nas alíneas “a” e “e” do artigo 24, inciso V da LDB 9.394/96.

Mesmo constatando avanços na concepção de avaliação por meio de Leis e pareceres, Sousa (2009) destaca que ainda não se verifica nos textos legais, referência explícita sobre o uso dos resultados da avaliação para o replanejamento do trabalho educativo. De acordo com a autora, pode-se inferir que cabe ao professor decidir como utilizará os resultados das avaliações externas, conforme se lê no art. 13, inciso III da LDB, “zelar pela aprendizagem dos alunos”. Todavia, essa mesma Lei, no art. 9º, inciso VI, prevê a incumbência da União de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino”.

Bonamino e Sousa (2012) apontam que há evidências nacionais e internacionais de que os resultados das avaliações externas têm servido apenas para suportar iniciativas de responsabilização, podendo envolver riscos para o currículo escolar, não para o repensar da prática pedagógica, mas, principalmente, para uma polarização das práticas em função dessas avaliações.

Entre as motivações para a crescente preocupação em relação à qualidade de ensino, está a meta de universalização do acesso escolar, a qual consta no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)², derivado da *Declaração da Conferência Nacional de Jomtien*, instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), a partir da qual passou-se a

² A partir do compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, cada país fez seu próprio plano decenal. O Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Brasil, em 1993, indica as diretrizes da política educacional.

compreender a educação básica em três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental para alunos de 4 a 14 anos e o ensino médio para alunos de 15 a 17 anos. Dessa forma, na década de 1990, houve a expansão do ensino público e, em especial, do ensino médio.

Segundo Oliveira (2016), a substancial ampliação no número de matrículas na educação básica, em particular no ensino médio, o qual permanecia voltado, até então, para a elite, criou um desafio para as políticas públicas educacionais quanto à oferta de vagas para as classes populares. Ocorre assim, que apesar de positiva, a iniciativa pode ter sido responsável também por um declínio na qualidade da educação básica, de acordo com Castro e Tiezzi (2004).

Essa possível falta de qualidade pode ter motivado o poder público a se espelhar em políticas de avaliação externa à instituição escolar, implantadas, inicialmente na Inglaterra e Estados Unidos, que, além da averiguação de resultados escolares, buscava a homogeneização do currículo, do processo de ensino-aprendizagem e dos padrões de desempenho, de acordo com Neave (2001), avaliações planejadas e elaboradas pelo próprio Estado, o chamado “Estado-avaliador” (NEAVE, 1988), cuja motivação estaria na tentativa de garantir certa referência de qualidade, conforme analisam Schneider e Rostirola (2015).

Tal iniciativa desencadeou um excesso de avaliações em larga escala, criadas e desenvolvidas na década de 1990, considerada a década da avaliação, nas palavras de Dias Sobrinho (2003). A alegação para a concepção dessas avaliações está na verificação da aprendizagem dos estudantes durante a educação básica e ao final dela, a fim de fornecer subsídios às escolas para o redirecionamento do trabalho pedagógico.

Institui-se, portanto, um sistema nacional de avaliação, com o propósito de não apenas averiguar resultados individuais, mas essencialmente, os resultados institucionais. A partir de então, as instituições de ensino passaram a ter a incumbência de avaliar os estudantes, enquanto o Estado se encarregava de avaliar as instituições.

Dessa forma, foram criadas pelas esferas públicas federais, ainda na década de 1990, diversos modelos de avaliações externas, tendo como expectativa

a averiguação da qualidade do ensino público. Desde então, essas ações vêm ocorrendo por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual foi aplicado pela primeira vez em 1990 por amostragem nas escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, passando por reformulação e se dedicando a avaliar, a partir de 1995, o desempenho das séries finais.

Em 1998, implantou-se o Exame Nacional do ensino médio (Enem), segundo consta no *site* do Inep, com a proposta de avaliar estudantes ao fim da Educação Básica e oferecer aos egressos do ensino médio, que assim o desejassem, uma oportunidade de verificar seus conhecimentos de forma individual.

O Enem adquiriu relevância midiática, acendendo pontos de vista divergentes, na medida em que passou a exercer dupla função, avaliando tanto o indivíduo quanto a instituição. Por meio desse exame, passaram-se a escalonar escolas por *rankings*, apontando as de melhores e de piores resultados. Com o tempo, ainda outra incumbência lhe foi atribuída: universidades públicas federais foram gradativamente eliminando processos seletivos próprios e incorporando o Enem como instrumento de acesso a seus cursos de graduação. Dessa forma, aos poucos, o Enem passou a adquirir formato de um exame vestibular.

Entre outras funções atribuídas ao exame a partir do Novo Enem, com a reformulação em 2009, estão a de qualificar os estudantes e egressos da última etapa da educação básica a participar de programas governamentais para a aquisição de bolsas em universidades privadas – por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni) ou do Financiamento Estudantil (Fies) –, e a de conceder a certificação de conclusão do ensino médio, esta última revogada em 2017.

Devido aos fatores supracitados, desde sua criação em 1998 e mesmo após a reforma em 2009, houve e ainda há grandes embates e controvérsias quanto à aplicação e relevância do Enem para a constatação da qualidade do ensino público, seja como um instrumento para que o candidato se autoavale, seja como uma avaliação institucional, redirecionamento do trabalho pedagógico ou, ainda, como busca de ampliação dos horizontes de conhecimentos individuais dos estudantes do terceiro ano do ensino médio ou egressos.

Todas as funções que foram sendo incorporadas ao Enem desde sua implantação provocaram questionamentos pessoais à autora do presente trabalho. Atuo como professora desde 1996. De início, como professora eventual, contratada para substituir ausências esporádicas de professores e licenças, e em 2000, assumindo o cargo de professora efetiva na rede estadual de São Paulo. Nesses anos, presenciei o crescimento e o fortalecimento do Enem, tornando-se um instrumento de grande importância para o acesso às universidades. Durante minha atuação como professora de escola pública, pude acompanhar o descaso inicial dos estudantes pela quase nenhuma implicação acarretada pelo referido exame, bem como a posterior crescente tensão que vem desestabilizando os concluintes do ensino médio, pela expectativa de acesso ao ensino superior. Nas salas de aula, nunca foi tão notória a quantidade de alunos com crises de ansiedade pelo medo de não conseguirem uma vaga nas universidades e cursos pretendidos.

Constato que esse exame também tem se tornado uma arma na mão dos professores, já que se utilizam dele como ameaça aos alunos que se recusam a produzir ou são displicentes com os estudos, fazendo-lhes acreditar que se não agirem conforme orientados, não obterão uma boa pontuação no Enem e, conseqüentemente, não terão acesso ao ensino superior.

Outra questão relevante, em minha percepção, é a de que a escola, gradativamente, vem se constituindo um local que não apenas se preocupa com a aprendizagem do aluno, mas, principalmente, com o resultado que ele venha a obter nas avaliações externas. Nas instituições por onde passei, era evidente essa preocupação, tendo em vista a quantidade exorbitante de avaliações e simulados com o intuito de preparar os alunos para o Enem. Ainda sob meu ponto de vista, um dos problemas mais agravantes está na solicitação aos professores para que elaborem questões com a finalidade de aferir as competências e habilidades nos alunos, assim como o Enem pretende avaliar. Entretanto, não se contempla na prática diária do professor o desenvolvimento dessas competências e habilidades posteriormente cobradas.

Na vivência obtida em sala de aula, nos vinte anos de atuação no magistério, poucas vezes presenciei abordagens voltadas para o desenvolvimento das competências e habilidades, as quais, quando mencionadas, o são apenas para

registro nos planos de ensino. Em reuniões de planejamento do trabalho escolar ou atividades de trabalho pedagógico coletivas (ATPC) semanais, não se têm referências de como desenvolver nos alunos as competências e habilidades, a fim de que adquiram autonomia nos processos de ensino e aprendizagem para, efetivamente, atingir bom resultado nas avaliações externas, a exemplo do Enem.

Ministrando aulas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna (Inglês), recebo constantes reclamações das notas que obtiveram nas provas de Linguagens Códigos e suas Tecnologias e nas Redações, tendo como principais queixas as de que aquelas obtidas pelo Enem quase nunca condizem com os resultados que alcançam na escola. Uma indagação constante dos alunos é se a correção das atividades de sala de aula segue os critérios do Enem. Notei, nesses questionamentos, preocupação dos estudantes com as possíveis consequências do desempenho individual nesse exame, como se a prática do professor em sala de aula se resumisse a prepará-los para uma prova, reforçando a ideia de que o ensino médio deva ser um “cursinho” preparatório para o Enem.

A justificativa de Castro e Tiezzi (2004) para o surgimento do Enem estaria nas crescentes reclamações relacionadas à falta de qualidade e de sentido atribuídas ao ensino médio em decorrência da expansão desse segmento pela ampliação de oferta de vagas no setor público, pelo conseqüente aumento de matrículas, além da ocorrência de uma diminuição no número de jovens frequentando a última etapa da educação básica no período noturno. Houve, ainda, de acordo com Castro e Tiezzi, a implantação de um novo currículo com uma estrutura organizacional distinta da anterior, reordenando o ensino médio propedêutico, assim como a educação profissional. Com todas essas mudanças, os gestores públicos enxergaram como necessidade, avaliar esse segmento que, até então, era deixado em segundo plano pelas políticas públicas, conforme ressaltam os referidos autores.

Por outro lado, Castro e Tiezzi (2004) afirmam que um dos maiores desafios da reforma do ensino médio residiria na adequação entre a necessária expansão da oferta e os esforços para assegurar a melhoria da sua qualidade. Assim, o Enem torna-se aspecto central da reforma e da política de fomento, sendo este, um mecanismo de avaliação dos indivíduos ao final de sua escolaridade

básica, por meio de redação e de provas objetivas, produzindo um diagnóstico do perfil dos alunos ao final da educação básica.

Diante da atribuição da característica de um papel diagnóstico exercido pelo exame, levanta-se o questionamento: quais são os usos dos resultados do Enem feitos pelas escolas públicas estaduais de Campinas, enunciados pela voz dos gestores, professores e alunos?

Esse questionamento motiva as seguintes questões de pesquisa: 1) Qual é a trajetória do Enem, no contexto das políticas de avaliação? 2) Qual a trajetória do ensino médio no Brasil? 3) Quais as percepções de atores escolares sobre o uso que duas escolas públicas estaduais do município de Campinas fazem dos resultados do Enem?

Dessa forma, o objetivo geral do presente trabalho é investigar as percepções de atores escolares sobre o uso dos resultados do Enem considerando a pontuação lograda por duas escolas públicas estaduais no referido exame.

Ficam, assim, estabelecidos como objetivos específicos que compõem os capítulos dessa dissertação: a) reconhecer a trajetória do Enem, no contexto das políticas públicas de avaliação; b) identificar a trajetória do ensino médio no Brasil e c) analisar a percepção dos atores escolares sobre o Enem, considerando a pontuação composta por duas escolas no referido exame e, finalmente, d) analisar os usos que as escolas públicas estaduais do município de Campinas fazem dos resultados do Enem.

Justifica-se a relevância desse trabalho devido à singularidade na obtenção por meio de respostas em entrevistas e grupos focais, da percepção dos participantes da pesquisa sobre o referido exame. Justifica-se também pelas pesquisas empreendidas, conforme comprovação no capítulo que segue, que em buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no banco da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), bem como na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, não terem sido encontradas pesquisas relacionadas ao uso que as escolas públicas fazem dos resultados do Enem. Há menções a “resultados” e “uso dos resultados do Enem”, todavia, não há relação entre eles, pois tratam de questões diversas, como a utilização do exame

para o acesso ao ensino superior, não voltadas para o uso que as escolas fazem de seu resultado.

Definida a abordagem, inicia-se o planejamento da dissertação, a qual é composta por quatro capítulos, precedidos pela introdução com esboço da fundamentação teórica, nas palavras de Triviños (1987), a qual tenciona orientar os estudos, a formulação do problema, os objetivos da pesquisa, os aspectos metodológicos, devendo incluir uma visão do contexto do problema ao ressaltar sua utilidade, viabilidade, originalidade e importância.

Quanto ao desenvolvimento dos quatro capítulos, o primeiro apresenta o procedimento metodológico para a obtenção dos resultados do estudo, incluindo a pesquisa bibliográfica em livros e artigos, pesquisa documental e análise documental, além de outras técnicas de coleta de dados, como entrevistas e grupos focais, totalizando quarenta e seis participantes: entrevista semiestruturada com dois gestores de cada uma das duas instituições pesquisadas; um grupo focal com nove professores que lecionam para estudantes da terceira série do ensino médio e outro com doze estudantes, realizados em instituição de média mais elevada em relação à segunda escola; um grupo focal com oito professores e outro com treze alunos, na instituição de média menos elevada, considerando o resultado da primeira escola.

O segundo capítulo discorre sobre a trajetória do Enem no contexto das políticas públicas de avaliação da educação básica, relacionando-se com o terceiro capítulo, que apresenta o percurso do ensino médio no Brasil e o surgimento do Enem como uma política que intenciona a transformação do currículo do ensino médio, de acordo com Santos (2011). Para a composição do segundo e do terceiro capítulos, inserem-se pesquisas bibliográficas em livros, teses e artigos.

No último capítulo, apresenta-se o uso feito dos resultados do Enem na percepção de gestores, professores e alunos de duas escolas públicas estaduais. Esse capítulo é composto por análise das entrevistas semiestruturadas com os gestores, grupos focais com os professores e grupos focais com alunos do terceiro ano do ensino médio.

CAPÍTULO 1 – A TESSITURA DA PESQUISA

O procedimento para a execução deste trabalho conta com abordagem de pesquisa qualitativa, sem menosprezar os dados quantificáveis. Triviños (1987) aponta que na década de 1970 ocorrera interesse crescente pelos aspectos qualitativos na educação por parte de alguns países da América Latina. Na visão do autor, o ensino sempre esteve envolto em uma realidade qualitativa, embora sua manifestação quase sempre ocorrera por meio de quantificações. O autor cita como exemplo o monitoramento da porcentagem de retidos, da evasão, crescimento das matrículas, entre outros números, sempre acenando como forma espontânea e natural de exposição da realidade escolar.

Ainda segundo Triviños (1987), a postura quantificadora se apresenta como se não estivesse sujeita a qualquer expressão teórica já determinada. Entretanto, para o autor, respostas quantificáveis têm uma dimensão positivista para a explicação dos fenômenos sociais.

O aparecimento da pesquisa qualitativa na Antropologia surgiu de maneira mais ou menos natural. Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo. Isso não significou, de começo, o abandono de posicionamentos teóricos funcionalistas e positivistas (TRIVIÑOS, 1987, p. 120).

Triviños (1987) enxerga esse interesse pela pesquisa qualitativa como um avanço de ideais que acabaram por facilitar o confronto de diferentes perspectivas para a compreensão da realidade na proposição de alternativas metodológicas para a pesquisa em educação. O autor, entretanto, aponta críticas em relação às novas propostas quantitativas por terem produzido algumas distorções iniciais, visto que sem muitas reflexões, fora decidido eliminar toda possibilidade quantitativa nas pesquisas em educação, optando definitivamente por abordagens exclusivamente qualitativas. Tal atitude dividiu acadêmicos, abrindo caminho para a dicotomia quantitativo-qualitativo, o que para o autor, constitui uma pseudodicotomia, considerando que a pesquisa é um método quantitativo ou qualitativo que se utiliza de dados quantificáveis.

A abordagem quantitativa, para Triviños (1987), associa-se a circunstâncias de modo, “como se avalia”, “de que maneira”, e aos instrumentos, “que mecanismos”, à importância dada aos objetos, às coisas e aos fenômenos que se diferem, considerando suas características peculiares. Para o autor, depois de analisadas as propriedades dos objetos é que se descobrem outras características: a quantidade. Desse modo, a quantidade e a qualidade estão unidas e são interdependentes, por outro lado, são notórias as diferenças entre esses dois recursos. Triviños (1987) reconhece que a qualidade de um objeto não se altera pela simples mudança da quantidade; se esta não for essencial, as mudanças se realizam quando se rompem os limites da medida.

São apontadas por Triviños (1987) duas linhas para a pesquisa qualitativa, correspondentes a concepções ontológicas e gnosiológicas específicas de compreensão e análise da realidade:

Os enfoques subjetivistas-compreensivistas, com suporte nas ideias de Schleiermacher, Weber, Dilthey e também em Jaspers, Heidegger, Marcel, Husserl e ainda Sartre, que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivos dos atores (percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade a-histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles têm para o sujeito). Os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural-dialética da realidade social que partem da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p. 117).

Desses dois enfoques expostos por Triviños (1987), considera-se aquele que mais dialoga com esse trabalho, o crítico-participativo, visto que busca a compreensão da realidade, com vistas a transformá-la. Dessa forma, para a análise realizada para composição deste trabalho foram ouvidos gestores, professores e alunos, considerando suas percepções sobre o Enem, acerca de como os resultados desse exame são utilizados para o redirecionamento e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, participantes estes, que aceitaram contribuir com a pesquisa desde que obtivessem retorno do pesquisador em apresentar-lhes o resultado do estudo.

Diante desse compromisso assumido e da constatação, pelas respostas encontradas, de que faltam informações referentes a facilidades e benefícios voltados para os alunos de escolas públicas relacionados ao acesso e permanência no ensino superior por meio dos resultados do Enem, como aquisição de bolsas e financiamentos, ficou acordada a produção de uma cartilha, contendo informações essenciais sobre tais políticas de afirmação, com distribuição e análise nas escolas.

Segundo Lüdke e André (1996), a abordagem qualitativa utiliza-se do ambiente como fonte de dados, mantendo contato direto e prolongado do pesquisador com seu espaço e atmosfera, bem como com a situação investigada em *lócus*, onde os fatos ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Essa abordagem também é chamada de “naturalística”, justificando-se pelo contato estreito e direto com a situação, sendo influenciada pelo seu contexto. Dessa forma, ainda segundo as autoras, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere tornam-se essenciais para que se possa entendê-lo, a fim de se captar a “perspectiva dos participantes”, ou seja, o significado que dão ao objeto estudado.

Na ótica de Lüdke e André (1986), os dados coletados sob essa abordagem são ricos em descrição de pessoas, situações, acontecimentos, incluindo transcrição de entrevistas com os gestores e das falas emitidas durante a realização de grupo focal com professores e alunos. Conforme as autoras, deve-se dar atenção para o maior número possível de elementos presentes na situação investigada, pois aquilo que aparentemente é banal, pode se tornar essencial para a compreensão do que é pesquisado. É necessário, além disso, que a preocupação com o processo seja maior do que com o produto, visto que o ambiente escolar é um espaço complexo, e essa complexidade deve ser retratada em pesquisas qualitativas.

Tem-se como importante o entendimento do significado que os participantes da pesquisa dão às coisas e vivências, havendo necessidade de atenção especial do pesquisador na tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, a forma como encaram as questões por eles focalizadas. No entanto, deve haver cuidado ao se revelar o ponto de vista dos participantes, empregando

meios de checagem, já que, muitas vezes, na triangulação dos dados, corre-se o risco de valorizar uma versão unilateral.

Triviños (1987) ressalta a importância, nesse momento da triangulação de dados, do interesse estar dirigido, primeiramente, aos processos e produtos centrados na percepção do sujeito – por meio de entrevistas e grupos focais –; num segundo momento, o foco deve se dirigir aos elementos produzidos pelos sujeitos – documentos, como o Projeto Político Pedagógico das escolas (PPP) – e, finalmente, voltado aos processos e produtos que se originaram da organização socioeconômica e cultural em que se insere o sujeito, às forças e relações de produção, à prioridade dos meios de produção, bem como às classes sociais, considerando que essa última análise se insere na escolha do lócus, por evidenciar claramente disparidades socioeconômicas bem significativas, apresentadas, inclusive, pelos próprios participantes durante os grupos focais.

A técnica de triangulação, para Triviños (1987), objetiva-se a conseguir máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do que se está pesquisando.

Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Para atender a essa amplitude descritiva, explicar e compreender em que contexto se inserem os participantes, na apresentação de Triviños (1987), esse capítulo compõe-se de pesquisa documental; análise documental; caracterização do lócus; apresentação dos participantes com os quais foram conduzidas entrevistas semiestruturadas, sendo eles os gestores; além do grupo focal realizado com professores e grupo focal realizado com alunos de duas escolas. Ressalte-se, ainda, que a fim de testar a eficiência das questões do grupo focal, foi conduzido piloto em uma escola de contato do pesquisador.

Para a produção do material empírico, ocorreram diversas discussões e análise coletiva das perguntas que compõem as entrevistas e grupos focais, com

vistas a aprimorá-las. Para conseguir o material de análise, foram necessárias várias visitas às escolas pesquisadas e extensas conversas com a equipe gestora, entretanto, a principal dificuldade foi o acesso ao PPP em ambas as escolas. O gestor da escola de média menos elevada (menor média) disponibilizou um documento com vinte e seis páginas com a alegação de que este ainda se encontrava em processo de construção, já o gestor da escola de maior média não possibilitou a análise por meio virtual, sendo necessárias algumas visitas à escola para que se pudesse ter acesso ao documento, limitado a algumas horas.

1.1 Revisão bibliográfica

Iniciou-se o procedimento metodológico por pesquisas feitas em sites de buscas que englobam dissertações, teses e artigos – BDTD, CAPES e *Scielo* –, a fim de identificar a ocorrência de trabalhos cujos conteúdos contemplem o estudo desta dissertação. A primeira busca foi realizada em 15 de maio de 2016, e, posteriormente, pela necessidade de se confirmarem as informações obtidas na primeira busca, realizou-se uma segunda averiguação em 15 de julho de 2017, sendo que a pesquisa contemplou os descritores Enem, Exame Nacional do Ensino Médio e uso dos resultados e percepção sobre o Enem. Primeiramente, sem que houvesse filtragem, os resultados encontrados estão descritos no quadro I:

QUADRO I – Resultado da pesquisa em bancos de dados da BDTD, Capes e *Scielo* em 15 de julho de 2017 - sem filtro

	Enem	Exame Nacional do Ensino Médio	Uso dos resultados do Enem	Ações a partir dos resultados do Enem	Percepção sobre o Enem
BDTD	358	262	28	19	13
Capes	4082	1162	172	114	64
<i>Scielo</i>	47	38	1	-	1

Fonte: a autora, por meio de pesquisa em banco de dados

Houve um número alto de teses e dissertações que contemplavam os descritores Enem e Exame Nacional do Ensino Médio, principalmente nas bases da

BDTD e Capes, sendo, dessa forma, necessário proceder com filtragem pelo título. Já na base *Scielo* houve menor incidência de resultados.

Em relação a Uso dos resultados do Enem, ações a partir dos resultados do Enem e percepção sobre o Enem, as ocorrências foram mais exíguas. Na busca sem filtro, a única ocorrência de uso dos resultados do Enem na base *Scielo* trata-se de um artigo intitulado: *Uma nova maneira de avaliar as competências escritoras na redação do Enem*, de Ruben Klein e Nilma Fontanive. Todos os descritores aparecem no artigo, entretanto, não há sequência e relação entre eles, estando seu uso anteposto à teoria de resposta ao item (TRI) e à utilização da TRI para a melhoria dos resultados da proficiência escrita.

Continuando, a única ocorrência de que trata a percepção sobre o Enem, cujo título é *Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do ensino médio no Brasil entre 2004 e 2008*, de Araci Asinelli-Luz e Josafá Moreira da Cunha, versa sobre a utilização de dados socioeconômicos do Enem entre os anos de 2004 e 2008 para identificar discriminação homofóbica. Sendo assim, nenhum dos dois artigos se relaciona com este estudo.

Na sequência, pela quantidade de teses e dissertações encontradas nas bases da BDTD e Capes, houve a necessidade de filtragem, para o que foram utilizados os descritores Enem, Exame Nacional do Ensino Médio e uso dos resultados, filtrando-se apenas pelo título e chegando ao levantamento exposto no quadro II:

QUADRO II – Resultado da pesquisa em bancos de dados da BDTD, Capes e *Scielo* em quinze de julho de 2017 - filtragem pelo título

	Enem	Exame Nacional do Ensino Médio	Uso dos resultados do Enem	Ações a partir dos resultados do Enem	Percepção sobre o Enem
BDTD	117	27	-	-	-
Capes	103	23	-	-	-
<i>Scielo</i>	38	33	-		

Fonte: a autora, por meio de pesquisa em banco de dados

A pesquisa acima revela uma quantidade considerável de dissertações e teses cujo título obtém o descritor Enem, enquanto Exame Nacional do Ensino Médio se apresenta em menor número em títulos, embora estejam inseridos nas dissertações já encontradas pelo título Enem. Dessa forma, foram realizadas novas buscas.

Utilizando-se os descritores Enem, Exame Nacional do Ensino Médio, uso dos resultados, ações a partir dos resultados e percepção sobre o Enem combinados a avaliação, os resultados da busca foram os seguintes, demonstrados no quadro III:

QUADRO III – Resultado da pesquisa em bancos de dados da BDTD, Capes e Scielo em 15 de julho de 2017 - filtragem pelo título combinado à avaliação

	Enem	Exame Nacional do Ensino Médio	Uso dos resultados	Ações a partir dos resultados	Percepção sobre o Enem
BDTD	65	16	14	-	-
Capes	23	12	-	-	-
Scielo	1	1	1		

Fonte: a autora, por meio de pesquisa em banco de dados

Na utilização dos descritores Enem, Exame Nacional do Ensino Médio combinados a uso dos resultados, a única ocorrência de Enem associado a avaliação em artigos da base Scielo é: *Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem*, de Luís Fernando Cerri, artigo que foca as questões de história frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, portanto, também não contribui para esta dissertação.

Já em relação à única ocorrência sobre uso dos resultados e avaliação na Scielo, foi possível identificar um artigo que interessa para este estudo: *Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências*, de Sandra Liam Zákia Sousa e Romualdo Portela de Oliveira, cujo conteúdo, apesar de tratar de sistemas estaduais de avaliação, traz uma relação entre o uso dos resultados de

avaliações externas, possibilitando uma analogia entre os sistemas de avaliação estaduais com o Enem.

Conforme consta nos resumos e considerações finais das teses, dissertações e artigos encontrados na associação de Enem a uso dos resultados do Enem, tais trabalhos contemplam o uso dos resultados para acesso ao ensino superior; análise de material didático que possuem questões relacionadas ao Enem, bem como análise de questões de Língua Portuguesa e Física, de acordo com o quadro IV.

QUADRO IV – Resultado da pesquisa em bancos de dados da BDTD, Capes e Scielo em 15 de julho de 2017 - filtragem pelo título Enem e Exame Nacional do Ensino Médio combinados a uso dos resultados

	Enem / Uso dos resultados	Exame Nacional do Ensino Médio / Uso dos resultados
BDTD	8	3
Capes	6	2
Scielo	-	-

Fonte: a autora, por meio de pesquisa em banco de dados

Procedendo à leitura dos resumos e considerações finais das dissertações e teses encontradas pela associação entre Enem e ações a partir dos resultados, conforme o quadro V, pode-se evidenciar que tratam de ações específicas por parte de alguns professores das áreas de atuação.

QUADRO V – Resultado da pesquisa em bancos de dados da BDTD, Capes e Scielo em 15 de julho de 2017 - filtragem pelo título Enem e Exame Nacional do Ensino Médio combinados a ações a partir dos resultados

	Enem / Ações a partir dos resultados	Exame Nacional do Ensino Médio / Ações a partir dos resultados
BDTD	5	1
Capes	4	1
Scielo	-	-

Fonte: a autora, por meio de pesquisa em banco de dados

Na BDTD, associando-se Enem apenas com a palavra percepção, há uma ocorrência, de acordo com o quadro VI: *Novo Enem: experiências de participação, sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à política*, de Ivan dos Santos Oliveira, cujo conteúdo poderia estar associado a essa dissertação. Entretanto, na leitura do resumo e consideração final, evidencia-se que a percepção de que trata a dissertação de Oliveira (2013) refere-se àqueles que já realizaram o exame, enquanto o presente estudo intenciona-se a captar a percepção daqueles que estão para realizar o Enem, dos gestores e dos professores. Já na Capes, há uma ocorrência de artigo publicado no *Guia do Estudante*, sob o título *A resposta está na pergunta: o Enem verifica a capacidade do aluno de entender o que se pede*. Na leitura do resumo, é possível identificar que o conteúdo do artigo diz respeito à percepção do aluno em relação à compreensão dos enunciados do antigo Enem e dos enunciados do Novo Enem.

QUADRO VI – Resultado da pesquisa em bancos de dados da BDTD, Capes e Scielo em 15 de julho de 2017 - Filtragem pelo título Enem e Exame Nacional do Ensino Médio combinados a percepção sobre o Enem

	Enem / Percepção sobre o Enem	Exame Nacional do Ensino Médio / Percepção sobre o Enem
BDTD	-	-
Capes	1	-
Scielo	-	-

Fonte: a autora, por meio de pesquisa em banco de dados

Dentre esses usos dos resultados, fora encontrada uma dissertação de mestrado na BDTD, com o título *O Exame Nacional do Ensino Médio: um estudo sobre seus usos (1998 2012)*, de Marilya Mariany Carnaval, orientada pelo Prof. Doutor Odair Sass, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O trabalho apresenta a tentativa de compreensão dos desdobramentos do Enem, estando entre seus objetivos, identificar as alterações promovidas na prova Enem; verificar o desempenho escolar do aluno da escola pública; identificar as finalidades introduzidas ao exame, ao longo dos anos de 1998 a 2012, e poderia ter relação com esta pesquisa, entretanto, pela leitura, constatou-se que os objetivos dos dois estudos são distintos.

Os usos de que tratam o referido trabalho estão associados às ações governamentais de entrada nas universidades e concessão de bolsas e financiamento. Em relação ao uso pedagógico que as escolas fazem dos resultados do Enem, foi encontrada uma ocorrência na BDTD. Tanto na Capes, quanto na *Scielo*, a única ocorrência em relação ao uso dos resultados não está associada ao que é feito na escola na tentativa de aprimorar as práticas pedagógicas.

Das buscas realizadas, destacam-se algumas produções relevantes que ajudaram a traçar os caminhos para obtenção de conteúdo que compõe essa dissertação. Para tanto, foi salutar leitura dos resumos e considerações finais.

Nota-se que a maior incidência de trabalhos voltados ao Enem, considerando usos, ações e impactos, apresenta-se após o Novo Enem de 2009, excetuando-se uma produção selecionada, produzida antes da reforma. A seguir, no quadro VII, apresentam-se as produções que mais dialogam com o trabalho desenvolvido, encontradas nos *sites* de busca de dissertações e teses da BDTD e Capes, bem como produções de artigos científicos na *Scielo*:

QUADRO VII – Resultado da pesquisa em bancos de dados da BDTD, Capes e *Scielo* em 15 de julho de 2017: Artigos – Dissertações – Teses

Título	Autor	Orientador	Ano	Universidade/ Periódico	A/D/T
As políticas públicas de avaliação: o Enem, expectativas e ações dos professores	Isabel Plácida Maggio	Prof. Dra. Isabel Franchi Cappelletti	2006	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação – BDTD
O exame Nacional do Ensino Médio: um estudo sobre seus usos (1998 2012)	Marilya Mariany Carnaval	Prof. Dr. Odair Sass	2014	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Dissertação – BDTD
Impacto da divulgação das notas do Enem na concorrência entre escolas	Bruno Amato de Azevedo Marques	Prof. Dr. Vladimir Pinheiro Ponczek	2013	Fundação Getúlio Vargas, Escola de Economia de São Paulo	Dissertação – BDTD
Enem & Saep: os possíveis significados da avaliação em comunidades escolares	Mateus Saraiva	Profa. Dra. Maria Beatriz Luce	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação – BDTD
Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar	Rodrigo Travitzki	Prof. Dra. Carlota Boto	2013	Universidade de São Paulo	Dissertação – BDTD

Estudo qualitativo sobre as mudanças que o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do ensino médio	Claudete Souza da Silva		2013	Revista Espaço do Currículo	Artigo – <i>Scielo</i>
A qualidade do ranking das escolas do ensino médio baseado no Enem é questionável	Eduardo Andrade; Ivan Soida		2015	Estudos Econômicos	Artigo – <i>Scielo</i>
Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do ensino médio e o vestibular	Jean Mac Cole Tavares Santos		2011	Educação em Revista	Artigo – <i>Scielo</i>
A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem	Alice Casimiro Lopes; Sílvia Braña Lopes		2010	Educação em Revista	Artigo – <i>Scielo</i>
Vestibular e Enem: um debate contemporâneo	Aparecida da Silva Xavier Barros		2014	Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educacional	Artigo – <i>Scielo</i>
Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar	Sandra M. Zákia L. Sousa		2003	Cadernos de Pesquisa	Artigo – <i>Scielo</i>

Fonte: a autora, por meio de pesquisa no banco de dados da BDTD, Capes e *Scielo*

Na seleção das teses, dissertações e artigos acima identificados, encontra-se em *As políticas públicas de avaliação: o Enem, expectativas e ações dos professores*, de Isabel Plácida Maggio, aspectos convergentes com este trabalho por apresentar a identificação dos significados do Enem para os professores pelo contexto histórico social e político da sua criação, procurando identificar o que tem provocado mudanças no currículo e na prática pedagógica do cotidiano da sala de aula.

O Exame Nacional do Ensino Médio: um estudo sobre seus usos (1998-2012), dissertação de Marilya Mariany Carnaval, dialoga com este trabalho à medida que discorre sobre a tentativa dos seus formuladores de induzir mudanças e melhorias no ensino médio; na identificação das alterações promovidas na prova

Enem; verificação do desempenho escolar do aluno da escola pública; além da caracterização das finalidades introduzidas no exame, entre de 1998 e 2012.

Em relação à dissertação *Impacto da divulgação das notas do Enem na concorrência entre escolas*, de Bruno Amato de Azevedo Marques, há pontos congruentes com esta pesquisa, visto que o trabalho em questão analisa o impacto da divulgação das notas do Enem na competição entre as instituições de ensino médio, avaliando o efeito da nota média das escolas concorrentes sobre a nota de uma dada escola, em relação aos anos anteriores à divulgação, utilizando variáveis de controle relacionadas às instituições e ao perfil socioeconômico dos alunos.

Matheus Saraiva traz em sua dissertação *Enem & Saep: os possíveis significados da avaliação em comunidades escolares*, pontos relevantes para esta pesquisa, tendo em vista que problematiza o desempenho do Enem das comunidades escolares públicas do estado do Rio Grande do Sul, na busca por aspectos unificadores ou distantes das instituições, de acordo com o aproveitamento na larga escala.

A tese de Rodrigo Travitzki *Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar* discorre sobre o efeito escola, o efeito estado e a variância explicada. Trazendo questionamento sobre o *ranking* como indicador de qualidade escolar sob o risco da ampliação das desigualdades.

Tendo em vista a necessidade de se identificarem quais usos têm sido feitos para o redirecionamento das práticas pedagógicas, o artigo de Claudete Souza da Silva, *Estudo qualitativo sobre as mudanças que o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do ensino médio*, dialoga com esta pesquisa pela tentativa de investigar as concepções de educação e de avaliação que permeiam as práticas pedagógicas dos professores do ensino médio, buscando levantar o conhecimento sobre o Enem que têm os professores, sendo esse exame uma política pública de avaliação, além de analisar como os professores desenvolvem seu trabalho pedagógico em consonância com a proposta do Enem.

O artigo *A qualidade do ranking das escolas do ensino médio baseado no Enem é questionável*, de Eduardo Andrade e Ivan Soida, colabora com esta pesquisa por sua crítica ao *ranking* das escolas do ensino médio como indicador de qualidade educacional, tendo como base o Enem.

Os textos *Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do ensino médio e o vestibular*, de Jean Mac Cole Tavares Santos, e *A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem*, de Alice Casimiro Lopes e Silvia Braña Lopes, demonstram pontos congruentes entre si, uma vez que apresentam o Enem não com objetivo de avaliar o ensino médio, mas como tentativa de transformação do currículo do ensino médio.

O artigo *Vestibular e Enem: um debate contemporâneo*, de Aparecida da Silva Xavier Barros, segue a mesma linha dos dois anteriores, discorrendo sobre a tentativa de mudança do currículo do ensino médio. Da mesma forma, o artigo *Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar*, de Sandra M. Zákia L. Sousa, expõe uma possível polarização das práticas pedagógicas em função das avaliações externas.

1.2. Pesquisa documental

Para Fonseca (2012), a pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica, sendo que a principal diferença entre elas está na pesquisa bibliográfica utilizar fontes constituídas por material já elaborado, que se constitui fundamentalmente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas ou *sites* especializados de busca, enquanto a pesquisa documental se constrói a partir de fontes mais diversificadas, não passando pelo tratamento analítico. De acordo com Fonseca (2012), são elas: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, entre outras fontes.

Para a execução desta pesquisa foram utilizados relatórios do Enem entre os anos de 2009 e 2014, os quais trazem planilhas com tabelas estatísticas que fornecem resultados de instituições de todo o território nacional, podendo-se filtrar as informações por estados e municípios. Por meio dessa filtragem, obtive os

resultados das escolas públicas estaduais do município de Campinas, chegando às duas escolas estaduais de mais alta e mais baixa posição no *ranking* do município.

A estrutura do Enem encontra-se presente no *Exame Nacional do Ensino Médio – Relatório Final 1999*, enquanto a mudança e a estrutura do Novo Enem podem ser identificadas no Relatório do Enem de 2009. Foi necessária a pesquisa em relatórios porque tanto no Portal do MEC quanto no do Inep as informações são muito diminutas.

A lógica para a implantação dessa política de avaliação do ensino médio pode ser captada no primeiro relatório do Enem, produzido a partir dos resultados do exame de 1998 e 1999, *Relatório Pedagógico – Enem 2000*, cuja apresentação fora escrita por Maria Helena Guimarães de Castro, que exercia a função de secretária executiva do Ministério da Educação (MEC) durante a implantação do exame. Identifica-se nesse relatório a intenção da criação do exame para que ele fosse propulsor da transformação do currículo do ensino médio.

Constitui-se um poderoso indutor de mudanças, favorecendo a implantação da reforma curricular do ensino médio. É importante observar que a implantação de ambos – do Enem e da Reforma – enfrenta como desafio a acelerada expansão da matrícula [...]. Verifica-se, portanto, um quadro de dinamismo sem precedente no ensino médio do Brasil, dentro do qual o Enem, indubitavelmente, aparece como um elemento impulsionador da nova identidade que se pretende com a reforma (Castro, 2001).

Outra fonte de pesquisa documental são os pareceres que apresentam as mudanças na concepção de avaliação nas alterações das leis, bem como aqueles que tratam do ensino secundário até sua transformação em ensino médio.

1.3. Análise documental

Para a análise documental, tem-se como objeto de investigação, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Segundo Lüdke e André (1986), os documentos consistem em uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador e como técnica exploratória, indicando problemas que devem ser mais profundamente investigados por meio de outros métodos. As autoras citam que apesar de pouco

explorada, constitui uma técnica valiosa de dados qualitativos, já que busca identificar informações factuais nos documentos, considerando questões ou hipóteses de interesse. As autoras trazem Guba e Lincoln (1981) para apresentar uma série de vantagens na utilização de documentos, destacando que estes se fazem fonte estável e rica.

Ainda para essas autoras, dos documentos podem ser retiradas evidências que possam fundamentar afirmações e declarações, constituindo importante fonte exploratória capaz de indicar problemas que devem ser mais bem explorados por meio de outros métodos. Apropriando-se da perspectiva de Guba e Lincoln (1981), as autoras apontam que se podem resumir as vantagens do uso desse recurso, na ideia de que uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto não pode ser ignorada, e mesmo havendo outros meios de investigação, este se torna complementar.

Feitas considerações a respeito da pesquisa exploratória, é preciso esclarecer que a escolha do PPP não é aleatória, tendo propósito de interpretar e compreender as respostas do sujeito em análise com a identidade da instituição descrita no documento. Dessa forma, faz-se necessário proceder à análise dos dados. Holsti (1969) discorre sobre a possibilidade de o pesquisador poder selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer análise, seja uma palavra, um tópico, um tema ou uma expressão. No presente estudo, buscou-se “avaliação”, “avaliação em larga escala”, “Exame Nacional do Ensino Médio”, “Enem”. Um outro recorte, de acordo com o autor, é a exploração do contexto em que essas palavras ocorrem.

Em relação à forma de registro, há a necessidade de atenção ao momento, ao local da pesquisa, bem como o tipo de documento pesquisado. Na análise do PPP, observa-se sua relevância para o propósito da pesquisa, no sentido de detectar se há menção ao objeto de pesquisa, no caso deste trabalho, referência a mecanismos de avaliação externa ou em larga escala, bem como qualquer alusão específica ao Exame Nacional do Ensino Médio ou Enem.

Para essa busca, faz-se necessário o entendimento da ideologia do documento. É importante, também, analisar a coerência do uso do PPP e sua

plausibilidade, visto que há um conceito específico e único, devendo, portanto, ser homogêneo, de forma lógica e integrada.

O PPP da escola em melhor posição no *ranking* do Enem contém 119 páginas. Produzido em 2015 com validade até 2018, apresenta descrição física da instituição, do entorno, características da comunidade, corpo docente, discente e do quadro administrativo. Há também informações sobre o patrimônio e acervos bibliográficos, assim como as parcerias constituídas pela escola e os projetos trabalhados ao longo do ano.

Em relação à avaliação, está bem especificado o que se entende por avaliação institucional e avaliação externa, entretanto, não há menção explícita ao Enem. O que se pode extrair do PPP em relação ao uso dos resultados de avaliações externas, é que estas “oferecem indicadores comparativos de desempenho para a tomada de decisões no ambiente da própria escola nas diferentes esferas do sistema central e local” (PPP, p. 12).

Nos itens finais do PPP há páginas com os resultados do Saesp e do Saeb de 2015 e 2016, não constando qualquer informação que se relacione com os resultados do Enem.

Na observação do PPP da escola cujo índice não é satisfatório, evidencia-se que o documento, ainda em processo de construção, não apresenta informações sobre as características do prédio, nem do entorno, não há informações sobre o corpo docente, nem discente. Faltam informações sobre o patrimônio, bem como do acervo bibliográfico. A introdução do PPP é muito genérica e subjetiva, tratando do ambiente escolar, não com as características particulares, mas genéricas:

É um local privilegiado de construção de conhecimentos, significados éticos necessários e constitutivos das ações da cidadania. Tem por finalidade de fato, construir o desenvolvimento dos valores essenciais ao convívio humano e ao mesmo tempo, proporcionar oportunidades que permitam a inclusão de todas as nossas crianças no mundo da cultura, da ciência, da arte e do trabalho (PPP, 2015-2018, p. 1).

Constam informações sobre o procedimento tanto em relação às avaliações internas, como externas, embora, assim como na outra instituição, não

haja menção explícita sobre o Enem. Foi possível identificar informações sobre o uso dos resultados de outras avaliações:

A avaliação externa do rendimento escolar tem por objetivo oferecer indicadores comparativos de desempenho para a tomada de decisões no âmbito da própria escola e nas diferentes esferas do sistema central e local. São eles: SAEB, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, Prova Brasil e Avaliação da Aprendizagem em Processo (PPP, em construção, p. 6).

Em ambas as instituições, a tomada de decisão em relação ao uso dos resultados das avaliações externas parte de indicadores comparativos da própria escola, do sistema central e local.

1.4. Entrevista semiestruturada

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com os gestores, o coordenador do ensino médio e o diretor de cada uma das instituições. Bicudo (2006) aponta para a necessidade do planejamento prévio e manutenção do componente ético, considerando desde a escolha do participante, do entrevistador, do local, do modo ou mesmo do momento para sua realização. Fujisawa (2000) revela que a entrevista semiestruturada é um dos instrumentos mais utilizados na pesquisa, a qual, guiada por um roteiro de questões, permite organização flexível e ampliação dos questionamentos, à medida que as informações vão sendo fornecidas pelos entrevistados.

Dentro da perspectiva de Lüdke e André (1986), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, e sendo semiestruturada, não há imposição de uma ordem rígida de questões, “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, é a verdadeira razão da entrevista”, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações, tornando-a eficaz na obtenção das informações desejadas. Para as autoras, deve-se garantir um clima de confiança para que o informante sinta-se à vontade para se expressar livremente.

Para Triviños (1987), ela parte de certos questionamentos básicos, os quais se apresentam apoiados em teorias e hipóteses pertinentes ao objeto pesquisado, oferecendo amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses no surgimento de novos questionamentos, conforme as respostas são proferidas pelos informantes. Ainda para o autor, o informante, ao seguir espontaneamente uma linha de raciocínio e de suas experiências, passa a integrar elementos que colaboram com a elaboração do conteúdo da pesquisa.

Há também a importância em se dar atenção, de acordo com Lüdke e André (1986), ao caráter interativo permeado pela entrevista, sugerindo, desta forma, criar uma atmosfera de influência recíproca entre o entrevistador e o entrevistado, em especial, se a entrevista adquirir caráter não totalmente estruturado. Para as autoras, uma grande vantagem da entrevista em relação a outras técnicas está na facilidade de captação imediata e corrente da informação que se deseja.

Schraiber (1995) revela ser indicado o uso de gravador na realização de entrevistas, a fim de se ampliar o poder de registro e de captação de elementos de comunicação de extrema importância, pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, no aprimoramento da compreensão da narrativa. Há concordância na utilização desse instrumento pelos autores Patton (1990) e Rojas (1999), no apontamento de que o gravador preserva o conteúdo original e aumenta a acurácia dos dados coletados, ao registrar palavras, silêncios, vacilações e mudanças no tom de voz, além de permitir maior atenção ao entrevistado.

Para que se realize a transcrição, pela ótica de Pretti e Urbano (1988), é aconselhável que esse procedimento seja realizado pelo próprio pesquisador, ouvindo várias vezes a gravação e fazendo um registro escrito detalhado, inclusive, das pausas e mudanças de entonação de voz, além de sinalizadores de interrogação, silabação e outras variações ocorridas na entrevista. Na análise do material transcrito, as palavras e comportamentos não-verbais, como risos, choros, diferenças na entonação da voz, gestos que foram registrados são essenciais para o trabalho. Segundo Lage (2001), as expressões e erros gramaticais devem ser eliminados na transcrição, para que não haja constrangimento do entrevistado, caso seja necessário lhe apresentar o texto para apreciação.

Bardin (1995) aponta que, para o tratamento das transcrições das informações e análise dos dados, a técnica mais utilizada é a análise de conteúdo, a qual consiste na leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação de palavras e conjuntos de palavras que tenham sentido para a pesquisa, assim como na classificação em categorias ou temas que tenham semelhança quanto ao critério sintático ou semântico.

Em se tratando de realizar uma pesquisa bem-feita, para Lüdke e André (1986), há a possibilidade de tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, além de análise de temas de natureza mais complexa, que podem ser confrontados ou aprofundados com outras técnicas, seja com grupo focal ou análise documental. Essa observação poderá ser contemplada nas respostas para algumas das questões.

As respostas para essas questões passam por análise em relação ao resultado dos grupos focais realizados pelos professores e alunos, visto que as perguntas se assemelham e que, de acordo com Lüdke e André (1986), não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que sente o entrevistado. Por isso, há a necessidade de análise e interpretação desse discurso, a fim de confrontá-lo com outras informações.

Apesar da não completa aceitação do discurso, Lüdke e André (1986) enfatizam a necessidade de haver um respeito muito grande pelo entrevistado, envolvendo desde um local e horário marcados, bem como cumprimento de acordo com a conveniência até a perfeita garantia de sigilo e anonimato. Ainda conforme as autoras, há a necessidade de o entrevistador desenvolver habilidade em ouvir com muita atenção, estimulando o fluxo natural de informações por parte dos entrevistados, sem que se force o rumo das respostas para determinada direção.

As autoras apontam a importância de que logo depois de finda a entrevista, seja feito o preenchimento dos claros deixados nas anotações, pelo fato de que, passado um certo tempo, poderão se perder da lembrança aspectos importantes da fala. Ainda segundo as autoras, quanto mais o entrevistador estiver

preparado e informado sobre o tema em estudo, bem como a respeito do informante, maior proveito poderá fazer da entrevista.

No dia doze de abril de 2017, fora conduzida a entrevista com os gestores da escola de menor nota no Enem. Apresentaram-se extremamente receptivos e solícitos, responderam às questões e discutiram sobre os problemas pelos quais a escola passa, como falta de verba e investimentos por parte do poder público, há também o fato de a comunidade ser carente, de baixa instrução, tendo como objetivo principal que os filhos entrem logo no mercado de trabalho para ajudar no orçamento da família, além da evasão dos alunos ser muito grande.

O primeiro a me atender foi o coordenador, sendo seu primeiro ano nessa função. Parecia muito aberto a mudanças e empenhado em fazer melhorias na escola, tanto que, em razão da presente pesquisa, criou um projeto para se trabalhar o Enem na unidade, utilizando o espaço da Escola da Família para esse fim. Ele demonstrou compreender que os resultados da escola não são bons e acreditar que a falta de treino e incentivo da família sejam os principais antagonistas para esse resultado. A entrevista durou quatorze minutos e dezesseis segundos.

Também com relação ao vice-diretor, pode-se notar grande preocupação, principalmente pela situação socioeconômica, além dos perigos que assolam o entorno da escola, como tráfico de drogas. Para ele, a falta de acesso às informações é o principal fator de desinteresse da família. A entrevista durou trinta e cinco minutos e quarenta segundos.

No dia 17 de maio de 2017 a entrevista ocorreu na escola de maior nota no Enem, sendo lá também a recepção acolhedora, apesar de tanto a diretora quanto a coordenadora parecerem nitidamente muito atribuladas, já que durante a entrevista com a coordenadora, fomos constantemente interrompidas por professores e alunos à procura de auxílio.

A diretora dispensou seu horário de almoço para me atender, alegou não conseguir falar comigo durante o expediente, devido à falta de funcionários, fazendo com que ela e a coordenadora permaneçam doze horas dentro da escola para conseguir atender a todas as demandas. A entrevista com a coordenadora durou

quinze minutos e cinquenta e seis segundos, enquanto com a diretora, durou dezesseis minutos e quarenta e dois segundos.

Tanto a diretora quanto a coordenadora mostraram grande preocupação com a eficiência do trabalho dos professores, os quais foram muito elogiados por elas, ao passo que ambas reclamaram da falta de compromisso dos alunos. Ficaram contentes em saber que o resultado da escola no Enem é o melhor entre as escolas públicas estaduais do município, mas acreditam que esse resultado poderia ser ainda melhor se houvesse maior dedicação dos estudantes, em relação aos quais apontaram falta de perspectiva.

1.5. Grupo focal

O grupo focal englobou professores e alunos do terceiro ano do ensino médio em momentos diferentes. Gatti (2005) afirma que a técnica de trabalho com grupo focal pode ser caracterizada como derivada de vários trabalhos com grupos, sendo amplamente desenvolvida na psicologia social. Powell e Single (1996, p. 449) apontam o grupo focal como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”, sendo necessário, para a realização do trabalho, seguir alguns critérios, tendo em vista o problema em estudo, por exemplo, se os participantes possuem algumas características em comum, como também uma vivência com o tema em discussão.

De acordo com Melo e Araújo (2010), o grupo focal vem sendo empregado há muito tempo, sendo primeiramente mencionado como técnica de pesquisa em marketing nos anos 1920 e usada por Robert Merton na década de 1950 para estudar as reações das pessoas à propaganda de guerra. Nos anos de 1970 e 1980, o uso de grupos de discussão como fonte de informação em pesquisa foi comum em áreas muito particulares, sendo que, no início dos anos de 1980, houve a preocupação em adaptar essa técnica para uso na investigação científica (Gatti, 2005).

Para as autoras, o trabalho com os grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, como

práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias que prevalecem no trato das questões por pessoas que partilham de traços comuns.

A utilização desse mecanismo como meio de pesquisa exige sua integração tanto ao corpo geral do estudo, como a seu objetivo. Para Gatti (2005), ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, porém, é necessário ter critérios para seu uso, bem como coerência com o propósito da pesquisa.

Gatti (2005) frisa a importância da não diretividade, devendo o moderador da discussão tomar cuidado para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências, afirmando ou negando o ponto de vista do grupo, nem emitindo opiniões particulares, conclusões ou qualquer outro tipo de intervenções diretas. Apesar da não intervenção, o facilitador deverá fazer encaminhamentos que facilitem trocas, bem como manter o foco de trabalho do grupo, fazendo com que a discussão flua entre os participantes. A autora enfatiza a necessidade da interação dentro do grupo, sendo também as trocas efetivadas estudadas em função dos objetivos da pesquisa.

Morgan e Krueger (1993) apontam como objetivo captar, por meio das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, permitindo fazer emergir a multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais.

Gatti (2005) ressalta que apesar de muito útil, é uma técnica que tem suas restrições por generalizações, devido ao número limitado de participantes, além da forma de seleção dos mesmos.

Para a autora, o emprego desse método exige alguns cuidados, como o facilitador estar atento para conseguir manter o foco no assunto, sem inibir as discussões, já que os participantes necessitam de confiança para expressar suas opiniões e trilharem caminhos que considerarem convenientes, numa participação realmente ativa.

Torna-se possível reunirem informações e opiniões sobre um tópico em particular, buscando detalhes e aprofundamento, sem a necessidade de se prepararem previamente os participantes em relação ao assunto, por ter como interesse levantar aspectos da questão em pauta que são considerados relevantes, social ou individualmente, ou até mesmo o surgimento de questões inéditas sobre particularidades em função das trocas efetuadas (Gatti, 2005).

Como a adesão precisa ser voluntária, o convite deve ser motivador, tendo em vista a sensibilização tanto para o processo como para o tema a ser tratado, portanto, a atividade deve ser atraente, preservando a liberdade de adesão.

Para Gondim (2003), as decisões metodológicas como a utilização do grupo focal dependem do objetivo traçado, o qual influencia na composição dos grupos, no número de elementos, na homogeneidade ou heterogeneidade dos participantes. No caso desta pesquisa, há homogeneidade quanto à faixa etária em relação aos alunos, bem como à série em que estão inseridos, mas não em relação ao gênero. Em relação aos professores, a homogeneidade se refere ao fato de trabalharem no mesmo segmento, entretanto, no geral, há heterogeneidade no que diz respeito à área de trabalho e à prática pedagógica, bem como ao gênero e faixa etária.

Gondim (2003) revela também a importância de se atentar para o recurso tecnológico empregado, a decisão dos locais de realização, características que o moderador venha a assumir e o tipo de análise dos resultados. Em relação ao uso de recursos tecnológicos, é importante a garantia da privacidade dos participantes, já que a gravação em vídeo pode ser fundamental para a análise, dependendo da quantidade de participantes no grupo. Há também a hipótese de o tema exigir posicionamentos pessoais que serão revelados a pessoas desconhecidas, colocando os participantes em uma situação delicada, assim, o moderador deve dar sinais claros de que providências estão sendo tomadas para preservar a identidade pessoal na divulgação dos resultados.

Durante as reuniões de ATPC de ensino médio das duas escolas, ao questionar os professores sobre sua disponibilidade para participar de um grupo focal, a exceção de um, houve assentimento pela participação. A primeira escola a

me receber foi a de menor nota. Primeiramente, comentei brevemente sobre o tema para não direcionar respostas. Após essa conversa, entreguei os termos de adesão para serem assinados e, já em seguida, iniciei a rodada de perguntas.

Gondim (2003) atenta para o fato de que o moderador de um grupo focal necessita assumir uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem da formação de opiniões sobre o tema em discussão. Os entrevistadores de grupo precisam ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas. Portanto, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo, desta forma, a unidade de análise do grupo focal é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, deve ser referida como sendo do grupo.

Para Lüdke e André (1986), o local dos encontros deve favorecer a interação entre os participantes, propiciando conforto para facilitar diferentes formas de registro das interações, tais como, o emprego de um ou dois relatores para diferentes partes da sessão, de modo que é necessário atentar-se, também, à formação e preparação dos relatores.

Antes da aplicação efetiva do instrumento, fora conduzido um piloto em caráter de testagem, realizado com professores e alunos de outra instituição, com a principal finalidade de obtenção de segurança e experiência, além de um ajustamento do tempo e de reconhecer a pertinência e receptividade em relação às questões.

Após solicitar autorização prévia à direção escolar, aproveitei uma reunião de ATPC com cerca de vinte professores, aos quais fiz a proposta de participação no procedimento, obtendo a aceitação de nove deles. Conduzi-os, então, a uma sala menor e de acústica mais favorável à gravação, onde alcancei uma experiência muito rica, com a explanação tomando, muitas vezes, outro caminho e fazendo com que o tempo se perdesse um pouco, chegando a 1h e 14 min.

Em relação aos alunos, utilizei um horário de aula vaga. Indaguei à classe, quais alunos poderiam participar do grupo focal, explicando o que era, sobre

o que e como. Obtive a adesão de oito alunos e, assim como feito com os professores, conduzi-os a uma sala menor de melhor acústica, para o debate que durou 1h 28 min.

Durante a conversa, tanto com os alunos quanto com os professores, notei que respondiam com segurança e estavam bem à vontade em relação às questões. Talvez pela familiaridade com o pesquisador, as perguntas foram respondidas com rodeios por parte de alguns, mas de forma bem direta pela maioria. Apenas uma aluna teve reação de choro durante a resposta a uma das questões, mas ao ser questionada se estava bem, respondeu que sim e que fora bom ter desabafado, pois entendia melhor o momento pelo qual estava passando, alegou não se sentir preparada para o exame e como queria cursar Medicina, sabia que precisaria superar as dificuldades para conseguir alcançar seus objetivos.

Ao final do grupo focal com os alunos, passaram a debater sobre a última questão: “Há alguma ação desencadeada pela escola a fim de prepará-los para o Enem?”. Durante esse debate, uns disseram que essas ações seriam importantes, ao passo que outros discordaram. Para alguns alunos, a escola precisaria incentivá-los mais em relação à escolha da carreira, outros disseram acreditar serem eles próprios que “precisam acordar para a realidade” e buscar um futuro melhor. Desta forma, ocorreu a possibilidade de acrescentar mais uma pergunta, tanto para os professores quanto para os alunos:

- Professores: As ações desencadeadas pela escola têm contribuído para a melhoria do resultado no Enem?
- Alunos: As ações desencadeadas pela escola têm contribuído para que vocês sintam mais segurança para realizar o exame?

O dia 12 de abril de 2017 foi agendado para que se fizesse o grupo focal com os professores e os alunos na escola de menor nota no Enem, tendo sido concedida a reunião de ATPC do ensino médio para que eu pudesse conversar com os professores. De início, percebi que os docentes estavam arredios com a minha presença, acredito que por imaginarem que eu os estivesse culpando pelos resultados aquém do esperado no Enem. Apresentei-me, enquanto alguns permaneceram com expressão de desagrado. Após esclarecimento do meu papel na reunião e à medida que os questionamentos e o diálogo foram se desenvolvendo, a

maioria começou a entender que o teor da pesquisa era desvelar a percepção deles em relação ao Enem, e aos poucos, tornaram-se mais receptivos e passaram a ter um vislumbre diferente do objetivo de minha presença, passando, as respostas, a fluir com maior naturalidade.

Por outro lado, os alunos foram mais acolhedores e estavam entusiasmados em participar do grupo focal. Após o convite por parte do coordenador, consegui a adesão de treze estudantes. Ao serem conduzidos à sala de leitura, posicionaram-se ao redor da mesa, alguns se manifestando, dizendo que se sentiam importantes, pareciam estar participando de uma reunião, foram muito receptivos em relação às perguntas.

Quando questionados sobre o Enem, os professores, na sua maioria, justificam o resultado abaixo do esperado pela falta de perspectiva dos alunos, alegam falta de estudo e dificuldade em trabalhar em uma comunidade que não valoriza os estudos. Diferente da visão dos professores, os alunos demonstraram falta de entendimento sobre o Enem, a maioria não sabia diferenciar universidades federais, estaduais e privadas, sendo que, em seu entendimento, o Enem serve como instrumento para angariar bolsas ou financiamentos, e todas as universidades são pagas.

Obtive agendamento para conduzir o grupo focal na escola de melhor resultado para falar com os professores no dia 17 de maio de 2017 e para conversar com os estudantes, no dia 18 do mesmo mês e ano. A recepção dos professores dessa escola foi mais calorosa, e acredito que o resultado bom tenha sido a razão dessa reação. A conversa foi tão produtiva, que mesmo havendo se esgotado o horário previsto para a reunião, os professores continuaram na sala dispostos a responder às perguntas. A alegação da maioria para o bom resultado da escola está no trabalho coletivo, planejamento e apoio da direção. Uma professora ressaltou que a clientela é privilegiada sócio, econômica e culturalmente, observação confirmada pelos outros professores e comprovada nas respostas dos estudantes. Diferentemente da escola de menor média, havia mais informação acerca do Enem.

No dia seguinte, foi conduzido o grupo focal com os alunos, os quais foram convidados pela coordenadora, e a adesão, portanto, voluntária. Entraram na

biblioteca um pouco desconfiados, sabiam que a pesquisa seria sobre o Enem, mas não lhes fora dito exatamente o teor do estudo. Depois que eu me apresentei e expliquei o que era o grupo focal e como seria conduzido, os alunos foram se tranquilizando e responderam às questões com muita desenvoltura. Apesar da confirmação do privilégio socioeconômico da clientela – muitos dos estudantes revelando haver migrado de escolas particulares –, os alunos disseram sentir-se despreparados para realizar o Enem, sem no entanto, culpar a escola, nem os professores, pois para eles, a insegurança e o nervosismo são os principais antagonistas contra a obtenção de um bom resultado. Foram tecidos muitos elogios aos professores, à coordenação e à direção, e para eles, os próprios alunos não colaboram para que o ambiente de aprendizagem possa ser mais produtivo. De forma oposta à condição da escola de menor média, nesta, eles sabem o que é o Enem, a maioria dos pais já possui curso superior e alguns já têm irmãos frequentando universidades.

1.6. Lócus

A escolha do lócus deu-se, inicialmente, pela intenção de se investigarem as escolas públicas estaduais no município de Campinas que tivessem escalonado de forma progressiva o *ranking* do Enem, com dados divulgados por mídias de grande circulação, objetivando averiguar o uso dos resultados do exame para o aprimoramento de seu trabalho pedagógico. Para tanto, fora realizada pesquisa em planilhas de resultados do Enem entre os anos de 2009 e 2014, as quais evidenciaram não ter ocorrido crescimento no desempenho de nenhuma escola pública estadual do referido município, podendo ser observada apenas uma oscilação nas notas das escolas durante os anos de aplicação do exame.

No site do Inep é possível ter acesso às planilhas com resultados no Enem desde 2009, ano de mudança do exame. Nessas planilhas, são encontrados resultados de todas as escolas de ensino médio no território nacional, e pela filtragem por cidade, observando se alguma escola teve ascensão nas notas, constatou-se que apenas uma escola técnica, cuja matrícula se vê atrelada a um processo seletivo, apresentou um escalonamento progressivo.

Destaca-se que em 2009, houve um aumento substancial de estudantes que aderiram ao exame, entretanto, o número de escolas não ranqueadas também foi significativo, devido à adesão insuficiente dos alunos de algumas instituições, quesito fundamental para as unidades de ensino serem pontuadas. Entretanto, entre as instituições em que a adesão dos alunos fora maior do que em anos anteriores, foi possível notar que os resultados obtidos decaíram.

O crescimento do número de envolvidos nesse exame pode ter sido responsável pela não ascensão dos resultados das escolas. Embora os resultados não tenham escalonado progressivamente, é possível reconhecer que as escolas no topo do ranking se mantiveram nessas colocações, mesmo havendo pequenas oscilações de ano para ano, enquanto as que apresentaram resultados inferiores também oscilaram, mas permaneceram nas piores posições nesse escalonamento.

Dessa forma, para a execução desse trabalho, foram selecionadas as escolas públicas estaduais que obtiveram os resultados mais altos, assim como aquelas com resultados mais baixos, na média entre os anos de 2009 e 2014. Trilhando o mesmo caminho para encontrar escolas que ascenderam, puderam-se identificar as escolas que se mantiveram nas melhores posições do *ranking* e aquelas que permaneceram nas piores posições.

Ambas as escolas são públicas, estaduais e pertencentes ao mesmo município. Houve a preocupação em se esclarecer de que forma ambas lidam com um escalonamento arbitrário publicado à revelia de suas intenções e em relação a tal exposição, tendo em vista o fato de uma estar bem escalonada em comparação com as demais escolas públicas, enquanto a outra apresenta resultados aquém dos desejados.

A escolha do período para análise da média justifica-se pelo fato de no ano de 2009 ter sido instituído o Novo Enem e, desde essa reforma, os concluintes do ensino médio que se inscrevem para a participação no exame têm seus resultados expostos em um *ranking* das instituições onde estudam, com um escalonamento conduzido por veículos midiáticos de grande circulação e apresentado como mérito – ou demérito – da escola como um todo, embora não seja

a totalidade dos alunos do terceiro ano do ensino médio a se inscrever e realizar a prova.

Para se chegar a essas escolas, foi feito um mapeamento dos dados obtidos por meio do site do Inep disponíveis para *download*, material em que estão inseridas todas as escolas de ensino médio do país e suas respectivas notas, mas sem que os resultados estejam em ordem decrescente como os encontrados em jornais e revistas de mídia impressa ou digital, sendo necessária a filtragem inicial por município e, na sequência, por escola pública. Facilitaria encontrar os dados nas mídias jornalísticas, entretanto, tais dados não são confiáveis.

Pode-se evidenciar a oscilação das notas das duas escolas selecionadas, ficando também evidente o aumento gradativo de participação da escola de melhor posição ao longo dos anos de aplicação do Novo Enem, enquanto a escola de pior posição teve um aumento significativo na participação dos estudantes em 2012, adesão muito baixa em 2013 e novo aumento em 2014. Tal oscilação na participação dos alunos, conforme se verifica na tabela I, pode estar relacionada à substituição da equipe gestora, conforme revela a então professora, que fazia parte dessa equipe à época:

“Quando eu estava como coordenadora, em casa, eu pegava a lista com os dados de todos os alunos do terceiro ano e inscrevia todo mundo no Enem, mesmo aqueles que disseram que não iriam fazer, porque vai que eles mudassem de ideia depois e resolvem ir, aí seria tarde” (PII₃).

A fim de se garantir o sigilo das instituições pesquisadas, optou-se por nomear EI na referência à escola de média mais elevada (maior média) e EII, com relação à escola de média menos elevada (menor média).

Tabela I – Porcentagem de participação

Escolas	2009		2010		2011		2012		2013		2014	
	nº alunos	%	nº alunos	%	nº alunos	%	nº alunos	%	nº alunos	%	nº alunos	%
EI	23	26%	81	77%	69	74%	78	77%	108	86%	79	83%
EII	18	26%	29	28%	24	28%	46	50%	15	18%	42	51%

Fonte: a autora

A baixa participação da escola pior escalonada pode ser justificada pelo acesso às informações sobre o exame, já que, durante o grupo focal com os estudantes de ambas as escolas, é nítida a diferença de conhecimento sobre o Enem. Na escola de maior média, todos os estudantes revelaram conhecer o exame e as políticas de acesso ao ensino superior, além das bolsas de estudo e financiamento; já em relação à escola de menor média, muitos estudantes revelaram não ter conhecimento algum sobre o Enem. Como provável decorrência dessa disparidade, tem-se a estagnação em uma baixa adesão e participação do exame na escola de menor média e a porcentagem crescente na escola de maior média.

Essa diferença, no entanto, não se mostra tão evidente se consideradas as notas, representadas na tabela II. Apesar de as duas escolas pertencerem a extremos no ranking do Enem, a diferença entre elas é menor que cem pontos. Mesmo a escola de maior média encontrando-se em uma posição de destaque no município, sua nota não é tão alta, permanecendo na média pouco maior que quinhentos pontos.

Tabela II – Resultado do Enem das escolas selecionadas

Escolas	2009	2010	2011	2012	2013	2014
EI	539,9	539,3	522,6	526,7	519,2	537,8
EII	464,8	472,5	448,5	467,3	452,6	441,2

Fonte: a autora

Na análise desses dados, foi possível identificar a escola com melhor posicionamento por suas notas entre as escolas públicas estaduais do município na média desses anos, assim como aquela posicionada em último lugar. Além dos resultados antagônicos, foi possível também identificar realidades socioeconômicas bastante divergentes em visita às instituições, outra razão para a escolha do lócus. Apesar de realidades e resultados díspares, o intuito não é o de fazer uma análise comparativa, mas sim averiguar as singularidades e especificidades e em quais pontos convergem e em quais divergem.

Para que fosse possível a investigação desses lócus, entrei em contato com as Diretorias de Ensino, com o propósito de averiguar seu posicionamento quanto à aplicação da pesquisa. Numa das escolas envolvidas, pertencente à

Diretoria Leste, em primeiro contato por telefone para tentar marcar horário com o dirigente, fora-me negada essa possibilidade. O supervisor que me atendeu relatou não haver nenhum trabalho desenvolvido pela diretoria no sentido de utilizar os resultados do Enem, visto o exame não integrar a política estadual, ficando a cargo da própria escola decidir fazer usos dos resultados, e que para proceder à pesquisa, eu deveria encaminhar ofício diretamente à escola alvo.

A outra escola é pertencente à Diretoria Oeste. Em contato por telefone, foi possível marcar horário com o dirigente, que concordou com a investigação. Seguindo orientação da Diretoria Leste, foram encaminhados ofícios aos gestores das instituições para o prosseguimento do estudo, e ambos os gestores os assinaram com aval, com a condição de serem informados dos resultados da pesquisa.

O ensino médio da escola melhor posicionada tem funcionamento matutino, enquanto a de última posição tem funcionamento noturno. Uma das principais evidências, além das disparidades nas notas, é também a discrepância socioeconômica tanto em relação à localidade, estrutura física, bem como material, ampliando as possibilidades de análise, considerando aspectos socioeconômicos na investigação do lócus.

A primeira instituição a ser visitada foi a de maior pontuação, a qual se situa em uma rua movimentada, cercada por lojas, em uma área mais central do município. O prédio é antigo, conforme consta no PPP da instituição, tendo sido construído em 1935, porém, aparentemente bem conservado, com algumas adaptações para a ampliação do espaço, com a construção de novas salas para maior atendimento da comunidade, destoando da arquitetura original. No local, foi possível notar os cuidados com a segurança, há câmeras de monitoramento na entrada da escola, portão eletrônico acionado da secretaria, bem como interfone e pronto atendimento assim que se chega. Entre a secretaria e as salas de aula, há outra porta constantemente trancada, podendo apenas ser aberta por comando da secretaria.

As características do entorno da escola também constam no PPP e são apresentadas a seguir:

A escola está inserida em um dos principais bairros de classe média alta e relativamente próxima ao centro da cidade, com características diversas, pois encontramos, ao mesmo tempo, forte e poderoso aglomerado de luxuosos edifícios, abafando poucas residências tradicionais, e um grande número de lojas sofisticadas, consultórios, clínicas médicas, hospitais, agências bancárias, clubes, igrejas, centros culturais, escolas particulares, restaurantes e muitos bares. Devido ao panorama descrito, infelizmente, não contamos com parcerias da comunidade. Contamos, porém, com parcerias de universidades na área de psicologia – UNIP, UNICAMP –, com projetos pedagógicos diversos e da escola de idioma Wizard nas atividades festivas da escola (PPP, 2015-2018, p. 7).

Essa instituição atende a crianças e adolescentes de onze a dezoito anos nas etapas de Ensino Fundamental II e Médio, funciona com dez salas de aula e possui 62 funcionários. Essa escola contou, em 2014, com a participação de 79 alunos no Enem, e a média entre os anos resultou em 531 pontos, conforme consta no relatório do Enem, disponível no site do Inep. Em conversa com os professores, houve o relato de que grande parte dos alunos que estudam no colégio são de classe social privilegiada, informação confirmada por uma aluna durante o grupo focal, que relatou ter estudado durante o ensino fundamental em escola particular, apesar de a maioria dos alunos revelarem pertencer ao colégio desde o 6º ano.

Nossa clientela é composta, na maioria, por alunos provenientes de diferentes bairros, sendo que uma minoria vem do próprio bairro [...], os demais deslocam-se de lugares mais distantes e até mesmo de regiões periféricas. (Níveis de renda) O nível de renda é variado, a escola possui diversas camadas sociais, temos ainda alunos que são amparados por abrigos (aldeias) que estão sob guarda de cuidadores da justiça. No ensino médio, a clientela é bastante heterogênea. Muitos alunos trabalham como estagiários de empresas localizadas em regiões centrais, enquanto outros, provenientes de escolas particulares, estudam e aproveitam o tempo livre para fazerem outros cursos. A escola possui em todas as séries, alunos com necessidades especiais. Deficientes auditivos, que contam com profissionais da área de educação especial no contraturno e do intérprete durante as aulas (PPP, 2015-2018, p. 7).

Assim que obtive acesso para conversar com a diretora, fui conduzida à sala da coordenação, muita ampla e localizada ao lado da sala dos professores, também espaçosa. Foi uma curta conversa, e estava na sala, além de mim, a diretora, acompanhada da coordenadora. Acerca do posicionamento em relação ao objeto de pesquisa, obtive autorização e ofício assinado.

Em seguida, entrei em contato com a instituição de menor pontuação, pertencente à Diretoria Oeste, a qual atende a crianças e adolescentes de onze a dezoito anos nas etapas de ensino fundamental II e médio, funciona com dez salas de aula e possui 68 funcionários. Teve, em 2014, a participação de 42 alunos no Enem, obtendo como média entre os anos de 2009 e 2014, 469 pontos, conforme consta no relatório do Enem disponível no site do Inep. Essa escola está à margem do bairro, havendo casas apenas do seu lado direito, sendo que ao seu redor, veem-se apenas terrenos baldios, com uma infraestrutura muito precária. Foi difícil até encontrar a entrada, que acreditei que deveria estar do lado voltado às casas, mas ao contrário, localizava-se em frente aos terrenos baldios. Não há pavimentação no entorno da escola, com calçadas esburacadas e, no dia em que lá estive, cobertas por água da chuva.

Entre por um portão largo, escancarado, e obtive acesso a um espaço parecido com um pátio aberto, caminhei por ele na tentativa de encontrar alguém que pudesse me informar o acesso à secretaria, mas foi inútil. Ao lado desse pátio havia uma quadra cercada de telas; ao fundo, um portão de placas de metal, trancado a cadeado, com um pequeno guichê, por onde olhei. Dentro havia um outro pátio, coberto, que naquele horário encontrava-se vazio, bati no portão e ouvi que alguém descia as escadas. Parecia ser uma aluna, apresentei-me e questionei-a sobre como chegar à secretaria. Sorridente, ela me informou de como chegar à entrada, localizada no sentido oposto.

Na entrada seguinte, nova frustração, um portão trancado que dava acesso a uma escadaria que levava ao interior da escola. Ao lado de um pequeno guichê vazio, passei um longo tempo batendo no portão e chamando para ser atendida. Enquanto esperava, era possível perceber o estado do local, com aranhas descendo por teias em todo o teto e, ao redor, mais buracos e água parada. Só após quinze minutos de espera, me ocorreu a ideia de ligar para a secretaria, quando então, fui atendida.

Pediram que eu me sentasse em uma cadeira para esperar o vice-diretor, porque não seria horário de atendimento da diretora. Enquanto aguardava, ficou nítida a falta de funcionários no local. Um menino passou por mim com o nariz escorrendo sangue, a camiseta lavada. Parecendo procurar por alguém,

simplesmente ignorou minha presença. Foi um bom tempo até que uma professora saísse de uma sala para lhe entregar um amontoado de papéis-toalha, que ele pegou e voltou para a sala. Entre a secretaria vazia e as salas de aula, há um outro portão trancado a cadeado, todos os acessos a qualquer parte da escola são compostos por portões, grades e cadeados, não existe ventilação e há pouca circulação de ar, em corredores escuros. Os ambientes com os quais tive contato necessitam constantemente de luz artificial.

Após alguns minutos de espera, o vice-diretor veio conversar comigo e me conduziu a um cubículo repleto de papéis, sua sala. Fui muito bem atendida, o que me deixou até um pouco constrangida em reportar que aquela fora a instituição com o menor resultado do Enem nas médias entre os anos de 2009 e 2014, informação cujo teor não era de seu conhecimento, mas que, entretanto, não me pareceu surpreendê-lo. Justificou-se a mim, afirmando que o local é de risco, havendo problemas ao redor da escola que refletiam no rendimento dos alunos, os quais, por questões financeiras, precisavam trabalhar enquanto estudavam e que a grande maioria não tinha pretensão de prosseguir com os estudos. Após essa breve conversa, questionei-o a respeito da possibilidade da pesquisa naquela instituição, obtive aceitação, e na impossibilidade da assinatura da diretora, ele próprio assinou a autorização de pesquisa.

No dia estipulado para a execução da entrevista e grupo focal, na escola de média menos elevada (menor média), foi possível identificar algumas outras características, acerca das quais não me atentei no primeiro contato. Enquanto aguardava para a reunião dos professores, sentada na sala da coordenação, entrou uma estudante do segundo ano do ensino médio pedindo as apostilas, embora o ano letivo já tivesse se iniciado há cerca de três meses. A coordenadora do ensino fundamental questionou a garota sobre ser aluna nova, a qual confirmou e, quando indagada sobre de onde viera, replicou ser proveniente do Ceará. A cena me chamou a atenção, e perguntei à coordenadora se o fluxo de entrada e saída de alunos na escola era recorrente. Então, ela revelou que a região onde a escola estava inserida recebia muitos retirantes do Nordeste à procura de trabalho, instalando-se lá por alguns meses e retornando para a terra natal, se não conseguissem uma colocação.

Na sequência, enquanto o coordenador do ensino médio me conduzia à sala de reunião para conversar com os professores, questionei-o sobre a questão do fluxo, obtendo a confirmação das informações dadas pela coordenadora do ensino fundamental, acrescentando que menos de 20% dos alunos que entram no primeiro ano terminam o terceiro ano nessa escola devido a diversos fatores, entre eles, transferência, retenção, abandono, esse último motivo, normalmente, porque o horário de trabalho não condiz com o horário de estudo, informação que me foi confirmada, ainda posteriormente, por um aluno durante o grupo focal.

Além dos relatos dos participantes da pesquisa, esse quesito também aparece no PPP da instituição como um problema a ser solucionado.

O problema da **evasão** e do **abandono** dos estudos é uma constante preocupação em todos os seguimentos da Unidade Escolar. Há muitos motivos que levam o aluno a deixar de estudar - a necessidade de entrar no mercado de trabalho, a falta de interesse pela escola, dificuldades de aprendizado que podem acontecer no percurso escolar, doenças crônicas, deficiências no transporte escolar, falta de incentivo dos pais, mudanças de endereço e outros. Portanto, há que se ter um olhar atencioso e, para amenizar o problema, algumas medidas e tomadas de ações se fazem necessário: semanalmente, ocorre uma verificação dos alunos faltosos e quando necessário, entra-se em contato com a família, para esclarecimento da baixa frequência do aluno, ou ainda, notificação ao Conselho Tutelar (PPP, em construção, 2017, p. 11).

Entretanto, não há menção no PPP da instituição sobre as características do lócus, do entorno, da comunidade ou da clientela. A descrição fora feita por meio de observação pessoal.

1.7. Sujeitos

No desvelamento da investigação sobre quais usos são feitos dos resultados do Enem, as vozes dos sujeitos são de suma importância na averiguação da existência de implicações dos resultados desse exame na prática pedagógica das escolas ou se não ocorre intervenção alguma. Para tanto, recorre-se a Triviños (1987) e sua recomendação de se esclarecerem interrogativas que emergem no âmbito educacional, questionamentos estes, que foram realizados por meio de grupo focal com os alunos e professores, além de entrevistas com a equipe de gestores.

Foram selecionados para entrevista semiestruturada em ambas instituições, os integrantes da equipe de gestão, sendo eles, diretores escolares e coordenadores pedagógicos. Para os grupos focais foram selecionados os professores que lecionam para alunos do terceiro ano do ensino médio e alunos que cursam o terceiro ano do ensino médio, de ambas as escolas. Tais escolhas se justificaram pela condição desses alunos como principais afetados pelo Enem, dada a pressão pela obtenção de bons resultados no exame, enquanto os professores, muitas vezes, se sentem responsabilizados pelo bom ou mau desempenho dos alunos.

A fim de se garantir o sigilo dos participantes entrevistados, optou-se por nomear os gestores da EI como DI, em referência ao diretor, e CI, em referência ao coordenador. Em relação à EII, a equipe gestora estava passando por uma renovação de seu quadro. Dessa forma, foi mais coerente conversar com o vice-diretor, que estava há mais tempo na função, sendo assim, nomeado como VDII e o coordenador, CII.

Quanto aos professores da EI, decidiu-se por nomeá-los PI₁, PI₂, PI₃..., totalizando nove participantes. Na EII, denominaram-se os professores por PII₁, PII₂, PII₃..., totalizando oito participantes. Em relação aos alunos da EI, optou-se por nomeá-los AI₁, AI₂, AI₃..., num total de doze participantes, enquanto na EII, a referência aos estudantes deu-se por AII₁, AII₂, AII₃..., somando treze participantes.

No PPP da escola com o menor resultado do Enem não constam informações sobre o corpo discente nem docente. Já a escola de maior resultado tem registrado em seu PPP o perfil dos alunos: “Contamos com 701 alunos divididos entre o período da manhã, no ensino médio e da tarde, ensino fundamental e anos finais” (PPP, 2015-2018, p. 6).

Também constam no documento, informações sobre o quadro docente:

Os professores são 100% habilitados, sendo que 64,80% deles são efetivos e 11,10% categoria F e 24,10% categoria O. Dos efetivos, temos 02 professoras de educação especial, que atendem alunos deficientes auditivos; 0,5 professores afastados pelo art. nº 202, 0,3 afastados na Escola Integral de ensino médio, 0,2 afastados CEEJA. Contratamos 0,2 readaptados e 0,2 efetivos de outra UE (PPP, 2015-2018, p. 6).

Após a elaboração das questões para a entrevista semiestruturada e grupo focal, foi feito um piloto para a testagem de sua receptividade e ajustamento, tanto das questões quanto do procedimento de conduta do pesquisador, experiência que se mostrou muito importante ao fornecer maior segurança para a execução em campo.

Durante a visita às escolas, fui muito bem recebida, os gestores responderam às perguntas sem hesitação, não percebi nenhuma tensão ou incômodo ao responderem, impressão que se deu em ambas as escolas.

Essa também fora a impressão que tive dos professores da escola melhor escalonada, apresentaram-se muito prestativos em responder, além da participação ter sido bastante produtiva, embora um professor que tivesse participado de todas as discussões, tenha se recusado a assinar o Termo de Consentimento.

Em relação à escola de média menos elevada, notei que os professores, ao entrarem, não estavam muito à vontade, alguns até com expressão de desagrado, talvez por terem sido informados de que eu estaria ali pelo fato de a escola ter obtido a menor média no exame a partir do Novo Enem e acreditassem que eu fazia alguma cobrança com relação a esse resultado, mas conforme fui conduzindo o grupo focal, perceberam que o objetivo da pesquisa era outro, foram se soltando, respondendo com maior desenvoltura, apresentando menos resistência.

Os alunos de ambas as escolas se mostraram muito entusiasmados e receptivos para participar do grupo focal, alguns até eufóricos. Um aluno da escola de média menos elevada revelou se sentir importante, que parecia fazer parte de uma “reunião de empresa”. Um outro aluno da escola de média mais elevada esperou até que todos saíssem para confidenciar que achava muito importante ter discussões como essas dentro da unidade escolar.

Por ocasião da realização das entrevistas, por meio de preenchimento de ficha contendo questões sobre informações de cunho pessoal e de formação profissional, foi levantado o perfil dos participantes da pesquisa, conforme segue na tabela III.

TABELA III – Perfil dos Gestores

Unidade Escolar (UE)	Função	Formação Acadêmica	Tempo de Exercício na Função	Tempo de Exercício na UE	Faixa Etária
UE I	Diretora	Educação Física	11 anos	18 anos	45 anos
UE I	Coordenadora Pedagógica	Matemática	2 anos	10 anos	40 anos
UE II	Vice-Diretor	Educação Física	3 anos	3 anos	45 anos
UE II	Coordenador Pedagógico	Biologia	1 ano	5 anos	36 anos

Fonte: a autora

Foram quatro gestores entrevistados, a diretora e a coordenadora da EI, o vice-diretor e o coordenador da EII. Os diretores de ambas as escolas apresentam singularidades por estarem designados no cargo, em substituição de diretores efetivos. Outras semelhanças com relação aos diretores entrevistados, estão nos dois possuírem formação em Educação Física, atuarem por quase o mesmo tempo na rede pública estadual, além de apresentarem proximidade de faixa etária.

Embora a diretora da EI não seja efetiva na escola, pelo fato de exercer essa função há onze anos, percebe-se sequência de trabalho e familiaridade com as atividades e projetos desenvolvidos na escola, o que converge com a assertiva de Tardif (2000) ao relacionar os saberes docentes com as vivências e experiências pessoais, o contato com os alunos e a relação que se estabelece com eles.

Já com relação à EII, a diretora está na função há menos de um ano, em substituição à gestora que assumiu o cargo em escola de tempo integral. Por essa razão, foi mais apropriada a conversa com o vice-diretor que está na escola há três anos e, portanto, está familiarizado com a realidade escolar.

Em se tratando da coordenação, os dois estão há pouco tempo no exercício da função: na EI, a coordenadora atua há três anos, enquanto na EII, é o primeiro ano que o coordenador assume a gestão, sendo ambos efetivos em suas escolas. Embora a coordenadora da EI possua mais tempo no magistério, atuando como professora, o coordenador da EII também possui vasta experiência no campo educacional. Há pouca variação com relação à idade, apenas quatro anos de diferença entre os dois.

Em análise à formação, há variedade na área de formação inicial. A coordenadora da EI possui graduação inicial em Matemática, já o coordenador da EII é formado em Ciências Biológicas, e ambos possuem apenas a formação inicial.

Segundo Tardif (2000), os profissionais da educação necessitam de conhecimentos especializados, os quais necessitam ser construídos por meio de uma educação longa e de alto nível, ao passo que tal formação deve possibilitar acesso a um título profissional, protegendo um determinado território contra a invasão de profissionais não qualificados para a função.

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2000, p. 7).

TABELA IV - Perfil dos professores da escola I

Unidade escolar (UE)	Disciplina lecionada	Formação acadêmica	Tempo de exercício na função	Tempo de exercício na UE	Faixa etária
UE I	Língua Inglesa	Graduação em Letras	20 anos	10 anos efetivo	45 anos
UE I	Física	Doutorando	15 anos	4 anos efetivo	40 anos
UE I	Filosofia	Especialista	28 anos	20 anos efetivo	50 anos
UE I	Química	Graduação em Química	25 anos	15 anos efetivo	48 anos
UE I	Educação Especial	Especialista	5 anos	2 anos efetivo	36 anos
UE I	Matemática	Graduação em Matemática	10 anos	8 anos efetivo	35 anos
EU I	Arte	Graduação em Arte	1 ano	1 ano efetivo	22 anos
EU I	Geografia	Especialista	20 anos	15 anos efetivo	40 anos
EU I	Educação Especial	Especialista	4 anos	1 ano efetivo	36 anos

Fonte: a autora

TABELA V – Perfil dos professores da escola II

Unidade escolar (UE)	Disciplina lecionada	Formação acadêmica	Tempo de exercício na função	Tempo de exercício na UE	Faixa etária
UEII	Biologia	Graduação em Ciências, Matemática e Pedagogia	11 anos	4 meses contratado	38 anos
UEII	Matemática	Graduação em Matemática	4 meses	4 meses efetivo	45 anos
UEII	Geografia	Especialista	26 anos	15 anos efetivo	48 anos
UEII	Física	Especialista	12 anos	9 anos efetivo	34 anos
UEII	Arte	Graduação em Arte	18 anos	1 ano contratado	45 anos
UEII	Arte	Graduação em Arte	8 anos	1 ano contratado	36 anos
UEII	História	Graduação em História	19 anos	4 anos contratado	43 anos
UEII	Língua Portuguesa	Graduação em Letras	28 anos	1 ano contratado	49 anos

Fonte: a autora

Foram nove professores participantes do grupo focal na EI, todos efetivos. Dentre eles, cinco atuam na escola há mais de dez anos, quatro possuem especialização e um está cursando doutorado e atua há quatro anos na instituição. Com relação à EII, foram oito professores participantes, três deles efetivos da escola, enquanto os demais são contratados, três lecionando em outras escolas e compondo jornada na instituição em questão.

A singularidade com relação aos professores de ambas as escolas está na variedade das áreas em que atuam. Tal diversidade amplia as possibilidades de captação das percepções sobre o objeto pesquisado. Outra singularidade está na faixa etária, uma vez que nas duas instituições a idade dos professores varia entre trinta e cinco a quarenta e cinco anos, apesar de na EI haver uma professora participante da pesquisa com vinte e dois anos e um professor com cinquenta anos.

No entanto é possível verificar especificidades, e a principal delas relaciona-se com o fato de 100% dos professores entrevistados da EI serem efetivos, enquanto na EII, dos entrevistados, apenas 38% são efetivos da escola.

Outro diferencial está no tempo de serviço dos professores na mesma escola: 45% dos professores da EI estão na instituição há mais de dez anos, um

professor está há oito anos, e 45% de todos os docentes lecionam na unidade há menos de cinco anos. Com relação à EII, apenas um professor está na escola há mais de dez anos, um está há nove anos, outro está na escola há quatro anos, sendo 38% dos professores que convivem com a realidade desses estudantes com alguma experiência, enquanto 38% dos docentes estão há um ano na escola, enquanto 25% começaram a lecionar na instituição este ano apenas.

Em estudo publicado pelo MEC, realizado por Biondi e Felício (2007), há a identificação de atributos escolares que seriam alvos de políticas educacionais, cuja melhora do desempenho escolar possa ter relação com alguns determinantes. Dentre eles, são considerados efeitos significativos a ausência de rotatividade dos professores, além da experiência média dos professores superior a dois anos em sala de aula. Tais atributos podem ser identificados na EI, enquanto na EII, existe uma rotatividade maior de professores.

Nota-se como singularidade entre as duas escolas, a totalidade dos professores serem graduados e lecionarem a disciplina na qual são licenciados. Por outro lado, há um diferencial com relação às duas escolas quanto à formação do professor. Na EI, 56% do corpo docente possui pós-graduação, sendo que um deles cursa doutorado, ao passo que na EII, são 25% dos professores que possuem pós-graduação, sendo estes, os que estão há mais tempo na escola.

Biondi e Felício (2007) também discorrem sobre o grau de instrução dos professores, apontando também que aqueles que possuem no mínimo ensino superior completo contribuem para um melhor desempenho dos seus alunos. Os autores ainda revelam que tais resultados são semelhantes aos apontados por Rivkin, Hanushek e Kain (2005), cujo estudo revela que três anos ou mais de experiência do professor têm efeito significativo e positivo sobre o desempenho.

Os mesmos autores ressaltam, ainda, que a experiência do professor mostrou-se significativa para explicar o bom desempenho dos alunos com relação aos resultados do Saeb, podendo ser um indício para explicar o resultado da EI com relação ao Enem, embora a experiência dos professores tenha sido um diferencial. Segundo os autores, isso ocorre somente para os professores com menos tempo de atividades em docência. Ainda de acordo com Biondi e Felício (2007):

Professores com até dois anos de experiência provocam impactos significativos e negativos sobre o desempenho dos alunos relativamente aos professores com experiência em docência de mais de dois e menos de quinze anos os efeitos sobre o desempenho não são significativos relativamente aos professores com dois a quinze anos de experiência (BIONDI; FELÍCIO, 2007, p. 15).

O perfil dos professores da EI condiz, em alguns aspectos, com os resultados da pesquisa realizada por Biondi e Felício (2007), caracterizando-se como profissionais com vasta experiência na área educacional, além da baixa rotatividade dos docentes nessa escola. Entretanto, 45% possuem mais de quinze anos no exercício da profissão, informação que, segundo os autores, não produz efeitos significativos sobre o desempenho dos estudantes em avaliações externas.

Ainda em com relação à pesquisa realizada por Biondi e Felício (2007), a EII também apresenta alguns aspectos apontados no referido estudo, como a experiência de 38% dos professores ser de dois a quinze anos, e embora 50% deles possuam mais de quinze anos na carreira docente, passaram a compor o corpo docente da EII apenas no ano anterior à pesquisa.

Com relação ao tempo de trabalho dos professores, tanto na EI quanto na EII, os resultados são semelhantes, todavia, nota-se que a rotatividade dos docentes da EII é muito maior em comparação com a EI.

TABELA VI – Perfil dos estudantes da escola I

Unidade escolar (UE)	Aluno (AI)	Tempo na escola	Frequenta curso paralelo	Trabalha	Faixa etária
UE I	AI ₁	7 anos			18 anos
UE I	AI ₂	2 anos	X		16 anos
UE I	AI ₃	7 anos	X		17 anos
UE I	AI ₄	2 anos			17 anos
UE I	AI ₅	1 ano			17 anos
UE I	AI ₆	7 anos			17 anos
UE I	AI ₇	7 anos			17 anos
UE I	AI ₈	7 anos			17 anos
UE I	AI ₉	7 anos	X		16 anos
UE I	AI ₁₀	7 anos			17 anos
UE I	AI ₁₁	6 anos			17 anos
UE I	AI ₁₂	2 anos			17 anos

Fonte: a autora

TABELA VII – Perfil dos estudantes da escola II

Unidade escolar (UE)	Aluno (AI)	Tempo na escola	Frequenta curso paralelo	Trabalha	Faixa etária
UE II	All ₁	7 anos			18 anos
UE II	All ₂	4 anos	X	X	18 anos
UE II	All ₃	7 anos	X	X	17 anos
UE II	All ₄	8 anos		X	18 anos
UE II	All ₅	4 anos		X	17 anos
UE II	All ₆	9 anos	X	X	19 anos
UE II	All ₇	7 anos			17 anos
UE II	All ₈	7 anos			17 anos
UE II	All ₉	7 anos	X	X	16 anos
UE II	All ₁₀	2 anos		X	17 anos
UE II	All ₁₁	3 anos		X	17 anos
UE II	All ₁₂	7 anos	X	X	16 anos
UE II	All ₁₃	7 anos			17 anos

Fonte: a autora

Em análise do perfil dos estudantes, a singularidade entre as duas escolas está, particularmente, na faixa etária, registrando-se que os alunos possuem entre 16 e 18 anos. Apenas um aluno da EII tem 19 anos, por ter sido retido por dois anos em razão de frequência insuficiente.

Um dado interessante com relação aos alunos de ambas as escolas, apesar de a EII pertencer a uma realidade socioeconômica mais desfavorável, é que é maior entre seus estudantes, o número daqueles que frequentam cursos extracurriculares – 39% –, enquanto na EI, são 25%. Dentre esses cursos, os alunos citam os de natureza pré-vestibular, profissionalizante ou de reforço escolar.

Apesar de menor a quantidade de alunos da EI a frequentarem cursinhos preparatórios em relação aos da EII, todos revelam ter rotina de estudo fora da escola, assistir a vídeo-aulas ou fazer cursinhos *online*. Al₂, além das aulas do ensino médio, também frequenta curso técnico em contraturno, Al₃ frequenta cursinho preparatório particular e Al₉, por sentir dificuldade em matemática, cursa o Kumon.

A maioria dos entrevistados estuda na escola desde o 6º ano, os que estão há um ou dois anos, migraram para a EI no ensino médio. Quando questionado acerca dos motivos da mudança, Al₃ revelou que a família pesquisou quais escolas estavam melhor raqueadas no Enem e, tendo sido encontradas duas

escolas, optou-se por esta porque a outra era de tempo integral e como o objetivo desse aluno seria seguir carreira militar, permanecer o dia todo na escola lhe tiraria tempo para se preparar para o que realmente lhe interessava.

Dos entrevistados da EII, quase todos apresentaram realidades semelhantes, averiguando-se que 38% frequentam cursinhos preparatórios para o Enem ou vestibular. Dos cursos paralelos mencionados pelos alunos, a maioria diz respeito a cursinhos comunitários e uma pequena parcela – All₆ e All₁₂ – respondeu frequentar curso profissionalizante.

Assim como na EI, a EII apresenta alunos que não estudaram na mesma escola desde o 6º ano. Durante o grupo focal, dos alunos que possuem menos de cinco anos na escola, foi possível constatar que vieram de outros estados, como a All₁₀, que revelou ter vindo da Bahia. Há também a especificidade da EII relativa ao fato de a maior parte dos estudantes entrevistados – 70% – relatar que além de frequentar a escola, também trabalha. Já com relação à EI, não há alunos trabalhadores.

Foi a partir de 2013 que o MEC passou a divulgar os indicadores socioeconômicos. Em relação à EI, consta nível socioeconômico alto, enquanto, em relação à EII, consta nível socioeconômico muito alto (INEP, 2013-2014).

A constatação do indicador socioeconômico no que se refere à EII, divulgado pelo MEC, contraria a redação do PPP, a fala dos gestores, dos professores, dos próprios alunos, bem como o que pode ser observado com relação à estrutura da escola e seu entorno. Tal evidência deixa em dúvida a confiabilidade das respostas que os estudantes anotam nos questionários, que, posteriormente, são utilizados como dados apresentados em planilha.

Brooke e Soares (2008) recorrem à pesquisa realizada por Coleman, cujo relatório tem servido como referência para estudos sobre a influência das questões socioeconômicas no desempenho dos estudantes em avaliações externas, para ilustrar que tal investigação contou com mais de 500 mil alunos norte-americanos, e tal amplitude de amostra colaborou para que se descrevessem aspectos de natureza socioeconômica dos discentes, além das condições físicas das escolas e

determinadas características dos docentes. Os autores revelam surpresa em relação aos resultados.

Naquele contexto, que o nível socioeconômico dos alunos era o fator que melhor se associava ao seu desempenho escolar, em detrimento da estrutura das escolas, de seus processos internos e da qualificação de seus professores. Embora não informasse que a escola não fazia nenhuma diferença, a conclusão principal dessa pesquisa, segundo autores do livro, pareceu reforçar a ideia de que as escolas americanas funcionavam como meras reprodutoras de desigualdades sociais e culturais mais amplas naquele país (BROOKE E SOARES, 2008, p. 584).

Brooke e Soares (2008) revelam que não só a pesquisa norte-americana aponta para a influência da condição socioeconômica no desempenho dos alunos, como conclusões presentes no Relatório *Plowden*, pesquisa inglesa, também apontaram que as condições dos domicílios dos alunos e as instalações das escolas possuíam efeitos consideráveis no desempenho escolar.

1.8. Análise dos dados

Em um esforço de triangulação no diálogo com os autores referendados, os resultados serão analisados em acordo com as técnicas e instrumentos de produção de material empírico. Para Triviños (1987), a triangulação objetiva abranger amplamente a descrição, explicação e compreensão do foco em estudo, sustentando-se no princípio da impossibilidade de se conceber a existência isolada de um fenômeno social.

De acordo com Triviños (1987), o interesse deve estar dirigido, em primeiro lugar, aos processos e produtos centrados no sujeito. No caso desta pesquisa, os processos e produtos estariam nos resultados do Enem, enquanto os sujeitos são os envolvidos no processo de execução da avaliação: os alunos que frequentam o 3º ano do ensino médio, bem como aqueles que contribuíram para sua formação, ou seja, gestores e professores que lecionam no 3º ano do ensino médio.

Ainda para Triviños (1987), na sequência, deve-se dirigir o interesse aos elementos produzidos por meio dos sujeitos, que neste trabalho, são representados

pelo uso que se faz dos resultados do Enem para o redirecionamento da prática pedagógica. Triviños (1987) afirma, ainda, que o último ponto de interesse seriam os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural em que se insere o sujeito.

Essa última análise, com base na visão de Triviños (1987), tem um papel relevante para esta dissertação, guardando a evidência de que os lócus estudados apresentam disparidades que envolvem questões socioeconômicas e culturais.

Para tanto, Triviños (1987) aponta que no primeiro ângulo, salientam-se as percepções dos sujeitos; posteriormente, a necessidade de análise documental; enquanto a terceira análise se volta às forças e relações de produção, à propriedade dos meios de produção, além das classes sociais.

Dessa forma, a análise considerará: as repostas dos sujeitos participantes da pesquisa (gestores, professores e alunos), bem como o projeto político pedagógico (PPP) das duas escolas estudadas, assim como as circunstâncias e os meios de produção, levando em conta a realidade socioeconômica e cultural desses sujeitos.

É a partir desta investigação que se põem em evidência as singularidades e especificidades presentes no referido uso dos resultados, assim como se demonstram as convergências e as divergências, considerando as escolas pesquisadas.

Em decorrência das similaridades nas repostas dos participantes das duas instituições investigadas, optou-se pela análise simultânea das duas escolas. Apesar de pertencerem a realidades socioeconômicas e culturais distintas, assim como pressupõe a última análise apontada por Triviños (1987), durante a entrevista foi possível identificar os mesmos medos e frustrações em relação ao Enem.

Ao analisar o PPP das duas escolas, averiguaram-se as especificidades das instituições a fim de se considerarem outros pontos na tamanha discrepância entre as notas das instituições pesquisadas, como fatores sociais e econômicos que podem ter influenciado também os resultados.

CAPÍTULO 2 – O ENEM NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para entender como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) se edificou no contexto de políticas públicas de avaliação da educação básica, apresenta-se neste capítulo a trajetória do Enem, considerando sua criação em 1998 e reforma em 2009.

Embora este trabalho se relacione com uma política nacional, o fenômeno avaliativo da década de 1990 não esteve presente apenas no Brasil, fazendo parte de uma política global de mudanças na educação que, nacionalmente, foram motivadas, principalmente, pelo intenso aumento no número de matrículas na década de 1980. Dessa forma, a ampliação do contingente de estudantes poderia ter sido responsável por uma queda na qualidade do ensino, o que justificaria a criação do exame.

As múltiplas perspectivas envoltas na avaliação se apoiam no fato de terem servido, ao longo da sua criação e consolidação, como instrumento de mensuração e classificação, sobretudo, considerando o contingente para o prosseguimento nos estudos em diferentes etapas, tendo por pressuposto o fato de que quando existe um número insuficiente de vagas para a quantidade de candidatos que as almejam, justifica-se a realização de exames eliminatórios e/ou classificatórios. Azanha (2004) revela ter sido assim com os exames de admissão em 1911, no governo Hermes da Fonseca, para ingresso nos cursos de Medicina e Direito.

Entretanto, o autor também lembra que o referido exame não surgira com o simples propósito de seleção, mas, também, pelo fato de não ser exigência, à época, a comprovação de estudos anteriores. Fazia-se necessária, portanto, a comprovação de conhecimento suficiente por meio de exame de admissão, a fim de se averiguar a capacidade de acompanhamento dos estudos por parte dos ingressantes no ensino superior.

Azanha (2004) aponta, ainda, que após a ampliação do ensino primário, na década de 1920, o contingente egresso desse segmento não encontrava vagas

suficientes para o prosseguimento dos estudos no ensino secundário, o que motivou a instituição do exame admissional para aqueles que concluíssem o ensino primário em 1931, com a Reforma Francisco Campos. A partir dessa política, as avaliações foram se consolidando, no Brasil, como práticas com objetivos classificatórios, excludentes e eliminatórios.

Evidencia-se que, tanto para o acesso ao ensino secundário como para o ingresso em instituição superior, a avaliação já possuía caráter de responsabilização exclusiva dos alunos, dentro do contexto de avaliação do início do século XX. Afonso (2000) discorre sobre a avaliação se ver intrínseca à educação, como se fosse inevitável a necessidade de avaliar. No entanto, essa relação implica em uma responsabilização pelos resultados, que do início do século XIX até os anos 1980, eram unicamente atribuídos aos alunos.

O surgimento do Estado-avaliador na década de 1980 promoveu novos paradigmas de concepção e realização dos serviços públicos, conforme analisam Schneider e Rostirola (2015), sobretudo para o setor educacional, tendo em vista a ampliação de exigência de maior clareza por parte das escolas, colaborando para a instituição de processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização, o denominado “*accountability*” (AFONSO, 2000, p. 17), formando os três pilares voltados a conferir transparência ao serviço público. Schneider e Rostirola (2015) apontam como consequência dessas medidas, a fiscalização e avaliação por parte do Estado, considerando os resultados obtidos em testes externos, ação responsável por acirrar a competição entre os avaliados.

Segundo o que consta no site do Inep, o surgimento do Enem em 1998 não se dera com o propósito de exclusão ou classificação, o exame seria uma dentre outras propostas do poder público federal para avaliar a qualidade da educação básica, entretanto, o Novo Enem, reformulado em 2009, adquiriu nova configuração, possibilitando constarem-se evidências do *accountability*.

Conforme revela Afonso (2009) em sua conceituação do *accountability*, o Enem associa-se às três dimensões supracitadas: por meio da *avaliação* cujo foco estaria centrado na aferição das competências e habilidades adquiridas pelos alunos ou egressos do final da educação básica; a *prestação de contas*: por meio da

divulgação dos resultados e a *responsabilização*, tanto dos estudantes por alcançar ou não resultados satisfatórios para a entrada no ensino superior, quanto das escolas por terem seus resultados dispostos em *rankings* das melhores para as piores colocações estampadas nas mídias de grande circulação.

Segundo Libâneo (2012), essa política de avaliação pode estar ligada com as proposições emanadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia. Nessa Conferência, fora emitido documento denominado *Declaração Mundial da Conferência de Jomtien*, com organização e patrocínio do Banco Mundial. Posteriormente, o Brasil produziu um documento oficial, denominado *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*.

Dentre os principais itens que constam no *Plano Decenal*, estão: universalização do acesso escolar, um dos itens considerados para o cálculo do Ideb, no relatório fornecido pelo atual Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); financiamento e repasse de recursos financeiros, bem como a descentralização da gestão – esses dois itens, ainda controversos e em constante debate –; Parâmetros Curriculares Nacionais; ensino a distância; sistema nacional de avaliação; políticas do livro didático; Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96.

Para Libâneo (2012), uma hipótese básica a ser desenvolvida é a de que, após a Conferência, as políticas educacionais no Brasil, elaboradas a partir da *Declaração de Jomtien*, podem ter selado o destino da escola pública brasileira e, possivelmente, o seu declínio, ao se criarem metas e diretrizes em âmbito nacional, propor um Parâmetro Curricular Nacional e avaliações em larga escala, também em âmbito nacional, com sua consequente utilização como parâmetro para a averiguação da qualidade da educação básica, sem que se considerassem as peculiaridades regionais, em detrimento da condição do Brasil como país de grande extensão territorial e diversificação étnico-sócio-cultural.

[...] circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola, propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola tradicional, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias,

voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Para Libâneo (2012), o insucesso da escola tradicional estaria na sua incapacidade de adaptar-se a novos contextos e em proporcionar conhecimentos operacionais e práticos. O autor aponta como problemas centrais, o fato de a escola priorizar conteúdos livrescos, exames e provas, reprovações, além das relações estarem pautadas no autoritarismo. Estabeleceu-se, pois, na Conferência, que a educação deveria ser mais humana, pautada na integração social. Entretanto, essa nova interpretação de educação ampliou ainda mais as diferenças entre as escolas para os ricos e a oferecida para os pobres.

[...] no Brasil os discursos sobre as funções da escola vêm manifestando um raciocínio reiterativo, a saber: o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser tradicional, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os malsucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc. Tal como aparece nos documentos dos organismos internacionais, é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento (LIBÂNEO, 2012, p. 21).

Na perspectiva de Bonamino e Sousa (2012), a avaliação tem como destaque elementos comuns que se associam a uma ideia de promoção da qualidade de ensino, semelhante a propostas de outros países. No entanto, a conceituação de qualidade advém de fatores diversos, além dos resultados em avaliação externa, como a universalização do acesso e a permanência.

Para entender esse fenômeno avaliativo, faz-se importante entender as mudanças de concepção de avaliação até o início dos anos de 1990, quando o papel desse instrumento era o de averiguar, constatar, classificar e, conseqüentemente, excluir aqueles que estavam fora do padrão estipulado pelo avaliador, tendo em vista o prosseguimento nos estudos, papel este, personificado na figura do professor, da instituição de ensino ou do governo.

Com a LDB 9.394/96, há um novo vislumbre no enfoque dado à avaliação, tornando o instrumento um recurso para que o professor pudesse

repensar suas práticas pedagógicas e auxiliar no desenvolvimento do aluno, sendo, dessa forma, para Penna Firme (1994), uma tendência.

As tendências, à luz de Penna Firme (1994), correspondem a ações avaliativas que trazem benefícios à aprendizagem quando utilizadas para a tomada de decisões a fim de que o estudante aprenda. Tendenciosidades, por seu turno, constituem ações consolidadas, fechadas em si mesmas, não havendo contribuição efetiva para que a aprendizagem ocorra, limitando-se, assim, à simples averiguação de resultados. Para Penna Firme (1994), as mudanças na forma de se pensar a avaliação seriam propícias para inovar em avaliação e não simplesmente reproduzir modelos cuja relevância já não existe, que não respondem mais às questões complexas da educação atual.

A LDB 9.394/96 estabelece maior liberdade para que a instituição e o professor avaliem o estudante, por outro lado, aponta para a necessidade de o Estado fiscalizar tais práticas, tornando-se, dessa forma, o que se denomina “Estado-avaliador” (NEAVE, 1988). Na contramão do que determina a lei, por meio de um único instrumento, o Estado avalia e, ao mesmo tempo, responsabiliza a instituição por aquilo que deixou de ensinar, e com a exposição desses resultados, deixa a cargo da sociedade a tomada de decisão de como solucionar o problema. Na teoria, a concepção de avaliação pode ter evoluído, entretanto, na prática, continua prevalecendo o modelo classificatório e excludente, visto que se o estudante não alcança o resultado desejado, ainda continua fora da etapa subsequente.

Se considerada a filosofia da avaliação no atual contexto, seria mais coerente se o avaliador estivesse mais próximo do avaliado, por existir a possibilidade de não se verificar aquilo que foi aprendido não tão somente por meio de uma avaliação formal, mas também de uma avaliação informal (AFONSO, 2000), aferindo não apenas a aquisição de conceitos, mas também as mudanças de atitude dos estudantes, ao se levarem em consideração os procedimentos nessa aquisição. A lei aponta para a necessidade de a avaliação não estar centrada em si mesma, mas a serviço do ensino. Para Dias Sobrinho (2014), a avaliação não pode se restringir a meros instrumentos estatísticos, a só explicações do passado, nem ao *status* de simples controle e medida do já-feito.

Dessa forma, a avaliação constitui campo de intensas reflexões, que por sua vez geram diferentes concepções, presentes em análise feita por Sousa (2009), ao traçar a trajetória da avaliação por meio de decretos e pareceres das alterações sofridas desde sua regulamentação em 1931, com o decreto nº 19.890/31 (BRASIL, 1931), até chegar à vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394/96. Nessa análise, constatam-se evoluções e involuções na forma de se pensar esse instrumento, no contexto da década de 1990, que levaram a integrar, como parte da política pública, a avaliação em larga escala.

Embora a década de 1990 seja considerada a “década da avaliação”, Bonamino e Franco (1999) revelam que fora desenvolvido, já no final da década de 1980, o sistema de avaliação brasileiro voltado para a educação básica, o qual se ampliou até o que se conhece no contexto vigente. Bonamino e Franco (1999) destacam que em 1988 fora criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep/ MEC), cuja aplicação-piloto se deu nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com a intenção de se testarem instrumentos e procedimentos avaliativos.

A partir de 1990, ainda segundo Bonamino e Franco (1999), viabilizou-se o primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Posteriormente a essa primeira aplicação, os ciclos de avaliação passaram a se dar por amostragem, trianualmente. Essa fora a primeira iniciativa de se avaliar, sem o intuito inicial de responsabilização, pois não havia a intenção de se buscarem culpados pelo resultado dos estudantes ou da instituição avaliada. Entretanto, ao longo do processo, algumas regiões passaram a utilizar os resultados não apenas com o fim de se repensarem as práticas educativas, mas também como forma de premiar as instituições ou agentes do processo educativo que obtivessem melhores resultados nas avaliações externas.

No contexto mais amplo das mudanças nas políticas brasileiras, Bonamino e Sousa (2012) apontam como destaque aquelas relativas ao que se considera qualidade da educação, anunciadas desde a Constituição de 1988, referendadas pela LDB 9.394/96, além de todo um arcabouço legal que institucionaliza um ciclo de reformas, dentre elas, a implantação de um sistema nacional de avaliação. As autoras também revelam que, como objeto de gradativo

aprimoramento e ampliação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) abriu caminho para que se introduzisse uma cultura de avaliação de larga escala, a exemplo dos países vinculados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esse monitoramento de resultados permitiu que fossem instituídos alguns mecanismos de avaliação do desempenho escolar, conforme analisam Bonamino e Sousa (2012). De acordo com Silva (2010), essa avaliação em larga escala passou por vários ciclos desde 1990. Inicialmente, era aplicada trianualmente; a partir de 2001, o MEC intervém no sentido de empreender um funcionamento mais efetivo do Saeb, e finalmente, em 2003, a aplicabilidade passou a ser bianual.

De acordo com o Portal do MEC, em 2005, o Saeb passa a ser resultado da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e da chamada Prova Brasil, a qual engloba a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), cuja preocupação está em verificar o desempenho em língua portuguesa e matemática nos últimos anos de cada etapa da educação básica. Já a prova do Saeb (Aneb) tem característica amostral, segundo o que consta no site MEC/ Inep, sendo realizada por alunos de 5º e de 9º ano tanto das redes particular quanto rural, e de 3º ano, das redes pública e particular, de área urbana.

Pela possibilidade de comparação entre os resultados das instituições avaliadas, a Prova Brasil tornou-se a primeira experiência de avaliação a permitir a incorporação de objetivos de se responsabilizarem os atores escolares pertencentes à educação básica brasileira. Mesmo diante da negativa do governo federal de ter sido essa a intenção, alguns estados do país acabaram se utilizando desses resultados para premiar escolas mais bem posicionadas nos índices.

Segundo Bonamino e Sousa (2012), a criação do Ideb, em 2007, foi responsável por se começarem a estabelecer metas, avaliar e, conseqüentemente, comparar resultados. Agregam-se a esses resultados, o fluxo escolar associado ao acesso e permanência dos estudantes nos vários níveis da educação básica, bem como a diminuição da repetência e evasão escolar, itens considerados importantes pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do qual faz parte a Prova Brasil.

Schneider (2017) discorre sobre essas avaliações em larga escala, relacionando a criação do Saeb com outras avaliações padronizadas que foram se instituindo em escolas de educação básica, cujo objetivo seria monitorar os processos de ensino e aprendizagem. Para a autora, essas primeiras experiências em avaliação educacional, fazendo referência às primeiras aplicações da Prova Brasil, não foram capazes de apontar o real problema da situação das escolas, devido a sua característica amostral. A autora revela que era reduzido o número de escolas sujeitas a essas avaliações, fato que dificultava a apropriação da diversidade educacional, principalmente pelas diferenças regionais e extensão territorial do Brasil.

Comparada a outros modelos de avaliação externa, a Prova Brasil traz uma menor responsabilização para os estudantes, entretanto, não deixa de causar um mal-estar nas instituições que acabam apresentando rendimento insatisfatório. As avaliações que mais afetam as instituições de ensino público têm sido as de iniciativas estaduais e municipais, visto que, algumas delas atrelam os resultados a compensações financeiras ou benefícios para as instituições e alunos bem avaliados. Embora, às vezes, o contrário também possa ocorrer, com investimentos mais significativos para as unidades com rendimento menor, tais ações podem causar rivalidade entre instituições de ensino.

Uma das ações hodiernamente desenvolvidas por Estados e Municípios da federação nessa direção tem sido a implantação de sistemas próprios de avaliação educacional, visto que favorecem políticas de prestação de contas e responsabilização (*accountability*), muitas vezes, recriando, no âmbito local, a metodologia e a arquitetura do Ideb (SCHNEIDER, 2017, p. 164).

Tomando esse modelo de avaliação que afeta as instituições de ensino público, há o exemplo do Saesp, aplicado pelo governo estadual de São Paulo, cujo resultado se vincula a uma política de bonificação aos funcionários que atuam na rede pública estadual de ensino.

De acordo com o Relatório do Saesp (2014), essa avaliação externa da educação básica é aplicada desde 1996. Ainda segundo o relatório, o Saesp exerce a finalidade de fornecer informações sobre a situação da escolaridade básica na

rede pública de ensino paulista, cujos resultados possam orientar os gestores no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Essa avaliação envolve os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio da rede pública estadual e, conforme consta em relatório, contempla as áreas de Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências e Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química (SEE-SP, 2014).

Em 2011, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) implantou mais um modelo de avaliação externa, o programa de Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) aplicada, segundo o *site* do órgão, duas vezes ao ano em todas as escolas da rede. Esta exerce a função de acompanhar o desenvolvimento do currículo e das propostas pedagógicas nas escolas, ainda conforme o referido *site*, diagnosticando por meio de instrumento padronizado, aspectos da aprendizagem dos alunos que requerem atenção imediata, a fim subsidiar ações de planejamento, de replanejamento e de pautas conjuntas e individuais na forma de planos de ação para a recuperação dos alunos.

Segundo estudo de Bonamino e Sousa (2012) sobre avaliação, a AAP não apresenta um modelo de avaliação que não implica responsabilização dos sujeitos envolvidos, caracterizando-se apenas como um instrumento para diagnosticar os estudantes em vista de tomada de decisão para redirecionamento do trabalho pedagógico e melhoria da qualidade da educação pública. Entretanto, a ênfase nas avaliações externas pode implicar a polarização das práticas educativas em função da avaliação, as quais podem repercutir na política curricular.

[...] a política curricular é a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com tomadas de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar, e ainda com o papel desempenhado por cada ator educativo na construção do projeto formativo do aluno (PACHECO, 2000, p. 140).

É intrigante o fato de que o foco principal deveria ser a preocupação com a aprendizagem do aluno, considerando suas necessidades, e isso tem sido deixado em segundo plano, resultando, tais procedimentos, em práticas pedagógicas de

preparação dos alunos para avaliações externas. Dessa forma, fica evidente a interferência da avaliação externa no currículo. Sejam as avaliações ou os livros didáticos, cada vez mais condicionados a elas, sejam os materiais apostilados, também atrelados aos mecanismos reguladores, as escolas têm ficado, cada vez mais, subordinadas a essa ação por parte do Estado e, cada vez menos, voltadas para fazer com que o aluno aprenda o que é relevante para o seu crescimento e, conseqüentemente, para a vida.

Para Apple (2001), avaliações externas que têm como foco avaliar todo um território nacional desconsideram o multiculturalismo social. Ao produzir avaliações desse porte, as políticas públicas educacionais desrespeitam as especificidades regionais e individuais da população, geografia humana que se faz amplamente presente no Brasil, cuja diversidade étnica, social e cultural se estende por todo o território nacional. A existência dessa riqueza humana deveria ser considerada na tomada de decisões para se repensar o currículo. Moreira (2001) confirma a presença dessa sociedade multicultural nas evidentes diferenças que derivam de dinâmicas sociais, como classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião, as quais se expressam em distintas esferas sociais.

O termo multiculturalismo representa, em última análise, uma condição inescapável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar. Multiculturalismo refere-se à natureza dessa resposta. Educação multicultural, conseqüentemente, refere-se à resposta que se dá a essa condição, em ambientes educacionais (MOREIRA, 2000, p. 33).

Em decorrência dessa questão, foram diversas as discussões para a descentralização do currículo a fim de se conferir autonomia às instituições de ensino, que se fez possível por meio da Constituição de 1988 e LDB nº 9.394/96. Entretanto, essa maior liberdade conferida às instituições fora se desconfigurando, devido à atuação do “Estado-avaliador”, o qual passou a regular o que se ensinava por meio de avaliações externas, contrariando a perspectiva da descentralização, a qual deveria considerar as especificidades, tanto regionais quanto individuais, dos estudantes.

Desde os anos de 1980, vimos assistindo a um cenário de mudanças nas formas como o Estado se interpõe para implementar e controlar alguns setores da sociedade. Um dos eixos estruturantes dessas

reformas tem sido a introdução, consolidação e ampliação de mecanismos de avaliação de largo espectro como instrumento da ação dos governos na produção e regulação das políticas públicas (SCHENEIDER e ROSTIROLA, 2015, p. 494).

Segundo Apple (2001), a política cultural é um regulador da educação. Sendo o currículo, parte de uma seleção tradicional, cuja visão está ancorada naquilo que um determinado grupo considera legítimo como aquisição de conhecimento, sua produção está atrelada a conflitos, tensões, bem como a compromissos culturais políticos e econômicos, haja vista a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) produzidos após acordo firmado na Conferência de Jomtien, como já citado no início deste capítulo.

Essa Conferência em consonância com vários países, segundo Dias e Lara (2008), estendia a responsabilidade comum e universal a todos os países na tentativa de corrigir as disparidades econômicas. Para que isso ocorresse, seria necessário avançar nos recursos destinados à educação básica. De acordo com o documento (UNESCO, 1990), deveria ser tarefa de todas as nações traçar caminhos conjuntos, com o propósito de solucionar conflitos e garantir o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem. Dessa forma, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos defendiam o direito de todas as pessoas na abrangência de todas as camadas populacionais, por meio de uma ação individual e coletiva.

Dias e Lara (2008) ponderam que se firmou um compromisso de se adotarem medidas necessárias para propiciar a educação para todos. A *Declaração de Jomtien* está atrelada às diretrizes e aos objetivos traçados pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organismo Multilateral de Garantia de Investimento (MIGA) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

A produção de conhecimento tendo em vista aquilo que é definido por alguns grupos como conhecimento oficial, na visão de Apple (2000), revela aqueles que realmente detêm o poder. Nesse jogo de interesses, os que perdem são as classes mais pobres, visto que os conteúdos e códigos dominados por uma elite

fazem sentido para esses grupos, enquanto esses mesmos códigos são, muitas vezes, indecifráveis para os grupos sociais menos favorecidos.

Apple (2001) ainda aponta os riscos da ideia de educação pública e de um currículo que responda às culturas e histórias dos crescentes segmentos da cultura norte-americana, a qual não se faz muito distinta da brasileira. O autor discorre sobre a gravidade dos conflitos travados em torno da política dos conhecimentos oficiais, que a partir da década de 1990 no Brasil, passaram a ser cobrados em avaliação de larga escala em âmbito nacional.

Acirradas discussões acerca de um possível efeito nocivo da unificação de um currículo em âmbito nacional decorrem de ideologias, cuja problemática envolve perspectivas antagônicas. Uma delas aponta para a necessidade de se oportunizar a aquisição dos mesmos conteúdos a toda a população das instituições de ensino do país, enquanto outra defende a ideia de que se faz fulcral o respeito às especificidades condizentes às necessidades socioculturais, bem como culturais, específicas dos que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem.

O direito do cidadão nesse processo de seleção e mobilidade, que a sociedade aberta trazida pelo capitalismo permite, é o direito à igualdade de oportunidade. Seu objetivo é eliminar o privilégio hereditário e fundar uma sociedade de direito. Basicamente, é o direito de todos de mostrar e desenvolver diferenças ou desigualdades; o direito igual de ser reconhecido como desigual e diferente, o que deveria estar na base do direito à educação e na fundação dos pilares dos sistemas escolares modernos (OLIVEIRA, 2014, p. 236).

Apple (2001) esclarece que um currículo nacional fora introduzido pela primeira vez no governo Thatcher, na Inglaterra, consistindo em disciplinas básicas e fundamentais. Alguns grupos de trabalho determinavam objetivos padronizados juntamente com metas a serem atingidas, tudo isso acompanhado de um sistema de avaliação. Pacheco (2000) traz a mesma discussão sobre tal problemática em Portugal, o que não é muito diferente do que ocorre no Brasil.

Para os defensores da descentralização do currículo, a unificação é responsável por um engessamento e priorização de determinados conteúdos em detrimento daquilo que poderia fazer sentido para o aluno, já que o currículo engessado parte do pressuposto de que tudo o que é proposto a ser ensinado em

âmbito nacional poderia ser recebido da mesma forma por todos os alunos e que seria essencial para a vida dos estudantes.

As dúvidas em relação ao que ensinar, quando e para quem fazem com que os defensores da unificação do currículo apontem as falhas de se considerar o ensino, que parte das necessidades dos alunos, podendo levar a um conteúdo limitado e empobrecido. Para eles, tal currículo estaria privando grande parte dos alunos de ampliar seu repertório sociocultural.

Essa limitação de repertório estaria condicionada, na visão dos gestores públicos, à não obtenção de um bom desempenho em avaliações externas. Para essa análise, faz-se necessário retomar o processo de regulação da educação por meio das questões de centralização e descentralização do currículo. Para tanto, é essencial destacar de que forma as avaliações externas foram se tornando peças-chave para a definição do currículo, a partir da década de 1920.

Em nome de uma necessária integração, sobretudo nacional, os sistemas escolares padronizados foram desenvolvidos como condição indispensável, mas arbitrária, de promoção da coesão social, ou seja, da busca de unidade, de equilíbrio, de ajustamento e de harmonia. Contudo, integração e coesão não são sinônimas de homogeneidade na sociedade e na cultura, já que a diferenciação é uma qualidade essencial das relações sociais. Talvez este seja o principal fator de crise da escola republicana (OLIVEIRA, 2014, p. 233).

Do início do século XX até o início do século XXI, não se pode afirmar que ocorreram mudanças significativas em relação à forma de se pensar o currículo. Ocorreu, de fato, uma descentralização do ensino na década de 1980, considerando a redação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

A pseudoliberalidade e autonomia das escolas de trabalhar conforme as necessidades dos alunos estariam atreladas a uma regulação do Estado, enquanto avaliador, ditando indiretamente o que necessitaria ser ensinado aos alunos, os quais precisariam ser preparados para a realização dessas avaliações. Todas elas, de certa forma, implicam responsabilização tanto individual quanto institucional. Algumas maiores, como é o caso do Enem, cuja reformulação em 2009 tem servido como acesso às universidades federais, participação em programas de bolsas de

estudo, financiamentos estudantis, além de ter possibilitado o ranqueamento das instituições públicas e particulares em uma lista das melhores para as piores. As implicações desse exame afetam, principalmente, o currículo das escolas privadas, posto que o *ranking* tem servido como propaganda para divulgar as instituições de melhores resultados.

O exame supracitado foi criado na década da avaliação, em 1998, e de acordo com o portal do MEC, nasceu com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, e dele, podem participar alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.

Passa-se, portanto, a se refletir sobre o porquê das avaliações externas, analisando-se o que seriam tendências e as tendenciosidades na avaliação à luz de Penna Firme. Seria possível pensar em avaliação externa em larga escala, desde que a proposta fosse a de discutir os resultados para tomada de decisões. Entretanto, o principal problema está, segundo Sousa (2009), na falta dos usos dos resultados dessas avaliações externas para o redirecionamento do trabalho pedagógico.

Não se constatou, nos textos consultados, referência explícita ao uso dos resultados da avaliação para o replanejamento do trabalho educativo, tal como expresso no Parecer CFE nº 360/74, o que indicaria uma perspectiva de análise, de eventuais sucessos ou fracassos alcançados pelos alunos, que contemplasse as condições de ensino existentes no ambiente escolar, alertando-se para ações a serem desencadeadas na escola e não necessariamente com os alunos (SOUSA, 2009, p. 14).

Afonso (2002), ao citar Broadfoot, apresenta duas situações em relação à avaliação, uma delas referente ao estudo das práticas avaliativas que apoiam as aprendizagens dos alunos, a chamada avaliação diagnóstica, que para Penna Firme (1994), seria uma tendência, e outra que justifica a certificação escolar, uma tendenciosidade, a exemplo dos exames de admissão, que se encaixam na segunda posição. Embora o objetivo fosse o de selecionar os alunos para a continuidade dos estudos, para Broadfoot (1996), essas práticas eram determinadas pelo poder de avaliar dos professores por condições de legitimidade dos seus juízos avaliativos.

Já em relação ao Enem, esse poder foi retirado do professor e posto nas mãos do Estado. Não se trata de aprovar ou reter o estudante ao final da educação básica, entretanto, acaba-se por classificá-lo, ao lhe atribuir uma nota que revela se tem ou não condições de prosseguir os estudos na universidade desejada e no curso de interesse. Ou seja, se o estudante não obtiver o resultado esperado, sofre, de modo velado, uma espécie de reprovação.

O Enem, segundo Oliveira (2016), constitui-se como instrumento de seleção, tendo como pressuposto que o estudante – por meio de seu resultado, que é pautado na meritocracia –, em função de seu bom desempenho, angarie vaga no ensino superior. Para Oliveira (2016), embora conste no Portal do Inep que o exame tenha nascido como uma avaliação do conhecimento do estudante, aos poucos, a sociedade foi se acostumando com a ideia de ver seu foco sendo deslocado para as escolas, passando a ser utilizado como ferramenta de competição no mercado privado.

Afonso (2002) traz novamente Broadfoot, quando também relaciona as práticas avaliativas como claros indicadores da relação entre a escola e a sociedade, ao sustentar que “pode argumentar-se que as práticas de avaliação constituem um dos mais claros indicadores da relação entre a escola e a sociedade, pois elas fornecem a comunicação entre as duas” (BROADFOOT, 1996).

É evidente, dessa forma, como as avaliações externas, em especial o Enem, têm contribuído para essa relação, visto que as escolas são ranqueadas em uma escala das que tiveram um melhor desempenho para o pior, o que contribui para uma visão positiva ou negativa da sociedade em relação à instituição em questão. Da mesma forma ocorre com os estudantes, os quais, se não atingirem determinada pontuação no Enem, ficam fora do processo de ingresso nas universidades federais ou aquisição de bolsas ou financiamentos estudantis.

Tais elementos não têm contribuído para a melhoria da qualidade de ensino, pois para as instituições ranqueadas, não se apontam caminhos a serem percorridos para se reverter a situação vigente, e para o estudante, ou ele próprio culpa a instituição onde cursou por não lhe ter oferecido instrução suficiente a fim de que pudesse galgar melhores posições no curso desejado, ou se autoflagela, por

não ter se dedicado suficientemente na conquista de um melhor desempenho. Na visão de Broadfoot (1996), “os aspectos do desempenho dos alunos que as escolas escolhem para avaliar refletem muito claramente as funções requeridas de um sistema educativo específico”, portanto, ambas as situações apresentadas são catastróficas para a educação, sem se conseguirem condições suficientes para a reversão desse quadro.

Para Afonso (2002), as práticas avaliativas trazem consequências que envolvem a responsabilização educacional, social, ética, política, entre outras. No caso do Enem, essa responsabilização tem sido muito séria, visto que os estudantes são selecionados para os cursos de ensino superior, tendo como principal meio, esse instrumento de avaliação. Desse modo, torna-se responsabilidade da escola prepará-lo bem para enfrentar esse exame, e dos próprios estudantes, esforçarem-se muito a fim de atingir um resultado que os faça prosseguir com os estudos.

Afonso (2002) revela que esses modelos de responsabilização não afetam somente os professores, mas também outros agentes que fazem parte do cotidiano escolar. Em relação ao Enem, a prestação de contas sobre os projetos, processos e resultados que sucedem aos sistemas de educação de interesse público ocorre, sobretudo, com a divulgação dos resultados do exame em jornais de grande circulação por meio de um ranqueamento.

[...] o estudo da avaliação educacional não pode deixar de remeter para os diversos e dispersos enquadramentos e regulamentações legais ou estatais que ao longo do tempo têm vindo a condicionar a escolha de diferentes sistemas, modelos ou formas de avaliação, cuja compreensão exige o conhecimento aprofundado de períodos históricos específicos, ou de determinadas conjunturas políticas, sociais e econômicas (AFONSO, 2002, p. 17).

O repentino interesse da mídia pela avaliação externa está atrelado à visão mercadológica, visto que a visibilidade desses resultados constitui interesse tanto da sociedade quanto das instituições avaliadas, já que as instituições privadas se beneficiam pela propaganda, enquanto as públicas, pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido. Seja envolvendo uma disputa econômica, seja o ego, a responsabilização é evidente em ambos os sistemas.

Para Broadfoot (1996), essa averiguação da competência acadêmica promove competição entre alunos e escolas, bem como a relação entre conteúdos e formas com o objetivo de avaliação e seleção, sendo responsável pela alocação diferencial dos indivíduos. São estas, assim, algumas das funções conhecidas da avaliação escolar, que se tornam, agora, evidentes também em relação ao Enem, com as escolas disputando alunos, e os alunos disputando entre si.

De acordo com Afonso (2002), muitas das funções aqui dispostas ganham maior destaque em determinados períodos históricos.

[...] são particularmente importantes em conjunturas socioeconômicas específicas. Assim, por exemplo, desde o começo dos anos de 1990, sobretudo nos países anglo-saxônicos, as funções mais importantes que estão a ser imputadas aos sistemas de avaliação são essencialmente as que remetem para a seleção dos indivíduos e para a “gestão produtiva” do sistema educativo e de, por outro lado, reforçarem o controle centralizado do Estado. (AFONSO, 2000. P. 19).

O autor destaca a criação de um mercado educacional, no qual a avaliação tem tido um papel fundamental, visto que tem fornecido informações sobre o sistema educativo que podem ser percebidas como instrumento importante para fundamentar as escolhas dos consumidores dessa educação.

Nesse contexto, Afonso (2002) ressalta que a avaliação tem apresentado uma forte ligação com o poder de recompensa. Na colocação que se tem entre a perspectiva de trabalho e a escolar, analogamente, para o autor, ambos os contextos tendem a motivar o desempenho mediante recompensas externas, no caso do Enem, para os estudantes, representadas por acesso às Universidades Federais por meio do Sistema Único (SISU), aquisição de bolsas (Prouni) e financiamento (FIES) pelas notas ou classificações.

Já em relação ao âmbito organizacional, ainda de acordo com Afonso (2002), as classificações escolares podem também ser percebidas como formas de sanção negativa, podendo ser representada pela ligação fraca entre a avaliação e o poder de punição e coerção. Dentro dessa perspectiva, alguns estados da federação adotam a prática de concessão de premiação às escolas que conseguem

atingir as metas estabelecidas. Essa prática também pode ser evidenciada no Enem, visto que há uma competição por uma melhor posição em *rankings*.

Nos termos dessa competição, em relação ao Enem, tem se criado uma bolsa de negócios, segundo Oliveira (2016). Pela característica de adesão voluntária, ao se permitir a produção de análise por escolas, mesmo que os resultados possam variar conforme o percentual de participantes, a autora discorre sobre não terem sido poucas as fraudes realizadas por escolas particulares a fim de alcançarem classificação privilegiada.

Dessa forma, salienta Afonso (2002), por meio da avaliação dos estudantes, percebem-se nesse mercado educacional, características de produção mercantil. Para o autor, por meio da avaliação, estabelece-se um valor de troca, em relação aos estudantes, já que conforme o resultado obtido no Enem, descortina-se a possibilidade de cursarem o curso pretendido na universidade almejada como recompensa pelos seus esforços.

Avalia-se o potencial de trabalho de cada um, e este é comparado com o dos outros e trocando com classificações, graus, certificados ou diplomas. A alienação resulta na percepção de que o trabalho escolar não é para ser apropriado por quem o realiza, mas para ser entregue a um avaliador. O sentimento de que o trabalho escolar individual é uma simples mercadoria configura, assim, uma outra importante relação entre avaliação e alienação (AFONSO, cf. Hextall & Sarup, 1977, 52).

Schneider (2017) questiona a lógica excludente dessa política de comparabilidade, que pode ser associada aos *rankings* das instituições, à cobrança de resultados direcionadas aos professores e à competitividade, tanto entre instituições quanto em relação aos alunos. Essas ações eximem o Estado de qualquer responsabilização quanto aos resultados dos estudantes ou das instituições avaliadas. A autora estabelece um paralelo com a política compensatória educacional, tornando-se preocupante a conformação das políticas nacionais de avaliação da educação básica nessa prestação de contas e responsabilização.

2.1 Exame Nacional do Ensino Médio: da criação ao Novo Enem

Publicado no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Enem foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade (BRASIL, 2009).

Ainda, segundo o Inep (BRASIL, 2009), a partir de 2009, o exame passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso ao ensino superior. Foram implementadas mudanças que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por instituições federais de ensino superior, a financiamento estudantil (Fies), a bolsas de estudos para os cursos superiores (Prouni), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Entretanto, não há menção de que, a partir do Novo Enem, instaurou-se, também, uma política de responsabilização.

Tal política, de acordo com Afonso (2000) designa a culpabilização dos agentes do processo ensino-aprendizagem, tornando-se evidente pelo ranqueamento das escolas avaliadas, por meio de uma listagem anual das melhores para as piores, conforme o resultado dos alunos no exame, divulgados nos principais meios de informação. Decorrente dessa responsabilização, discute-se o papel da avaliação na mudança tanto social quanto organizacional, no entanto, a sua utilização, a fim de que ocorram transformações de realidades ainda é muito pouco verificável.

Schneider (2017) revela que o *accountability* se relaciona com reformas na administração pública nos Estados Unidos e Europa no final dos anos 1980, visando à maior eficácia nos serviços públicos. E é com inspiração nesse modelo de responsabilização, que alguns setores brasileiros, recentemente, têm se utilizado dessa estratégia.

Contudo, tal estratégia, da forma que vem sendo articulada na América Latina, para Schneider (2017), não tem surtido o efeito desejado:

A prestação de contas somente faz sentido se acompanhada (antes ou depois) por um processo rigoroso de avaliação, e sucedida por

mecanismos igualmente congruentes de responsabilização. Admitindo-se, no entanto, diferentes articulações na relação entre os três pilares (avaliação, prestação de contas e responsabilização), as consequências de uma política de *accountability* podem ser ambíguas e divergentes, ainda que, em sua defesa, esteja a necessidade de, por um lado, exigir de governantes eleitos e funcionários informações quanto à utilização dos recursos públicos e, por outro, responsabilizar governantes e funcionários pelas ações praticadas. Dependendo dos usos que se faz e dos interesses em jogo, os efeitos de uma política de *accountability* não serão os mesmos em todos os lugares (SCHNEIDER, 2017, p. 165).

Em relação ao *accountability* associado ao Enem, a responsabilização vem disfarçada de supostas cobranças que a sociedade poderia fazer para pressionar as instituições que apresentam resultados insuficientes a melhorarem suas notas, ou mesmo em relação aos estudantes cujo esforço não seria suficiente para alcançarem bons resultados no exame. Estratégia frustrada, tendo em vista que, nos apontamentos de Schneider (2017), a articulação entre os três pilares (avaliador, avaliado e sociedade) fica desconexa pelo fato de o avaliador e o avaliado não possuírem pontos congruentes, principalmente, quando o avaliador se exime completamente tanto da sua parte de responsabilização pelos resultados e prestação de contas quanto da utilização dos recursos públicos, deixando toda a responsabilização a cargo do avaliado e a cobrança, nas mãos da sociedade.

O *accountability*, para Schneider (2017), no setor educacional, está ancorado nos discursos pautados na melhoria da qualidade, sobretudo, no que diz respeito à educação básica. Para a autora, os argumentos se estabelecem em razão da ineficácia dos métodos pedagógicos, além do mau uso da autonomia profissional dos professores, questões estas, que vêm sendo utilizadas como motivação para se responsabilizarem aqueles que fazem parte do processo educativo.

Pautando-se nesse discurso de melhoria da qualidade, Castro (2000)³, em redação da introdução do primeiro relatório do Enem de 1999 (Inep, 2000), salienta que na década de 1990 houve um movimento no setor da educação voltado para a reforma do ensino médio em diversos países, inclusive no Brasil, ocorrendo uma passagem do ensino de elite para a educação de massa em um contexto de profundas mudanças políticas, sociais e tecnológicas, trazendo desafios para o

³ Maria Helena Guimarães de Castro foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 1995 e 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

último nível da educação básica e implicando na necessidade de se desenvolverem as competências essenciais ao pleno exercício da cidadania, preparação do aluno para o ingresso ao ensino superior e constituição de um elo entre a escola e o mundo do trabalho.

Ainda, de acordo com Castro (2000), recai sobre o ensino médio a responsabilidade de transformar-se em uma escola para a vida. Nesse contexto de ampliação do ensino médio é que se implanta o Enem, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e como ação que integra a política nacional de avaliação da educação básica.

Conforme relato de Castro (2000), a implantação foi anunciada ao final de 1994, pelo então ministro da Educação Paulo Renato Souza. A partir daí, houve um estudo de experiências das políticas de avaliação internacionais, diálogo com sistemas de ensino e debate com especialistas em avaliação vinculados a universidades e centros de pesquisa. A implantação efetiva do Enem, em 1998, foi viabilizada por meio das mudanças introduzidas pela nova LDB, ainda segundo Castro (2000). No marco dessa nova legislação, a avaliação passou a ser considerada uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas da educação, de acordo com o art. 9º, inciso VI:

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridade e a melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 1996).

Castro (2000) aponta que o maior desafio foi a acelerada expansão da matrícula, fenômeno que certamente interfere na melhoria da qualidade do ensino fundamental, além da exigência de um padrão mais elevado de escolaridade, o que tornaria o Enem um instrumento de aferição das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo dos onze anos de educação básica. Embora seus resultados não pudessem ser representativos do conjunto dos concluintes do ensino médio, conforme avalia a autora – o que fica evidente na comparação do perfil dos participantes com as características do alunado em geral –, ainda assim constituiriam uma importante referência para a discussão sobre as deficiências que esse nível de ensino apresenta, bem como sobre as mudanças necessárias ao

alcance dos objetivos da reforma, considerando a criação do Enem pelo MEC, com o intuito de avaliar as competências e as habilidades desenvolvidas pelos alunos que estão concluindo ou já concluíram o ensino médio.

É justamente na alegação de Castro (2000) de que os resultados não poderiam ser representativos de todos os concluintes da educação básica, que reside a motivação de Sousa (2011) em questionar a validade do Enem como um exame que avalia o ensino médio. Para essa autora, esse exame vem sendo erroneamente difundido como uma avaliação do ensino médio, pois tomar seus resultados como evidência de qualidade é atitude equivocada, por isso indaga sobre a validade da criação e manutenção desse exame.

Sousa (2011) revela constar no site do Inep (BRASIL, 1998) que o Enem fora instituído como uma ação integrada à política nacional de avaliação da educação básica, por meio da Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, como “[...] procedimento de avaliação do desempenho do aluno [...]”, tendo seus objetivos anunciados já no art. 1º:

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

Os objetivos foram reiterados e ampliados pela Portaria Inep nº 109, de 27 de maio de 2009, na perspectiva de Sousa (2011), ocorrendo apenas a inclusão, dentre outros objetivos, do uso dos resultados do Enem para seleção de candidatos a programas governamentais, ficando assim expressos no art. 2º, os objetivos do Novo Enem:

- I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar 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 Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009).

Sousa (2011) chama a atenção para o detalhe de que, como se pode observar, não há entre os objetivos anunciados para o Novo Enem qualquer ruptura com sua função inicial. Para Sousa (2011), o propósito de avaliar individualmente alunos concluintes e egressos do ensino médio quanto às competências e habilidades, por meio de prova organizada com base em uma matriz de competências especialmente definida para esse exame, se manteve sem alteração.

Além dessa observação, Sousa (2011) atenta para o fato de que a participação no exame é voluntária, portanto, os resultados não poderiam ser base de afirmações sobre a qualidade (ou falta dela) no ensino médio, principalmente, por não serem representativos do conjunto dos concluintes dessa etapa de ensino, pois não há controle da adesão ao exame, sendo o aluno quem decide se é ou não conveniente a sua participação.

Embora o documento apresente que a intenção inicial seria a de avaliar as competências e as habilidades dos alunos, o Enem, aos poucos, foi tomando o formato de um vestibular, sobretudo após a reforma em 2009, tornando-se, assim, o Novo Enem, por meio do qual obtém-se acesso às universidades federais, as quais, antes, possuíam processo seletivo próprio.

De início, a quase substituição do vestibular por uma avaliação operatória, com função de medir as competências e as habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua trajetória no ensino médio, implicou em um outro problema, a falta

de aceitação por parte da maioria das universidades do país, com o principal argumento da falta de confiança nesse exame, considerado, no princípio, extremamente fácil, somado à baixa adesão dos candidatos. Conforme as universidades federais foram aderindo a esse exame, o número de inscritos foi acompanhando simultaneamente esse crescimento, havendo a consolidação do instrumento, que se tornou o exame de vestibular de maior abrangência do país, somado a outros que continuavam e continuam a existir.

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituírem referência para o trabalho a ser desenvolvido em âmbito nacional, o principal regulador do currículo do ensino médio tem sido os exames de vestibular. Como cada instituição de ensino superior tem uma ideologia sobre aquilo que considera importante que o candidato saiba, possuindo liberdade para selecionar, conforme processo seletivo próprio, os estudantes que comporão o quadro discente, a quantidade de conteúdo a ser contemplado no ensino médio tornou-se exorbitante.

O Novo Enem poderia ser a solução para a insanidade de conteúdos contemplados, no entanto, segundo Santos (2011), agravou-se ainda mais o problema, visto que além da continuidade dos vestibulares, mais um exame passa a se incorporar a tantos outros processos seletivos já existentes. Sendo assim, o volume absurdo de conteúdos despejados sobre os estudantes de ensino médio ainda é recorrente. Além do mais, houve um aumento na pressão para que se atinjam resultados satisfatórios, porque, de certa forma, a concorrência também cresceu.

Além dessa questão, o resultado dos participantes desse exame tem gerado um *ranking* entre as escolas por publicar-se uma listagem das que atingiram os melhores e os piores resultados, ação que vem gerando uma concorrência entre as escolas particulares, bem como frustração para algumas públicas, visto que a posição dessas últimas nos *rankings*, normalmente, é pior que a das escolas privadas.

Há implícito, assim, o entendimento de que um exame possa ser capaz de definir conceito de melhor ou pior escola, desconsiderando fatores externos ao

das instituições, como a situação socioeconômica dos avaliados, além de outros condicionantes que possam ser responsáveis por resultados positivos ou negativos.

O Enem passou, desde então, a ser um dos focos das escolas de ensino médio, seja para tentar melhorar seus resultados, seja para utilização desse ranqueamento para divulgação midiática, como forma de promover a instituição bem posicionada. A prática pedagógica das escolas, por sua vez, vem se fundamentando nesse exame, por meio de simulados ou provas que contemplem as competências e as habilidades exigidas pelo Enem.

Dentre as políticas públicas de avaliação, o Enem tem sido o de maior destaque nas mídias, principalmente, pelo fato de selecionar estudantes para o ensino superior e pelo interesse dos jornais de grande circulação criarem *rankings* das instituições com melhores e piores resultados. Essa iniciativa, segundo pronunciamentos do MEC, nunca fora a intenção do governo.

Para Sousa (2011), o Enem foi implantado associado à política nacional de avaliação da educação básica, como uma avaliação de desempenho do aluno. Nessa perspectiva, para Freitas, Garcia e Birenbaun (2009), o Enem surge como uma avaliação que possibilita aos egressos do ensino médio realizar uma autoavaliação que permite a eles refletirem sobre o nível de educação básica que tiveram, assim como ajudá-los a tomar decisões sobre a continuidade de seus estudos e ou ingressar no mercado de trabalho.

Sousa (2003) questiona se isso de fato vem ocorrendo, pois, segundo a autora, ainda não foram encontradas em publicações, leis ou pareceres, ações voltadas para o uso dos resultados dessas avaliações externas no direcionamento do trabalho do professor a fim de que o estudante aprenda aquilo que ainda não fora assimilado.

O MEC produziu um relatório sobre as circunstâncias da aplicação do Enem de 1999, tendo como redatora da introdução, Maria Helena Guimarães de Castro, então presidente do Inep. Segundo Castro (2000), esse relatório técnico apresenta os resultados globais do Enem 1999, edição em que houve cerca de 347 mil inscritos. O relatório descreve o desempenho dos participantes e sua variação, quando confrontado com variáveis como: sexo, tipo de ensino, idade, turno,

escolaridade dos pais e renda familiar, constituindo-se numa análise do perfil dos participantes, por meio de informações colhidas dos questionários socioeconômicos. Segundo Castro (2000), é um retrato rico do universo dos concluintes e egressos do ensino médio.

Castro (2000), na introdução do relatório, destaca que a passagem de ensino de elite para educação de massa, em um contexto de profundas mudanças políticas, sociais e tecnológicas, apresentou alguns desafios ao ensino médio, sendo que, o principal deles está no desenvolvimento de competências essenciais ao pleno exercício da cidadania. A presidente do Inep à época da publicação do relatório define o ensino médio como etapa intermediária no percurso escolar, cuja tarefa estaria em preparar o aluno para o ingresso no ensino superior, e, só então, como elo entre a escola e o mundo do trabalho.

De acordo com Castro (2000), seria competência desse segmento prover a formação básica exigida pelo mercado. Para isso, seria necessário desenvolver a autonomia do estudante para a compreensão de que a aprendizagem é um processo contínuo. Ainda consoante Castro (2000), o ensino médio possui a enorme responsabilidade de transformar-se numa verdadeira escola para a vida, o que justificaria a implantação do Enem, no contexto mais amplo da reforma que se pretendia nesse nível de ensino. Nessa perspectiva, de acordo com Santos (2000):

O novo eixo estruturante para o ensino médio teria o Enem como o principal instrumento de sua forjadura. Como, há muito tempo, a referência é o vestibular, inicia-se o processo de colocar o exame nacional em primeiro plano para corrigir e orientar os currículos das escolas médias. Criando novas demandas de conhecimento por meio da avaliação nacional, o governo induz uma transformação no vestibular, enquanto prepara sua abolição, tornando o Enem seu natural sucessor (SANTOS, 2000, p. 201).

Do ponto de vista de Castro (2000), o Enem fora uma proposta inovadora, pelo caráter interdisciplinar e, principalmente, por ser uma avaliação centrada nas competências e habilidades que se esperam que o estudante tenha adquirido ao final da Educação Básica. É por essa razão, que na apresentação do relatório final do Enem de 1999 (Inep, 2000), fica claro que a adesão a ele é voluntária e que seu objetivo seria o de avaliar o desempenho global de cada um dos participantes, oferecendo referenciais para o prosseguimento dos estudos. Segundo o que consta

no relatório, tais referenciais serviriam para o aprimoramento individual ou, ainda, para o ingresso no mercado de trabalho.

Está presente no relatório (Inep, 2000), ainda, a informação de que a criação do Enem fora uma das primeiras propostas idealizadas e anunciadas pelo ministro da Educação, à época, Paulo Renato Souza, no final de 1994. Para isso, foi necessário passar por um processo em que se buscaram conhecer as experiências de outros países, havendo a preocupação em dialogar com os sistemas de ensino, bem como aprofundamento de debate com especialistas em avaliação, vinculados às universidades e centros de pesquisa de todo o país, de acordo com as informações presentes no documento.

Ainda conforme consta no relatório, foi possível a implantação do Enem, em 1998, após as mudanças introduzidas pela nova LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996. Para a presidente do Inep, a avaliação passou a ser considerada uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação, já que, segundo Castro (2000), o exame estaria em consonância com o que explicita a LDB, como uma das atribuições da União, no art. 9º A, item VI: “A *União* incumbir-se-á de: VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar *no ensino* fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Sousa (2003) reconhece que poderia ocorrer uma suposta melhoria da qualidade do ensino por meio de exame, a qual estaria atrelada aos benefícios cujo objetivo central estaria no desenvolvimento de uma avaliação que pudesse dar suporte ao indivíduo para que adquirisse um parâmetro de suas competências e habilidades conquistadas ao longo de sua formação. Porém, em relação ao Enem, esse objetivo não é contemplado. Vale salientar que, além desse estudante estar terminando o último nível da educação básica, conforme Sousa (2003) relata em seus estudos sobre as legislações, ainda não se constatou, nos textos consultados, referência explícita ao uso dos resultados da avaliação para o replanejamento do trabalho educativo.

O conceito de competência, de acordo com Perrenoud (1999), surgiu para atender a uma demanda do campo profissional e depois migrou

para o campo educacional. Conforme Zabala e Arnau (2010), essa disseminação ocorreu de forma acelerada e causou opiniões a favor e contra no que diz respeito ao uso de habilidades e competências nas instituições escolares, pois passou a ser utilizada nesse âmbito com o intuito de sobrepujar o ensino baseado apenas na memorização (SILVA & FELICETTI, 2014, p. 18).

Castro (2000) ainda se refere ao Enem como o caçula entre os três sistemas nacionais de avaliação e o apresenta como o mais ousado e desafiador, pelo fato de, em suas palavras, “avaliar o desempenho individual no fim da escolaridade básica, com o objetivo de aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (CASTRO, 2000, p. 8).

Na sequência, Castro (2000) revela, de fato, a que veio o Enem, a fim de auxiliar a promover a reforma do ensino médio, tendo em vista que o principal regulador do que se ensina nesse segmento, seriam os exames vestibulares.

Neste sentido, constitui-se (Enem) um poderoso indutor de mudanças, favorecendo a implantação da reforma curricular do ensino médio. É importante observar que a implantação de ambos – do Enem e da reforma – enfrenta como desafio adicional a acelerada expansão da matrícula, fenômeno que reflete, por sua vez, a melhoria da qualidade do ensino fundamental e a exigência de um padrão mais elevado de escolaridade imposta pelas mudanças no mundo contemporâneo. Verifica-se, portanto, um quadro de dinamismo sem precedente no ensino médio no Brasil, dentro do qual o Enem, indubitavelmente, aparece como um elemento impulsionador na nova identidade que se pretende com a reforma (CASTRO, 2000, p. 8).

Ainda de acordo com Castro (2000), esse instrumento serviria como aferição das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo da educação básica. No entanto, a autora deixa claro que os resultados não podem ser atribuídos a todos os concluintes do ensino médio, haja vista não serem todos os que se inscrevem para a realização desse exame. Castro (2000) também reforça a ideia de que quando se compara o perfil dos participantes, fica nítido o abismo existente entre as escolas que comportam as elites e aquelas destinadas à camada mais carente da sociedade.

Por outro lado, Castro (2000) aponta que os resultados do exame poderiam constituir referência para discussões sobre as deficiências apresentadas

pelos estudantes ao fim desse nível, o que impulsionaria tomadas de decisão para possíveis mudanças necessárias, a fim de que o objetivo de reforma do ensino médio fosse alcançado.

Fica ainda mais clara a intenção de se utilizar desse instrumento como forma de transformação do ensino médio, quando Castro (2000) revela no relatório a quantidade de participantes no Enem de 1999, por considerar um número muito expressivo e como o mapa do perfil do egresso, elaborado com base nos questionários respondidos pelos participantes, forneceria elementos de estratégias dessa reforma curricular.

O presente relatório técnico consolida os resultados globais do Enem 1999, que contou com a expressiva participação de cerca de 347 mil inscritos. Além de destacar as principais características do Exame, este documento descreve o desempenho dos participantes e sua variação quando confrontado com variáveis como: sexo, tipo de ensino, idade, turno, escolaridade dos pais, renda familiar, etc. Apresenta, também, uma análise do perfil dos participantes, com base nas informações colhidas por meio do questionário socioeconômico, que permite conhecer a percepção dos jovens e identificar as suas expectativas em relação ao futuro. Trata-se, portanto, de um retrato muito rico do universo dos concluintes e egressos do ensino médio que, certamente, fornecerá elementos para orientar tanto a consolidação do Enem quanto as estratégias de implementação da reforma curricular (CASTRO, 2000, p. 8).

No relatório (Inep, 2000), Castro (2000) dá destaque ao fato de que o Enem recebera, em 1999, a adesão de quase cem instituições de ensino superior. Para a autora, fora um apoio fundamental no fortalecimento da credibilidade do exame, o que acabou por se constituir peça fundamental para transformá-lo em alternativa para os processos seletivos tradicionais, comprovando, dessa forma, a intenção de sacramentá-lo, de fato, como um exame seletivo para o ensino superior.

Essa pretensão também está presente na percepção de Santos (2011), ao revelar que os governantes se mobilizaram para que as universidades brasileiras incluíssem o Enem no processo de seleção para o ingresso em seus cursos superiores. O autor revela que o próprio ministro Paulo Renato teria admitido empenho para que as universidades, em especial, as públicas, incorporassem os resultados do exame, promovendo de fato, dessa forma, a popularização do Enem.

Então, somado a outros fins, o Enem passou a ser também critério de avaliação para a entrada em muitas universidades do país. O número de inscritos sobe proporcionalmente ao número de universidades, preferencialmente públicas, que aderem ao processo, como anteviu o ministério. Algumas universidades, como a Federal do Ceará, tornam o Enem obrigatório para todos os que desejam fazer seu vestibular. Essa adesão compulsória – que gerou uma disputa judicial até as vésperas da realização das provas vestibulares da UFC – acaba por tornar o que era opcional em obrigatório de fato, pelo menos para aquela parcela da população que quer uma vaga na universidade, precisa dela e pode disputá-la (SANTOS, 2011, p. 199).

Além de processo seletivo, consta também no relatório (Inep, 2000), a informação de que do Comitê Técnico do Enem, fizeram parte especialistas em avaliação ligados às comissões de vestibulares de diversas universidades, com o papel de apoiar a elaboração do exame, enquanto o Comitê Consultivo do Enem fora integrado por representantes indicados pelas principais organizações nacionais das instituições de ensino superior.

Segundo Castro (2000), o Enem deveria ser um instrumento para a aferição das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo dos onze anos de educação básica.

Na prova do Enem, conforme consta no relatório (Inep, 2000), a verificação do desempenho dos participantes foi estruturada considerando situações-problema em um contexto interdisciplinar inserido nas questões que envolvem a sociedade e possibilidades de enfrentamento desses problemas. Tais questões permitiriam que os avaliados mobilizassem competências e habilidades que se associam com conteúdos escolares desenvolvidos ao longo da formação do estudante.

O relatório (INEP, 2000) revela que houve a organização, pelo Inep, de uma equipe de professores, especialistas nas diferentes áreas de conhecimento, para construir um banco de questões que avaliassem as competências e habilidades do Enem. E para a montagem da parte objetiva da prova, os itens elaborados passaram por uma análise estatística, cuja ideologia está centrada na Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Em relatório (INEP, 2000), justifica-se a decisão de adesão à TRI por duas finalidades: a de permitir a comparação entre os resultados dos anos e a de proporcionar a aplicação do exame várias vezes ao ano. Esse relatório também aponta que o uso da TRI em avaliações educacionais teve início no Brasil com o Saeb em 1995 e, posteriormente, foi implementado também no Encceja, Prova Brasil e Enem.

Esse modelo de medida é utilizado em âmbito internacional, sendo amplamente empregado por países como Estados Unidos, França, Holanda, Coreia do Sul, China, além dos países participantes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Trata-se, também, de medida educacional padronizada dos Estados Unidos, servindo de critério para ingresso nas universidades norte-americanas, cuja aplicação também é feita com estudantes do ensino médio.

Em relação à seleção de questões para a composição da prova objetiva, para cada uma das habilidades, foram selecionadas três questões, com níveis diferentes de dificuldade, resultando em 63 questões de múltipla escolha. De acordo com o relatório, os critérios de seleção das questões para a estruturação final da prova foram: pertinência mais direta da questão à habilidade avaliada, originalidade da questão e coeficiente bisserial maior de 30.

Nessa composição foi ainda observada uma maior distribuição possível de temas abordados e graus de dificuldade variados, estruturando-se com 20% de questões fáceis, 40% de questões de dificuldade média e 40% de questões difíceis. Com esse procedimento, foi possível atender a dois critérios: o teórico (cognitivo) e o empírico.

Ainda de acordo com as informações fornecidas pelo relatório, o Enem deveria ter como característica e objetivo fornecer ao participante subsídios para a sua autoavaliação. Castro (2000), entretanto, assume que os resultados não deveriam ser tomados como representativos do conjunto dos concluintes do ensino médio pela clareza das características individuais dos participantes, sendo que essas características precisariam ser levadas em consideração como importante referência a fim de que haja discussão sobre quais as carências apresentadas ao

fim da escolaridade básica. Outro ponto a ser considerado é o fato de nem todos os concluintes do ensino médio participarem desse exame, existindo a necessidade de inscrição, sendo este, outro fator que leva à discussão sobre esta ser ou não uma avaliação em larga escala.

Devido ao fato de o Enem não abranger a totalidade dos concluintes ou egressos do ensino médio, Sousa (2011) não considera esse exame uma avaliação em larga escala. Para sustentar seu ponto de vista, a autora provoca alguns questionamentos sobre quais benefícios esse exame traria aos estudantes:

O que poderá ser feito retroativamente? Diante da constatação de dadas “incompetências”, o que poderá um aluno egresso da escola pública fazer? Exigir do poder público um processo de ensino que garanta seu direito à escolarização? Nada nesta direção é expresso nos objetivos do Exame (SOUSA, 2011, p. 103).

Além dos questionamentos levantados por Sousa (2011), cuja perspectiva está em consonância com a de Santos (2011), a autora também relaciona o exame a um processo seletivo. Justamente por ter adquirido esse enfoque, o exame ganhou grande visibilidade, principalmente por ser, pelo uso de seus resultados, que ocorre o ingresso nas universidades públicas federais. Utiliza-se esse subterfúgio, na declaração de que tal iniciativa pode democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior e, conseqüentemente, interferir a favor da reestruturação dos currículos do ensino médio.

Na mesma linha de raciocínio de Sousa e Santos, Oliveira (2016) aponta que mesmo que a intenção tivesse sido, à época da proposta, a de democratizar oportunidades de ingresso no ensino superior, tendo por objetivo o estímulo da mobilidade acadêmica e a reestruturação do currículo, não significa que esteja contribuindo para uma sociedade mais justa, visto que o Enem tem funcionado como um instrumento de seleção pautado na meritocracia, dentro de um sistema de educação superior, cuja característica é a alta seletividade, sendo que, segundo a autora, apenas um terço das matrículas estão disponíveis em instituições públicas, por isso está longe de ser um mecanismo democratizador de acesso ao ensino superior.

2.1.1. Avaliar por meio de competências e habilidades

Segundo o relatório do Enem (Inep, 2000), antes da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a aprendizagem se fazia exclusivamente por meio de conceitos, pautada na perspectiva de que conhecer era acumular conteúdos. Havia o pressuposto de que para ser inteligente, seria necessário articular logicamente grandes ideias, estar informado sobre grandes acontecimentos. As aulas estavam centradas em exposição de conteúdos pelo professor, os quais deveriam ser memorizados pelos alunos. O documento aponta uma crítica a esse modelo de aula, entretanto, não desconsidera a importância dessa prática docente, apenas discorrendo sobre a necessidade de se repensar o como fazê-la (procedimento).

Este tipo de aula, insisto, continua tendo lugar, mas cada vez mais torna-se necessário também o domínio de um conteúdo chamado 'procedimental', ou seja, 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 (Inep, 1999, p.8).

Dessa forma, foram instituídas as avaliações externas não apenas pautadas em conceitos, mas principalmente em competências e habilidades. Segundo o relatório (Inep, 2000), Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, relações estabelecidas por meio de ações e operações articuladas ao conhecimento, enquanto habilidades são decorrentes de competências adquiridas referentes ao "saber fazer".

Segundo Primi, Santos, Vendramini, Taxa, Miller, Lukjamenko e Sampaio (2001), a nomenclatura habilidades e competências fora inicialmente utilizada por pesquisadores europeus (Perrenoud, 1997) e norte-americanos (Carroll, 1993), entretanto, o conceito que ambos apresentam traz pontos de vista diferentes. Aquilo que os europeus denominam como competência, os norte-americanos têm denominado habilidades cognitivas. Em análise das definições de competências e

habilidades do Enem, houve a percepção de que se referem ao domínio de determinada operação cognitiva e não ao potencial para executar a operação.

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações relações 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).

Portanto, segundo o Inep (1999), esse novo enfoque está mais centrado no raciocínio, necessita maior articulação, analogia e interpretação das informações inseridas nas questões, ao contrário de questões tradicionais, cujos conhecimentos estão centrados na memória, valorizando, dessa forma, os estudantes que possuem grande capacidade de armazenamento de informação, mesmo que não saibam o que fazer com elas.

Entretanto, o Inep (1999) reforça a ideia de que essa prática não necessite de conhecimentos previamente adquiridos, esses deverão ser acessados durante o processo de resolução das questões e, conforme o documento, produzido por Finni (1999), torna-se claro que esse conhecimento deve estar dentro de um contexto, não simplesmente jogado e isolado.

O principal problema em relação a essa questão está no fato de as instituições de ensino não compreenderem que o trabalho com as competências e habilidades não se pauta simplesmente em ensinamentos expositivos, pois os estudantes necessitam desenvolver habilidades para que sejam competentes em solucionar situações-problema, às quais são expostos durante a resolução do exame.

O documento do Inep apresenta também como característico do Enem o fato de as questões serem interdisciplinares, o que possibilita ao estudante entender que uma disciplina não é isolada da outra, como a ideia que se tem da escola, que privilegia um conhecimento engessado e estagnado.

Dessa maneira, essa perspectiva do MEC – trazer o Enem para orientar os currículos das escolas, indiretamente, pressionando via

novas demandas de conhecimento, que serão exigidas nessa avaliação nacional – aproxima-se, e muito, da visão de transformar a educação em um grande cursinho. A diferença é que o cursinho anterior tinha o vestibular tradicional como alvo principal a atingir. Agora, o novo cursinho – quem quiser pode ler reforma do ensino médio – terá como objetivo os padrões do Enem (SANTOS, 2011, p. 203).

Por outro lado, muitas vezes, devido às escolas não compreenderem a lógica do exame, acabam tentando treinar os estudantes por meio de simulados, os quais, ao invés de ajudar, acabam por frustrar ainda mais, visto que se não desenvolvem as habilidades, não compreenderão a lógica da avaliação.

A máxima vem endossar que o problema não é o vestibular em si, mas sim, a não exigência de conteúdos compatíveis com a vida. Em outras palavras, passou-se muito a difundir que o problema não é seguir o vestibular. A questão é que o vestibular não estaria de acordo com o que a sociedade exige que o aluno aprenda. Como o vestibular, em nome da autonomia, depende de cada instituição de ensino superior, ele foi se fragmentando a ponto de cada escola exigir conteúdos diferentes, isolados. O Enem, então, a nova bússola do ensino médio, entra para corrigir os currículos das escolas sem impor diretamente sua diretriz. É com essa conotação, como um modelo a ser seguido, que o Enem tem a pretensão de servir como referência para os currículos (SANTOS, 2011, p. 203).

Primi, Santos, Vendramini, Taxa, Miller, Lukjamenko e Sampaio (2001) questionam a composição dos escores do Enem pelo ponto de vista operacional, pelos diversos itens que contam, simultaneamente, para as cinco competências, pelo fato de as questões não trazerem informações adicionais para as obtidas pela soma de pontos em todos os itens de múltipla escolha. Os autores acreditam ser difícil sustentar a existência das cinco competências como componentes, de certa forma, distintos, bem como a justificativa da apresentação de escores separados. Há também a crítica de se poder observar, ainda, na construção do Enem, um grande destaque para os conceitos teóricos, visto que as subescalas se baseiam em análise teórica dos itens, não por meio de uma integração de métodos empíricos e teóricos, os quais são empregados na construção de instrumentos de avaliação.

2.1.2. Possíveis implicações no currículo

Mesmo havendo um currículo comum previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000)⁴, a extensão do território brasileiro não permite afirmar que esse currículo possa ser contemplado em todas as esferas em todas as partes do país. Para Santos (2011), é muito complicado pensar em uma única avaliação sem considerar as diferenças regionais, a grandeza territorial e a flexibilidade curricular, haja vista, em análise dos PCNs, tornar-se clara, a ênfase dada à aquisição de competências e habilidades como procedimentos para a obtenção de conteúdos a fim de transformar atitudes.

Há outra questão que é a do currículo apresentar-se com conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. De acordo com Santos (2011), há evidências de que no ensino médio ainda se prioriza o conteúdo conceitual, descartando os demais, haja vista a imposição dos vestibulares.

Nessa via, as escolas privadas se utilizam do resultado desse exame como forma de propaganda, publicando a quantidade de seus alunos que conseguiram acesso às universidades federais, ao atingirem a pontuação satisfatória. Já as escolas públicas não têm o vestibular como objeto de trabalho, por outro lado, passam a ser comparadas às privadas, quando se referem a elas como mais fracas, por não possibilitarem os mesmos meios aos alunos em concorrer a uma vaga nas universidades.

Houve, portanto, a necessidade de o governo pensar em uma avaliação que contemplasse as competências e habilidades dos alunos a fim de que o foco deixasse de ser o vestibular e passasse a ser a formação do estudante. Para Santos (2011), o Enem nasceu com a intenção de ser mais do que uma avaliação diagnóstica, mas com a pretensão de ser, ao mesmo tempo, um diagnóstico individual – para que o aluno pudesse fazer escolhas conforme suas competências – , e um substituto de outros exames existentes para a admissão ao mercado de trabalho ou cursos superiores. Em decorrência do modo como vêm sendo utilizados os resultados, pode-se considerar que o referido exame se volta para questões neoliberais e mercadológicas.

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos formulados pelo Governo Federal que abrangem tanto os conteúdos conceituais, atitudinais como procedimentais.

O Enem, então, desde sua concepção, objetivava a ser o instrumento que forjaria mudanças curriculares significativas no ensino médio. Não de acordo com os interesses particulares de seus mentores, mas dentro de uma concepção de um mundo em transformação que exige do indivíduo novas habilidades e competências (SANTOS, 2011, p. 200).

Entretanto, se a intenção era a de ser uma substituta ao vestibular, para que houvesse de fato uma mudança curricular conforme contemplam os PCNs, acabou-se por não se constituir como uma ação muito assertiva, posto que muitas universidades, principalmente as estaduais, não aderiram a esse exame. Essa não adesão, de certo modo, passou a sobrecarregar ainda mais os estudantes, continuando com um número exorbitante de conteúdos a serem contemplados, bem como com os treinos excessivos em exames, provas, testes ou simulados voltados para as competências e habilidades exigidas no Enem.

Ainda, segundo Santos (2011), surge uma quantidade surpreendente de cursos preparatórios para o Enem, percebendo-se nisso, um sistema que enxerga a educação, a aprendizagem e o saber como mercadorias, apontando, tal percepção, que o Enem se constituiu como peça de interferência no ensino médio. Observa-se, no entanto, conforme o autor, que as mudanças foram mais negativas que positivas, visto que o treino para a realização do exame tira o caráter espontâneo do conhecimento adquirido, o que faz deste, um Novo Vestibular.

Na perspectiva de mudança no foco desse exame de mera verificação e acúmulo de conteúdos, para averiguação de competências e habilidades, no que tange às mudanças do ensino médio, nem uma, nem outra têm sido contempladas, uma vez que os agentes dessa transformação – gestores educacionais e professores –, não foram preparados para trabalhar com a mudança curricular. Tanto não estão aptos a desenvolver tais mudanças, que para eles, a melhor forma de preparar os alunos para o Enem é aplicando o maior número possível de simulados, enquanto as aulas continuam no mesmo formato de professor transmissor do conhecimento e, nas avaliações de cada professor, o que se dá é a contemplação de conteúdos adquiridos.

2.2. Novo Enem

Com a reformulação do Enem em 2009, de acordo com os dados do Inep, tem-se apresentado um aumento na procura de pessoas que já concluíram ou não o ensino médio e que, por razões diversas, escolhem fazer o exame, podendo ser com o intuito de conseguirem a certificação do ensino médio, mas, principalmente, para inserção no ensino superior. Desse modo, o Enem tem se tornado alvo de pesquisas, devido a suas implicações na vida dos estudantes e no que acarreta em relação ao *accountability* compartilhado entre os alunos e as instituições de ensino. Em relação ao Enem, essa responsabilização é evidente com a publicação dos resultados, considerando, dessa forma, gestores, bem como outros membros da equipe escolar, como corresponsáveis pelo desempenho alcançado pela instituição, segundo Afonso (2000).

Essa prática do chamado Estado-avaliador não tem afetado apenas as instituições. O Enem surgiu como exemplo de exame cujo intuito é o de avaliar o estudante no último ano do ensino médio ou egressos, para que pudessem ter consciência do nível de sua formação, bem como para que os professores repensassem suas práticas pedagógicas, segundo relatório final do exame (Inep, 2000).

Com adesão abaixo do esperado, gradativamente, as universidades federais foram se integrando à política do governo federal de utilizar esse instrumento na substituição do vestibular, tornando o exame, paradoxalmente, de extrema relevância para os avaliados obterem acesso ao ensino superior, bem como um dos exames mais questionados do país. Esse questionamento verificou-se, principalmente, após sua reformulação em 2009, pelo fato de passar a ser usado não apenas como um instrumento de responsabilização das instituições avaliadas, como também dos estudantes, já que passa a escolher aqueles que ingressam ou deixam de ingressar nos cursos desejados da graduação nas universidades federais.

Integram-se ao Enem, políticas de distribuição de bolsas de estudo, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), tornando-o uma rota preferencial para boa parte daqueles que

desejam ingressar no ensino superior. Essa prática avaliativa pode ser analisada à luz das ideias de Afonso (2000):

Através da avaliação, o trabalho dos alunos pode ser entendido ou representado como tendo características da produção mercantil, isto é, através da avaliação, estabelece-se um valor de troca. O que é avaliado é o potencial trabalho de cada um e este é comparado com o dos outros, trocado por classificações, graus, certificados ou diplomas. A alienação resulta da percepção de que o trabalho escolar não é para ser apropriado por quem o realiza, mas para ser entregue a um avaliador (AFONSO, 2000, p. 25).

Torna-se evidente que o *accountability* dos estudantes está, portanto, associado ao seu desempenho no Enem, desconsiderando questões de extrema relevância, como situação socioeconômica e, sobretudo, formas de acesso à informação e aquisição de conhecimento.

Coelho (2008) discorre sobre a investigação acerca de desigualdades sociais e educacionais, destacando as pesquisas de Coleman (1966) e de Jencks (1972), ao analisarem se as características dos alunos estavam associadas a seus resultados escolares. Em virtude desses estudos, foram se dissolvendo as ideias de que apenas o acesso à escolarização pode criar igualdade de oportunidades.

Em 1967, com a apresentação do Relatório Plowden, na Grã-Bretanha, associado aos estudos internacionais do IEA, de acordo com Coelho (2008), obteve-se a conclusão de que as escolas não se mostravam eficientes na eliminação do déficit de aprendizagem que derivava de desigualdades econômicas, sociais e culturais nas famílias dos estudantes. Assim sendo, tais resultados fundamentam a visão do papel da escola e da real possibilidade que tem de suprir as necessidades dos estudantes, numa perspectiva que converge com as teorias de reprodução social e cultural, que indicam que a educação escolar na sociedade capitalista não apenas conserva, como até reforça e legitima a estrutura social existente.

Essa análise também pode ser evidenciada no Enem, já que é possível perceber nos *rankings* divulgados pela mídia, que as escolas com notas mais altas são as particulares, subtendendo-se que estudantes pertencentes a classes sociais mais elevadas fazem parte da geografia humana dessas instituições, seguidas das escolas federais de nível técnico, o que se mostra outra evidência, em virtude do

acesso a essas instituições também ocorrer por meios de processos seletivos, já havendo uma pré-seleção dos melhores candidatos, enquanto as escolas públicas, que não podem selecionar os estudantes que as frequentam, aparecem em colocações muito pouco satisfatórias.

Tais evidências fomentam discussões sobre: a serviço de quem está o Enem e de que forma tem contribuído para a reversão da situação vigente? Como tem beneficiado os estudantes das classes sociais menos favorecidas no acesso ao mercado de trabalho e de que forma tem auxiliado as instituições de ensino a melhorarem suas práticas pedagógicas?

O referido exame, de toda forma, tem contribuído para que se constate a realidade educacional, mas faltam ações para a reversão dessa realidade, pensando no capital humano existente intramuros.

Os controversos pontos de vista acerca do Enem são gerados pela falta de identidade e clareza de seus princípios e intenções – principalmente, devido às consequências desse exame para a sociedade –, bem como por questionamentos sobre a real intenção de sua criação, em vista de seus efeitos e implicações, seja no currículo, seja na vida dos estudantes. Esse embate tem se colocado na importância dada ao Enem, como dispositivo para se repensar a educação básica ou se, de algum modo, pretende assumir a posição de um processo seletivo que dá acesso ao ensino superior. Há também a questão da relevância educacional e social que o exame vem assumindo junto aos estudantes do terceiro ano do ensino médio e egressos desse segmento.

O perfil desse exame tem ido ao encontro da filosofia do atual contexto proposto pela LDB, havendo uma dualidade no papel desempenhado pelas avaliações externas, o que tem sido objeto de contestação e reflexão por parte de muitos estudiosos da área⁵. De um lado, há a necessidade de verificação de um conteúdo previsto em currículo para tomada de decisões, as quais beneficiam a aprendizagem; enquanto de outro lado, permanece uma concepção de prática centrada em si mesma.

⁵ José Dias Sobrinho, Luiz Carlos Freitas, Ocimar Munhoz Alavarse, Sandra Maria Zácia Lian Sousa.

A justificativa para a reformulação do Enem está presente no relatório 2009-2010 (Inep, 2011), segundo a qual o exame não estaria mais atendendo à necessidade crescente de universidades que a ele aderiram como processo seletivo, bem como de que organizações passaram a utilizar os resultados da prova para selecionar seus empregados. Consta, também, no relatório, que em 2004, o MEC instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni), vinculando a concessão de bolsas aos resultados no Enem. Para Santos (2011):

Continuando nessa perspectiva, longe estaria o Enem de influenciar, de alguma forma, o ensino médio. Porém, algo aconteceu entre o primeiro e o segundo Exame, indo, inclusive, de encontro às principais queixas dos alunos: a de que não havia motivos suficientes para a realização da prova, já que a avaliação ficaria restrita ao sigilo individual, gerando somente resultados gerais ao sistema em sua totalidade (SANTOS, 2011, p. 198).

Conforme o que consta nesse relatório (Inep, 2011), embora os fatores já mencionados tenham sido cruciais para a reforma do Enem, foi a partir de 2009, que o exame se tornou um dos principais meios de acesso às universidades federais. Portanto, há o apontamento de ter sido esta a razão para que o Inep decidisse elaborar uma avaliação cuja clareza de objetivos pudesse ser melhor analisada, procedendo-se a uma reformulação, dessa maneira, das Matrizes de Referência para o Enem, utilizando-se como base as Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), as quais já estavam estruturadas em quatro áreas do conhecimento.

Enquanto estrutura, a partir de 2009, o Enem passou dentro das quatro áreas do conhecimento – Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação –, cada uma avaliada por 45 questões objetivas, chegando a um total de 180 questões, além de uma avaliação da produção escrita. A parte conceitual do exame relaciona-se aos componentes curriculares da educação básica.

O relatório (Inep, 2011) apresenta a informação de que esse exame seria um propulsor para que efetivamente ocorresse a reforma do ensino médio, embora o texto destaque, ainda, que o surgimento do Enem tenha os mesmos objetivos em se

avaliarem as competências e as habilidades desenvolvidas pelo aluno ao longo da educação básica, informações que foram repetidas do modelo anterior. O Enem servia apenas como um instrumento de autoavaliação, apesar de algumas instituições já o utilizarem como dispositivo de seleção para ingresso no ensino superior, proposta que se intensificou a partir do lançamento do Programa Universidade para Todos (ProUni).

Já o novo modelo foi responsável por uma reformulação metodológica, tendo como principal função a utilização dos resultados como forma de seleção unificada nos processos de acesso às universidades federais. A partir de então, o Exame tornou-se uma das principais vias de ingresso no ensino superior. O relatório tem a perspectiva desse propósito como uma forma de ampliação das oportunidades, além de se manter como uma referência para a autoavaliação dos estudantes.

2.2.1. Rankings produzidos pelo Novo Enem

Em se tratando do Enem como instrumento utilizado por um Estado-avaliador, como meio para o acesso ao ensino superior, evidencia-se que o *accountability* divide-se entre as escolas e os alunos: 1º) as escolas que, na ótica do avaliador, não são capazes de ensinar adequadamente seus alunos para a aquisição de bons resultados, fazendo com que assumam posições de destaque ou impopulares no escalonamento do *ranking* divulgado pelos jornais e revistas de grande circulação (que têm como fonte as informações fornecidas pelo próprio MEC), e 2º) os alunos, cujos resultados tanto podem ser bons o suficiente para que possam ingressar nos cursos e na instituição de ensino superior desejados, quanto insuficientes, excluindo-os do processo.

Afonso (2000) afirma que não é possível deixar de considerar que os processos decorrentes de determinadas práticas avaliativas têm algumas implicações importantes fora da escola. O Enem, em relação a outras avaliações externas que compõem as políticas do governo federal, acaba por constituir-se como aquela de maior implicação, por decidir, de certa forma, o futuro do avaliado.

Para Sordi e Malavazi (2004), o Enem é a avaliação que tem cumprido a finalidade de, inicialmente, discriminar para depois possibilitar a escolha sem culpa dos melhores, sem que sejam examinadas as condições de produção dos resultados e dos indicadores de qualidade selecionados, para torná-los públicos, sugerindo, de forma sutil, os novos passos para aqueles que quiserem melhorar suas posições nesse *ranking*.

Tal ranqueamento, que de acordo com a visão de Penna Firme (1984), tem natureza tendenciosa, em nada tem contribuído para a melhoria, quer seja da aprendizagem dos alunos, quer seja para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Em análise dos *rankings* divulgados pelo MEC, não é possível identificar crescimentos significativos no posicionamento das escolas. O que se observa é uma oscilação, segundo a qual, as que estão nas primeiras posições mudam muito pouco no quadro, enquanto as que estão nas últimas colocações lá se estabelecem.

Lista das primeiras colocadas em 2009:

TABELA VIII – Ranking 2009

1º	SP	São Paulo	VÉRTICE COLÉGIO UNID. II	Privada	749,70
2º	PI	Teresina	INST. DOM BARRETO	Privada	741,54
3º	RJ	Rio de Janeiro	COL. DE SÃO BENTO	Privada	741,32
4º	SP	Campinas	INTEGRAL COL. EED BÁSICA ALPHAVILLE	Privada	739,75
5º	MS	Campo Grande	COL. ALEXANDER FLEMING	Privada	737,40
6º	DF	Brasília	COL. OLIMPO	Privada	736,33
7º	MG	Viçosa	COL. DE APLICAÇÃO UFV – COLUNI	Federal	734,66
8º	MG	Belo Horizonte	COL. BERNOULLI	Privada	731,28
3873º	SP	Campinas	EI	Pública	539,92
17211º	SP	Campinas	EII	Pública	464,81

Fonte: a autora, por meio de informações disponíveis em:
[www://http.download.uol.com.br/educacao/enem-2009-escola-ranking/enem-por-escola-geral.xls](http://download.uol.com.br/educacao/enem-2009-escola-ranking/enem-por-escola-geral.xls),
 acesso em 27 de maio de 2016 às 9:10.

Ocorreram algumas mudanças na posição do *ranking*, entretanto, não há muita diferença nas notas na lista de 2010 em relação às de 2009:

TABELA IX - Ranking 2010

1º	RJ	Rio de Janeiro	COL. DE SÃO BENTO	Privada	804,78
2º	PI	Teresina	INST. DOM BARRETO	Privada	790,32
3º	RJ	Rio de Janeiro	COL. ANDREWS	Privada	730,31
4º	MS	Campo Grande	COL. ALEXANDER FLEMING	Privada	728,82
20º	SP	São Paulo	VÉRTICE COLÉGIO UNID. II	Privada	722,88
23º	MG	Belo Horizonte	COL. BERNOULLI	Privada	720,80
2979º	SP	Campinas	EI	Pública	539,32
15421º	SP	Campinas	EII	Pública	472,54

Fonte: a autora, por meio de informações disponíveis em: www.estadao.com.br/infograficos/2011/09/enem2010_resultados.xls, acesso em 27 de maio de 2016, às 9:30.

As demais escolas que se encontravam nas primeiras posições, no ano de 2010 não estavam nem entre as 50 melhores. Em 2011, a evidência é a mesma.

TABELA X – Ranking 2011

1º	SP	São Paulo	OBJETIVO COLÉGIO INTEGRADO	Privada	737,15
2º	MG	Itapetininga	INST. DOM BARRETO	Privada	718,88
3º	MG	Belo Horizonte	COL. BERNOULLI	Privada	718,18
4º	SP	São Paulo	VÉRTICE COLÉGIO UNID. II	Privada	714,99
5º	CE	Fortaleza	COL. ARI DE SÁ CAVALCANTE	Privada	710,54
6º	MG	Belo Horizonte	INST. DOM BARRETO	Privada	707,07
7º	SP	Mogi das Cruzes	INTEGRADO DE MOGI DAS CRUZES OBJETIVO COL.	Privada	706,12
8º	MG	Viçosa	COL. DE APLICAÇÃO UFV - COLUNI	Federal	704,28
9º	MG	Belo Horizonte	COL. SANTO ANTONIO	Privada	702,31
10º	RJ	Rio de Janeiro	COL. DE SÃO BENTO	Privada	702,16
4380º	SP	Campinas	EI	Pública	522,62
16732º	SP	Campinas	EII	Pública	448,54

Fonte: a autora, por meio de informações disponíveis em portal.mec.gov.br/images/divulgacao_ministro.xls, acesso em 27 de maio de 2016, às 10:20

Em 2011, é possível também identificar que o colégio Alexander Fleming, que aparecia nas primeiras posições, não se encontra nem entre as 50 primeiras do

ranking, um indício de que o ranqueamento não é sinal de melhoria da qualidade de ensino.

Da mesma forma ocorrem com os anos subsequentes, como apresentado nas tabelas de 2012, 2013, bem como 2014.

TABELA XI – Ranking 2012

1º	SP	São Paulo	OBJETIVO COLÉGIO INTEGRADO	Privada	740,81
2º	MG	Belo Horizonte	COL. BERNOULLI	Privada	722,15
3º	MG	Ipatinga	COLÉGIO ELITE VALE DO AÇO	Privada	720,89
4º	RJ	Rio de Janeiro	COL. DE SÃO BENTO	Privada	712,79
5º	CE	Fortaleza	COL. ARI DE SÁ CAVALCANTI	Privada	711,25
6º	MG	Belo Horizonte	COL. SANTO ANTONIO	Privada	709,38
7º	MG	Viçosa	COL. DE APLICAÇÃO UFV – COLUNI	Federal	706,22
8º	SP	São Paulo	VÉRTICE COLÉGIO UNID. II	Privada	705,56
4297º	SP	Campinas	EI	Pública	526,74
9016º	SP	Campinas	EII	Pública	467,33

Fonte: a autora, por meio de informações disponíveis em: <http://educacao.uol.com.br/infograficos/2013/11/26/confira-a-nota-da-sua-escola-no-enem-2012.htm>, acesso em 27 de maio de 2016

TABELA XII – Ranking 2013

1º	SP	São Paulo	OBJETIVO COLÉGIO INTEGRADO	Privada	734,03
2º	RJ	Rio de Janeiro	COL. E CURSO PONTO DE ENSINO	Privada	714,06
3º	SP	Ribeirão Preto	SEB COC UNIDADE ÁLVARES CABRAL	Privada	704,45
4º	MG	Belo Horizonte	COL. BERNOULLI	Privada	703,64
5º	SP	São Paulo	VÉRTICE COLÉGIO UNID. II	Privada	697,50
6º	CE	Fortaleza	COL. ARI DE SÁ CAVALCANTI	Privada	696,89
7º	PI	Terezina	INST. DOM BARRETO	Privada	696,12
17º	RJ	Rio de Janeiro	COL. DE SÃO BENTO	Privada	684,75
21º	MG	Viçosa	COL. DE APLICAÇÃO UFV - COLUNI	Federal	681,48
5725º	SP	Campinas	EI	Pública	519,24
13982º	SP	Campinas	EII	Pública	452,65

Fonte: a autora, por meio de informações disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/enem-por-escola-ja-esta-disponivel-para-consulta, acesso em 27/05/2016 às 11:57

TABELA XIII – Ranking 2014

9º	CE	Fortaleza	COL. ARI DE SÁ CAVALCANTI	Privada	724,13
10º	MG	Belo Horizonte	COL. BERNOULLI	Privada	713,31

16º	MG	Belo Horizonte	COLEGIUM	Privada	696,94
17º	PI	Terezina	INST. DOM BARRETO	Privada	696,80
18º	SP	São Paulo	VÉRTICE COLÉGIO UNID. II	Privada	697,50
27º	RJ	Rio de Janeiro	COL. DE SÃO BENTO	Privada	694,36
35º	MG	Viçosa	COL. DE APLICAÇÃO UFV – COLUNI	Federal	682,18
4591º	SP	Campinas	EI	Pública	537,82
12877º	SP	Campinas	EII	Pública	441,25

Fonte: a autora, por meio de informações disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/enem-por-escola-ja-esta-disponivel-para-consulta, acesso em 27/05/2016 às 11:57

Não foi possível identificar as escolas de menores médias, visto que aquelas que obtiveram menos de dez por cento de adesão não são pontuadas, ficando nas últimas posições. Cabe ressaltar, conforme apontado por Afonso (2000), que a divulgação das posições das escolas em ranqueamento não considera as diferenças socioeconômicas, nem a realidade cultural dos alunos.

Pires (2015), em análise dos questionários socioeconômicos dos participantes do Enem, aprofunda-se nas questões das diferentes realidades encontradas. Entre outras análises, o autor apresenta um gráfico de como a renda parece ter maior implicação na segregação entre os que frequentaram escolas públicas ou privadas. O autor identificou que 94% dos mais pobres estudaram em escola pública durante todo o período escolar, enquanto 92% dos mais ricos, somente em escolas particulares.

Outra constatação feita por Pires (2015) também se relaciona ao fator renda, o qual parece ampliar o abismo entre os resultados dos participantes. Conforme análise, a diferença entre as notas médias foi de 30,7% para aqueles cuja renda era superior. O autor revela que existem outros fatores que interferem nos resultados do Enem, como escolaridade dos pais e incentivo. Entretanto, o mais significativo na análise dos microdados diz respeito ao poder aquisitivo, o que leva Pires (2015) a concluir que:

Ter maior renda familiar e um dos pais com curso superior aumentam consideravelmente as chances de fazer o exame na idade “certa”, de dedicação exclusiva aos estudos, de ter cursado uma instituição particular e de ser branco. Em termos de aspirações para o Ensino Superior, foi visto que os grupos com maior renda e escolaridade dos pais aspiram ingressar no Ensino Superior Público com uma boa

dose de confiança, uma vez que não demonstram muita motivação para ingressar no Ensino Superior Privado. Para os mais pobres e com pais com menor escolaridade, embora seja perceptível o desejo em ingressar no Ensino Superior Público, o caminho mais “natural” seria o de ingressar em instituições privadas, desde que possam contar com auxílios para o pagamento das mensalidades. O desempenho nas notas das provas objetivas e na de redação é o corolário das variáveis anteriores. Os mais ricos e com pais com maior escolaridade possuem desempenho superior em todos os exames considerados e, como consequência, condições mais plausíveis de serem selecionados nas instituições de Ensino Superior desejadas (PIRES, 2015, p. 539).

Essas constatações feitas por Pires (2015) reforçam ainda mais a ideia de que um exame, cujo objetivo seria uma autoavaliação e que se transformou em um instrumento de responsabilização de indivíduos e instituições, tem escavado significativamente o abismo já existente entre ricos e pobres.

Ao que parece, pelo que têm evidenciado as pesquisas que se voltam à análise da escola e, especialmente, as que tratam da avaliação de aprendizagem, as práticas escolares vigentes, em geral, conservam marcas de orientação remotas [...] a escola tende a refletir, em sua estrutura administrativa e pedagógica, as orientações legais em vigor não vem se materializando no que se refere à avaliação da aprendizagem (SOUSA, 2009, p. 17 – 18).

Com o advento do Enem, um novo aspecto é apresentado, o qual diz respeito à classificação da escola, apontando para uma nova preocupação, a de estar em uma posição considerável em uma lista em comparação com as outras, tornando-se o centro das atenções, a posição em um *ranking*, em detrimento da aprendizagem dos alunos.

Além disso, Afonso (2000) sugere que medir e comparar rendimento acadêmico dos alunos de diferentes tipos de escola fundamenta-se e legitima-se em um paradigma mercadológico, fazendo com que se saliente a probabilidade do aumento da seleção de alguns estudantes e a exclusão daqueles que não garantam contribuir para melhores resultados. De qualquer forma, por se tratar de um exame cujo candidato se inscreve por interesse próprio, dificilmente há como saber se a média de todos os alunos participantes seria a mesma que fora divulgada.

Ainda há de se considerarem aqueles que não têm acesso à internet, cujas inscrições dependem exclusivamente das escolas onde frequentam, ficando,

dessa forma, à mercê de quem os auxilie no preenchimento da inscrição. Caso não haja, estão fora do processo.

O que se evidencia é que as avaliações acabam tendo um fim em si mesmas: avaliar, selecionar, classificar e, conseqüentemente, excluir. E o Enem, na condição de exame nacional, tem caminhado nessa direção. Valoriza-se o conceito em detrimento do procedimento e da atitude, estando na contramão das evoluções no que diz respeito às formas de se pensar a avaliação ao longo das mudanças na legislação.

De acordo com Dias Sobrinho (2014), a avaliação:

[...] deve articular em um processo global e compreensivo os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano. Deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 194).

Dias Sobrinho (2014) aponta, ainda, a necessidade de a prática avaliativa ser participativa e vista como um empreendimento ético para o fortalecimento da responsabilidade social da educação, entendida, antes de tudo, como o cumprimento dos processos de produção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia epistêmica, moral, social e política.

CAPÍTULO 3 – ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS NO SÉCULO XXI

A nomenclatura ensino médio tem certidão de nascimento com a LDB nº 9.394/96, pela substituição do ensino de segundo grau, nomenclatura dada pela LDB nº 5.692/71. A mudança do nome é uma dentre tantas abordagens deste capítulo, que aponta os caminhos percorridos pela legislação, além das lutas travadas ao longo de mais de um século para se alcançar a conquista de um ensino antes negado às classes de baixa renda, que agora se vê, ainda que não plenamente, mas disponível a toda a população.

As transformações pelas quais passou o ensino brasileiro influenciaram o formato da educação básica, passando a incorporar o ensino médio como um componente pertencente ao último nível dessa educação. Tendo em vista essas transformações, o presente capítulo tem como motivação apresentar a trajetória do ensino médio no Brasil, com destaque às batalhas que se travaram na tentativa de se oportunizar a garantia do direito ao acesso à educação e posterior continuidade dos estudos a toda a população brasileira. Apesar da nomenclatura “ensino médio” ter surgido apenas no final do século XX, em 1996, com a promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), para que a última etapa da educação básica pudesse ser possível, um longo caminho precisou ser percorrido.

A ampliação de oportunidades de estudos a toda a população em todos os segmentos teve início ao final do século XIX, com as primeiras manifestações – marcadas pela luta de classes –, pautadas na constatação de que era imperativa a subversão da situação vigente à época, bem como a percepção social da necessidade de investimento no capital humano. Para tanto, era fulcral dirigir investimentos à educação, requisito fundamental para se assegurar respeito à dignidade humana, inclusão social, além do desenvolvimento pessoal do cidadão. Entretanto, durante esse século, as prioridades se divergiram, razão que justifica a lentidão do processo.

O significativo aumento na atividade industrial, no final do século XIX, fora responsável pela tomada de consciência da situação da classe trabalhadora. A criticidade impulsionou e deu início às lutas de classes no final do referido século, sendo que tais lutas se intensificaram no início do século XX, segundo

apontamentos de Xavier, Ribeiro e Noronha (1994). Essas manifestações foram propulsoras para que grupos sociais com formação acadêmica orientassem ações teórico-práticas, alicerçando o interesse dos trabalhadores na contestação e reivindicação da educação indisponível para essa classe. Lutavam por um ensino obrigatório, gratuito, técnico-profissional.

Embora as lutas para a ampliação das oportunidades às classes menos privilegiadas tenham se iniciado no final do século XIX, foi apenas em meados do século XX que a democratização do ensino, aos poucos, tornava-se possível, ainda que não de forma intensiva. Nesse período, ocorreram ações para oferta de ensino a todos, embora, prioritariamente, para o acesso ao ensino primário, enquanto o secundário continuava restrito aos poucos pertencentes à elite brasileira.

Pode-se considerar que uma das primeiras iniciativas de ampliação do ensino público gratuito fora a tentativa intitulada Reforma Sampaio Dória⁶, ocorrida em São Paulo na década de 1920, com o intuito de oportunizar o acesso das classes populares aos bancos escolares, expansão, no entanto, inviabilizada por barreiras orçamentárias. Em função disso, Dória tomou medidas demasiado impopulares.

A solução para a ampliação rápida do número de vagas nas escolas e para o pretendido combate ao analfabetismo foi a universalização do ensino primário caracterizada pela redução de sua duração de 4 para 2 anos. Pretendia-se com isso a compatibilização e otimização da relação entre o número existente de professores e escolas e a quantidade de crianças escolarizadas e alfabetizadas anualmente (CAVALIERI, 2003, p. 33).

Além da diminuição da duração do ensino primário, Dória estabeleceu postergar-se a obrigatoriedade ao acesso das crianças de sete para nove anos. Iniciativa frustrada, o que acabou levando à sua revogação. Duras críticas a essa reforma foram proferidas por diversos pedagogos à época. Anísio Teixeira estava entre os que reprovavam essa tomada de decisão.

A reforma reduziu o curso primário, em primeira tentativa, a dois anos, e, finalmente, em face de críticas e protestos, a quatro anos de

⁶ Antônio de Sampaio Dória foi um político, jurista e educador brasileiro. Nascido em Belo Monte, estado de Alagoas, foi notadamente Diretor-Geral da Instrução Pública e coordenou várias reformas de ensino.

estudos nas cidades e três anos na zona rural. Era a chamada democratização do ensino, que passou a ser concebida como a sua diluição e o encurtamento dos cursos. Longe iam as ideias dos primórdios da república, em que se sonhava um sistema escolar, estendido a todos, mas com os mesmos padrões da educação anterior de poucos (TEIXEIRA, 1968, 91).

Havia a necessidade de ação governamental na ampliação ao acesso de todos ao ensino primário. Azanha (2004) pontuou essa urgência de ação governamental na erradicação do analfabetismo, por esta ser uma exigência democrático-nacionalista.

Já, em relação ao ensino secundário, as iniciativas de expansão travaram mais batalhas. As disputas ocorreram, principalmente, entre os interesses daqueles que defendiam a necessidade de equiparação das oportunidades entre as classes sociais, enquanto outros conservavam a ideia de que a continuidade de estudos deveria atender apenas à elite.

O acesso ao ensino secundário permaneceu, durante quase todo o século XX, uma questão insolúvel enfrentada pelo Brasil. A lógica para tal entrave era a de que um país que não era capaz de erradicar o analfabetismo com a alegação de falta de recursos financeiros, não estaria apto, tão de imediato, a equiparar oportunidades entre classes sociais.

O número de vagas para o ensino secundário era insuficiente para a totalidade de alunos que concluía o primário, sendo necessário, dessa forma, instituir-se o exame de admissão ao ginásio em 1931, por meio da Reforma Francisco Campos⁷. De acordo com Romanelli (1978), determinou-se que o acesso ao ensino secundário em nível nacional ficaria subordinado a provas escritas e orais de Português, Aritmética e Conhecimentos Gerais, ampliando-se, nesse período, o acesso ao ensino primário, mas restringindo-se o acesso ao ginásio, o qual permanecia terceirizado a instituições privadas.

De toda forma, a impossibilidade de ampliação das vagas para que os egressos do ensino primário pudessem ter acesso ao ensino secundário andou de mãos dadas com a luta para a gratuidade do ensino. É possível recuperar, na

⁷ Francisco Campos foi ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, entre 1930 e 1934, durante o Governo Provisório instaurado com a Revolução de 1930.

Constituição de 1934, indícios de um ensino secundário público, que foi legalmente validado, entretanto, apenas para o Distrito Federal. No artigo número 150 da Constituição de 1934, evidencia-se nas alíneas b e d a tendência de terceirização do ensino secundário para a iniciativa privada, reforçando por meio de texto legal, a abstenção do Estado em tornar esse segmento público e extensivo a toda a população:

Art 150. Compete á União:

- b) determinar as condições de reconhecimento official dos estabelecimentos de ensino secundario e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre elles a necessaria fiscalização;
- d) manter no Districto Federal ensino secundario e complementar deste, superior e universitário (BRASIL, 1934).

Torna-se evidente a falta de interesse na ampliação das oportunidades para o ensino secundário no parágrafo único, pertencente ao mesmo artigo, nas alíneas a, b, e e, com a presença da expressão “tendência à gratuidade”, a qual explica a demora em democratizar esse segmento.

Parapho unico. O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, n. XIV, e 39, n. 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá ás seguintes normas:

- a) ensino primario integral gratuito e de frequência obrigatoria extensivo aos adultos;
- b) tendencia á gratuidade do ensino educativo ulterior ao primario, a fim de o tornar mais accessivel;
- e) limitação da matricula á capacidade didactica do estabelecimento e selecção por meio de provas de intelligencia e aproveitamento, ou por processos objectivos apropriados á finalidade do curso (BRASIL, 1934).

Outra questão relacionada ao ensino secundário diz respeito ao ensino técnico, que de acordo com Saviani (2007), está presente na Constituição de 1937 como primeiro dever do Estado, no estabelecimento de cooperação com as indústrias e o Estado. Para Manacorda (1989), um dos aspectos que engloba o movimento de renovação pedagógica é a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional. Azevedo (1958) revela que deveriam ser instituídas: a escola vocacional, a qual experimenta e seleciona, e a escola profissional,

responsável por especializar os cursantes. Para o autor, tais escolas seriam elementos orgânicos no sistema de educação popular, com foco no trabalho e na indústria, como pode ser evidenciado no art. 129 da Constituição de 1937 (BRASIL, 1967):

Art 129 - A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1967).

Em 1942, com a reforma Gustavo Capanema⁸, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, ocorreram a estruturação do ensino industrial, a reforma do ensino comercial e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), como também mudanças no ensino secundário (Romanelli, 2003). A perspectiva para o ensino secundário estava em oferecer uma sólida cultura geral, ficando reestruturado como curso ginásial, com um desmembramento entre o clássico e o científico, primeiramente, com duração de quatro anos, posteriormente, com duração de seis anos, e, enfim, sete anos.

Nunes (2000) revela que Geraldo Bastos Silva, aluno da Faculdade Nacional de Filosofia, no período entre 1940 e 1943, assistente entre 1948 e 1950, professor do ensino secundário e funcionário do Ministério da Educação, desde 1946, foi um ícone para os estudos do ensino secundário, tendo apresentado interesse em compreender as condições que teriam propiciado suporte para um tipo de ensino de formação básica da elite. Tal segmento tornou-se um desafio para os gestores públicos nos anos de 1930, 1940 e 1950, em virtude das transformações

⁸ Gustavo Capanema foi ministro da Educação e Saúde de Vargas, entre os anos de 1934 e 1945.

sofridas em decorrência da tentativa de democratização do seu acesso e na dificuldade da criação de um currículo que atendesse à demanda do mercado, mudanças estas, que vinham acompanhadas de questionamentos sobre sua função formativa a partir do novo modelo.

O ensino médio propedêutico foi se materializando ao longo de sua criação como um preparatório para os exames de acesso ao ensino superior, enquanto o profissionalizante preparava para o acesso ao mercado de trabalho. Essa duplicidade de interesses e objetivos para o ensino secundário persistiu até a promulgação da LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Castro (2010) aponta que a superação dessa segregação de alunos é aparente apenas na Lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 4.024/61 fora a responsável por fazer a divisão do ensino secundário em ginásial e, na sequência, colegial, o que pode ser constatado nos artigos 33 e 34:

art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971)

art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971) (BRASIL, 1961).

Documento base do Ministério da Educação (MEC) sobre o ensino profissionalizante, escrito por Moura, Garcia e Ramos (2008), frisa a evidente segregação daqueles que frequentavam o ensino profissionalizante em relação aos que cursavam o propedêutico, principalmente, no que se refere ao currículo. O ensino propedêutico privilegiava os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, enquanto, nos cursos profissionalizantes, os conteúdos eram suprimidos, tendo em vista os anseios imediatos do mercado. Dessa forma, a dualidade e a complexidade do ensino secundário chegam aos anos 1970.

Foram muitas e diversas as ações voltadas para a democratização do ensino secundário, mesmo assim, este continuava sendo postergado e deixado em segundo plano, pois a preocupação permanecia centrada na alfabetização. Essa evidência está presente na Constituição de 1967 (BRASIL, 1967), a qual discorre

sobre o ensino público obrigatório, que, assim como a Constituição de 1932, não se ocupa do ensino secundário, o que se constata na redação do art. nº 168, parágrafo 3, incisos II e III:

Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior (BRASIL, 1967).

Dados apresentados por Spósito (2002) revelam que as taxas de matrícula do ensino secundário entre 1940 e 1970 no estado de São Paulo saltaram de 78.052 (1,1% da população) para 1.225.327 (6,8% da população), revelando que apesar do significativo aumento na taxa de matrícula, ela ainda permanecia limitada a um pequeno grupo.

É no contexto da época que Fiod (1983) destaca ter ocorrido o auge da crise educacional em 1969, quando a classe média buscava uma qualificação profissional do ensino superior como via de ascensão socioeconômica.

Tal demanda criou um impasse: o número de excedentes em relação às vagas destinadas à universidade estava aumentando demasiadamente, necessidade que provocou uma reforma na estrutura educacional, tanto em relação ao ensino superior quanto em relação ao ensino de segundo grau (Fiod, 1983).

Diante dessa realidade, a criação da LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971) impôs uma profissionalização, cujo caráter compulsório implicou críticas, e, segundo Zibas (1992), destacou-se pelos discursos acerca da incapacidade do Estado em destinar recursos físicos e equipamentos – além da evidente falta de profissionais qualificados – para ensino específico. Ademais, havia a discussão sobre se preparar para o mercado de trabalho, não considerando a educação como um processo mais abrangente que o mercado. Ainda que este não devesse ser desconsiderado, a

educação precisava transpor os objetivos imediatistas da necessidade mercadológica. O caráter profissionalizante dessa lei pode ser evidenciado no artigo 4º, parágrafos 3º e 4º.

art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos (BRASIL, 1971).

Ainda, segundo Zibas (1992), dez anos após a implantação da Lei, já foi possível identificar o fracasso dessa profissionalização obrigatória, reconhecido oficialmente com a promulgação da lei 7.044/82⁹ (BRASIL, 1982). Para Fiod (1983), essa lei não parece constituir uma "nova" reforma do ensino, haja vista as bases e a estrutura da educação formal não terem sido modificadas de maneira substancial. O que ocorreu, de fato, foi um ajuste da lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), propondo essencialmente a eliminação da profissionalização obrigatória.

O artigo 1º da mencionada lei 7.044/82 refere-se a objetivos amplos da educação, substituindo a expressão "qualificação para o trabalho" por "preparação para o trabalho", modificação que traz consequências diretas em relação ao ensino de 2º. grau, uma vez que os currículos não estão mais obrigados a reservar a maior parte da carga horária para a profissionalização. Fiod (1983) destaca, também, a alteração do artigo 5º:

art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

⁹ A lei 7.044/82 é uma emenda da lei 5.692/71, a qual foi abolida, dando aprovação à última, que veio substituir o termo qualificação do trabalho pela expressão preparação para o trabalho referente ao ensino de 2º grau.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores (BRASIL, 1982).

Essa alteração de conceito, para Fiod (1983), associa-se a um enfoque mais cultural e social a respeito do mundo do trabalho. Para a autora, a mudança de denominação recupera a ideia de trabalho, dada a ambiguidade interpretativa, sendo essa, ao mesmo tempo, capacidade e desafio do homem frente à natureza, abstendo-se assim, o Estado, da preocupação com o ensino específico de uma ocupação, o que se constitui como uma das mais importantes funções da educação contemporânea, devido à civilização desse século ter como principal aspecto cultural, os avanços da ciência e da tecnologia.

Fica, desse modo, a lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) com uma nova interpretação pelo Conselho Federal de Educação. Ao tornar a formação profissional optativa, há o reconhecimento do fracasso da escola em preparar o jovem para exercer determinada atividade profissional, conferindo ao ensino de 2º grau, novamente, o antigo caráter acadêmico e sua consolidação como mera passagem para o nível superior (Fiod, 1983).

A LDB lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) promoveu uma profunda reforma da educação. Para Moura, Garcia e Ramos (2008), além da mudança na nomenclatura, as chamadas educação de grau primário e de grau médio passaram a ser nomeadas de ensino de 1º grau e de 2º grau. Correspondia ao 1º grau o que se chamava de primário e ginásial, enquanto o 2º grau absorveu o colegial, cuja característica mais

relevante fora o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, tornando-o, assim, compulsório.

A observância da obrigatoriedade do ensino profissionalizante está disposta no art. 4º, parágrafos 3º e 4º da referida Lei.

art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos (BRASIL, 1971).

Há de se considerar que, na prática, essa mudança compulsória ficou restrita ao âmbito público, enquanto as escolas privadas permaneceram com seus currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, ainda visando ao atendimento às elites, o que se pode comprovar meio século depois.

Na perspectiva dos governantes, estavam oportunizando acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que, de certa forma, acarretou uma forte pressão para que se ampliassem as vagas para o ensino superior, visto que a quantidade de universidades não comportava a demanda dos que finalizavam o ensino de 2º grau, tornando a concorrência muito mais acirrada e, conseqüentemente, os exames de vestibulares, cada vez mais competitivos.

Moura, Garcia e Ramos (2008) revelam que a obrigatoriedade do ensino profissionalizante foi responsável pela migração de muitos dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas, na busca de se garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior. Para os autores, esse movimento alimentou o processo de desvalorização da escola pública estadual e municipal.

Diante de todas as atribuições envolvendo o ensino secundário, posterior colegial, ensino de 2º grau e ensino médio, esse nível da educação terminou, historicamente, por se arraigar como curso preparatório para acesso das elites às universidades. Tendo em vista as pretensas necessidades dos novos tempos, com o desenvolvimento econômico do país, sobretudo o avanço da industrialização, ao invés de preparar para os cursos superiores, a exigência de formação de profissionais para o mercado de trabalho se fazia constante, ideia que os educadores liberais difundiam à época.

Em 1990, ocorreu a já citada Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (Tailândia), orientada pelo UNICEF/ PNUD, que reforçou ser fundamental a educação básica (VIAMONTE, 2011). Dessa Conferência, teve origem uma proposta voltada para a ideia de “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, as quais urgiriam a integração da educação às demais políticas sociais.

O relatório *Educação para Todos*, do MEC (2014), aponta que o processo de transição democrática vivido pelo Brasil nos anos 1980, teve como marco significativo a aprovação de uma nova Constituição Federal (CF), em 1988, conhecida como “Constituição Cidadã” e que definiu a educação como um direito social. Havia um contexto educacional caótico, principalmente, em relação ao atendimento ao ensino médio. O relatório (MEC, 2014) apresenta dados do ano de 1989, indicando que a população na faixa de escolaridade obrigatória de 7 a 14 anos já na escola atingia 82,2%, enquanto que o atendimento à população de 15 a 19 anos no ensino médio era de 16,5%.

Ainda segundo o relatório (MEC, 2014), no início do século XXI, o atendimento à população de adolescentes se amplia e se estabiliza. Considerando a população de 15 a 17 anos, a taxa de frequência à escola manteve-se estável, com ligeira melhoria do atendimento de 81,1% (2001) para 84,2% (2012).

O relatório (MEC, 2014) apresenta tais dados como avanços, o que fica evidente em sua redação.

Considerando a população desta faixa etária nos censos do IBGE nos anos 2000 e 2010, observa-se que houve uma redução de 5,3% no número absoluto e que o percentual de jovens fora da escola

também foi reduzido de 18,9% para 16,3% no período. Aqui é oportuno registrar que o atendimento à população de 15 a 17 anos no ensino médio teve incremento significativo, passando de 36,9% (2001) para 51,6% (2011). Um dos grandes desafios enfrentados nesta etapa de ensino foi representado pela diminuição da taxa de distorção idade/ série que caiu de 48,8% em 2000 para 44,9% em 2010 (MEC, 2014, p. 13).

Apesar da ampliação do acesso ao ensino médio em 1990, o que realmente se evidencia nesses dados é uma oscilação nas matrículas desse segmento entre os anos 2000 e 2012, deixando clara a falta de ação por parte dos gestores públicos em oportunizar acesso aos quase 20% da população entre 15 e 17 anos, que ainda não conseguem ao menos concluir a educação básica e se encontram fora da escola, provavelmente, em subempregos pela necessidade de ajudar no orçamento doméstico.

Como já apresentado anteriormente, o ensino profissionalizante apresentou-se como possibilidade histórica de tirar as classes mais pobres da miséria, pela oportunidade de se aprender um ofício, mas não como forma de ascensão social, característica que deu ao curso ares de educação para os pobres. Essa ideia acaba por fortalecer a iniciativa privada e continua segregando os estudantes entre um ensino para a elite e outro para os menos privilegiados.

De acordo com Beisiegel (1979), essa abertura de oportunidades para o acesso ao ensino médio fez com que perdessem o significado, as teses que definiam o – até então – ensino secundário, como um estágio de formação para as “futuras elites”. Por outro lado, os problemas na falta de compreensão de como lidar com essa nova realidade fizeram com que se segregassem ainda mais as classes sociais, posto que, conforme o ensino médio perdia em qualidade, a elite buscava alternativas para educar seus filhos, separando-os dos demais por meio da educação privada, enquanto a educação pública sucumbia pelo despreparo em lidar com os novos ingressantes.

Vem à tona, portanto, um antigo questionamento em relação à dicotomia do papel do ensino de 2º grau como profissionalizante ou propedêutico. Se antes, a preocupação da educação era com a profissionalização e a qualificação para o trabalho, na LDB 5.692/71, a intenção está em se preservar o emprego, visto que

profissões estão se desmantelando de um modelo de produção e de organização de serviços, promovido pelo Estado, derrocada que tem ampliado a insegurança em relação à educação pública, deixando a cargo das iniciativas privadas o papel de assegurar e promover o ensino. Com a Constituição de 1988, é que se pode identificar intensão de expansão do ensino médio, evidenciada na redação do artigo nº 207, incisos I e II:

art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (BRASIL, 1988).

Esses incisos foram suprimidos e substituídos por outras redações, a última em 2009, comprovando que a questão do acesso a esse seguimento ainda não fora superada, conforme se atesta no texto atual:

art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 2009).

Somente com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), institui-se o ensino médio em substituição da nomenclatura ensino de 2º grau. Mudou-se a nomenclatura, entretanto, na prática, as dificuldades em se desenvolver esse segmento continuaram as mesmas.

Em sua caracterização do momento histórico, com suas contradições para a superação da incoerência do sistema educacional brasileiro, que por muito tempo tem se mostrado com caráter elitista e excludente, Viamonte (2011) apresenta influência da industrialização, o que nos remete às tendências econômico-sociais, presentes a partir de 1990, como responsáveis pelas evidentes transformações no final do século XX e início do século XXI, e a forma como afetaram a definição das políticas públicas educacionais.

Vieira (1999) aponta que, tão importante quanto satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem, era a difusão da ideia de “desenvolvimento humano”, visto ser conveniente fornecer um “rosto humano” ao processo de ajuste econômico, o qual era promovido pelos organismos financeiros internacionais. Havia a percepção das metas que o país necessitava alcançar, além do peso de um debate em âmbito internacional datado do final da década de 1990.

Resultante da Conferência, houve a elaboração do *Plano Decenal de Educação Para Todos*, no início da década de 1990, pelo MEC, tendo como característica o incentivo em se educar para a competitividade (VIAMONTE, 2001). Para a autora, o plano reafirma a necessidade de investimento no ensino fundamental, o qual deve privilegiar conhecimentos baseados em competências necessárias para o mundo do trabalho, havendo, ainda, de acordo com Menezes (2006), urgência na implantação de canais de cooperação e intercâmbio, que fortalecessem os espaços para acordos e parcerias.

Viamonte (2001) traz Vieira (1999) para a constatação de que, em 1995, o Banco Mundial indicou a educação como chave para o aumento sustentável de taxas de crescimento econômico, para a superação das desigualdades e para a obtenção de um ambiente político estável. Para Arroyo (1998), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional confirma essa perspectiva com a ampliação do conceito de educação que apresenta:

O desenvolvimento da capacidade de aprender, a aquisição de conhecimentos e habilidades aparecem como meios, “mediante” – para alcançar esse desenvolvimento pleno. Esta concepção de educação proclamada na LDB é um grande avanço, frente à concepção utilitarista e instrumental, dominante nos estatutos legais anteriores e nas políticas públicas educacionais (ARROYO, 1998, p. 154-5).

Baracho, Moura, Pereira e Silva (2007) contrapõem-se aos discursos sobre a educação para o desenvolvimento, que se fundamentam na “teoria do capital humano”, cuja ideia expressa uma educação homogênea, a qual se vincula ao desenvolvimento econômico. “Se esta relação fosse verdadeira, a educação seria responsável pelo desemprego estrutural no primeiro mundo ou pela miséria do

terceiro. Evidentemente, essa não é uma afirmação verdadeira” (BARACHO, MOURAA, PEREIRA e SILVA, 2007, p.20).

Entretanto, é este o modelo social vigente, no qual o cidadão está inserido. Longe de ser perfeito, é o que está posto, e para se viver bem nesta sociedade, há de se enquadrar em alguma dessas posições destinadas aos jovens. O ensino médio está no fim da educação básica, porém, no meio do caminho para o acesso ao mercado de trabalho, seja por meio da educação profissionalizante, seja para o acesso ao ensino superior. De todo modo, é importante se ter consciência da possibilidade de ascensão dentro do sistema e de que apenas o conhecimento é capaz de abrir caminhos para a transformação de papel social, bem como a não estagnação da condição presente. Entretanto, há o grande problema do formato da educação que relativiza os conteúdos e não amplia as possibilidades de reflexão do seu papel.

A contradição que impera nos bancos escolares está na imposição do mesmo modelo de educação àqueles que movimentam os estudantes como peças em um tabuleiro. Nem todos podem desempenhar a função de comando dentro do sistema vigente, no entanto, faz-se acreditar que podem, fomentando-se uma ingenuidade que tem imperado e se espalhado como uma cegueira coletiva.

Há uma concepção paradoxal de uma educação libertadora, partindo do pressuposto de que ainda se educa para a continuidade de um modelo social consolidado, tanto que se lê, na própria LDB (BRASIL, 1996), art. 1º, par. 2º, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, enquanto verifica-se exposto no art. 2º da mesma lei, que a expectativa em relação ao estudante é “[...] seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. O texto deixa claro que o modelo de educação atual deve perpetuar a reprodução dos papéis sociais. A falta de reflexão sobre o funcionamento da sociedade antes encarcera, que liberta os cidadãos.

Apesar do crescimento considerável do acesso ao ensino médio, dados do relatório *Educação Para Todos* revelam haver ocorrido, também, uma estagnação entre os anos 2000 e 2015, o que se tem apresentado como um desafio para o país. No entanto, acesso e permanência não constituem sinônimo de

sucesso, para isso, torna-se necessário investimento em infraestrutura e recursos humanos. De acordo com o relatório, para que a tarefa cotidiana de ensinar e aprender se concretize, é preciso haver bons professores, assim como estudantes motivados, por se tratar de uma atividade que envolve interação entre pessoas e transforma vidas, configurando-se como um empreendimento essencialmente humano.

Oliveira (2016) revela que a taxa de escolaridade da população brasileira ainda é baixa, mesmo comparada a outros países da América Latina. A autora traz dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE (2014), com a informação de que em 2014, o número médio de anos de estudo dos brasileiros era de 7,7, sendo a maior média, 8,4 anos, na região sudeste, enquanto se registram 7,2 e 6,6 nas regiões norte e nordeste, respectivamente. Com a apresentação desses dados, Oliveira (2016) afirma que o principal problema da educação brasileira está em sua desigualdade na distribuição de renda.

Dentre as metas do *Plano Nacional de Educação* (PNE) 2014, a mais preocupante para o país, segundo Oliveira (2016), seria a meta 3, a qual se relaciona com o ensino médio, apontando a intenção de que todos os jovens de 15 a 17 anos estejam matriculados nas escolas, pois, segundo dados do IBGE são 1,7 milhões de jovens fora do sistema escolar. A autora ainda informa que dentre esses números, aproximadamente 860 mil não completaram, sequer, o ensino fundamental.

Kuenzer (2010) também discute as mazelas históricas do PNE 2011-2020 vividas por esse segmento, assim como as dificuldades para a universalização do ensino médio com qualidade social, demonstradas pela legislação educacional estabelecida.

[...] Há que se retomar as clássicas teses, pinceladas com alguns novos matizes que tornam a análise dessa etapa da educação básica mais preocupante, com o intuito de fortalecer as posições políticas comprometidas com a construção objetiva, e não apenas formal, dos direitos daqueles que vivem do trabalho. Esta última afirmação circunscreve a direção a ser dada ao texto: o ensino médio público, uma vez que o ofertado aos filhos da burguesia e da pequena burguesia pela iniciativa privada atende aos interesses de seu público-alvo, não se constituindo em motivo de preocupação (KUENZER, 2010, p. 856).

Para Saviani (2010), em se tratando de uma lei que se propõe fixar diretrizes e bases, há a pretensão de se estimular a práxis para a construção de um sistema educacional, sendo uma proposta inviável por não manifestar consciência dos problemas nacionais.

Apesar de o ensino médio já constar na LDB nº 9.394/96 e se inserir na educação básica, foi apenas em 2013, com a lei nº 12.796, de 4-4-2013 (BRASIL, 2013), na acrescida alínea “c” que prevê a obrigatoriedade do ensino médio na etapa final da educação básica.

3.1. Ensino Médio: etapa final da educação básica – avanços e tensões

Segundo Hage (2000), a mais nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro e publicada em 23 de dezembro de 1996, é considerada a lei maior de educação no país, sendo denominada “carta magna da educação”, quando se tem por objetivo acentuar sua importância. Para o autor, ela começou a ser discutida logo após a promulgação da Constituição de 1988, por alguns mais comprometidos com a educação, dentre eles, o deputado Octávio Elísio, responsável por apresentar o primeiro projeto.

Em 1989, o então deputado Ubiratan Aguiar, na época presidente da Comissão de Educação e Cultura, propôs a organização de um grupo de trabalho, cujo coordenador, relator e signatário fora o deputado Florestan Fernandes. De início, esperava-se que fosse aprovada no segundo semestre do mesmo ano, sendo encaminhada à comissão de finanças e, em seguida, passando pela aprovação do Plenário da Câmara e do Senado. No entanto, esses trâmites levaram sete anos para se consolidar. Enfim, após exames meticulosos, em sua terceira versão, a lei fora submetida à votação, encerrando-se como aprovada de forma quase unânime.

A atual LDB divide o ensino da educação básica em: educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino médio. Foi a Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 2009), que instituiu a obrigatoriedade e

gratuidade para os cidadãos com até 17 anos, ou seja, até então, a educação básica não se estendia ao ensino médio. Oliveira (2016) pontua que a lei 13.005/2014 aprova o PNE, trazendo na meta 3, a intenção de universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, o que seria, para a autora, uma meta ambiciosa, embora urgente e necessária.

Já durante a elaboração da LDB (BRASIL, 1996), Saviani (1990 *et all*) revelou considerar o ensino médio, um entrave na organização da educação escolar pela grande dificuldade na definição de seu lugar e papel no conjunto dos sistemas de ensino. Embora reconheça que a lei tenha trazido um progresso ao posicionar esse nível de escolarização na educação politécnica ou tecnológica, fazendo uma avaliação mais criteriosa, o autor considera difícil avanços mais significativos nesse terreno.

Apesar do desafio com a superação desse problema, mesmo não sendo o ensino médio o principal alvo da referida legislação, Kuenzer (2010) aponta que esta demonstrou a importância de uma construção de condições objetivas, as quais transpassam o discurso do ensino médio como etapa que integra a educação básica. “Embora já presente na LDB de 1996, esta concepção fica reforçada à medida que passa a ser tratada como categoria central nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, constantes no parecer CNE/CEB 07/2010” (KUENZER, 2010, p. 854).

Kuenzer (2010) reforça que a concepção de educação básica trazida pela LDB é uma mudança significativa em relação às legislações que a antecederam, sobretudo, pela democratização da oferta de educação pública de qualidade para toda a população, particularmente, para aqueles que têm a escola pública como única possibilidade de aquisição do conhecimento e de trabalho intelectual.

A educação em amplitude de conceito, para Kuenzer (2010), estaria na superação dos limites da educação escolar, reconhecendo as dimensões pedagógicas nesse conjunto de processos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva, não como uma mera formalidade para atender a determinações legais.

Essa questão confere à LDB uma concepção polissêmica em relação à palavra educação, ao transcender os muros da escola e colocá-la em vários espaços da sociedade, como se lê no art. 1º: “...abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Para Kuenzer (2010, 855), “essa concepção incorpora a categoria trabalho, reconhecendo a sua dimensão educativa, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

A autora destaca que a incorporação de todas as modalidades de educação na educação básica estabelece integração, organizando-a como sistema em que não se admitem formas paralelas, as quais prejudicam a integração entre as etapas, bem como modalidades de ensino tanto pela educação escolar, quanto no conjunto das práticas sociais, garantindo organização para questões escolares internas e externas, em sua articulação com a educação, conhecimento, trabalho e cultura.

Kuenzer (2010) também discorre sobre a importância da lei e posterior parecer pelo esforço para a democratização do acesso ao ensino médio, ao inseri-lo como parte da educação básica, tornando-o inteiramente gratuito e obrigatório, apesar do surgimento ter sido em 2013. No título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art 4º, inciso I, alínea c e inciso IV:

art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2013).

Dessa forma, o ensino médio transforma-se em etapa final da educação básica, como apresentada no art. 35: “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”, ou seja, conclusão de um período de

escolarização de caráter geral. Vê-se, então, seu reconhecimento como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, conforme descrito no art. 22: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Contudo, segundo portarias do MEC de reestruturação e expansão do ensino médio – portaria nº. 1.189 de 05 de dezembro de 2007 e portaria nº. 386 de 25 de março de 2008 (BRASIL, 2007-2008) –, mesmo passadas duas décadas de LDB, a sociedade brasileira ainda não foi capaz de dotar o ensino médio de uma identidade que superasse a dualidade histórica que tem prevalecido nessa etapa, tão pouco, conseguiu superar o quadro de elevada desigualdade educacional e social.

Segundo Oliveira (2016), o ensino médio enfrenta problemas históricos relacionados à sua constituição e identidade. Fora adaptado entre os períodos livres do ensino fundamental, conservando-se a estrutura própria para o atendimento da criança, e até pouco tempo, representava um nível de escolaridade que poucos atingiriam. Além disso, proliferam as dificuldades de sua caracterização, visto que para muitos, tem a ideia de terminalidade.

Em 2009 ocorreu ainda, para Oliveira (2016), o desafio de se colocar o ensino médio entre as etapas da educação básica, trazendo a necessidade de se pensarem políticas públicas próprias para essa etapa na busca de expansão de vagas, além de condições concretas para efetivar a permanência. A autora reforça a ideia de que seriam necessárias estruturas adequadas para o atendimento apropriado a uma faixa etária mais madura, em que muitos indivíduos já atuam no mercado de trabalho, o que não se consolidou. A expansão de matrículas tornou-se uma realidade, o aumento das vagas acabou por atrair uma camada da população que antes não chegava a concluir o ensino fundamental.

As portarias de reestruturação e expansão do ensino médio – portaria nº. 1.189 de 05 de dezembro de 2007 e portaria nº. 386 de 25 de março de 2008

(BRASIL, 2007-2008) – revelam que a elevação da escolaridade, pensando tanto na universalização quanto na qualidade, constitui condição inequívoca para a melhoria de condições de vida em sua acepção mais ampla. Entretanto, um dos principais desafios consiste no estabelecimento do significado do ensino médio, que, em sua representação social, ainda não respondeu aos objetivos que possam ser considerados para além de uma mera passagem para o ensino superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva.

Diante dessa imagem, torna-se fundamental a superação dessa dualidade histórica existente na educação brasileira. As portarias (BRASIL, 2007-2008) apontam que a última etapa da educação básica deveria assumir, dentro de seus objetivos, o compromisso de atender verdadeiramente à complexidade nacional, advinda da enorme diversidade sociocultural. Outra questão a ser considerada é que o formato dessa etapa não atende aos anseios, bem como às peculiaridades e diversidade de interesses dessa faixa etária, além da expressiva fração da população adulta que, na falta de oportunidade de cursá-la na idade adequada, recorre à educação de jovens e adultos (EJA), sujeitos em suas múltiplas necessidades.

Torna-se necessária, assim, a compreensão da necessidade de se adotarem diferentes formas de organização dessa etapa de ensino, e, conseqüentemente, o estabelecimento de princípios para a formação daqueles que buscam ou que estão inseridos nesse processo. As mencionadas portarias (BRASIL, 2007-2008) ressaltam a urgência de se definir a identidade do ensino médio como última etapa da educação básica, no desenvolvimento de possibilidades formativas para a contemplação das múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que a constituem, com seu decorrente reconhecimento como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio.

Há também a defesa da profissionalização dessa etapa da educação básica, considerando a premência de milhares de jovens, visto que a maior parte deles necessita buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem subsistência. A coexistência de ensino público médio técnico profissionalizante com aquele de formação preparatória para o ensino superior é o que inviabiliza a outorga de uma identidade a esse segmento, e como o acesso aos

cursos profissionalizantes em nível médio é insuficiente para a contingência de candidatos, retorna-se ao mesmo formato do antigo ginásio, com acesso restrito pelo exame de admissão.

A preparação profissional no ensino médio, na perspectiva das portarias já citadas, faz parte de uma imposição da realidade, mas não deve representar uma única vertente da política pública para o ensino médio. O que se persegue não é apenas a preparação profissional, mas também mudar as condições em que ela se constitui.

Há de se sustentá-la em uma definição mais precisa de identidade, orientada pelo entendimento da configuração do ensino médio, sem perder de vista as atribuições específicas já previstas na LDB, no artigo 35:

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Defende-se a identidade do ensino médio pelas portarias, a fim de se superar o dualismo entre propedêutico e profissional. Seria importante que se configurasse um modelo em que se garantisse uma identidade unitária para essa etapa da educação básica, e que assumisse formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira. Deve ser incessante a busca de uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva na articulação do trabalho, ciência e cultura, com a consequente emancipação do ser-humano.

Na pressuposta vinculação da ciência com a prática, contando com a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre a formação teórica

geral e técnica-instrumental, há a pretensão de se configurar uma identidade para o ensino médio. Sendo que, dessa forma, o reconhecimento de um ensino médio integrado na articulação com a educação profissional técnica de nível médio constitui uma das possibilidades de garantir o direito à educação e ao trabalho qualificado.

O documento afirma que se deve configurar no Brasil um novo patamar de qualidade para essa etapa da educação básica, sendo assim, discorre sobre a qualidade da educação, a qual depende menos das estruturas e dos sistemas de ensino do que da unidade escolar, com sua progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Consta na portaria que a política pública deve promover o fortalecimento da liberdade na educação e o controle social para garantir a igualdade de direitos da população. Para isso, é preciso construir uma gestão democrática na escola, mais comprometida com uma sociedade que garanta o direito de todos à educação de qualidade.

Segundo Gomes e Carnielli (2003), essa universalização do ensino médio gratuito apresenta novos desafios, entre eles, o de superar uma educação tradicional inadequada para atender às massas, na medida em que se apresentam em diversidades muito amplas. Ressaltam-se aqui, tendo em vista o novo perfil e realidade encontrados nas salas de aula, o evidente despreparo e os equívocos com que se conduz esse segmento.

Silva (2010) revela que, mesmo com a popularização do ensino médio, o currículo da escola ainda se baseia na cultura dominante, cujo código é facilmente compreendido pela classe dominante. Em contrapartida, para as crianças e jovens das classes dominadas, tais sintagmas são indecifráveis, por não haver vivência dentro desses códigos. Dessa forma, resulta a continuidade de sucesso para as crianças e jovens das classes dominantes e fracasso para os pertencentes à classe dominada, mascarando-se, portanto, a exclusão, que embora presente, agora ocorre no processo.

Apesar de a grande maioria das crianças e adolescentes passar a compor a geografia das escolas, muitas estão invisíveis ou são ignoradas por um modelo educacional enraizado que se limita à transmissão de conteúdo, grande parte das

vezes, de forma fragmentada, sem a reflexão do ato, trabalhado ainda mecanicamente, como se os alunos fossem máquinas de fácil manipulação.

A coexistência de vários modelos institucionais com programas e grades diferenciadas para um mesmo segmento de estudos, a exemplo do ensino médio, conduz a divergências tanto ideológicas como conceituais. Tendo em vista as características mercadológicas presentes em um modelo de sociedade capitalista, cuja consolidação se evidencia nos anos de 1990 – e na qual se manifesta toda sorte de modernização tecnológica –, atuando na mudança do cenário econômico com a regulamentação das relações e dos direitos sociais, Dalri e Meneghel (2009) apontam a impossibilidade de se prepararem cidadãos para o mercado de trabalho, visto que passa a existir uma enorme instabilidade mercadológica.

É nesse contexto que a lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) apresenta nova redação para definir as pretensões acerca do ensino médio, sem constar mais, no texto, a preparação para o mercado de trabalho, mas o preparar para a “vida”. Dalri e Meneghel (2009) revelam que nos anos finais da década de 1990 e nos anos iniciais do novo século, o ensino médio passou por uma crise identitária tanto em questão estrutural quanto conceitual.

Kuenzer (2000) discorre sobre essa questão, criticando a propaganda veiculada pela mídia em que o MEC afirma que a partir da atual LDB, o ensino médio passa a formar o cidadão para a vida. Tal afirmação contrapõe-se à proposta anterior, que mantinha a pretensão de se preparar para o trabalho. Há, ainda, a afirmação de que o jovem, desejando, pode fazer um curso profissionalizante, desde que em outra rede, em outra modalidade que não o médio, concomitante ou complementarmente.

Essa suposta escolha, para Kuenzer (2000), está atrelada à não visão de que já havia uma imposição do passado e que assim continua. A autora enxerga que, para que todos adotem o mesmo discurso, faz-se necessário que o dominado passe a ser dominante. Sendo assim, há uma distorção entre o que se faz com o que se pensa e o que realmente se é. Toda essa falácia, em suma, estava fadada ao insucesso, visto que o discurso se via pautado em interesses determinados.

Primeiramente, o ensino de 2º grau passou a ser denominado ensino médio com a aprovação da LDB 9.394/96, que passou a considerá-lo como etapa final da educação básica, superando o modelo em vigor desde 1971, segundo o qual não fazia parte da educação básica. Torna-se evidente que a mudança da nomenclatura pouco interferiu na concepção estrutural.

Segundo Bueno (2000), os discursos feitos para esse nível de ensino discorrem sobre a expansão do atendimento e a melhoria da qualidade. Entretanto, os problemas existentes, relacionados à estrutura, financiamento, expansão e descaminhos do ensino técnico, foram os responsáveis pela sustentação da proposta, que alega agora existir um currículo flexível, com redefinição de objetivos e conteúdo, a fim de que se superasse a rigidez do ensino técnico.

Tais alterações e concepções podem ser evidenciadas na redação do texto legal anteriormente referido: Do ensino médio, artigos 35 e 36, parágrafos primeiro e terceiro:

art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

O inciso I revela um ensino médio com caráter propedêutico, com a função de preparar os estudantes para o estudo posterior universitário. Já o inciso II apresenta uma dualidade, podendo o estudante escolher entre o ensino técnico profissionalizante e o prosseguimento para o ensino superior. Enquanto isso, o inciso IV mostra-se um componente distante da realidade do ensino público no país. Excetuando-se os institutos federais e as escolas técnicas estaduais de São Paulo (ETEC), o perfil das demais ainda é propedêutico, cunho reforçado no parágrafo 3º do artigo 36, o qual discorre sobre a observância curricular.

art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos (BRASIL, 1996).

Para Viamonte (2011), os problemas mais sérios repercutiram e ainda repercutem de forma crítica no mundo do trabalho, principalmente, na preparação para o ingresso nesse mercado de trabalho e na superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, marcada por um pensamento de uma educação para a elite e outra diferente para as classes menos favorecidas. A autora enxerga na educação profissional integrada ao ensino médio uma condição transitória ao ensino politécnico, não na perspectiva de adaptação – para o adestramento da mão de obra –, mas na lógica de se romper com uma visão crítica mais radical ao projeto elitista e excludente da formação desenvolvida na sociedade capitalista.

Viamonte (2011) também pontua como principais limitadores da proposta de um ensino médio profissionalizante os grandes desafios para formar profissionais aptos a atender às características específicas impostas pelas transformações na prática social do trabalho. Além da impossibilidade de olhar a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear para o ajustamento das demandas do mercado de trabalho, a visibilidade é importante estratégia para que os cidadãos tenham acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. A autora alerta, ainda, para a imposição da superação do enfoque tradicional da formação profissional e seu caráter discriminatório, tendo apenas a preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas como objetivo.

A educação profissional no país sempre esteve associada à formação de mão de obra, pois, desde os primórdios de sua formação profissional, foram registradas várias decisões de caráter assistencialista destinadas a amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte. O sistema dual do ensino era consagrado desde o Império e a educação popular, considerada de menor importância pela elite dominante, foi deixada principalmente às províncias, enquanto o poder central se encarregava do ensino superior e da via

privilegiada de acesso às faculdades, representado pelo Colégio Pedro II (VIAMONTE, 2011, p. 30).

A atual LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) desvinculou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, pois, a partir da determinação legal, os estudantes passam a ter uma falsa possibilidade de escolha. É falsa, porque não há vagas suficientes nesses cursos para os alunos egressos do 9º ano. A lei prevê ampliação das oportunidades, bem como de caminhos a serem seguidos, entretanto, as barreiras de uma avaliação para o acesso dão continuidade à histórica exclusão daqueles que não conseguem passar nos processos seletivos.

De acordo com Moura, Garcia e Ramos (2008), esse modelo de ensino foi instituído a fim de superar a determinação histórica do mercado de trabalho, como dimensão que torna indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Segundo os autores, a discussão sobre o papel do ensino médio – se preparatório para o acesso ao ensino superior, se preparatório para o mercado de trabalho –, é histórica, pois o documento aponta que até o século XIX não existem registros de iniciativas de preparação para o trabalho, registrando-se apenas a instrução propedêutica para a elite.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) discorrem sobre o surgimento de um novo conflito na elaboração da LDB, associado à última etapa da educação básica, em razão da dualidade na defesa da formação profissional atrelada ao ensino médio e uma outra vertente, defendendo uma formação profissional, mesmo que técnica, posterior ao ensino médio. Nesse conflito, vence a primeira e surgem, desse modo, os colégios politécnicos.

Há, além dessas questões, o *Plano Nacional de Educação* (PNE), que estabelece algumas metas, entre as quais se encontra a de número 6, que se ocupa da tentativa de oferecimento de educação em tempo integral, prevendo que até o ano 2020, cinquenta por cento das escolas públicas possam atender a vinte e cinco por cento dos estudantes da educação básica. O § 1º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, define educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em

atividades escolares em outros espaços educacionais. O decreto define, ainda, que a ampliação da jornada escolar diária se dará por meio do:

“desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades” (art. 1º, § 2º) (BRASIL, 2010).

Para Menezes (2012), o conceito de Educação Integral permanece em contínuo movimento. Nesse aspecto, o Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta reflexões tanto em relação à proteção social quanto em relação à Educação Integral, que se podem considerar como ações estratégicas voltadas para que se garantam a atenção e o desenvolvimento integral de crianças e jovens.

De acordo com a nova LDB de que trata o ensino fundamental, existe a intenção de que este se torne, progressivamente, de tempo integral:

art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 (quatro) horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta lei.
§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Em relação à ampliação da jornada do ensino médio, não há menção na LDB sobre o formato de tempo integral, entretanto, com a reforma dessa etapa da escolarização, essa seria uma realidade que possivelmente alteraria a lei. O novo ensino médio, segundo o portal do MEC, terá a mesma carga horária de 2.400 horas, assinalando o limite máximo de 1.200 horas para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). As demais 1.200 horas serão voltadas para o currículo flexível.

Ainda, de acordo com o portal, em relação à parte flexibilizada do currículo, o estudante “que optar pelo aprofundamento e formação na área de ciências sociais e humanas, por exemplo, dedicará ainda mais tempo para os componentes curriculares como filosofia ou sociologia” (BRASIL, 2016).

As informações presentes no portal apontam que o novo ensino médio estabelecerá a ampliação gradual da jornada escolar, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE). Para estimular e ampliar a oferta do tempo integral, haverá parceria entre o governo federal e estados para duplicar o número de alunos atualmente nesse sistema. Ainda segundo informações no portal, a política de escolas em tempo integral priorizará as unidades e regiões de vulnerabilidade social ou com baixos índices sociodemográficos.

Em relação ao novo ensino médio, foi publicado no *Diário Oficial* em 23 de setembro de 2016, a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, a qual altera as Leis 9.394/96 (BRASIL, 1996) e 11.494/07 (BRASIL, 2007). As principais mudanças ocorridas dizem respeito à carga horária e aos componentes curriculares. No que tange à carga horária, as mudanças ocorrem, sobretudo, nos artigos 24 e 36, parágrafo 6º:

art. 24 A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação.

(...)

art. 36 § 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2016).

A principal questão referente a essa mudança está na impossibilidade de oferta do ensino regular noturno, o que se torna um problema para alunos carentes que necessitem trabalhar de dia e estudar à noite, visto que o ensino noturno tem oitocentas horas semanais.

No que se refere à Base Nacional Comum Curricular, o artigo 36, parágrafos 8º e 9º da MP estabelece:

art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I - linguagens;

II - matemática;

III - ciências da natureza;

IV - ciências humanas; e

V - formação técnica e profissional.

§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio (BRASIL, 2016).

Os parágrafos 5º e 7º do art. 36 da MP tratam, principalmente, de questão subjetiva, voltada à parte diversificada do currículo relacionado ao mercado de trabalho.

§ 5º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.

(...)

§ 7º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 2016).

Entretanto, a medida mais intrigante está no parágrafo 10 do artigo 36, evidenciando que a escolha que o estudante poderá fazer em relação à área de estudo estará condicionada à disponibilidade de vagas na rede.

§ 10. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o caput (BRASIL, 2016).

Outra mudança significativa está no inciso V do artigo 36, caracterizando que o ensino médio deverá fornecer ao estudante formação técnica-profissional, o que está regulamentado nos parágrafos 11 e 12 do artigo 36:

§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará:

I - a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; e

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação (BRASIL, 2016).

Além do caráter profissionalizante que assume o novo ensino médio, há também o caráter propedêutico para a continuidade de estudos no ensino superior, como consta no parágrafo 13, enquanto o parágrafo 14 da MP sugere a continuidade de um exame que estabeleça parâmetros para o prosseguimento de estudos no ensino superior, seguindo o modelo do Enem ou o próprio Enem:

§ 13. Ao concluir o ensino médio, as instituições de ensino emitirão diploma com validade nacional que habilitará o diplomado ao prosseguimento dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.

§ 14. A União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016).

Em entrevista para o Jornal Ciências, Vanderlan da Silva Bolzani, vice-presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), posiciona-se, afirmando que essa MP faz parte de um modelo educacional retrógrado e que não resolverá os problemas da educação no país. Na entrevista, Bolzani afirma concordar com mudanças no atual modelo de ensino, o qual se mostra obsoleto frente às necessidades de um mercado cada vez mais competitivo e cheio de incertezas. Entretanto, considera que as melhorias da educação só advêm de professores bem formados e valorizados, fatores não contemplados pela MP.

CAPÍTULO 4 – USO DOS RESULTADOS DO ENEM NA PERCEPÇÃO DE GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS

Este capítulo fundamenta-se na análise das respostas das entrevistas semiestruturadas feitas com a equipe gestora: diretores e coordenadores, grupos focais realizados com professores e grupos focais realizados com alunos, e análise do PPP das escolas pesquisadas.

Para investigar quais são os usos que duas escolas públicas estaduais do município de Campinas de maior e de menor média no Enem entre os anos de 2009 a 2014 fazem do resultado desse exame para o repensar e replanejamento das práticas pedagógicas, optou-se por iniciar a análise pela percepção que os participantes da pesquisa, representantes da comunidade escolar, têm sobre esse instrumento de avaliação em larga escala. Após o vislumbre dessa percepção, foi investigado qual uso é feito do resultado do Enem, além das ações por este, desencadeadas, nas referidas escolas pesquisadas.

Considerando a similaridade das respostas dos sujeitos participantes da pesquisa das escolas I e II, reitera-se que se optou por realizar a análise simultânea das respostas dos participantes pesquisados, ressaltando as convergências, divergências e especificidades em seus enunciados.

Conceder voz aos gestores, professores e alunos constitui experiência singular que favorece a constatação de realidades diferentes, que por sua vez, constituem-se como a marca da escola pública.

Na escola I, foi possível evidenciar por meio das respostas dos participantes da pesquisa que há articulação entre os discursos tecidos pela equipe gestora, professores e alunos. Na escola II, no entanto, percebeu-se a necessidade de se ampliar o diálogo no espaço escolar voltado para o Enem, tendo em vista o olhar que a equipe gestora e professores têm sobre os alunos não expressar a realidade de quando estes são ouvidos.

Como já apontado no procedimento metodológico, no intuito de preservar os nomes das escolas e as identidades dos participantes, estes foram assim

identificados: escola I (EI) - Diretor (DI); Coordenador Pedagógico (CI); Professor (PI₁, PI₂... P₉); Alunos (AI₁, AI₂... AI₁₂). Escola II (EII). – Vice-diretor (VDII); Coordenador Pedagógico (CII); Professor (PII₁, PII₂... PII₈); Alunos (AII₁, AII₂... AII₁₃).

Os participantes da pesquisa totalizam quarenta e seis, sendo vinte e três da EI e também vinte e três da EII.

Apesar dos resultados no exame serem distintos, as respostas dos participantes das entrevistas e grupos focais foram muito próximas em ambas as escolas, dessa forma, optou-se por analisá-las ao mesmo tempo, apresentando as especificidades, convergências e divergências entre si, considerando as vozes dos participantes pesquisados.

4.1. Vozes dos sujeitos: em pauta a realidade escolar

A concessão de voz aos participantes possibilitou a captação da percepção conforme local que ocupam e papel que assumem dentro da escola. Por meio do diálogo com gestores, professores e alunos em momentos distintos, ampliou-se o reconhecimento de como lidam com aspectos atinentes às respectivas realidades. Durante as entrevistas e grupos focais, identificou-se como os participantes enxergam os objetivos da escola, o próprio papel dentro dela, além de como percebem o outro, e tal revelação foi essencial para o desenvolvimento da análise das respostas proferidas pelos participantes no contexto em que se inserem.

Para Moraes e Galiuzzi (2006), faz-se importante a contextualização para que ocorra uma análise efetiva, sendo o sujeito parte do processo, dessa forma, não existe possibilidade de objetividade, nem de neutralidade positivista. Portanto, segundo os autores, deve-se desenvolver leitura cuidadosa das vozes de outros sujeitos além da sua própria e a importância de suas interpretações:

Ao expressar múltiplas vozes, o processo consiste em um diálogo com interlocutores em que participam diversificados pontos de vista, sempre expressos na voz do pesquisador. Na unitarização os textos submetidos à análise são recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador. Nisso fica presente sua autoria, ao mesmo tempo que seu limite. Outro pesquisador faria outras seleções, estabeleceria outros argumentos, faria outras tessituras: “Esse momento da análise foi

muito interessante, pois permitiu examinar as informações que se apresentavam de forma complexa e podiam comunicar várias ideias, sempre a partir do meu olhar e da minha subjetividade enquanto pesquisadora. ... A cada leitura novas compreensões”. Ao ler, interpretar as vozes dos sujeitos da pesquisa, abrir-se à significação do outro, o pesquisador incorpora significados nos seus próprios entendimentos, constituindo sua aprendizagem no processo. Unitarizar é dar início ao processo reconstrutivo das compreensões do pesquisador, sempre a partir do mergulho em significados coletivos expressos pelos sujeitos da pesquisa (MORAES E GALIAZZI, 2006, p. 123-124).

Pelas vozes dos gestores entrevistados, identificou-se a motivação no desempenho da função, além do interesse de que os estudantes obtenham êxito nos estudos. Discorrem sobre a escola e os alunos com carinho e respeito. Tais manifestações de afeto não impediram a convergência na fala dos participantes de ambas as escolas, de que os estudantes poderiam se dedicar mais aos estudos, além de não conseguirem vislumbrar horizontes para os alunos. Essa visão é perceptível na fala de DI: - “Teve um aluno que esse ano não fez o Enem... Eu, ‘Como assim você não fez o Enem?’ -. Na minha época não tinha possibilidades. Ele não fez, era um aluno bom, tinha notas altas”.

Na mesma direção da diretora da EI, o vice-diretor da EII desabafa sobre as dificuldades em motivar os estudantes:

“Hoje mesmo um aluno veio pedir para ir embora porque estava desanimado, e porque ele está desanimado? Se você pega o contexto de onde ele mora, onde ele vive, do que ele faz... Ele trabalhou o dia inteiro, muitas vezes é a renda da família... Aqui na nossa comunidade você vê cada situação que dá vontade de chorar” (VDII).

Apesar de pertencerem a realidades muito distintas e os problemas da EI, aparentemente, serem menos graves em relação à EII, conforme revelados nas entrevistas, nas falas dos gestores é possível perceber empenho em melhorar o desempenho das escolas, eles se veem em situações que, conforme revelam, tiram-lhes a possibilidade de ação. Mesmo assim, criam projetos na tentativa de motivar os estudantes.

Percebendo o desânimo de alguns estudantes, tanto a diretora quanto a coordenadora da EI comentaram sobre um projeto, desenvolvido pela escola, intitulado “Construindo um projeto de vida”, fora elaborado com o objetivo de ampliar os horizontes dos alunos a fim de que planejem o futuro, na pretensão de oferecer um maior significado ao ensino médio: seja para aqueles que pretendem ingressar na carreira acadêmica ou entrar no mercado de trabalho.

[...] a gente pensou em fazer um trabalho a partir desse ano para que eles percebam qual a importância da escola na vida deles, do conhecimento, o que esse conhecimento pode levá-los, pra onde eles podem caminhar com esse conhecimento, não é só cumprir tabela, não é só ter um diploma no final. Tem muitos alunos que têm interesse no mercado de trabalho, não têm interesse em continuar a vida acadêmica, mas mesmo no mundo de trabalho, ele tem que ter condição de saber trabalhar, tem que saber falar, tem que saber argumentar, mesmo que ele seja um telefonista, ele tem que ter condição. A gente ouviu muitas reclamações de que as pessoas não têm tido habilidade para muitas coisas. Aliás acho que é um grande problema, têm vagas que não conseguem ser supridas porque não têm pessoas qualificadas e não é nem uma qualificação, digo técnico, alguma coisa assim, é uma coisa de base de ensino médio, e a pessoa não tem condição, não consegue escrever direito, não consegue falar. Então acho que são preocupações importantes e que eles precisam entender isso, então nós iniciamos esse ano esse trabalho com esse foco né, de fazer entender a partir de traçar os objetivos para a vida, pensar sobre a vida dele, fazer um trabalho neste sentido (C1).

Da mesma forma como os gestores e professores da EI se mobilizaram para tentar suprir uma necessidade da escola, minha visita à EII motivou a idealização de um projeto intitulado “Tropa de Elite para o Enem”, para cuja execução, o CII sugere aulas preparatórias aos sábados pela Escola da Família. Além da aplicação de simulados, a iniciativa teve o intuito de motivar os alunos a estudar e se envolverem mais com o ensino médio, numa tentativa, segundo CII, de se reverter a situação socioeconômica vigente em boa parte da comunidade.

No dia da visita à EII para realização do grupo focal com os estudantes, o coordenador se apresentou aos alunos vestido com farda do exército, houve muita empolgação por parte dos alunos, cuja atenção fora evidente devido às brincadeiras e comentários feitos, demonstrando interesse pela iniciativa com a interação com o coordenador.

[...] eu queria mudar essa cara da escola, as provas externas ficam um pouco a desejar. E então, eu gostaria de dar mais enfoque para o Enem esse ano, por isso nós começamos esse projeto (Tropa de Elite para o Enem). Só que na educação, o trabalho é devagarinho, né? O resultado demora a aparecer, não sei se vai ser esse ano, mas pelo menos a sementinha está plantada (CI).

Mesmo com ações das escolas para reverter o quadro apresentado, os gestores revelam dificuldades em atrair a atenção dos estudantes para os estudos. Na EI, embora a escola tenha obtido a melhor média dentre as escolas públicas do município entre os anos de 2009 e 2014, a diretora revela considerar que a nota poderia ter sido melhor se os estudantes se dedicassem mais aos estudos:

Não acho que o resultado é bom, acho que poderia ser melhor, os alunos poderiam se dedicar mais, não é para a escola, é para eles. Por isso nós começamos esse projeto 'Construindo um projeto de vida', para ver se eles começam a pensar na vida escolar. O médio está voltado para as possibilidades futuras do mercado de trabalho [...] (DI).

Enquanto os gestores da EI apresentam preocupação com o desinteresse dos alunos, os gestores da EII preocupam-se com questões de ordem socioeconômica, problemas nas relações familiares e constante violência que permeia a vida dos alunos que frequentam aquela escola, como revela VDII:

[...] os pais são despreparados aqui na nossa comunidade. Meia dúzia de pais têm uma formação acadêmica, os pais aqui têm a escolaridade baixa. Muitas vezes, os pais não têm a preocupação de estarem formando o filho, muitos querem que o filho entre logo no mercado de trabalho para poder ajudar dentro de casa, aumentar a renda familiar. [...] Então, o pai quer algo imediato, ele não tem aquela coisa de "ai, meu filho vai estudar", até porque ele não tem condição de manter esse filho estudando.

Semana passada, veio aqui uma mãe que quer voltar o menino para a escola porque ele levou uma surra do tráfico na frente da mãe. Porque aqui é assim que acontece, fica devendo pro tráfico, aí eles chamam a mãe pra assistir e leva paulada na frente dela, pra mãe sentir a dor (VDII).

A percepção da realidade escolar, pelas vozes dos professores, contribuiu para a identificação de motivações contraditórias. Os professores da EI revelam identificação com o trabalho proposto pela escola no reconhecimento do esforço de

todos os envolvidos no processo educativo, como revela PII₅: - “Aqui, nós trabalhamos mesmo, às vezes algum professor diz ‘ah, você dá aula na escola tal, nossa, lá tem que trabalhar muito’, é verdade, quem vem pra cá já sabe que é assim mesmo e quem está aqui, está porque quer isso” -.

Há a constatação de que mesmo não conhecendo os resultados do Enem, os professores da EI sentiram-se envaidecidos quando lhes revelei a posição da escola. Eles reconhecem que a escola onde atuam é considerada uma instituição pública de excelência em Campinas, sendo possível captar essa percepção na fala de um professor.

PI₂ revelou ter pedido remoção para essa escola, devido ao bom resultado que esta tem apresentado nas avaliações externas: - “O ranking foi o que me trouxe aqui. Essa escola aqui, na época, era a quarta melhor no Enem, eu trabalhava em uma escola que era a sexta melhor. Para mim, o Enem avalia a escola, tanto que eu vim pra cá” -.

Os outros professores também revelam estar satisfeitos com o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e reconhecem que esta possui um diferencial em relação aos estudantes que a frequentam, satisfação evidente na fala de PI₁:

Eles são bastante interessados. No momento, eu acho que é importante para eles, porque devido à nota que eles recebem, eles são interessados em fazer para continuar uma faculdade. Pelo menos aqui, eles se interessam em fazer. Hoje mesmo, eles já vieram dizer que estão abertas as inscrições. Acho que, de uma forma geral, eu acredito que o ensino médio já vai começando, que a gente sempre vai começando direcionando para isso.

As informações captadas pelas vozes dos participantes revelam um reconhecimento maior das expectativas dos estudantes por parte dos professores da EI, e a justificativa para tal sintonia pode estar na pouca rotatividade de professores. Enquanto, com relação à EII, ocorre uma maior rotatividade, evidência que explicaria a pouca familiaridade com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e o reconhecimento dos anseios dos estudantes que a frequentam.

Estudo de Bionde e Felício (2007) sobre formação e experiência dos professores pode servir como justificativa para o resultado positivo da EI, assim

como pode associar-se ao baixo resultado da EII. Diferente da EI, que tem a maioria dos entrevistados com mais de dez anos de exercício na escola, na EII apenas um professor possui essa característica, sendo que a maioria dos professores participantes do grupo focal atua na instituição há apenas um ano ou menos.

A maioria dos professores que participou do grupo focal não é efetiva na escola, alguns vieram de outras cidades, como duas professoras oriundas de São Paulo, que acabaram tendo aulas atribuídas na EII.

O estudo realizado por Bionde e Felício (2007), em relação aos dados do Saeb, revela que as turmas que não tiveram problema com rotatividade de professores levam ao melhor desempenho médio da escola. Os autores apontam que:

[...]as turmas que tiveram somente um professor na Matemática ao longo do ano letivo apresentam um desempenho de 4,2 pontos maior relativamente às turmas que tiveram mais de um professor de Matemática, demonstrando que a redução da rotatividade dos professores nas turmas pode ser alvo de políticas para melhorar o desempenho dos alunos e a qualidade da educação. (BIONDE E FELÍCIO, 2007, p. 16).

Essa alta rotatividade dos professores da EII justificaria a falta de identificação dos alunos com a escola. Pelas respostas durante o grupo focal, foi possível verificar que os alunos nutrem afeto pelo professor de Física, que atua na instituição há nove anos, referindo-se a ele com muito carinho e respeito.

O desconhecimento da realidade e necessidade dos estudantes, pode apontar visões enviesadas do currículo do ensino médio. Enquanto os professores acreditam que precisam cumprir o estabelecido pelo currículo do estado de São Paulo, os estudantes não enxergam sentido naquilo que é proposto em sala de aula. Essa visão é revelada por PII₈, que embora já leciono há vinte e oito anos, é o primeiro ano que atua na EII: - “Para trabalhar especificamente o Enem, precisaríamos dedicar um horário fora do período de aula, e eu não posso deixar meus compromissos para vir aqui fora do meu horário” -.

Tal visão contrapõe-se com o que consta no material de apoio ao currículo do estado de São Paulo, chamados *Cadernos do Professor*, enviados às

escolas e entregues aos docentes. Nas orientações sobre os conteúdos do volume, onde estão as informações sobre as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos estudantes, há a informação de que todas as competências avaliadas pelo Enem estão contempladas nas Situações de Aprendizagem presentes nos cadernos.

Já os estudantes revelam sentir necessidade de que lhes apontem os caminhos para a sequência nos estudos ou inserção no mercado de trabalho. Na contramão dos anseios dos alunos, ocorre a insistência em se trabalharem conteúdos com pouco ou nenhum significado para eles. Tal problema pode ser explicado, sobretudo, pela possível falta de percepção, por parte dos professores da EII, da relação entre as competências e habilidades propostas pelo currículo do estado de São Paulo e as cobradas no Enem.

Outro ponto a ser considerado no perfil dos professores da EII está no fato de considerarem os alunos incapazes de realizar um exame como o Enem, alegando falta de interesse e pouca dedicação aos estudos, além de atribuírem à condição social em que estão inseridos um fator determinante para que não prossigam os estudos, como revela PII3: “Os alunos aqui da escola não têm perspectiva... nem apoio da família. Esses dias, uma aluna falou que a mãe pediu que ela engravidasse porque queria um netinho e que ela poderia morar nos cômodos do fundo da casa”.

Embora os professores da EII apontem falta de perspectiva dos estudantes com relação aos estudos, foi possível notar que eles se preocupam com os resultados dos alunos nas avaliações externas, como revela PII7:

E eu estou voltando esse ano pra sala de aula e estou percebendo na apostila do aluno, que a gente trabalha, tem texto pra ler. Você percebe que eles falam: ‘Vou ter que ler isso daqui?’ A gente percebe que tem pouca responsabilidade, eles têm pouco ânimo pra leitura, e eu estou tentando ver como é que vai ser, o que eu estou podendo fazer, estou cobrando deles. Eu vou tentando porque eles precisam desenvolver esse hábito para se sair bem numa prova como o Enem.

Além da questão da não permanência dos professores na EII, essa falta de compreensão entre a relação que se pode estabelecer entre as competências e

habilidades trabalhadas em sala de aula com as que estão sendo cobradas no Enem amplia o abismo entre os resultados dos estudantes da EI e da EII.

Foi essencial para este trabalho dar voz aos alunos, entender a percepção deles sobre o papel da escola para a construção do futuro de cada um. Com relação aos alunos da EI, existe a peculiaridade de todos conhecerem os programas governamentais a partir dos resultados do Enem: o Sisu, o Fies e o ProUni, os alunos revelam ter interesse em cursar o nível superior e têm bem definidos dos caminhos para atingir a meta.

Outros alunos, como Al₂ e Al₁₂ que estudavam em escolas particulares, optaram pela EI por ser considerada uma escola muito boa, apesar de apontarem a diferença no ensino da escola particular e da pública, reclamam que a quantidade de aulas é insuficiente e que aquilo que viram de conteúdo quando chegaram, já haviam estudado anteriormente, o que fez com que perdessem um pouco a motivação, expondo o problema de a escola pública não conseguir prepará-los adequadamente para o Enem ou vestibular e como isso é frustrante, como revela Al₁₂ - “Para quem já estudou em escola particular, sabe que é muito diferente. Eu estudei em uma escola particular, e o conteúdo do ano inteiro que eu vi aqui, a gente viu lá no primeiro bimestre” -.

Al₂ compartilha do mesmo ponto de vista:

A diferença é gritante. Esse ano eu passei, praticamente, sem aprender nada, porque tudo que eu vi aqui eu já tinha visto no nono ano, no oitavo ano. Eu cheguei aqui, eu só fiquei revendo a matéria, fazendo prova, mas realmente, aprender alguma coisa nova, por causa de estar um ano a mais, eu não aprendi (Al₂).

A quantidade de aulas aqui também é menor, na escola particular, por exemplo, de Português, são, tipo, seis, e aqui, a gente só tem quatro, e Geografia, lá, são quatro aulas, e aqui, só são duas. A carga de matéria lá é muito maior do que na escola pública (Al₁₂).

Essa discussão foi desencadeada pela fala da Al₈, que sempre estudou em escola pública:

A escola pública, querendo ou não, não tem tanta oportunidade quanto em uma escola particular, [onde] tem mais tempo de ver mais conteúdo e [os conteúdo] são mais focados para o assunto, para o vestibular, e pra gente, não é tanto, a gente acaba se perdendo e

não consegue chegar em um resultado muito bom no final. E a gente tem que perder mais um ano, depois, fazendo um curso que a gente tem que pagar, então, é meio difícil (A1₈).

Essas falas revelam uma consciência maior da necessidade do estudo para atingir o objetivo de entrada no ensino superior do que apontam as falas dos alunos da EII, mesmo porque a maioria dos alunos da EI revela interesse em ingressar em uma universidade pública, enquanto a maioria dos alunos da EII nem ao menos conhece a diferença entre universidade pública e privada, como foi possível captar na voz de AII₂:

O Enem é muito importante, porque nós não temos condições de pagar, alguns até têm, mas além do valor do curso, têm os materiais que são muito caros. Eu, por exemplo, quero fazer pediatria, e só os livros são muito caros. Meu pai poderia pagar a faculdade, mas os livros não teriam condições.

Além da diferença socioeconômica das duas escolas, há o fato de que grande parte dos estudantes da EII é composta por retirantes, constatação que se deu enquanto eu esperava para iniciar o grupo focal com os alunos, sentada na sala da coordenação, ao observar que entrou uma aluna pedindo material, a qual, ao ser indagada pela coordenadora do ensino fundamental sobre quando e de onde ela vinha, relatou ter chegado há dois dias do Ceará.

Questionei a coordenadora sobre o fluxo dos alunos, obtive como resposta que a escola sofre com a descontinuidade do conteúdo, por dois motivos: parte dos estudantes se ausenta com frequência e uma parcela significativa vem do norte e nordeste à procura de trabalho, ficam dois ou três meses em empregos temporários ou não encontram colocação e acabam voltando, muitos até sem a preocupação em levar a transferência.

A fala da coordenadora foi confirmada durante o grupo focal pelos estudantes, quando AII₁₀ revelou ter vindo da Bahia e que quando chegou ao bairro se assustou com a fama da escola, já que os alunos a chamavam de “cadeião”. Quando ela passou a frequentar, entendeu o porquê, cheia de grades, com vidros pintados e fechados. Disse que do lugar de onde vinha, a escola era muito diferente,

mas que esta deveria ser mesmo como é, porque se fosse aberta, os alunos fugiriam.

Com relação aos alunos faltosos, algumas falas como a de All₃ confirmam o que fora revelado pela coordenadora. Quando questionada quanto a se sentir preparada para obter um bom resultado no Enem, disse que se sentia culpada por quase não frequentar a escola, o que os colegas confirmaram entre risadas. All₆, aluno muito comunicativo, que demonstra interesse em cursar o ensino superior, revelou ter perdido dois anos da vida escolar pelo fato de ter precisado entrar no mercado de trabalho, cujo horário tornou-se incompatível com o turno escolar.

Na conversa com os alunos da EII foi possível identificar que eles enxergam o acesso ao ensino superior como forma de ascensão social, como revela All₆: – “O Enem é uma porta que se abre pra gente que não tem condição. Por exemplo, eu conheço um moço que não tinha condição de pagar a faculdade dele, passou no Enem e hoje é formado em química”.

Entretanto, eles possuem conhecimento limitado de como ocorre esse acesso. Pelas falas, entende-se que não sabem da existência de universidades públicas, ou que, independentemente de serem públicas ou privadas, pensam que precisariam arcar com as mensalidades, como revela All₁₁: – “Acho que é muito importante, ainda mais pra gente que não tem muito dinheiro, se quisermos fazer uma medicina, engenharia, que são faculdades mais caras, só vamos conseguir com uma bolsa” –.

Há também respostas que demonstram a necessidade de mostrar para a família que existe possibilidade de subverter a condição em que se encontram, como revela All₁₃: – “Minha mãe e meu pai nunca fizeram faculdade, não sabem nada sobre isso. Eu quero fazer faculdade para dar o exemplo para eles, mostrar que é possível e que se eles quiserem também está em tempo de fazer, ainda”.

Após ouvidas as vozes de como os participantes se veem dentro da escola e como enxergam o papel de cada um no processo educativo, prossegue-se com a análise das entrevistas e grupos focais.

4.2. Vozes dos participantes: em pauta o Enem

O roteiro fora produzido considerando as especificidades, atentando-se para os lugares de onde falam os participantes, o que implicou questões coincidentes e questões específicas para cada grupo pesquisado (equipe de gestores, professores e alunos), conforme apresentado no quadro abaixo:

QUADRO VIII - Questões de entrevista e grupo focal

Teor da questão	Equipe gestora	Professores	Alunos
1. Qual é a sua percepção sobre o Enem?	X	X	X
2. Qual importância você atribui ao Enem?	X	X	X
3. Há alguma pressão (pais, alunos, gestores, comunidade) para que se trabalhe o Enem nessa escola? Se existe, de que forma ocorre?	X	X	
4. Durante as reuniões de ATPC e planejamento, há algum tipo de enfoque para que os professores desenvolvam nos alunos as competências e habilidades cobradas no Enem? Se sim, de que forma se dá?	X	X	
5. De que forma alunos e professores são informados do resultado desse exame?	X		
6. Quando os resultados do Enem são divulgados, há algum espaço nas reuniões para discuti-lo?	X		
7. Quais são os usos que a escola faz dos resultados do Enem?	X	X	
8. Quais são as ações desencadeadas pela escola, a partir dos resultados do Enem?	X	X	
9. Você sofre alguma pressão (família e/ou escola) para obter uma boa nota no Enem?			X
10. Há algum preparo durante as aulas contemplando o Enem?			X
11. De que forma o tema Enem é abordado pela equipe gestora?			X
12. Você se sente preparado para obter um bom resultado no Enem?			X
13. Há, nesta escola, alguma ação por parte dos professores a fim de prepará-los para o Enem?			X
14. Há, nesta escola, alguma ação institucional a fim de prepará-los para o Enem?			X

Fonte: a autora

A partir das entrevistas e grupos focais, foi elaborado um quadro para cada questão integrante dos respectivos roteiros (entrevista e grupo focal), contendo

a resposta de cada participante da pesquisa, acompanhada da ideia central e da categoria levantada. Considerando o teor das questões, estas foram agrupadas em quatro focos, a saber: 1) percepção sobre o Enem; 2) ações de gestores e professores com foco no Enem; 3) uso dos resultados do Enem; 4) ações desencadeadas a partir dos resultados do Enem.

Entende-se por percepção, segundo Soto (2002), o processo ativo de perceber a realidade e organizá-la em interpretações ou visões sensatas. Para o autor, a percepção é importante por fazer com que diferentes pessoas tenham diferentes interpretações ou visões, inclusive contraditórias, do mesmo fato ou pessoa.

QUADRO IX - Teor das questões

Percepção sobre o Enem	Gestores: questões 1, 2, 3; Professores: questões 1, 2, 3; Alunos: questões 1, 2, 9, 10, 12, 13.
Ações de gestores e professores com foco no Enem	Gestores: questões 4, 5, 6; Professores: questões 4; Alunos: questões 10, 11, 13, 14.
Uso dos resultados do Enem	Gestores: questão 7; Professores: questão 7.
Ações desencadeadas a partir dos resultados do Enem	Gestores: questão 8; Professor: questão 8.

Fonte: a autora

4.2. Percepção de gestores, professore e alunos sobre o Enem

Convidados a refletir sobre sua percepção a respeito do Enem, os participantes da pesquisa das escolas I e II apontaram respostas convergentes como: acesso ao ensino superior, fortalecimento de desigualdade, aquisição de bolsa de estudo, teste de conhecimento. A reflexão apresentou algumas especificidades em relação às respostas da EI, como: autoavaliação, prova inclusiva e tipo de prova.

Ressalta-se que pelas evidentes convergências de respostas dos participantes das entrevistas e dos grupos focais das duas escolas e a constatação

de nenhuma divergência, apenas algumas especificidades, optou-se por categorizar as respostas dos participantes tanto da EI quanto da EII no mesmo quadro, como se pode observar a seguir:

QUADRO X - Categorização das respostas dos participantes

Acesso ao ensino superior (38 participantes)	DI, PI ₁ , PI ₂ , PI ₃ , PI ₄ , PI ₅ , PI ₆ , PI ₇ , PI ₈ , PI ₉ , AI ₁ , AI ₂ , AI ₃ , AI ₄ , AI ₅ , AI ₆ , AI ₇ , AI ₈ , AI ₉ , AI ₁₀ , AI ₁₁ , AI ₁₂ , VDII, CII, PII ₄ , AII ₁ , AII ₂ , AII ₃ , AII ₄ , AII ₅ , AII ₆ , AII ₇ , AII ₈ , AII ₉ , AII ₁₀ , AII ₁₁ , AII ₁₂ , AII ₁₃
Fortalecimento de desigualdade (9 participantes)	AI ₈ ; VDII, PII ₁ , PII ₂ , PII ₃ , PII ₄ , PII ₅ , PII ₆ , PII ₈
Bolsa de estudo (9 participantes)	PI ₆ , PI ₇ , AI ₄ , AII ₃ , AII ₄ , AII ₆ , AII ₇ , AII ₉ , AII ₁₃
Teste de conhecimento (4 participantes)	CI, PI ₂ , PI ₉ , CII, AII ₇
Autoavaliação (3 participantes)	CI, PI ₁ , PI ₂
Inclusão de deficiente auditivo (2 participantes)	PI ₅ , PI ₈

Fonte: a autora

Na percepção da maioria dos participantes entrevistados, houve convergência em ambas as escolas para a possibilidade de acesso ao ensino superior, sendo que 82% dos 46 participantes revelaram essa percepção, sendo que a maioria das respostas pertence à EI, mesclando-se entre gestores, professores e alunos. Em relação à EII, essa percepção materializa-se, principalmente na voz dos alunos, sendo apenas um professor a proferir essa resposta.

Essa percepção está em consonância com o artigo de Santos (2011), que aponta que desde o seu lançamento, houve a intenção de que o Enem fosse mais do que uma avaliação diagnóstica que representaria o quadro educacional brasileiro. A pretensão seria a de se constituir como uma avaliação que, ao mesmo tempo, fosse de diagnóstico individual e possibilitasse ao cidadão fazer escolhas de acordo com suas competências avaliadas por esse exame, portanto, este apresenta-se, segundo Santos (2011, p. 197), “[...] com características complementares e (ou) substituta de outros exames existentes para admissão ao mercado de trabalho e (ou) pós-médios e superiores. O Enem, nesse caso, já nasce como um projeto de ambição extremamente dilatada”.

Entretanto, ainda em acordo com Santos (2011), devido ao caráter de opcionalidade atribuído ao exame, resultou à época de sua implantação, um começo aquém do idealizado, com uma adesão, na primeira edição, de pouco menos de dez por cento do total dos concluintes do ensino médio. Para o autor, intensificou-se a mobilização para que as universidades brasileiras incluíssem o Enem no processo de seleção para o ingresso em seus cursos superiores.

Assim, para Santos (2011), o Enem passou, além das outras funções desenhadas pelo MEC, a exercer critério de avaliação para o acesso a muitas universidades do país, começando, o número de inscritos, a subir à proporção que a quantidade de universidades aderiria a ele, sobretudo as instituições públicas.

Nos anos que se seguiram, segundo Santos (2011), concluintes e egressos em grandes proporções inscreveram-se para a prova do Enem, e tal motivação estaria na suposta facilidade de uma prova diferente da do vestibular, mais interessante, de fácil interpretação, a qual se distanciava do método de acúmulo de conteúdo característico do vestibular. Essa mesma concepção apontada por Santos (2011) aparece na percepção de CII e PII₄:

Para a gente aqui, para você fazer um vestibular da Unicamp, da Fuvest é fora da realidade deles [dos alunos]. Eu vejo que no caso do Enem, eles teriam mais chance de conseguir, ampliar mais o leque das opções de faculdade. Os tipos de perguntas também ajudam porque são mais de interpretação. A dificuldade deles é aguentar fazer a prova. Só que no caso deles, comparando com uma Fuvest que [cuja] a parte conceitual é muito forte, isso, eles não têm, essa parte conceitual. Então, no Enem, se eles aguentarem fazer a prova, eles conseguem ter menos defasagem na parte conceitual, que exige menos (CII).

Eu prestei o Enem quando começou, e na época ele só aumentava a nota de corte, era um facilitador para quem estava menos preparado. Mas hoje, ele é um vestibular, tem todas as críticas que eu daria a qualquer outro vestibular, como Fuvest, Vunesp, Unicamp... ele também é uma porta para o aluno concluir o ensino médio e também fornece bolsas para faculdades particulares, então, ele acaba sendo mais que um vestibular. Embora ele seja injusto, assim como qualquer vestibular é, ele oferece oportunidades, caminhos, é mais uma porta. Tem toda a questão de ser uma prova longa, também. Levando em conta a realidade da nossa escola, eu o considero uma portinha, para 2, 3... porque a Fuvest, não tem nem uma porta, só uma fenda (PII₄).

Santos (2011) critica essa tentativa de transformar o Enem em um processo seletivo, ao revelar que não se leva em consideração o fato de que esses dois modelos de prova são incompatíveis. Para o autor, o vestibular e o Enem não teriam possibilidade de se misturar, trazendo o pensamento de Costa (2003) para apontar o antagonismo das duas propostas, visto que uma estaria baseada no acúmulo de conteúdos, enquanto a outra teria o foco em competências desenvolvidas.

No entanto, Santos (2011) apresenta o problema do afunilamento, ao final do ensino médio, visto que a quantidade de concluintes é muito maior que a quantidade de universidades para albergá-los:

[...] é preciso afirmar que o vestibular (o grande vilão) não existe para excluir, ele exclui para existir: é o instrumento que possibilita colocar uns para dentro e manter outros de fora. Por isso que é ingênuo o MSU (Movimento dos Sem Universidade), anteriormente acordado com a direção do evento, invadir a fala do ministro da Educação, pedindo o fim do vestibular. A verdade é que não há vagas para quem não pode pagar (sejam as universidades ou as escolas básicas). É a exclusão que faz existir o vestibular (SANTOS, 2011, p. 203).

Para Santos (2011), fica evidente que o Enem acabou se consolidando no desejo/ ilusão de milhões de jovens de ingressar no ensino superior, após as universidades terem aceitado usar o resultado como parte de seu processo seletivo. Apoiando-se nesse imaginário, o MEC decidiu consolidar o exame para transformá-lo em bússola para a reforma do ensino médio. Esse desejo, cuja ótica de Santos (2011) evidencia como uma ilusão dos estudantes, também é revelado pelos alunos de ambas as escolas pesquisadas, como A11₁₃: – “É uma forma pra quem não tem condições de pagar uma faculdade” –, e outros:

Pra mim, o Enem (...) ajuda as pessoas mais necessitadas, que não têm condição de pagar uma privada, por exemplo, é uma porta de entrada, como o A13 disse, pra quem não tem condições pra pagar uma faculdade. Mesmo que ele não consiga uma bolsa de 100%, ele consegue um desconto pra ingressar no curso que ele deseja fazer. Eu pretendo tirar uma nota boa no Enem, pra tentar o Prouni, alguma faculdade que se encaixe, que pegue a nota de corte do Prouni (A1₄).

Atualmente, acho que ele tá mais como um vestibular, do que como para avaliar o ensino médio (...). A gente faz o Enem com uma pressão já de passar em uma universidade, de conseguir uma bolsa,

ou sei lá, ingressar no Ensino Superior. Tem uma pressão maior no Enem. Porque o que tá em jogo ali não é só avaliar o ensino médio, mas também o futuro do estudante, porque a partir daquela prova, ele vai conseguir ingressar – ou não, né? – [por]que depende de várias coisas. A gente não tem o suporte que precisa para conseguir uma nota boa para ingressar na faculdade. (AI₉)

O Enem é uma porta que se abre pra gente que não tem condição. Por exemplo, eu conheço um moço que não tinha condição de pagar a faculdade dele, passou no Enem e hoje é formado em química. Pra mim, o Enem é uma porta que se abre de oportunidades (All₆).

Outra convergência nas vozes dos participantes, tendo 20% dos entrevistados respondido desta forma, em especial os professores da escola de menor média, é que o exame tem contribuído para o fortalecimento da desigualdade. Há aqui uma conversão com a resposta do vice-diretor da mesma escola, embora tenha aparecido como resposta na escola de maior média, onde apenas um estudante apresentou a mesma percepção:

[...] são, tipo, duas semanas pra estudar cada matéria, e pra acompanhar a sala inteira. Às vezes, um aluno tem dificuldade e outro é muito mais rápido pra pegar, e a gente acaba ficando no mesmo conteúdo por muito tempo, e acaba não dando tempo de estudar tudo. Então, o Enem que deveria ajudar a gente, ajuda; aqueles que estudam mesmo, mas aqueles que não têm condições, ou por condição financeira, acabam sendo prejudicados (AI₁₂).

Na categorização das respostas dos participantes, considerando a percepção individual sobre o Enem, algumas falas de gestores e professores da EI convergiram no sentido de que esse exame tem sido responsável pelo fortalecimento da desigualdade.

Há, expresso no discurso dos professores da EII, a percepção de que o aluno da escola pública se encontra em condição desfavorável, se comparado ao aluno de escola particular, revelando que o Enem tem contribuído para o fortalecimento da desigualdade. Fica evidente na fala do VDII a concorrência desleal, ao considerar o Enem um mesmo exame aplicado para os alunos de escolas públicas e particulares, enquanto CII revela um ponto de vista um pouco mais favorável ao formato da prova do Enem em relação aos vestibulares, ainda que acredite que o tamanho da prova é antagônico à realidade dos alunos, opinião

compartilhada por PII6, que acredita no esforço dos estudantes, mas também, em que o despreparo os prejudica.

[...] ...o aluno de escola pública sempre é prejudicado porque existe muita coisa que o aluno não tem a capacidade para estar executando naquele momento, daquela forma. O aluno da escola pública, ele tem que ter algo a mais pra (...) participar, porque acaba sendo uma concorrência meio desleal. Por exemplo, nossos alunos, eles têm 40 ou 45 minutos de aula, duas de 45 e 3 de 40, são só 5 aulas à noite. Nesse sentido, a perda do noturno já é maior, além de que muitos já vêm cansados, desanimados (VDII).

Para a gente aqui, para você fazer um vestibular da Unicamp, da Fuvest, é fora da realidade deles [dos alunos]. Eu vejo que no caso do Enem, eles teriam mais chance de conseguir, ampliar mais o leque das opções de faculdade. Os tipos de perguntas também ajudam porque são mais de interpretação. A dificuldade deles é aguentar fazer a prova... (CII).

Os alunos do Estado não têm uma expectativa, eles não têm preparo para fazer uma prova tão extensa como é o Enem. Eles se esforçam, tentam, mas não conseguem atingir a meta por não ter um curso preparatório, como é na escola particular, ou então, como quem pode pagar um cursinho à parte. Os nossos alunos precisam de um cursinho preparatório para conseguir, eles se esforçam, mas é muito fora da realidade deles (PII6).

Entretanto, nenhum aluno da EII se referiu ao Enem como um exame que fortalece as desigualdades. Ao contrário, a maioria o enxerga como uma porta de acesso, cujo esforço individual não é suficiente para abrir, como revelam AI2: – “Uma coisa boa pra quem é pobre e vai sair da escola, pra aprender que na vida, quem for escolher uma carreira, como de médica, por exemplo, vai ter que fazer provas difíceis, de várias horas. Eu acho que é bom pra gente se acostumar” –, e AI5 : – “Um projeto que mostra que, se a gente estudar, conseguimos várias coisas. Se não tivermos um objetivo, não vamos conseguir chegar até as coisas. Se eu quero fazer alguma coisa, eu tenho que correr atrás, e o Enem me dá essa oportunidade” –.

Na EI, não houve respostas dos gestores ou professores que revelassem perceber o Enem como um exame fortalecedor de desigualdades, sendo que apenas um aluno fez essa observação:

[...] não é uma coisa que a gente tem muito tempo pra estudar aqui, porque são, tipo, duas semanas pra estudar cada matéria, e pra

acompanhar a sala inteira. Às vezes, um aluno tem dificuldade e outro é muito mais rápido pra pegar, e a gente acaba ficando no mesmo conteúdo por muito tempo, e acaba não dando tempo de estudar tudo. Então, o Enem que deveria ajudar a gente, ajuda; aqueles que estudam mesmo, mas aqueles que não têm condições, ou por condição financeira, acabam sendo prejudicados (AI₁₂).

Essas respostas reforçam a análise de Santos (2011), que lamenta a evidência de que o Enem tenha se consolidado nessa ilusão dos jovens em ter acesso ao ensino superior. Para o autor, não se exige tanto esforço para notar que isso pode ter resultados devastadores, visto que “o exame só atinge mesmo uma minoria que está na ponta do funil tentando escapar para a universidade. Desses, as estatísticas denunciam, todos os anos, só uma pequena parte vai conseguir sentar-se nos bancos dos institutos superiores de ensino” (SANTOS, 2011, p. 204).

Na fala de PII₁₃, torna-se evidente o quanto considera que o Enem não tem contribuído para diminuir o abismo existente entre alunos que conseguem chegar ao ensino superior e aqueles que, por diversos fatores de ordem social, não têm essa possibilidade:

Eu acho que é muita desvantagem para o aluno de escola pública. Nossos alunos aqui, por exemplo, eles não têm muita perspectiva, não existe quem abra a visão deles sobre a importância disso. Não existe incentivo em casa, nem para as coisas da escola, eles faltam em dia de avaliação, não fazem tarefa. E tudo isso aumenta a distância entre o que é cobrado no Enem e a realidade dos nossos alunos, aqui (PII₁₃).

De forma análoga à fala da PII₁₃, Oliveira (2016) apresenta discordância da visão da ideia que se faz das políticas de inclusão social para a promoção de meios e ações, que venham a combater a exclusão aos benefícios da vida em sociedade. A exclusão citada pela autora tem origem em fatores ligados a classe social, a localização geográfica, deficiências ou preconceitos, idade, gênero, entre outros aspectos que impedem os cidadãos de terem acesso aos bens que deveriam ser de toda a população. Entretanto, para Oliveira (2016), o modelo de compensação por resultados tem impedido que a exclusão social faça parte do passado:

As políticas de inclusão social buscam oferecer aos mais necessitados, oportunidades de acesso a bens e serviços dentro de

um sistema que beneficie a todos e não apenas aos mais favorecidos. No caso da educação, essa orientação se choca com o modelo meritocrático que fundamenta os sistemas escolares (OLIVEIRA, 2016, p. 233).

Para Oliveira (2016), existe uma contraposição entre a aceitação da diversidade no sistema educacional, quando se padroniza um modelo universal, e tal critério tem questionado a noção de qualidade. “Os papéis estavam dados, claramente estabelecidos, mas quando novos participantes entram em cena, práticas e hábitos consolidados começam a ser questionados, as referências mudam, tornam-se frágeis, oscilantes e o modelo começa a se esvaír” (OLIVEIRA, 2016, p. 233).

A fim de atender a uma integração nacional, ainda de acordo com Oliveira (2016), desenvolveram-se sistemas escolares padronizados, considerados condição necessária para a validade de uma coesão social. Nessa padronização em busca de unidade, equilíbrio, ajustamento e harmonia, a autora enxerga uma arbitrariedade, enfatizando: “(...) integração e coesão não são sinônimas de homogeneidade na sociedade e na cultura, já que a diferenciação é uma qualidade essencial das relações sociais. Talvez, este seja o principal fator de crise da escola republicana” (OLIVEIRA, 2016, p. 233).

A análise feita por Oliveira (2016) pode ser captada na fala de VDII:

Então, quando você vê, o Brasil inteiro faz o Enem, mas a classe mais privilegiada desse país tem uma condição muito melhor de estar desenvolvendo o Enem do que os meus alunos, aqui. Aí, você fala “nossa, é triste”. Então, eu vejo isso daí, a tristeza do meu aluno, porque apesar do Enem ser mais igual, ele acaba sendo diferente nessa questão social. Precisa rever algumas coisas.

Há também convergência nas respostas de que por meio desse exame, os estudantes podiam ter acesso ao ensino superior, tendo sido salientado pelos alunos da EII a aquisição de bolsas de estudo, perceptível na fala de All₂: – “É muito importante, porque nós não temos condições de pagar, algumas até tem, mas além do valor do curso, têm os materiais que são muito caros” – e de All₅:

Um projeto [Enem] que mostra que se a gente estudar, conseguimos várias coisas. Se não tivermos um objetivo, não vamos conseguir

chegar até as coisas. Se eu quero fazer alguma coisa, eu tenho que correr atrás, e o Enem me dá essa oportunidade.

A percepção compartilhada entre os participantes da pesquisa fora captada por Santos (2011), ao constatar que desde a concepção do exame já existia intenção de que este se tornasse um vestibular, pelo intenso trabalho político governamental em vinculá-lo ao acesso, tanto às universidades públicas quanto às privadas de todo o território brasileiro, ações que acabaram por popularizar esse mecanismo. Para Santos (2011, p. 200), “Com essa popularização, tinha-se a intenção de levar adiante a ideia de substituir os vestibulares pelo Enem, o que possibilitaria ao MEC/Inep determinar tacitamente os pressupostos curriculares da educação básica brasileira”.

Pela concepção dos estudantes em relação ao acesso ao ensino superior por meio de bolsas de estudo, Santos (2011) acrescenta:

Uma primeira questão é que o sistema educacional no Brasil, como em diversos outros países subdesenvolvidos ou ditos em desenvolvimento, é montado para deixar uma grande parte de fora. E a forma como o sistema funciona é a de um funil (os governos odeiam essa analogia). Mesmo quando estão dentro, como é o caso do Ensino Fundamental e, em menor grau, o do ensino médio, o baixo rendimento, a evasão e a repetência contribuem para alimentar o funil. Muitos entram, poucos saem (e os poucos têm sido, em sua grande maioria, os das classes dominantes) (SANTOS, 2011, p. 203).

Para Santos (2011), esse afunilamento tem a incumbência de minimizar a responsabilização das esferas públicas em oferecer possibilidade de prosseguimento nos estudos, ficando evidente que, ao fornecer um processo seletivo, toda a carga de responsabilidade recai sobre o estudante, na ideia de que é ofertada a todos a chance de prestar um exame, mas somente aqueles que estão realmente preparados é que poderão dar continuidade ao ensino. Santos (2011) ainda ressalta que basta observar a quantidade de estudantes que concluem o ensino médio e, dentre estes, quantos tentam acesso à universidade e, ainda, mesmo dentre estes que tentam, quantos conseguem entrar.

Ainda que esse acesso propiciado pelo Enem tenha sido mencionado pela equipe de gestores, docentes e discentes participantes da pesquisa, essa percepção predominou entre os alunos, como pode ser identificado na fala de All₁₂: – “É como se fosse um trampolim, que joga quem é de classe baixa no trampolim. A pessoa pula e entra na faculdade” –.

Uma coisa boa pra quem é pobre e vai sair da escola, pra aprender que na vida, quem for escolher uma carreira, como de médica, por exemplo, vai ter que fazer provas difíceis, de várias horas. Eu acho que é bom pra gente se acostumar (All₂).

Fica evidente que os alunos participantes da pesquisa têm clareza de que diante da condição social em que estão inseridos, frequentar uma universidade está distante, devido à realidade que os impede de arcar com a mensalidade, conforme ilustram as falas que seguem: – “É poder ganhar uma bolsa, pra gente assim, que não tem condição de pagar. É um jeito de ter um futuro” – (All₃).

Muito próximo do que pensa All₃, All₇ revela: – “O Enem é um meio de eu testar meus conhecimentos em cada matéria e, dependendo da minha nota e meus conhecimentos, tenho uma oportunidade de ganhar uma bolsa” –.

A percepção do estudante está presente na afirmação de Santos (2011) de que o vestibular não tem o papel de excluir, pois sua existência está condicionada à exclusão, por ser o instrumento que se responsabiliza por preservar a lógica de acesso de uns, às custas da manutenção de outros fora do sistema.

Por isso que é ingênuo o MSU (Movimento dos Sem Universidade), anteriormente acordado com a direção do evento, invadir a fala do ministro da Educação, pedindo o fim do vestibular. A verdade é que não há vagas para quem não pode pagar (sejam as universidades ou as escolas básicas). É a exclusão que faz existir o vestibular. Ele se faz necessário pela função que o Brasil ocupa na atual ordem capitalista. A prioridade da política econômica é o pagamento das dívidas internas e externas, do investimento no agronegócio, do sucateamento da educação pública, das privatizações das estatais. É inerente ao sistema educacional do capitalismo subdesenvolvido a exclusão. Isso não quer dizer que se devem cruzar os braços e não fazer nada, “pois tudo já está resolvido” ou “nada pode ser feito”. Pelo contrário. Só mostra que nada está resolvido, que o trabalho de quem quer construir uma sociedade diferente é muito mais complexo do que as reformas, no sistema capitalista, podem sugerir (SANTOS, 2011, p. 204).

Em ambas as escolas há respostas nesse sentido de que o Enem, além de oportunizar acesso ao ensino superior, contribui para a aquisição de bolsas de estudo. Embora apenas alunos tenham citado essa possibilidade – 20% dos entrevistados –, a incidência dessa resposta se deu pelos alunos da escola de menor média.

É perceptível no silenciamento dos alunos da EII que eles não possuem conhecimento sobre a diferença entre universidades públicas e privadas, haja vista a quantidade de respostas sobre bolsas de estudo e nenhuma acerca do acesso a universidades públicas. Outro desencontro nas respostas entre os professores e alunos da EII, está no fato de os professores perceberem o Enem como um mecanismo fortalecedor das desigualdades, mas nenhum deles ter citado a possibilidade de aquisição de bolsas de estudo, como o ProUni, para minimizar o abismo sociocultural.

Convergem as respostas de que o Enem é um teste de conhecimento, proferida apenas pelo coordenador da escola de menor média, enquanto na escola de maior média, essa percepção encontrou mais vozes além da do coordenador.

Entretanto, uma especificidade da EI está em alguns professores se referirem ao Enem como prova que avalia os estudantes, autoavaliação, além de respostas de que seria, também, uma prova inclusiva.

Por outro lado, como especificidade da EII, há duas respostas que casam com a concepção do Enem trazida pelo site do Inep: na fala de AII₇, por acreditar que o exame seja capaz de testar seus conhecimentos: – “O Enem é um meio de eu testar meus conhecimentos em cada matéria...” –, e na de CII:

[...] Então, eu acredito muito no Enem nesse sentido, acho as perguntas excepcionais. A gente aprende com as perguntas, falo até para eles tomarem cuidado porque você começa a ler a pergunta do Enem, começa a aprender sobre a pergunta, mas perde o foco e depois não responde porque perde muito tempo.

Ainda que haja esse reconhecimento de que o Enem possa ser um exame capaz de apontar as defasagens encontradas nos participantes, a demora no acesso às informações do resultado, ou o não acesso a elas, além de os

participantes já estarem fora da escola quando as notas lhes são atribuídas, dificilmente torna-se viável a utilização desses resultados para o repensar da prática pedagógica. A ideia de que o Enem não auxilia a melhoria da aprendizagem pode ser captada na fala da AI₄:

Ah, pra mim, quem é de escola pública, é bem mais difícil, lógico, fazer a prova do Enem, porque ela exige um conhecimento muito amplo, além do que é dado na escola, e ele só serve pra você fazer, tirar uma nota e entrar na faculdade. Porque a autoavaliação, você não vai fazer, porque não vai ter um professor lá pra te ajudar na questão. Então, você faz, vê a nota pra bater com a nota de corte da faculdade.

Há também a carga de tensão de todos os envolvidos no processo pela responsabilização da nota elevada ou insuficiente, a qual afeta: a) os estudantes, por não se sentirem preparados para a obtenção de bons resultados; b) os professores, por se sentirem impossibilitados de fazer mais pelos alunos; além de c) a gestão acreditar que poderia motivar mais os estudantes ou os professores.

Quando questionados sobre a ocorrência de pressão externa para que se trabalhasse o Enem, todas as respostas em ambas as escolas foram negativas. Mesmo entre os alunos, ao serem interrogados sobre se sentirem pressionados, as respostas convergiram com a dos gestores e professores:

Não, não há. Não há porque os pais são despreparados, aqui na nossa comunidade, né? Meia dúzia de pais têm uma formação acadêmica, os pais aqui, têm a escolaridade baixa. Muitas vezes, os pais aqui não têm essa preocupação de estarem formando o filho, muitos querem que o filho entre logo no mercado de trabalho para poder ajudar dentro de casa (VDII).

Na verdade, não ocorre pressão nenhuma, né? Trabalhamos as habilidades e competências existentes nele porque elas coincidem com a grade curricular do estado, apenas por isso (CII).

Pressão, não. Eu vejo, assim, a boa vontade, o incentivo mesmo da gestão. É o que existe. Pedir a colaboração de professores junto com alguns alunos, aí, mas pressão mesmo, não (PII₈).

Sinceramente, eu nunca tinha ouvido falar do Enem. Pra mim, isso nem existia. Minha família também não sabe nada do Enem, só falam pra eu fazer uma faculdade e ser alguém na vida. Agora, que a escola começou a falar sobre o Enem, e eu conheci. Não estou nervosa ainda, porque não estou fazendo nada, ainda. Quando chegar no final do ano, acho que vou ficar nervosa (AI₇).

Embora a pressão externa não exista na percepção dos entrevistados, como comprovado nas respostas dos participantes: gestores, professores e alunos se sentem responsabilizados e frustrados pelos resultados desse exame, conforme a fala do (VDII): – “Então, a comunidade não força, não vem pedir, não temos essa pressão externa por parte da comunidade. A gente que tenta pressionar eles para que vá bem, para que prestem o Enem e tenham um futuro, lá na frente, porque a gente quer o melhor para eles, né?” –. Essa mesma impressão pode ser evidenciada nas vozes dos professores: – “Pressão, não. Eu vejo assim, a boa vontade, o incentivo mesmo da gestão. É o que existe. Pedir a colaboração de professores junto com alguns alunos, aí, mas pressão mesmo, não” – e (PII₈), que compartilha da visão de PII₄:

Pais, não, né? A única pressão que eu vejo é para os próprios professores, a pedido que nós, assim, em termos, somos os responsáveis, né? Devido à importância que ele (Enem) tem, porque eu passei por isso, nós professores vamos passar com os filhos, são coisas importantes. Exercícios, isso, aquilo, incentiva, né? Tem o *power point* pra passar, os exercícios, então, acho que a cobrança é em volta do professor.

É possível perceber, nas respostas dos participantes, que mesmo não ocorrendo pressão externa, se sentem responsáveis pelos resultados, confirmando, dessa forma, o *accountability* ao qual Afonso (2000) e Schneider (2017) se referem na prestação de contas sobre os resultados de avaliações externas. De forma semelhante, os alunos assumem culpa pelo despreparo para a realização do exame, alguns compartilhando a culpabilização individual com a escola, como é o caso de All₄: – “Não, eu não presto muita atenção nas aulas e não sou boa nem na escola, quanto mais no Enem... não porque eu não saiba, mas eu não sinto motivação aqui na escola, aí não me esforço” –. Outros assumem sozinhos a culpa, perceptível na voz de All₁: – “Não me sinto, até estou pensando em desistir... deixar pra fazer um curso antes de tentar. Mas acho errado culpar a escola, porque quem faz a escola somos nós, também” –.

Da mesma forma, é perceptível na EI como há uma subjetividade na forma como se encara essa falta de pressão. Na visão tanto dos gestores quanto dos professores e alunos não existem cobranças, entretanto, é possível notar que eles se cobram por resultados porque acreditam que a comunidade escolar,

principalmente os pais, espera isso deles, o que se evidencia na fala da D1: – “Acho que não tem pressão, acho que na verdade, eles procuram a escola porque acham que a escola tem sido bem colocada no Enem ao longo dos anos...” –. Embora os alunos também revelem uma não pressão, nas respostas, evidencia-se que temem decepcionar os familiares:

A minha família, ela sempre incentiva, claro, né, pra eu ir fazer e tal, mas não é uma pressão grande, eu tenho uma maior pressão comigo mesma, pressão psicológica. Eu sempre acho que o que eu faço não é o suficiente, aí, eu sempre preciso estudar mais e mais (A1₇).

Eu acho que a pressão maior é de mim mesma porque eu me cobro muito, e da minha mãe: minha mãe que cobra isso de mim. E eu sempre acho que eu deveria tá estudando mais, estar buscando mais, fazendo simulado, eu nunca acho suficiente, e é estressante né, a gente chora, e grita (A1₉).

Na mesma linha dos alunos, os professores da E1 revelam não sentirem pressão alguma, mas contrariando essa visão, algumas falas versam sobre cobrança dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado estar em consonância com o que é cobrado no Enem, como revelam alguns professores:

É, só quando chega lá pra setembro, porque os próprios alunos já começam a ficar mais apreensivos, né? Se preocupando, mais, assim. Eu concordo com a outra professora, a gente tenta cumprir todo o conteúdo, que aí, eles vão automaticamente, se preparando para isso, né? (P1₄).

[...] nunca me cobraram nada, a única coisa é que, no ano passado, no segundo ano, logo no finalzinho, na aula seguinte ao Enem, o pessoal do terceiro ano, aqueles que prestaram, vieram falar, caiu isso aí, e a frustração deles porque eu já tinha trabalhado a matéria e alguns deles tinham errado [...] (P1₂).

Essa pressão implícita é captada por Oliveira (2016), quando analisa o Enem como um instrumento de seleção, que se baseia no mérito do estudante que deseja ingressar na educação superior, e de acordo com a autora, embora seja um exame do estudante, esse foco acabou se deslocando para as escolas. Oliveira (2016) recorre à edição do Enem de 2014, quando o Inep passou a tratar o exame como um instrumento que possa:

[...] auxiliar estudantes, pais, professores, diretores das escolas e gestores educacionais nas reflexões sobre o aprendizado dos estudantes no ensino médio, podendo servir como subsídio para o estabelecimento de estratégias em favor da melhoria da qualidade da educação. Quando disponibilizados por escola, os resultados agregados das proficiências médias possibilitam a análise pela comunidade escolar e pelas famílias, para que se percebam os avanços e desafios a serem enfrentados (BRASIL, 2011, p. 01).

Oliveira (2016) reprova essa nova função do Enem apontada pelo Inep, visto que é um exame de adesão voluntária do estudante, portanto não se deve permitir que se produza uma análise por escola, principalmente, pelo fato da representatividade dos resultados variar conforme o percentual de participação de alunos. Essa conduta reforça a ideia de que se deva trabalhar nas escolas, mesmo que públicas, práticas voltadas para um processo seletivo, caso contrário, pode-se não atribuir à escola um selo de qualidade. Sousa (2011) compactua com a visão de Oliveira, ao divergir da forma como se tem difundido o Enem, denominando-o de avaliação do ensino médio. O autor considera equivocada tomar os resultados do Enem como evidência de qualidade do ensino médio, questionando, inclusive, a validade da criação e manutenção deste exame:

[...] não há entre os objetivos anunciados qualquer ruptura com o desenho inicial, mantendo-se o propósito de avaliar individualmente alunos concluintes e egressos do ensino médio quanto às competências e habilidades, por meio de prova organizada com base em uma matriz de competências especialmente definida para esse exame. A participação no exame é voluntária, portanto, seus resultados não podem ser tomados para se afirmar sobre a qualidade (ou falta dela) no ensino médio; estes não são representativos do conjunto dos concluintes desta etapa de ensino, pois não se tem controle da adesão ao exame. É o aluno que decide sobre a conveniência de sua participação (SOUSA, 2012, p.102).

4.3. Ação de gestores e professores a fim de preparar os alunos para o Enem

Quando levados a refletir sobre a ação da escola em relação ao Enem, a equipe gestora e os professores apresentaram pontos de vista variados, entre os quais alguns convergiram, outros divergiram, sem, entretanto, ocorrerem especificidades nas respostas. Sobre a indagação da forma como os alunos e

professores são informados do resultado desse exame, direcionada apenas à equipe gestora, em ambas as escolas, as respostas tanto dos diretores quanto dos coordenadores versaram no sentido de que não há preocupação por parte do MEC de que esse resultado chegue até a escola.

Se ficam sabendo, é porque algum professor se interessou em ver e levar até a escola ou os próprios egressos voltam para dizer como foram, em uma perspectiva individual, caso tenham alcançado vaga em alguma universidade. Isso é evidente nas respostas dos participantes: – “Quando alguém aparece com esse resultado, a gente discute, e eu acho interessante para que todos saibam o que está acontecendo [...]” – (CII). Na mesma direção, os outros participantes da equipe gestora também reclamam da falta de informação: – “Na verdade, esse resultado não chega até nós. Às vezes, algum professor vê nos jornais e vem contar, os alunos que fizeram e voltam para dizer como foram... Mas assim, a escola ser informada, não...” (DI) –.

Às vezes, eles mesmos [os alunos]. Quem vê primeiro, né, chega e conta a novidade. E os alunos que vêm, depois que termina, no início do ano, que eles vêm buscar [a documentação de] conclusão e tal, eles vão contando pra gente as notas individuais deles, a gente fica sabendo. Mas no geral, a escola divulga ali na sala dos professores, comenta e tal, mas nada assim, extraordinário (CI).

Muitas vezes, não somos informados do resultado do Enem. Isso não acontece porque é o próprio aluno que faz sua inscrição, e o resultado só sai no final do ano letivo. E quando são terceiristas, não voltam mais na escola; quando são secundoanistas, ficamos sabendo só no ano seguinte, muito tarde (VDII).

É possível identificar convergência nas falas tanto dos gestores da EI quanto nas da EII de que o resultado do Enem não tem importância, e que não é uma prioridade o seu estudo, em nenhuma das duas escolas. Tais falas divergem do ponto de vista dos alunos, em cujas respostas é evidente a importância atribuída ao exame.

A mesma coisa. Ele abre portas para o futuro de todo mundo, né? Querendo ou não, mesmo se não é justo, ele tá aí pra todo mundo fazer. É, tipo, a corrida da lebre e da tartaruga, né? Quer dizer, a corrida tá ali pras duas participarem, né, a lebre tem muito mais chance, mas às vezes, a lebre dorme, né? (AI7).

Eu acho muito importante porque tem muita gente boa em escola pública, muita gente inteligente, muita gente que quer ser alguém na vida, e o Enem é uma oportunidade pra isso. É como já disseram, como se fosse um trampolim, você pula e, se chegar lá, vai depender de você. Se quiser, vai conseguir (AII4).

Gestores e professores, questionados sobre se, durante as reuniões de ATPC e planejamento, há algum tipo de enfoque para que se desenvolvam nos alunos competências e habilidades cobradas no Enem, responderam conforme demonstra o quadro a seguir.

QUADRO XI - Categorização das respostas dos gestores e professores

Não há enfoque (2 participantes)	PI ₁ ; PI ₇
Não há enfoque direto (9 participantes)	DI; CI; PI ₃ ; PI ₅ ; PI ₈ ; CII; PII ₁ ; PII ₆ ; PII ₇
Relação entre as competências e habilidades do Currículo do Estado de São Paulo (5 participantes)	PI ₂ , PI ₄ ; PI ₅ ; VDII; PII ₄
Não souberam responder (5 participantes)	PI ₆ ; PII ₂ ; PII ₃ ; PII ₅ ; PII ₈

Fonte: a autora

Dos vinte participantes entrevistados, 10% responderam não ocorrer enfoque algum sobre as competências e habilidades cobradas no Enem, ambas as respostas proferidas por professores da EI, como revelam PI₁: – “...a preocupação mais é com o Saesp e em relação ao Português, né, e Matemática e as outras disciplinas vão se apoiando nelas” –, e PI₇: – “Eu também não vejo cobrança, não. Eu não vejo cobrança nesse sentido, a respeito da prova do Enem”–.

Dos participantes do grupo focal, 25% dos professores optaram por não responder a essa pergunta por trabalharem há pouco tempo na escola, revelando ainda estarem se adaptando com o trabalho. Da EI, apenas um professor não respondeu, enquanto na EII, foram quatro. Foram 45% dos participantes que responderam existir trabalho com as competências e habilidades, mas não estabeleceram relação com aquelas cobradas no Enem, considerando não haver enfoque direto, visto que são escolas públicas e devem seguir o currículo do estado de São Paulo, como respondeu DI: – “[...] o planejamento são poucos dias, os

ATPCs são poucas horas, então, a gente não consegue dar uma abordagem específica para o Enem, seria excelente, mas a gente não consegue” –.

[...] E eu acho, assim, que também, se o Enem tivesse como mandar alguma coisa para o Estado, para a gente poder ter mais – não precisa, especialmente, para o aluno –, mas que seja para o professor, para o professor ter um conhecimento da matéria, como que é, para preparar para a prova do Enem, acho que fica bem mais fácil para nós podermos passar para o aluno, para conseguir cobrar melhor do aluno. Porque a gente também, [nós] não temos acesso à matéria do Enem, como que é uma prova, como eu te falei [...] (PII₇).

Do Enem, não. Trabalha[m-se] as competências e as habilidades do SARESP, tá? Mas, assim, focar o Enem, não. Acho que a única coisa que eu me lembro, assim, de a escola focar o Enem, é a questão da “Ah, os alunos vão prestar o Enem”, sabe? Então, sempre preocupados e depois de um certo tempo, também, depois que os alunos começaram a demonstrar interesse pelo Enem por causa do ingresso nas universidades, aí, a escola chegou a dar palestras aqui, sobre Fies, Prouni, sabe, Profis. Aí, a escola começou a falar para os alunos que isso existe, para que eles conhecessem sobre, dessas, das possibilidades, que ... esse enfoque, a escola tem. Mas trabalhar o Enem, não (PI₃).

Também aparecem respostas que associam as competências e habilidades propostas na matriz de referência da avaliação do Enem com as trabalhadas pelo currículo do estado de São Paulo. Nesse aspecto, 15% dos professores da EI e 5% dos professores da EII têm como principal justificativa, o currículo necessitar estar em consonância com os PCNs:

É, também eu acho que as competências e habilidades que têm, que são pedidas no Saresp, não são muito distantes do que o Enem pede. A gente sempre, no planejamento, a gente tem que – em todo planejamento –, tá bem focado, fazer, refazer, o que não atingiu, quais são as competências (PI₄).

Sim, com certeza, porque [é com base nas] as habilidades que você recebe do governo do Estado que a gente monta os planos de ensino [...]. É esse tipo de avaliação. Então, quando você faz o plano de ensino, automaticamente nós estamos fazendo um projeto, né, de acordo com os planos que são dados pras escolas. Aí, nós temos uma adaptação, um alinhamento curricular, e dentro desse alinhamento estão previstas todas as habilidades e as competências que vão tanto pro Saresp, quanto pro Enem, quanto em outros vestibulares (PII₄).

Na EI, não ocorreu essa associação entre as competências e habilidades por parte da equipe gestora, já em relação à EII, o VDII compartilha essa visão:

Sempre, porque o Enem, ele é desenvolvido em cima dos parâmetros curriculares, né, do currículo oficial do país. Então, os alunos recebem o *Caderno do Aluno*, e todas as disciplinas têm as habilidades e competências que ele tem que atingir para desenvolver cada questão, cada conteúdo, cada exercício que é aplicado, e essas habilidades e competências são as que caem no Enem. Então, a gente já trabalha isso desde o 6º ano.

Perrenoud (2000) reconhece haver múltiplos significados da noção de competência, que ele próprio define como capacidade de agir de modo eficaz em determinado tipo de situação, havendo para isso, a necessidade de se apoiar em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. “Para enfrentar uma situação [...] deve-se pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (PERRENOUD, 2000, p. 4).

À luz de Perrenoud (2000), os recursos cognitivos complementares são representações da realidade, que são construídos e armazenados pelas experiências de formação do indivíduo. De acordo com o autor, quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, podendo ser, por vezes, elementares e esparsos, ou 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 (PERRENOUD, 2000, p. 4).

As competências manifestadas por essas ações não são, em si, conhecimentos; elas utilizam hipóteses, ou mobilizam tais conhecimentos. Dessa forma, é possível compreender o equívoco no pensamento de alguns professores da EII, em acreditar que o MEC deveria enviar-lhes um material específico para se trabalhar o Enem. Trata-se de uma visão equivocada, porque o exame não apresenta, especificamente, conteúdos, mas hipóteses que visam mobilizar os

conhecimentos voltados para o ensino médio. Essa falta de compreensão pode ser captada na fala de PII₇:

[...] E eu acho, assim, que também, se o Enem tivesse como mandar alguma coisa para o Estado, para a gente poder ter mais – não precisa, especialmente, para o aluno –, mas que seja para o professor, para o professor ter um conhecimento da matéria, como que é, para preparar para a prova do Enem, acho que fica bem mais fácil para nós podermos passar para o aluno, para conseguir cobrar melhor do aluno. Porque a gente também, [nós] não temos acesso à matéria do Enem (PII₇).

Esse pensamento de que deva existir um enfoque específico para o Enem distante do conteúdo proposto pelo currículo do estado de São Paulo também foi captado na fala dos alunos da EII, demonstrando que compartilham do ponto de vista de que há conteúdos exclusivos para o exame, seja do Enem, seja do vestibular, como revela AI₄: – “O fato de ter que seguir a apostila atrapalha, porque alguns professores gostariam de nos passar coisas a mais, mas não conseguem por causa disso” –.

Em alguns momentos, os alunos reconhecem que alguns professores aplicam atividades abordando questões do Enem, entretanto, há implícito nas respostas dos participantes que não foram desenvolvidas competências para que conseguissem responder às questões. Essa incompreensão pode ser percebida na fala de AI₃: – “Quase nada, só a professora de português que passa, e do jeito dela, né? ... a de inglês, também, mas ninguém entende direito o que é pra fazer” –.

Perrenoud (2000) traz a observação de Bachelard (1996) de que os professores têm dificuldades para compreender que seus alunos não compreendem, pelo fato de já terem perdido a memória do caminho do conhecimento, dos obstáculos, das incertezas, dos atalhos, bem como do sentimento de vazio ou pânico intelectual. É nessa linha de raciocínio que é possível identificar que apenas colocar questões do Enem em provas ou atividades, sem que se tenha trabalhado o desenvolvimento das habilidades e competências, tem se mostrado atividade nula, de acordo com as respostas dos estudantes.

Segundo Primi, Santos, Vendramini, Taxa, Miller, Lukjamenko e Sampaio (2001), o Enem se constitui a partir de uma matriz de competências e habilidades,

cuja fundamentação privilegia a visão dos autores sobre quais dimensões de inteligência são importantes para o ensino médio, correspondendo às “possibilidades totais da cognição humana na fase de desenvolvimento próprio aos participantes do Enem” (Inep, 1999, p. 9).

Definem-se da seguinte forma, as competências e habilidades, de acordo com o Inep (1999):

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).

De acordo com Ricardo e Zylbersztajn (2008), instituiu-se o discurso das competências no sistema educacional brasileiro por meio da LDB/96 e de documentos oficiais, mediante os quais a regulamentação e orientação dos vários níveis de ensino são estipuladas. Especificamente, em relação ao ensino médio, as referidas regulamentação e orientação se fazem pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNEM), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e suas orientações complementares (PCN+) lançadas em 2006.

Esses documentos, à luz de Ricardo e Zylbersztajn (2008), propunham que as escolas compreendessem os pressupostos fundamentais da LDB/96, a fim de que se assegurasse mudança nas práticas educacionais. Enquanto as DCNEM são obrigatórias, por estarem associadas à LDB/96, os PCN e PCN+ compreendem subsídios teórico-metodológicos da implementação das propostas na sala de aula.

Em consonância com os pressupostos apresentados na LDB/96, PI5 revela que existe no planejamento um trabalho com as habilidades não alcançadas pelos estudantes, considerando a avaliação do Saesp, o qual fornece subsídios para a implantação de medidas em sala de aula:

“Em relação ao Enem, nenhuma cobrança. Deve ser – eu não sei, deve ser –, devem coincidir essas mesmas habilidades, porque aqui, todos trabalham as habilidades e competências do Estado, né? Já no primeiro planejamento teve um estudo de quais habilidades eles não

conseguiram atingir, aí, a coordenadora já pediu para que incluísse no planejamento, pra que aquela habilidade seja trabalhada durante esse ano, [por]que não foi atingido o ano passado. Então, eu acho que é por isso que eles vão bem (PI₅).

Por outro lado, Ricardo e Zylbersztajn (2008) revelam que estudos ulteriores de própria autoria indicam não terem ocorrido mudanças substanciais na escola, residindo, a principal razão dessa evidência, segundo os autores, na dificuldade de compreensão dos documentos por parte dos professores e por serem pouco discutidos na formação inicial dos novos profissionais, contemporâneos a esse processo.

Uma das principais dificuldades para que as mudanças sugeridas tanto nas DCNEM como nos PCN cheguem na sala de aula é a pouca compreensão que os professores têm acerca de temas fundamentais presentes nesses documentos, notadamente, um currículo estruturado por competências, a interdisciplinaridade e a contextualização (RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2008, p. 258).

Há presente no discurso de vários profissionais da educação, segundo Ricardo e Zylbersztajn (2008), a familiaridade com o tema, embora não confiem que tenha havido essa orientação a novas práticas educacionais. Os autores consideram haver uma enorme distância entre a nova proposta de trabalho educativo e a prática dos professores. Além disso, desde que os documentos foram divulgados, realizaram-se algumas pesquisas que apresentaram críticas à apropriação do discurso das competências. Já em relação à incorporação da interdisciplinaridade e da contextualização, as críticas foram menores, por isso os autores não estão confiantes de que haja consenso na compreensão dessas noções, mesmo estando presentes antes mesmo da LDB/96.

É perceptível que alguns professores da EII sentem dificuldades em associar as competências e habilidades do Enem com as aplicadas na avaliação do governo do estado de São Paulo, como fica evidente na fala de PII₁ sobre a necessidade de que se tenham aulas paralelas às já destinadas ao ensino das competências e habilidades durante o período regular de aula, mesma linha de raciocínio em que coloca PII₇, que reclama da falta de material específico para se trabalhar o Enem:

O foco é o aluno, ele acompanhar, já é algo difícil. A prova do Enem é complicada de se entender, de se ler, a leitura, a disciplina, a análise de gráfico e outras coisas mais, mas pode sim, ter um planejamento nas escolas, um estudo, aulas paralelas para eles terem noção do que cai no Enem (PII1).

A linha de raciocínio da maioria dos professores da EII versa para um trabalho com as competências e habilidades do Enem distante do que é proposto pelo currículo do estado de São Paulo, como se para trabalhar tais pressupostos do Enem fosse necessário um esforço paralelo ao que já é desenvolvido na escola, apontando-se aí, uma dificuldade de compreensão da abordagem do trabalho orientado pelos PCNs.

Essa convergência na visão dos professores e alunos da EII sobre a falta de relação entre o trabalho desenvolvido na escola com aquilo que se cobra no Enem ou vestibulares tem contribuído para uma lacuna de significado que o ensino médio tem na formação do estudante, seja para a inserção no mercado de trabalho, seja para a continuidade de estudos.

Direcionada aos gestores e professores, a questão sobre se há ações por parte da escola a fim de preparar os estudantes para o Enem, houve convergências de algumas respostas sobre não ocorrer ação alguma, principalmente, em relação à EII, enquanto alguns professores da EI divergiram dessa visão, apontando que existem ações, como simulados, embora uma professora tenha dito que o foco desses simulados não está no Enem:

QUADRO XII - Categorização das respostas dos gestores e professores

Incentivo na participação (3 participantes)	DI; CII; PII ₇
Aplicação de simulados (7 participantes)	CI; PI ₁ ; PI ₂ ; PI ₃ ; PI ₄ ; PI ₈ ; PII ₄
Avaliação diagnóstica (1 participantes)	VDII
Não souberam responder (5 participantes)	PII ₁ ; PII ₂ ; PII ₅ ; PII ₆ ; PII ₈

Fonte: a autora

Dos 21 entrevistados, entre eles gestores e professores, sobre as ações por parte da escola a fim de preparar os alunos para o Enem, 14% apontam como ação da escola, incentivo para que façam a inscrição e participem, sendo estes, um

da EI, conforme revela DI: – “Não, não existe. O que tem é incentivá-los sobre essa oportunidade importantíssima na vida deles. É isso que a gente tenta colocar. No primeiro ano, a gente começa a conversar, não dá para brincar” –. O mesmo se ouve na EII: – “Agora implementamos um projeto relacionado a isso. Antes, nunca havia sido feito. Antes, apenas os incentivávamos a fazer a inscrição, mas, assim, não pensávamos no que podíamos fazer a mais” –, afirma CII, enquanto PII₇ revela incentivo em estudo e leitura:

Olha, já trabalhei aqui na administração da escola, saí, fiquei um bom tempo afastada, tô voltando agora para a escola novamente. Também tive cinco anos na sala de aula, trabalhava na sala de leitura com os alunos, e eu percebi que a leitura, para eles, parece que é uma coisa massacrante, que eles procuravam um livro pra ler, e falavam assim pra mim: ‘Ai, eu quero ler sim, professora, mas não esse livro. Não tem um livro que tem poucas letrinhas pra gente ler?’. E eu estou voltando esse ano pra sala de aula, e eu estou percebendo, na apostila do aluno que a gente trabalha, [que] tem texto pra ler, você percebe que eles falam: ‘Vou ter que ler isso daqui?’. A gente percebe que tem pouca responsabilidade, eles têm pouco ânimo pra leitura, e eu estou tentando ver como é que vai ser, o que eu estou podendo fazer, estou cobrando deles. Eu vou tentando porque eles precisam desenvolver esse hábito para se sair bem numa prova como o Enem.

Há, ao mesmo tempo, convergências e divergências nas respostas de 33% dos entrevistados sobre a aplicação de simulados com foco no Enem, sendo que seis das sete respostas proferidas pertencem à EI, enquanto apenas uma resposta pertence a um professor da EII: – “[...] começamos a trabalhar questões e simulados voltados para o Enem, exercícios próprios” –.

Essa resposta isolada de apenas um sujeito da escola pode estar relacionada à alta rotatividade de professores da EII, visto que no silenciamento dos participantes, há a revelação do desconhecimento de ações voltadas para o Enem. O único a responder foi um professor que atua na escola há nove anos, portanto, possivelmente, em anos anteriores essa prática poderia ser recorrente na escola. Essa rotatividade é também evidente na equipe gestora, pois é o primeiro ano em que o coordenador exerce essa função.

Em relação à EI, pode-se dizer que existem convergências e divergências, posto que alguns enxergam os simulados como ações voltadas para o Enem, enquanto outros os veem como uma forma de organização da rotina escolar.

Identifica-se na resposta de PI₂, a visão de que não há um trabalho sistematizado com relação ao Enem: – “Não, o que já teve foi pegar o Enem e aplicar como preparação, como simulado, não é um trabalho sistemático, já teve a prova do Enem que foi trabalhada tipo um simulado” –. Essa fala é complementada e, ao mesmo tempo, refutada, por PI₃, que revela não ser um trabalho específico para o Enem, mas uma questão de organização das turmas para realizar a avaliação externa elaborada pelo estado de São Paulo:

Não, acho que a coisa é assim: tem o Saresp, daí, as outras salas que não estão fazendo Saresp, fica o problema do barulho. Por isso a escola coloca um simulado, então, aproveita e põe questão do Enem. Mas não que é obrigatório, é por causa do Saresp. Aí, já aproveita, entendeu? Se preocupa, não. É uma ação, mas se não tivesse o Saresp, não teria. Não tem ação exclusivamente voltada para isso.

Apenas um sujeito, sendo ele o vice-diretor da EII, enxerga na avaliação diagnóstica uma ação da escola para a tomada de decisão em se trabalhar as defasagens dos alunos:

Nós fazemos ações, sim. Fazemos o planejamento, sempre depois de um mês do começo da aula, para que assim possamos conhecer nossa clientela, o tipo de aluno, porque são professores novos. Infelizmente, no estado não há continuidade de professores. E nesse planejamento, fazemos as ações, a partir do que percebemos de falha nos alunos (VDII).

Questões sobre se há preparo, durante as aulas, contemplando o Enem e de que forma o assunto é abordado pela equipe gestora e pelos professores, direcionadas aos alunos, foram categorizadas no quadro a seguir:

QUADRO XIII - Categorização das respostas dos alunos em relação à ação da equipe gestora

Não há abordagem (12 participantes)	All ₁ ; All ₂ ; All ₃ ; All ₄ ; All ₅ ; All ₆ ; All ₇ ; All ₈ ; All ₉ ; All ₁₀ ; All ₁₁ ; All ₁₂ ; All ₁₃
Incentivo para a realização do exame (12 participantes)	Al ₁ ; Al ₂ ; Al ₃ ; Al ₄ ; Al ₅ ; Al ₆ ; Al ₇ ; Al ₈ ; Al ₉ ; Al ₁₀ ; Al ₁₁ ;

	Al ₁₂ ; Al ₁₃
Aplicação de simulados (2 participantes)	Al ₁ ; Al ₁₂
Palestra sobre o Enem (3 participantes)	Al ₃ ; Al ₄ ; Al ₅

Fonte: a autora

Com relação à forma como a equipe gestora aborda o Enem, todas as respostas dos alunos da EII convergiram no sentido de que não ocorre abordagem alguma. Como revela Al₁: – “Eu não vejo nada. Esse ano que eles mostraram interesse em mostrar algo para a gente, igual o projeto que o coordenador está começando” –. O referido projeto em relação ao Enem teve início após a minha ida à escola, tendo revelado que a unidade se encontrava na última posição no *ranking* do Enem dentre as escolas públicas do município. Os demais estudantes limitaram-se a confirmar o que foi reportado por Al₁, como Al₁₂, que complementa: – “Muitas vezes, as informações nem chegam até a gente, possibilidades de cursos preparatórios, oportunidades de estudo, nada é passado pela escola” –.

Os alunos participantes do grupo focal pertencentes à EII relatam haver, por parte da equipe gestora, incentivo para que realizem a inscrição do exame, e consideram tal ação suficiente, como revela Al₃:

Em relação à diretoria, também. As pessoas não precisam ficar cobrando se você não fez ainda. É que ela tem que comentar, do que que adianta, aí, você tem que pôr o pé. E a coordenadora, se eu precisar – tipo, ontem mesmo que eu não estava conseguindo acessar –, eu sentei do lado dela do computador da coordenação, e ela me mostrou como podia acessar.

Todos os outros alunos da EI apresentam o mesmo ponto de vista com relação à equipe gestora. Na opinião deles, a gestão cumpre o papel de informá-los sobre o período de inscrição, o que basta, visto que com o Enem e vestibulares, como são de interesse individual, eles é que devem se preocupar.

Em relação à coordenação, acho que eles realmente não têm muito papel de ficar pressionando a gente, porque é uma escolha nossa, não é muito uma coisa de ‘aí, vamos fazer Enem’. Que nem eu falei, eles não podem botar muita pressão porque não é a mesma oportunidade, eles não sabem se todo mundo tem o mesmo objetivo. Que nem, o [colega] Al₅, não tem esse objetivo nele. Então, eles não podem ficar forçando. Porém, eu acho que é uma boa base. Eu sei

que se eu quiser, se eu correr atrás, eu sei que tem a coordenadora, ela dá um apoio maior, mas de resto, também (AI₁₂).

Quando questionados se ocorrem ações por parte da escola a fim de prepará-los para o Enem, surgiram respostas por parte dos alunos da EI de que a direção e coordenação promovem simulados e palestras voltados para o Enem, como revela AI₁: – “Lógico que a coordenadora avisa sempre quando tem alguma coisa, alguma inscrição, uma – sei lá –, palestras, ela sempre costuma dar palestras, esse ano já teve, mas não vejo muito apoio deles” –. AI₄ reclama que não é sempre que isso ocorre: – “Teve uma vez a feira do trabalho, outra, que dois, três alunos vieram falar do ProUni, essas coisas, mas é muito raro” –. Entretanto, AI₃ rebate que não é sempre que a escola pode realizar palestras:

A gente tem que levar em conta que, na verdade, a gente segue um cronograma, tipo, tá marcado desde o começo do ano, o calendário inteiro deles. Acho que se você – ‘nossa, apareceu uma palestra legal pra trazer’ –, isso tira aula, quebra o cronograma, tem que fazer uma coisa, assim, muito enorme. Uma palestra acaba tirando umas três aulas, [d]as poucas aulas que a gente tem. Já faz uma diferença colocar uma palestra assim em dia de semana para os alunos verem (AI₃).

Embora AI₃ revele considerar palestras um problema por tirar-lhes tempo de aula, a colega AI₅ discorre que, muitas vezes, são mais importantes que aula:

Eu acho que se for uma palestra realmente boa, que vai nos ajudar, que vale a pena a troca, sabe? Tipo, é uma vez no ano, então, se a gente puder absorver o máximo de informação da palestra, eu acho que vai acabar nos servindo mais do que uma aula que a gente poderia ter ficado lá, olhando pro professor (AI₅).

Com relação aos simulados, os estudantes revelam não ocorrerem todos os anos: – “Não, no final do ano, o terceiro ano faz depois do provão, uma provinha que, tipo, nem é todo ano que eles dão” – (AI₁₂). Já AI₃ revela ocorrer uma vez por ano: – “É muito difícil, muito. Uma vez por ano. Ano passado, teve” –. Essa resposta foi confirmada pela coordenadora, que reclama da falta de verba nos últimos anos para a impressão dos simulados.

A reclamação de que não se conseguem financiar impressões para que ocorram simulados é recorrente também na fala do coordenador da EII:

Por exemplo, dificilmente você vê uma questão do Enem de 3 linhas, geralmente é de meia página, e aí, como você vai passar isso pro aluno? Na lousa? Daria um exercício por aula, só. A estratégia seria que tivéssemos condições de passar isso impresso pra eles, mas não estamos tendo dinheiro nem para comprar *tonner*. Então, é bem difícil, né? A grande dificuldade de execução desse projeto do Enem é isso, a falta de recursos, precisaria de muitas folhas (CII).

Alguns professores de ambas as escolas citam listas de exercícios, apostilas com questões do Enem e atividades extrassala. Entretanto, outros professores revelam tais atividades terem sido abandonadas pela falta de verba para conseguir reproduzir o material para todos os alunos.

QUADRO XIV - Categorização das respostas dos alunos com relação à ação dos professores

Estudo das questões	Al ₁ ; Al ₅ ; Al ₆ ; Al ₇ ; Al ₈ ; Al ₉ ; Al ₁₁ ; Al ₁₂
Abordagem do assunto	Al ₂ ; Al ₃ ; Al ₄
Cobrança em provas	All ₁ ; All ₂ ; All ₃ ; All ₄ ; All ₅ ; All ₆ ; All ₇ ; All ₉ ; All ₁₀ ; All ₁₁
Não há preparo	All ₈ ; All ₁₃

Fonte: a autora

Os alunos da EI percebem, nas aulas dos professores, práticas voltadas para o exame. Dessa forma, houve divergência parcial nas respostas dos alunos e professores, na medida em que, enquanto os professores revelam não trabalhar especificamente o Enem, são relacionadas as competências e habilidades desenvolvidas nas aulas com as cobradas no Enem, apontando que existe uma maior sintonia com os interesses dos estudantes e as aulas.

Embora os estudantes reconheçam o trabalho dos professores a fim de prepará-los para o Enem e vestibulares, os estudantes revelam que tal ação depende de um trabalho individual do professor, conforme afirma Al₈:

Depende do professor. O professor de Português, ele ajuda a gente bastante na questão de redação. Hoje mesmo, a gente fez um trabalho de redação. A professora de Química, a maioria das atividades que ela manda pra cá, essas coisas, são tudo exercícios de vestibular. A de História também, ela passa, tanto que as

questões dela são bem difíceis. E a gente também tinha uma professora, ano passado, de Português, e ela sempre dava, também, fora da escola, sabe? [Pela rede social digital] *Facebook*, se quisesse tirar dúvida de redação, essas coisas, ela passava. Quando teve o Enem, ela passou os temas que poderiam cair, sabe? Então, depende muito do professor.

Da mesma forma que A1₈ entende esse trabalho individual do professor em sala de aula, a DI também reconhece que a escola não promove ação, mas que os professores enxergam o interesse dos alunos e dos pais para que se trabalhem as aulas com foco no Enem e vestibulares:

O que eu acho é que realmente os professores sentem como é. A ênfase nossa é que os alunos precisam, e eles querem ser preparados para os cursos superiores e mercado de trabalho. Então, a gente... é... o professor fica, subentende que ele vai ter que ter um peso, o conteúdo dele, aí, para o Enem, para questões do Enem. Acho que acontece naturalmente, e os professores que a gente coloca, que são nossos, efetivos, os concursados, a gente coloca nas terceiras séries do ensino médio [...] (DI).

Quanto às respostas dos alunos da EII, há falas sobre existir um esforço por parte de alguns professores em prepará-los. Entretanto, fica subentendido que isso não se desenvolve durante as aulas, são questões cobradas em provas. Dessa forma, os alunos reclamam que não têm contribuído para o desempenho deles, como revelam AII₂: – “Às vezes, são passadas questões, mas às vezes, é novidade e não é explicado como fazer, direito. Os professores, alguns por já terem passado pelo Enem, deveriam explicar melhor” – e AII₇: – “São poucos, e quando passam é por cima, não se importam tanto se você entendeu” –.

Portanto, de acordo com as respostas dos participantes, não foi possível identificar ações por parte de nenhuma das duas escolas a fim de prepará-los para o Enem. No entanto, verificam-se ações individuais dos professores em ambas as escolas. Na EI, os estudantes enxergam sentido nesse trabalho, enquanto na EII, os alunos revelam que alguns professores colocam questões do Enem nas avaliações, mas eles não sabem como respondê-las.

Compreende-se, dessa forma, que na EI, o foco está nos estudos voltados para a prática em sala de aula de como desenvolver as competências e as

habilidades para o Enem. Já na EII, existe uma cobrança em provas sem que antes tivessem sido desenvolvidas ações que os ensinassem a resolver questões aos moldes do exame, no formato de prova operatória, como percebe CII:

Os tipos de perguntas também ajudam porque são mais de interpretação. A dificuldade deles é aguentar fazer a prova. Só que no caso deles, comparando com uma Fuvest, que a parte conceitual é muito forte, isso eles não têm, essa parte conceitual. Então, no Enem, se eles aguentarem fazer a prova, eles conseguem ter menos defasagem na parte conceitual, que exige menos. Então, eu acredito muito no Enem nesse sentido, acho as perguntas excepcionais, a gente aprende com as perguntas. Falo até para eles tomarem cuidado porque você começa a ler a pergunta do Enem, começa a aprender sobre a pergunta, mas perde o foco e depois não responde porque perde muito tempo. Eu falo para eles começarem de baixo para cima, porque às vezes, lendo só a pergunta já é possível responder à questão e perde [-se] menos tempo. É estratégia, né?

Segundo Ronca e Terzi (1991), a influência do Positivismo foi responsável pelo empobrecimento das aulas pelo rigor científico e a erradicação da História da própria Ciência, fazendo com que o professor evitasse colocar em discussão questões que fugissem da proposta da que se lecionava, tornando a profissão do professor uma atividade repetitiva.

Esses fatores foram responsáveis por tornar as aulas mais curtas, como analisam Ronca e Terzi (1991), dessa forma, a escola acaba por passar a ideia de que as Ciências apresentadas estão prontas e acabadas, e é assim que devem chegar até os alunos. Para os autores, não sobra tempo para argumentação, elaboração e exposição do pensamento.

A consequência dessa falta de reflexão, de acordo com Ronca e Terzi (1991), está em que muitos professores não se percebem cientistas, por isso a escola tem se tornado vulnerável a modelos transformados em modismos pedagógicos, práticas que se apoderam do universo escolar até que sejam substituídas por outra nova moda.

Portanto, Ronca e Terzi (1991) revelam que aulas que excluem o pensamento e a argumentação são responsáveis pela elaboração de provas cuja argumentação e o pensamento inexistem: “A prova é um reflexo da aula” (RONCA e TERZI, 1991, p. 24). Para os autores, o tipo de aula condiciona-se ao tipo de prova.

Para Ronca e Terzi (1991), a escola necessita refletir sobre o cotidiano, promovendo o raciocínio dos professores e dos alunos sobre a necessidade de se desenvolver o conhecimento científico, reforçando ainda, uma premência em se decidir se a aprendizagem deve configurar-se como momento de memorização de conteúdos fragmentados e sem contextualização ou de compreensão da realidade, para o estímulo da capacidade de criação.

Não se trata da eliminação do conteúdo, mas da congruência na verificação se o estudante em posse do conteúdo consegue pensar, argumentar e contrapor. Para os autores, o termo operar está em saber utilizar esses conteúdos por meio da leitura, compreensão e interpretação das questões. E é do termo operar que surge a ideia de prova operatória, modelo de avaliação que segue o Enem.

Essa é a principal diferença entre as duas instituições no que diz respeito às ações para preparar os alunos para o Enem. Os professores da EI trabalham de modo que os estudantes consigam relacionar os conteúdos e resolver questões operatórias, enquanto na EII, fica claro que os professores têm a preocupação de contemplar nas provas, questões associadas ao Enem, embora não tenham trabalhado o “operar” nas práticas diárias de sala de aula.

4.4. Uso dos resultados do Enem

Levados a refletir sobre de que maneira é feito o uso dos resultados do Enem para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, os gestores e professores responderam de forma unânime: – “não se conhecem os resultados do Enem na escola” –. Tanto é verdade que passaram a conhecer os resultados no momento em que fui proceder com as entrevistas e grupo focal, e então, me questionaram acerca de qual seria esse resultado, o que ocorreu nas duas escolas.

Na EI, pode-se evidenciar tanto na fala da DI: – “Não fazemos uso dos resultados porque sequer temos acesso a eles, e temos um compromisso com as avaliações do Estado, então, trabalhamos em cima desses resultados” –, quanto na fala da CI: – “Então, na verdade, a escola não faz um [uso dos resultados], não traça ações a partir do resultado do Enem porque o nosso foco é o Saresp e o Idesp.

Então, a gente traça ações para os resultados, que são bem específicos, do Saesp, e não do Enem” –.

Houve convergências com as respostas dos gestores com relação à dos professores da EI. Todos disseram desconhecer os resultados do Enem nas escolas e, portanto, não fazerem uso dos mesmos. O que relatam são práticas individuais, desconsiderando resultados, como análise de questões da prova, conversa com alunos que realizaram o exame, sem que, no entanto, seja desenvolvida qualquer ação por todo o corpo docente, como revela PI₄: – “No começo do ano, quando a gente tem os resultados, os próprios alunos que passam, eles retornam pra falar, e às vezes, eles sobem nas salas para falar “olha, eu passei, foi legal”. Isso é um incentivo para o próximo ano” –.

Pela fala do professor, o resultado ao qual as escolas têm acesso é aquele trazido individualmente por alunos que ingressaram no ensino superior e retornam para contar, não estando associado ao resultado da escola. Já PI₂ revela uma ação individual com relação ao estudo das questões:

Na verdade, quando sai a prova, eu dou sempre uma olhada para ver o que está caindo, né? Mas a única coisa que ocorre depois disso, é aquele negócio do aluno, lá, isso me interessa, como é que ele está, mas é uma preocupação minha, não trabalho, não dou nenhuma devolução para eles, nada. Só olho o que está sendo contemplado. Até porque esses alunos já foram embora, e esses resultados não fazem um trabalho. Eu lembro uma coisa que faço – que eu fiz, na verdade –, que foi no ano passado: quando eles trouxeram a questão, eu fiz lá no quadro, uma aula “Olha o que vocês deveriam ter feito”, entendeu? Eu fiz a correção da questão no quadro (PI₂).

Na mesma direção de PI₂, a docente PI₃ revela uma preocupação pessoal que resulta em uma ação individual:

Não sei. É como eu disse, eu procuro colocar mais um autor no meu programa. Eu peço no *Facebook*, quero saber “como vocês foram no Enem?” Começo a desesperar. Eu ponho questão, eu ponho questão que caiu, comento e depois eu fico perguntando quando sai o resultado, eu fico “qual é o resultado?” Mas eles não colocam (PI₃).

Os outros professores limitaram-se a responder que não fazem uso algum dos resultados pelo desconhecimento do mesmo, e que por não ser uma política do

governo estadual, ficam amarrados a trabalhar com os resultados das avaliações desenvolvidas pelo Estado.

Com relação à EII, as respostas proferidas pelos gestores e professores convergiram com as respostas dos participantes da EI, apenas divergindo no ponto de os professores não apresentarem ações individuais, o que se constata na resposta a seguir:

[...] a gente procura pegar esse resultado e no ano seguinte trabalhar qual foi a maior falha, sempre em cima das habilidades e competências, geralmente em português e matemática, que é o que mais [se] exige. Também temos a prova do Saresp, as AAs que ajudam a ver onde estão falhando e para que possamos fazer ações nesse sentido. Esse ano, nós que precisamos imprimir as AAs por conta de contenção de gastos, e isso complica porque a escola tem que arcar tendo poucos recursos, está bem difícil. A gente queria fazer mais, fazer melhor, mas é difícil, falta material (VDI).

Da fala do vice-diretor da EII, compreende-se que fazem uso dos resultados por meio de estudo das maiores dificuldades dos estudantes, contudo, não especificamente com relação ao Enem, mas dos resultados do Saresp e Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP). Fica evidente porque quando se refere às habilidades e competências, principalmente em Português e Matemática, identifica-se o foco nas avaliações do Estado, que priorizam essas duas disciplinas, já que o Enem é dividido em quatro áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias.

A visão de VDI é compartilhada com PII₃:

Nós temos mais acesso ao Saresp, eles passam as notas de habilidades e competências. O que fazemos em relação ao Enem é uma apostila com perguntas do Enem. O acesso aos resultados, eu tenho pelo *Facebook* de ex-alunos. Aliás, sempre os chamamos para virem conversar com os alunos. E na pesquisa que eu vi, estamos em último lugar entre os classificados, mas existem muitas escolas que nem se classificam. E para nós, nem foi uma surpresa o resultado.

Os demais professores da EII revelam não ter acesso a resultados, da mesma forma que os professores da EI dizem saber resultados individuais dos

alunos que retornam para contar, há convergência com o que respondem os professores da EII: – “Eu nunca fiquei sabendo do resultado, não. Às vezes, um aluno ou outro vem contar como foi” – (PII₇) e PII₆: – “Eu vejo no jornal, às vezes, pergunto para algum aluno que sei que prestou e só” –.

Outros professores revelam a impossibilidade em se trabalhar em cima dos resultados do Enem, como na fala de PII₃: – “Outra coisa, não tem como usar os resultados do Enem porque ele não sai sistematizado para a gente, não temos como saber como cada aluno foi” –. Já PII₈ revela que os alunos não têm interesse, portanto, não se trabalha em cima dos resultados: – “Nossos alunos não têm uma perspectiva, vontade de crescer. E eu nem tenho acesso aos resultados do Enem, às vezes, vejo no jornal” –.

A congruência entre as falas dos atores escolares dialoga com o texto de Bonamino e Sousa (2012), na medida em que existem evidências tanto nacionais quanto internacionais a apontarem o uso de resultados das avaliações desencadearem riscos para o currículo escolar.

Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo. É difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos (BONAMINO E SOUSA, 2012, p. 383).

Essa constatação de Bonamino e Sousa (2012) corresponde à do VDII, na polarização das práticas pedagógicas voltadas para duas disciplinas consideradas mais importantes como Português e Matemática, visto que são estas as cobradas nas avaliações aplicadas pelo governo do estado de São Paulo, enquanto não se pensam em desenvolver as competências e habilidades voltadas para o que seria de maior interesse dos alunos do ensino médio, ou seja, o Enem.

Bonamino e Sousa (2012) afirmam ser, esse modelo de prática escolar, decorrente dos múltiplos objetivos presentes nos currículos escolares. Dessa forma,

o uso dos resultados das avaliações em larga escala acaba visando a objetivos relacionados à leitura e à matemática. Para as autoras, mesmo não sendo uma limitação das avaliações, esse aspecto exige atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, podendo desencadear interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação.

Sousa e Lopes (2010), ao se referirem às decisões que se tomar do uso dos resultados de avaliação externa, defendem que tanto podem contribuir com o propósito de democratização, quanto potencializar iniciativas intensificadoras de desigualdades que levem à exclusão.

Essa ampla difusão dos resultados das avaliações, em nome da transparência, a responsabilização pelos resultados e o uso de incentivos simbólicos ou monetários, são iniciativas que gradualmente vêm se inserindo nos programas e planos governamentais com vistas à indução de mudanças. É o caso, por exemplo, da divulgação dos resultados do Enem por escola, embora seu delineamento atual permita apenas a avaliação do estudante (SOUSA; LOPES, 2010, p. 55).

Embora haja uma ampla divulgação dos resultados do Enem, conforme revelam Sousa e Lopes (2010), tanto gestores como professores participantes desta pesquisa alegam desconhecimento desse resultado, desconsideração que pode estar associada à fala de Sousa e Lopes (2010), de que esse exame tenha se delineado na responsabilização individual do estudante, em função do que a preocupação com os resultados venha surgindo com mais evidência nas escolas particulares, as quais fazem sombra sobre as escolas públicas.

Como escolas públicas e particulares concorrem igualmente por uma posição em *rankings* promovidos por grandes mídias, as quais se utilizam dos resultados divulgados pelo MEC, tornou-se natural, na visão da sociedade, que as escolas públicas não sejam capazes de apresentar os mesmos resultados das instituições privadas. Por seu turno, esse encobrimento dos resultados das escolas públicas revela uma inércia social de que 'é assim mesmo', não ocorrendo mobilização para tentativa de mudança. Esse pensamento é revelado por PII₃:

Eu acho que é muita desvantagem para o aluno de escola pública. Nossos alunos aqui, por exemplo, eles não têm muita perspectiva, não existe quem abra a visão deles sobre a importância disso. Não

existem incentivos em casa, nem para as coisas da escola, eles faltam em dia de avaliação, não fazem tarefa. E tudo isso aumenta a distância entre o que é cobrado no Enem e a realidade dos nossos alunos, aqui.

Na mesma direção, PII₅ acredita que os alunos da escola pública sejam incapazes de resolver uma prova como a do Enem:

Os alunos do Estado não têm uma expectativa, eles não têm preparo para fazer uma prova tão extensa como é o Enem. Eles se esforçam, tentam, mas não conseguem atingir a meta por não ter um curso preparatório como é na escola particular, ou então como quem pode pagar um cursinho à parte. Os nossos alunos precisam de um cursinho preparatório para conseguir, eles se esforçam, mas é muito fora da realidade deles (PII₅).

Essa falta de interesse pelos resultados do Enem, pelo pensamento de que os alunos da escola pública não são capazes de fazê-lo, justifica a falta de ações a partir dos resultados do exame. Em relação a essa pergunta, todas as respostas, tanto da equipe gestora como dos professores de ambas as escolas são as de que ninguém conhece os resultados das escolas no Enem e, portanto, não existe ação alguma com relação a esses índices.

Brooke e Cunha (2011) apontam uma necessidade de fazer distinções entre os novos usos das avaliações inseridas em um sistema classificatório, convivendo com uma variedade de políticas de gestão. Os autores enxergam dificuldade nessa tarefa, visto que as classificações tradicionais ocupam o cenário educacional dentro dos propósitos genéricos dos sistemas de avaliação e não dos diferentes usos da informação. O novo papel da avaliação, sobretudo com relação ao Estado-avaliador, distingue-se da avaliação classificatória. Na contramão desse modelo, está o Enem, cujo papel passou a ser o de classificar e selecionar o aluno para o acesso ao ensino superior.

De acordo com Brooke e Cunha (2011), a natureza da tarefa é que determina a forma da avaliação e o posterior uso dos resultados. Nesse sentido, os autores reforçam que o instrumento é definido pelo tipo de informação que se precisa produzir, de forma que, grosso modo, o uso da informação já é dado pela natureza e pelo propósito do instrumento.

Quando exemplificam o instrumento diagnóstico, Brooke e Cunha (2011) reforçam que não seria necessário, muitas vezes, nem aplicação de testes a todos os alunos, bastando uma amostra para se ter um panorama da aprendizagem das diferentes matérias, como no Saeb, modelo de avaliação desse tipo.

Os autores também revelam como instrumento de avaliação o certificador, o qual precisa ser aplicado a todos os alunos que necessitam de determinada certificação. O Enem acabou trazendo para si mais essa função, quando passou a certificar indivíduos que desejavam possuir conclusão do ensino médio sem terem terminado de cursá-lo de forma regular em uma instituição de ensino, atribuição que foi revogada com a nova reforma do Enem.

Outra classificação para a avaliação, ainda lembrada por Brooke e Cunha (2011), é a multidimensional. Os autores trazem o estudo de Shulha e Cousin (1997), que resume os usos da avaliação nos Estados Unidos no período entre 1986 e 1996, cujas categorias de informação foram: instrumental, conceitual e simbólica.

Brooke e Cunha (2011) também trazem Soares (2002), para discorrer sobre uma tipologia para a qual apontam as três funções genéricas dos sistemas de avaliação: a função métrica, a analítica e a pedagógica.

A primeira delas, a função métrica, constitui-se em medir onde se situam os sistemas de educação em comparação com algum parâmetro para responder perguntas sobre possíveis avanços, a exemplo do Saeb e avaliações desenvolvidas pelos estados. Em certo ponto, aqui também se insere o Enem, embora esse exame não estabeleça metas às instituições, mas os próprios estudantes se cobrem por uma meta.

A segunda função, ainda de acordo com Brooke e Cunha (2011), é a analítica, responsável por fornecer dados a pesquisadores e gestores para investigação do funcionamento do sistema, papel que já não pode ser atribuído ao Enem, segundo Sousa (2012), por se tratar de uma avaliação cuja inscrição e execução dependem unicamente do estudante, não trazendo, portanto, subsídios a serem trabalhados na escola.

A terceira, considerada por Brooke e Cunha a mais difícil, é a função pedagógica, que trata do uso da avaliação como instrumento para a melhoria do ensino:

No caso brasileiro, fica evidente que os mesmos instrumentos estão sendo usados com objetivos diversos, de modo que a finalidade precípua ou original do instrumento pouco esclarece sobre seus desdobramentos posteriores. Também fica evidente pelas declarações das autoridades que as finalidades dadas como razão pela criação dos sistemas de avaliação são muito abrangentes e, às vezes, até ultrapassam a própria capacidade da avaliação educacional (BROOKE e CUNHA, 2011, p. 20).

É notório que essa multidimensão, citada por Brooke e Cunha (2011) e assumida pelo Enem, tem afetado, de modo geral, todos os atores escolares, contudo, com relação à escola pública, a tensão maior está nos alunos, pois, segundo a visão deles, por mais que estudem, consideram nunca ser o suficiente para alcançar um bom resultado no exame.

4.4. Conflitos e tensões dos estudantes com relação ao Enem

No último questionamento endereçado aos alunos, sobre se sentirem preparados para obter uma boa nota no Enem, as respostas, com unanimidade em ambas as escolas, foram 'não'. A essa resposta, seguiu-se a indagação: a que vocês atribuem o despreparo de vocês com relação ao desempenho individual? As respostas versaram sobre a falta de estudo e pouca dedicação com relação à escola.

Não, eu não vou falar que eu estou estudando todo dia, não. Eu estudo quando tenho tempo. Tem gente que trabalha de tarde, eu trabalhava até um tempo atrás. Então – tipo, faz um mês que eu estou sem trabalhar –, então, tipo, agora, eu estou um pouquinho mais voltada, mas não é aquela coisa [de] quatro horas por dia estudando. Eu tenho as minhas outras obrigações, com a família, pra fazer (A1₄).

Não, no momento não, mas também não adianta muito. Isso daí, tem gente que posta lá: 'estudava tantas horas por dia', mas também não tem muito a ver com questão de horas. Não adianta você ficar lá quatro horas lendo um negócio que você não consegue aprender. Não [é] só a intensidade, mas a maneira que você consegue aprender, porque de aluno pra aluno – todo professor, se você for

perguntar, tem uma ideia diferente, de como estudar, cada um tem uma maneira de aprender, tem gente que gosta de videoaula, livro, exercícios, todos eles são maneiras diferentes, depende de como você lida com cada uma delas. Então, se você ficar cinco horas lá estudando igual bobo, tem gente que a partir duas horas de estudo, não consegue aprender nada (A1₂).

Na mesma linha em que os estudantes da EI dizem não se sentirem preparados para o exame, os alunos da EI1 revelam situações semelhantes, como é o caso de A11₇: – “Não me sinto preparada. Eu também tenho uma parcela de culpa porque não estou me esforçando, só vou me preocupar com isso no fim do ano” – e de A11₄: – “Não, eu não presto muita atenção nas aulas e não sou boa nem na escola, quanto mais no Enem... não porque eu não saiba, mas eu não sinto motivação aqui na escola, aí não me esforço” –.

Essas situações são responsáveis por tensões e angústias reveladas pelos alunos, uma forma de o aluno se autorresponsabilizar pelo seu sucesso escolar. Schneider (2017) recorre a Schedler (2004) para explicar o debate acadêmico, associando a prestação de contas e a responsabilização dos serviços públicos à ideia de uma ferramenta de diálogo, como exercício de uma cidadania crítica e conquista de *empowerment* da população em geral. Com relação ao Enem, essa política de responsabilização tem se voltado contra a própria população, visto que os estudantes acabam sendo responsabilizados pelo fracasso, e eles próprios se culpam por isso.

Pela voz dos alunos, foram proferidos conflitos e tensões pela responsabilização que eles próprios se atribuem pela não suficiente dedicação aos estudos. É nesse ponto que o Enem difere de outras políticas públicas voltadas para a avaliação. Há uma exposição das escolas públicas pela divulgação midiática de seus resultados, entretanto, a sociedade não tem responsabilizado a instituição pública, visto que já está consolidado na perspectiva social que a escola privada é sempre melhor do que a escola pública.

Na voz dos professores também é possível perceber, por um lado, que há uma responsabilização individual por sentirem necessidade de preparar seus alunos para as inúmeras avaliações que fazem parte do contexto escolar, e por outro lado,

com relação ao Enem, que eles se eximem, em parte, com a alegação de que precisam atender à proposta do Estado.

Constata-se na voz dos alunos, que a *accountability* com relação ao Enem afeta, sobretudo, a eles próprios, como revela All₁: – “Não me sinto, até estou pensando em desistir... deixar pra fazer um curso antes de tentar. Mas acho errado culpar a escola, porque quem faz a escola somos nós, também” –.

As falas dos participantes pesquisados remetem à visão de Schneider (2017):

Especificamente no setor educacional, os discursos em favor da adoção de ferramentas de *accountability* vêm na esteira dos que proclamam a melhoria da qualidade, nomeadamente a da educação básica. Argumentos sobre a ineficácia dos métodos pedagógicos e o mau uso da autonomia profissional dos professores têm servido como mote para a implementação de programas com objetivos nem sempre convergentes aos pressupostos democráticos e participativos que informam a utilização de ferramentas de *accountability* numa perspectiva mais abrangente e menos verticalizada (SCHNEIDER, 2017, p. 166).

Essa falta de convergência com os pressupostos democráticos e participativos é captada nas falas dos alunos e na divergência de interesses e busca de sentido do como e para que serve o ensino médio dentro da perspectiva dos alunos e aquilo que os gestores e professores dizem ser objetivo do currículo, tal dicotomia traz desencontros entre o que se trabalha com os interesses dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho investigou as percepções de atores escolares sobre o uso dos resultados do Enem considerando a pontuação lograda por duas escolas públicas estaduais do referido exame, tendo como principal finalidade o desvelamento desse uso. Para tanto, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, análise documental, entrevista semiestruturada com quatro gestores, grupo focal com dezessete professores e vinte e cinco alunos de duas escolas do município de Campinas.

Dentre as questões propostas na pesquisa voltadas para as políticas públicas de avaliação da educação básica, sobretudo, aquela cuja alegação está em avaliar a última etapa desse segmento, o ensino médio, ao longo do percurso para a obtenção dos resultados por meio do trabalho de pesquisa bibliográfica, e, em particular ao que se relaciona com as vozes dos participantes, pode-se identificar implicações, conflitos, contradições e tensões captadas em relação ao Enem.

Nas trilhas percorridas para a execução desse trabalho, empreendidas nas buscas nos sites da BDTD, CAPES e Scielo, chama a atenção a exiguidade de textos publicados que apresentam o uso dos resultados do Enem com vistas ao direcionamento do trabalho pedagógico. Além de não terem sido encontrados trabalhos contendo a percepção dos atores escolares sobre as implicações do Enem, seja com relação à escola, seja com relação ao currículo ou alunos.

O processo de descrição dos lócus e sujeitos da pesquisa revelou o abismo socioeconômico e cultural dos estudantes pertencentes às escolas pesquisadas. Na escola melhor posicionada nos rankings do Enem nenhum aluno participante do grupo focal revelou trabalhar no contraturno, enquanto a maioria dos alunos da escola cujo posicionamento está abaixo da primeira escola pesquisada afirmou a necessidade de trabalhar para composição do orçamento doméstico.

Outra característica relevante nas escolas pesquisadas está na permanência dos professores e alunos, mais especificamente com relação à EI, sendo que quase metade dos professores está na escola por mais de dez anos,

enquanto na EII, a alta rotatividade tanto de professores quanto de alunos pode ser captada pelas respostas do grupo focal, destacando-se que apenas um professor entrevistado está nessa escola há mais de dez anos, enquanto a maioria passou a integrar o quadro de professores apenas no ano da entrevista.

O mesmo pode ser reportado com relação aos alunos. A grande maioria dos estudantes pertencentes à EI está na escola desde o 6º ano, os poucos advindos de outras escolas migraram de instituições privadas, enquanto, com relação à EII, pelas próprias vozes dos estudantes, os que passaram a estudar naquela escola a partir do ensino médio são advindos de outros estados da federação.

Em se tratando do reconhecimento da trajetória do Enem no contexto das políticas públicas de avaliação a partir da década de 1990, foi possível identificar o surgimento desse exame pela provável intenção de mudança do currículo do ensino médio. A possível influência exercida pela prova do vestibular no currículo do ensino médio pode ter servido de parâmetro para a criação de um exame que tivesse o mesmo peso de uma prova vestibular como saída para a tentativa de redefinição do currículo do segmento em questão. Entretanto, tal exame teria, desde sua criação, se pautado não apenas em conteúdos, mas, sobretudo, em competências e habilidades, conforme orientação dos PCNs.

Sobre as implicações que permeiam o Enem, destaca-se a divulgação dos resultados das escolas, ação que possibilitou a criação de rankings que passaram a escaloná-las das melhores para as piores, conforme resultado obtido pelos estudantes advindos dessas instituições de ensino que participaram do Enem. Esse escalonamento é divulgado pelos principais jornais e revistas de grande circulação, como uma forma de responsabilizá-las publicamente pelos resultados obtidos.

Em razão dessa responsabilização, ocorreram manifestações contrárias entre os acadêmicos com relação à aplicação e validade do exame como uma estratégia de avaliação da última etapa da educação básica, destacando que esse exame é de adesão voluntária, não sendo a totalidade dos alunos que o realiza, principal razão que impossibilitaria a atribuição de nota às escolas, o que coloca em

questão a utilização desses resultados para indicar a qualidade das escolas ou a falta dela.

Justifica-se o ranqueamento como uma forma de mobilização das escolas no sentido da melhora do desempenho dos alunos no exame, entretanto, tal proposição não tem surtido efeito, visto que o que se observa nos dados das planilhas do MEC é que as escolas que apresentaram os melhores resultados no Enem, nos anos pesquisados, oscilaram em suas notas, além de não ter sido possível identificar escalonamento crescente em nenhuma das escolas públicas estaduais do município de Campinas.

Em face do exposto, evidencia-se que os resultados divulgados do Enem não consideram as condições socioeconômicas em que se inserem os alunos das escolas avaliadas, não apenas no que tange aos processos de ensino e aprendizagem, mas sobretudo, no que se refere ao acesso que se têm aos meios de produção cultural, responsáveis pelo enriquecimento da aprendizagem e desenvolvimento das competências e habilidades do estudante.

A criação de um exame, cujo foco estaria na reestruturação do currículo do ensino médio, implicou na criação de um instrumento que se tornaria um dos mais importantes na visão dos estudantes de nível médio, como uma possibilidade de ascensão social.

Entretanto tal prática foi também responsável para que se deixasse a cargo dos próprios alunos a tarefa de se autoformar, sendo possível identificar as tensões expressas pelas vozes dos estudantes que não se consideram adequadamente preparados para o exame e se culpam por esse despreparo.

Embora nas pesquisas bibliográficas fossem encontrados indícios da criação do exame como instrumento para a reorganização do currículo, segundo site do Inep, o exame fora idealizado com o intuito de avaliar a qualidade da última etapa do ensino básico. Portanto houve a necessidade de percorrer a trajetória do ensino médio no Brasil, a fim de entender como esta foi se desenhando no contexto das políticas públicas do longa da história da educação.

O estudo da trajetória do ensino médio revela que este foi se ramificando nos desdobramentos do ensino secundário como propedêutico, com vistas ao acesso ao ensino superior, oferecido aos poucos pertencentes à elite, e o profissionalizante, oferecido à classe operária, com vistas ao ingresso no mercado de trabalho. As políticas educacionais priorizaram, no decorrer da história da educação, a tentativa de erradicação do analfabetismo, mantendo-se o foco, dessa forma, na ampliação da oferta do ensino primário, e relegando o ensino médio, que nunca esteve entre as prioridades das políticas públicas.

Com o surgimento, na década de 1970, do ensino de segundo grau profissionalizante para todos, evidencia-se o fortalecimento das escolas privadas com a alegação de que o ensino público não seria capaz de preparar os alunos para os exames vestibulares. Apenas na década de 1980, com o fim do ensino profissionalizante, ocorreu um significativo aumento no número de matrículas nesse segmento, embora este tenha sido adaptado entre os períodos livres do ensino fundamental, sem estrutura própria, corroborando, nesse processo, a dificuldade de entendimento de como deveriam ser formados os estudantes do último nível da educação básica.

Essas políticas públicas educacionais improvisadas para o ensino médio foram responsáveis para que na perspectiva da sociedade se criasse a visão de que a escola pública não é capaz de oferecer um ensino médio com competência a fim de que os alunos pudessem ingressar no ensino superior, ideia que implicou no fortalecimento da iniciativa privada como provedora de maiores recursos nesse sentido.

Dessa forma e diante das muitas críticas atribuídas a essa etapa, para 2020, aprovou-se um novo modelo de ensino médio, cujo objetivo estaria em deixar que os alunos escolhessem as áreas que desejariam seguir antes de ingressarem no ensino superior.

Neste cenário, concedeu-se voz aos atores escolares para que fosse feita análise sobre a percepção que possuem acerca do Enem; ações dos gestores e professores com foco no exame; uso dos resultados do Enem feito pelas escolas e

ações desencadeadas a partir dos resultados do Enem, tendo sido possível identificar convergências e divergências a partir da análise realizada.

Pelas vozes dos alunos, identifica-se discrepância com relação à obtenção de informações sobre acesso ao ensino superior: enquanto os estudantes da escola melhor posicionada revelam conhecimento sobre as políticas voltadas para os alunos das escolas públicas, como cotas, inscrições pelo Sisu ou aquisição de bolsas pelo ProUni e financiamento pelo Fies, nas respostas proferidas pelos alunos da escola em posição menos elevada, foi possível notar a desinformação sobre as políticas afirmativas, além de silenciamentos que possibilitaram captar o desconhecimento da diferença entre universidades públicas e privadas, visto que o grupo de alunos entrevistados responderam enxergam o Enem como um instrumento para a aquisição de bolsas de estudo.

Pelas vozes dos gestores escolares e professores, evidenciou-se que por não ocorrer cobrança por parte da gestão pública em relação aos resultados obtidos, também não há interesse por parte da escola em tomar conhecimento dos resultados do exame. Dessa forma, o foco de trabalho é voltado para o currículo do estado de São Paulo, por se tratar de escola pública estadual, dessa forma, no ponto de vista dos gestores e professores, faz-se necessário desenvolver estratégias que busquem melhoria nos resultados para as avaliações elaboradas e aplicadas pelo governo do estado de São Paulo.

Essa perspectiva dos gestores e professores contrapõe-se com a dos alunos, visto que as avaliações estaduais não os afetam diretamente, enquanto o Enem foi se constituindo ferramenta fundamental para o acesso ao ensino superior e de grande influência para o futuro dos estudantes. A dicotomia entre o que os gestores e professores consideram relevante para a formação dos alunos e aquilo que os estudantes assim o consideram tem criado angústias e tensões com relação à forma como enxergam a prova do Enem, sobretudo para os alunos, que não se sentem preparados para a obtenção de resultados satisfatórios.

Ressalta-se que nas escolas pesquisadas não foi possível encontrar evidências, nem na voz dos gestores, nem na voz de professores e alunos, sobre uso dos resultados do Enem para o redirecionamento das práticas pedagógicas. No

entanto, constatou-se, a partir da fala do gestor da EI, que há ações desencadeadas que antecipam a aplicação do exame, incluindo o relato das vivências de egressos que realizaram o Enem. Enquanto isso, o DII apontou articulação do currículo oficial do estado de São Paulo com os PCNs, tendo em vista que esses balizam o Enem, enxergando que qualquer ação voltada para o currículo está atrelada à preparação dos alunos para o Enem.

Essas análises levam à reflexão de que apesar de, nos textos dos autores referenciados e nas vozes dos participantes, o Enem não contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio – visto que os avaliados não estarão mais na instituição para que se possam sanar as falhas de sua formação –, os resultados podem contribuir para a problematização do currículo, das práticas pedagógicas, da formação dos professores, da infraestrutura escolar, entre outros componentes da realidade dessa etapa da educação básica.

Esta pesquisa aponta que há necessidade de se estabelecer uma sintonia entre os objetivos do ensino médio e os interesses dos alunos, evidenciando o desafio de, ao mesmo tempo que não se permita que o Enem polarize o currículo, o exame deva ser considerado no âmbito do ensino médio. O exame traz pistas de que se pode trabalhar em sala de aula de forma contextualizada e interdisciplinar, o que implica a necessidade de tentativas de se evitarem as desigualdades, de discussões sobre o tema entre todos os atores escolares.

Reitera-se que a problematização em nível de unidade escolar a partir dos resultados do Enem constitui, em si, um uso potencializador para que mudanças sejam efetivadas em prol da formação dos alunos do ensino médio. Sem caráter prescritivo, este estudo pode constituir um convite para que essa etapa da educação básica, o ensino médio, seja ressignificado, ainda que não só, mas também a partir do Enem, que tem se consolidado nas esferas de políticas públicas de avaliação ao longo de quase vinte anos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes padronizados e rankings escolares*. Revista Lusófona de Educação, 2009,13, 13-29

APPLE, Michel W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, M. *Trabalho, Educação e Teoria Pedagógica*. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e Crise do Trabalho. Perspectivas de final de século*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

AZANHA, J. M. P. *Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 335-344, maio/ago. 2004.

AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro, IBGE, 1958.

BACHELARD, G. *A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico* (Trad. J.J.M. Ramos). Lisboa: Editorial Presença, 1991. (Trabalho original publicado em 1940).

BALL, Stephen J. *Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n.89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.

BARACHO, M. G.; MOURA, D. H.; PEREIRA, U. A.; SILVA, A. F. *Algumas Reflexões e Proposições acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. In: BRASIL/MEC - *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para quê?* Secretaria de Educação Básica: Brasília, p.17-40, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1995.

BEISIEGEL, C. R. *Cultura do Povo e Educação popular*. Ver, Fac Educ,; São Paulo, 5 (2/1) 77-92,1979.

BICUDO, M. A. V. *Pesquisa Qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica*. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BIONDI, R. L.; FELÍCIO, F. *Atributos Escolares e o Desempenho dos Estudantes: uma Análise em Painel dos Dados do Saeb*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. *Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. *Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONOTTO G., FELICETTI V. L. *Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema*. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014

BROADFOOT, P. *Education, assessment and society: a sociological analysis*. Buckingham: Open University Press, 1996.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. *A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados*. Estudos & pesquisas educacionais, São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2008.

CASTRO, M. H. G.; TIEZZI, S. *A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil*. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-154.

CARROLL, J. B. *Human Cognitive Abilities*. Cambridge: University Press, 1993

CAVALIERI, A. M. *Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

COELHO, M. I. *Vinte Anos de Avaliação da Educação Básica no Brasil: Aprendizagens e Desafios*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008

COLEMAN, J. S. et. al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966.

COSTA, C. F. *O ENEM e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania*. Rio de Janeiro, Teias, 2003.

DALRI, V. R.; MENECHEL, S. M. *Caminhos Percorridos pelo Ensino Médio – IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009 – PUCPR*. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3294_1919.pdf.

DIAS, S. G. A; LARA, A. M. B. *A Conferência de Jomtien e suas principais expressões na Legislação brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN, 1º Simpósio Nacional de Educação XX semana de Pedagogia, 2008*.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com Valor de Formação*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

FIOD, E. G. M. *Ensino de 2º grau, hoje: a reafirmação do óbvio*. Revista Perspectiva, v. 1, n. 1, p.85-98, ago./dez. 1983.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, L.C. et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. São Paulo: Vozes, 2003.

FREITAS, A. H.; FREITAS, E.; GARCIA, V. C.; BIRENBAUM, R. *Enem: um demonstrativo das mudanças socioeconômicas no perfil dos participantes*. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 104-124, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Editora Cortez, p.106-127, 2005a.

FUJISAWA, D. S. *Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança: implicações na formação do fisioterapeuta*. 2000.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro 2005.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. L. *Expansão do Ensino Médio: Temores sobre a Educação de Jovens e Adultos*. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 47-69, julho, 2003.

GONDIM, S. M. G. *Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos*. Revista Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação. v.12, n.24, pp.149-161, 2002b.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. *Effective Evaluation*. San Francisco, Co.: Jossey-Bass, 1981.

HOLTI, O. R. *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, Mass., Addison-Wesley Pub. Co., 1969.

JENCKS, C. et al. *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books. 1972.

KUENZER, A. Z. *O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito*. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, 2000.

_____. *O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a Década Perdida?* Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010.

LAGE, N. *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LUCKESI, C. C. S. *Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola?* IN: Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. São Paulo. Cortez, 2009.

LÜDKE, M & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANACORDA, M. A. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1989.

MELO, P. S. L.; ARAÚJO, W. P. *Grupo focal na pesquisa em educação*. VI Encontro de pesquisa em educação: o pensamento pedagógico na Contemporaneidade, Teresina, 6. 2010.

MENEZES, J. S. S. *Educação em tempo integral: direito e financiamento*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul/set. 2012. Editora UFPR

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces*. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006

MOREIRA, A. F. B. *Currículo, cultura e formação de professores*. Revista Educar, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52, 2001.

MORGAN, D. L.; KRUEGER, R. A. When to Use Focus Groups and Why. See Morgan 1993a, pp. 3-19

MOURA, D. H.; GARCIA, S. R. O.; RAMOS, R. M. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, Ministério da Educação, Brasília, 2007.

NEAVE, G. R. *On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988*. European Journal of Education, v. 23, n.1/2, 1988.

NEAVE, G. R. *Reconsideración del estado evaluador*. In: NEAVE, G. R. Educación superior: histórica e política. Barcelona: Gedisa, p. 211-240, 2001.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/jun/ jul/ ago 2000, no. 14.

OLIVEIRA, D. A. *A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática*. Educação e Filosofia, v. 8, n. 1 Esp. 2014.

_____ *As políticas para o ensino médio na realidade brasileira: uma agenda em disputa*. Poiésis, Tubarão. v.10, n.17, p. 187 - 198, Jan/Jun 2016.

PACHECO, J. A. *Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?* Educação & Sociedade, ano XXI, no 140 73, Dez - 2000.

PATTON, M.Q. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: SAGE; 1990.

PENNA FIRME, T. *Avaliação: Tendências e Tendenciosidades*. Ensaio, vol. 1, nº 2, 1994. Disponível em: http://www.unesp.br/forum-grandes-areas/II/pdfs/art_tendencias_tendenciosidades.pdf

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. *Construir as Competências desde a Escola*. 3. ed. Paris: ESF, 2000.

PIRES, A. *Renda familiar e escolaridade dos pais: reflexões a partir dos microdados do Enem 2012 de São Paulo*//periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd, 2015.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. *Focus groups*. *Internacional Journal of Qualit in Health Care*, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996 apud GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

PRETTI, D.; URBANO, H. (Org.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor/FAPESP, 1988.

PRIMI, R., SANTOS, A. A., VENDRAMINI, C. M. M., TAXA, F. O. S., MULLER, F., LUKHANENKO, M. F. S. P., SAMPAIO, I. *Competências e Habilidades Cognitivas: diferentes definições para o mesmo construto*. *Teoria e Pesquisa*, 17, 151-159.

RICARDO, E. C.; ZYLBERSZTAJN, A. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências do Ensino Médio: uma Análise a Partir da Visão de seus Elaboradores*. *Investigações em Ensino de Ciências – V13(3)*, pp.257-274, 2008

RIVKIN, S. G.; HANUSHEK E. A.; AND J. F. KAIN, J. F. *Variable Definitions, Data, and Programs for 'Teachers, Students, and Academic Achievement'*, *Econometrica Supplementary Material*, 73, 2, 2005.

ROJAS, J.E.A. *O indivisível e o divisível na história oral*. In: MARTINELLI, M. L. *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras, 1999. p. 87-94.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

RONCA, P. A. C. & TERZI, C. A. *A Prova Operatória*. 4ª edição. São Paulo: Edesplan, 1991.

SANTOS, J. M. C. *Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o Vestibular*. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011. Editora UFPR

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação*. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SCHEDLER, A. *Que es la rendición de cuentas? Cuadernos de Transparencia*, Ciudad de México, n. 3, jan. 2004.

SCHNEIDER, M. P., ROSTIROLA, C. R. *Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil*. RBPAE - v. 31, n. 3, p. 493 - 510 set./dez. 2015.

SCHNEIDER, M. P. *Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional*. Revista Educação em Questão, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017.

SCHRAIBER, L.B. *Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica*. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 63-74, 1995.

SHULHA, L. M., & COUSINS, B. *Evaluation use: Theory, research, and practice since 1986*. Evaluation Practice, 18, 195–208, 1997.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*. 3ª ed. 1 – reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SORDI, M. R. L.; MALAVAZI, M. M. S. *As Duas Faces da Avaliação: da Realidade à Utopia*. Revista de Educação PUC-CAMPINAS, Campinas, n. 17, p. 105-115, nov. 2004.

SOUZA, E.C. B. Machado de (Org). *A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares*. Brasília: MEC/UnB, 1998, p. 35-62.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. *Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, p.873-895, set., 2003

SOUSA, S. M. Z. L. *Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais*. Estudos em Avaliação Educacional, v. 1, p. 1-18, 2009.

_____. *Ensino Médio: Perspectivas de Avaliação*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 99-110, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. *Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades*. Revista Adusp, São Paulo, n. 46, p. 53-59, jan./2010.

SOTO, E. *Comportamento Organizacional: O Impacto das Emoções*. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

SPÓSITO, M. P. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.1, p. 24-39, 2002.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Companhia Editora Nacional, 2. edição revista e ampliada, São Paulo, 1968, p. 91-92.

TRIVIÑOS, A. N. S. - *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.

VIAMONTE, P. F. V. S. *Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96*. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011.

VIEIRA, S. *Estatística para a Qualidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

XAVIER, M. E. S. P; RIBEIRO, M.L.S; NORONHA, O. M. *História da Educação: a escola no Brasil*. (Coleção aprender e ensinar). São Paulo: FTD, 1994.

ZIBAS, D. M L. *Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>

5. 1. Referências Documentais

BRASIL. *Constituição de 1934*. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>, acesso em 28/08/2016.

_____. *Constituição de 1937*. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm.

_____. *Constituição de 1967*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm, acesso em 28/08/2016.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio – Enem: relatório final 1999 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. – Brasília: O Instituto, 2000. Disponível em www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/188.

_____. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2013. Disponível em www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/188.

_____. (GT Interministerial instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008) REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf.

_____. Legislação educacional brasileira (Lei nº 11.741/08 e LDB, Art. 39 §2º, I, II e III). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 4024/61 de 20 de dezembro de 1961. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

_____. Plano Nacional de Educação 2010-2020. Conhecendo as 20 metas. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.

_____. Relatório da OECD. *Brasil - Country Note - Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Documents/Education-at-a-glance-2015-Brazil-in-Portuguese.pdf>.

_____. Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192.

MEDIDA PROVISÓRIA No - 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192.

SEE-SP. Relatório Pedagógico Saesp, 2013. Disponível em:

http://file.fde.sp.gov.br/saesp/saesp2013/Arquivos/SARESP%202013_Relat%C3%B3rio%20Pedag%C3%B3gico_L%C3%ADngua%20Portuguesa.pdf

_____. Relatório Pedagógico Saesp, 2014. Disponível em:

http://file.fde.sp.gov.br/saesp/saesp2014/Arquivos/RELATORIO_PEDAGOGICO_LI_NGUA_PORTUGUESA.pdf

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>.

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Gestores

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: “Uso dos resultados do Enem por escolas públicas estaduais de Campinas: a voz dos gestores, professores e alunos”.

As avaliações em larga escala foram desenvolvidas por meio de políticas públicas para levantamento de dados que propiciam uma reflexão e diagnóstico acerca do sistema educacional brasileiro, essa pesquisa tem como foco o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o qual avalia o estudante ao término da educação básica. Tal prática vem ocorrendo desde 1998, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Os resultados gerados pelo Enem visam traduzir as competências e as habilidades adquiridas pelos estudantes ao longo de sua formação retratando sua vida escolar. Esses resultados têm se tornado públicos e são produzidos *rankings* entre as instituições cujos alunos foram avaliados, consolidando-se uma competição entre as instituições. Desvela-se estratégia do poder público partir do pressuposto de que esse exame seja capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação. Entretanto, deve-se considerar outras perspectivas, como a não visibilidade de fatores externos à instituição fazer deste, um resultado injusto. Diante do exposto, considerando as atuais políticas públicas de avaliação da educação básica centradas no desempenho dos alunos e a existência de competição entre instituições gerada pelos resultados do exame, define-se como problema de pesquisa: Quais são os usos dos resultados do Enem que fazem as escolas públicas estaduais de Campinas que apresentam a maior e a menor média do Enem, entre os anos de 2009 e 2014?

A presente pesquisa, em andamento, tem por objetivo geral investigar os usos dos resultados do Enem que fazem as escolas públicas estaduais de Campinas que apresentam a maior e a menor média do Enem entre os anos de 2009 e 2014 dando voz aos gestores, professores e alunos, tendo como lócus duas escolas públicas de ensino médio. Optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, sem desprezar os dados quantificáveis, para produção da dissertação, bem como análise documental do projeto político pedagógico, pela realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores e grupo focal com professores e alunos. As entrevistas semiestruturadas consistem em uma técnica de pesquisa em educação em que o entrevistador se baseia em algumas questões norteadoras podendo o entrevistado discursar espontaneamente sobre elas. Enquanto grupo focal coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir o tema proposto.

Os benefícios sociais da pesquisa necessitam ser considerados. Sua relevância está em contribuir para reflexões sobre políticas públicas de avaliação e sua repercussão no currículo do ensino médio, além de contribuir com o meio acadêmico científico e com os demais colegas de profissão para reflexão sobre as atuais políticas educacionais sobre este nível de ensino que é apontado por muitos autores como esquecido e sem identidade

Consideramos que a pesquisa apresenta risco mínimo, de caráter ético, emocional e/ou profissional aos participantes. Você pode solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer etapa do estudo, sendo livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação da pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento ou outros motivos. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O pesquisador irá tratar a identidade dos envolvidos com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique sua participação não será divulgado sem sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os arquivos com toda gravação serão mantidos em sigilo pelo tempo de 5 anos, quando então serão eliminados. Este consentimento está impresso e assinado em duas vias, uma cópia será fornecida a você e a outra ficará com o pesquisador responsável. A participação no estudo não acarretará em custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas sobre os objetivos da pesquisa, a técnica e de minha participação. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e ou retirar meu consentimento. A pesquisadora responsável pela pesquisa certificou-me de que todos os meus dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Simone Jorge Gonçalves, residente à Rua Elias Jacob, nº305, Jardim Cruzeiro em Espírito Santo do Pinhal (SP), telefone (19) 983058095. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas que poderá ser contactado para o esclarecimento de questões éticas no horário das 08:00 às 17:00 h, Rodovia D. Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas- SP, CEP: 13086-900, telefone (19) 3343-6777.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com 2 páginas e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e autorizo o uso de minha áudio-gravação para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a transcrição do áudio e classificação de acordo com padrões de respostas. Declaro ainda que estou ciente que a transcrição total do áudio poderá ser inserida no trabalho final da dissertação de modo a favorecer aos leitores melhor compreensão do contexto. Estou ciente que em acordo com a técnica de pesquisa selecionada, poderá também durante a entrevista ter presença de um (a) observador (a) cuja função limita-se a observação da condução da técnica.

Nome e assinatura do participante:

RG: _____

Endereço: _____

Telefone: (____) _____

Pesquisadora: Simone Jorge Gonçalves

Campinas, _____ de _____ de _____

ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Professores

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: “Uso dos resultados do Enem por escolas públicas estaduais de Campinas: a voz dos gestores, professores e alunos”.

As avaliações em larga escala foram desenvolvidas por meio de políticas públicas para levantamento de dados que propiciam uma reflexão e diagnóstico acerca do sistema educacional brasileiro, essa pesquisa tem como foco o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o qual avalia o estudante ao término da educação básica. Tal prática vem ocorrendo desde 1998, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Os resultados gerados pelo Enem visam traduzir as competências e as habilidades adquiridas pelos estudantes ao longo de sua formação retratando sua vida escolar. Esses resultados têm se tornado públicos e são produzidos *rankings* entre as instituições cujos alunos foram avaliados, consolidando-se uma competição entre as instituições. Desvela-se estratégia do poder público partir do pressuposto de que esse exame seja capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação. Entretanto, deve-se considerar outras perspectivas, como a não visibilidade de fatores externos à instituição fazer deste, um resultado injusto. Diante do exposto, considerando as atuais políticas públicas de avaliação da educação básica centradas no desempenho dos alunos e a existência de competição entre instituições gerada pelos resultados do exame, define-se como problema de pesquisa: Quais são os usos dos resultados do Enem que fazem as escolas públicas estaduais de Campinas que apresentam a maior e a menor média do Enem, entre os anos de 2009 e 2014?

A presente pesquisa, em andamento, tem por objetivo geral investigar os usos dos resultados do Enem que fazem as escolas públicas estaduais de Campinas que apresentam a maior e a menor média do Enem entre os anos de 2009 e 2014 dando voz aos gestores, professores e alunos, tendo como lócus duas escolas públicas de ensino médio. Optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, sem desprezar os dados quantificáveis, para produção da dissertação, bem como análise documental do projeto político pedagógico, pela realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores e grupo focal com professores e alunos. As entrevistas semiestruturadas consistem em uma técnica de pesquisa em educação em que o entrevistador se baseia em algumas questões norteadoras podendo o entrevistado discursar espontaneamente sobre elas. Enquanto grupo focal coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir o tema proposto.

Os benefícios sociais da pesquisa necessitam ser considerados. Sua relevância está em contribuir para reflexões sobre políticas públicas de avaliação e sua repercussão no currículo do ensino médio, além de contribuir com o meio acadêmico científico e com os demais colegas de profissão para reflexão sobre as atuais políticas educacionais sobre este nível de ensino que é apontado por muitos autores como esquecido e sem identidade

Consideramos que a pesquisa apresenta risco mínimo, de caráter ético, emocional e/ou profissional aos participantes. Você pode solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer etapa do estudo, sendo livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação da pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento ou outros motivos. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O pesquisador irá tratar a identidade dos envolvidos com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique sua participação não será divulgado sem sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os arquivos com toda gravação serão mantidos em sigilo pelo tempo de 5 anos, quando então serão eliminados. Este consentimento está impresso e assinado em duas vias, uma cópia será fornecida a você e a outra ficará com o pesquisador responsável. A participação no estudo não acarretará em custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas sobre os objetivos da pesquisa, a técnica e de minha participação. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e ou retirar meu consentimento. A pesquisadora responsável pela pesquisa certificou-me de que todos os meus dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Simone Jorge Gonçalves, residente à Rua Elias Jacob, nº305, Jardim Cruzeiro em Espírito Santo do Pinhal (SP), telefone (19) 983058095. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas que poderá ser contactado para o esclarecimento de questões éticas no horário das 08:00 às 17:00 h, Rodovia D. Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas- SP, CEP: 13086-900, telefone (19) 3343-6777.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com 2 páginas e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e autorizo o uso de minha áudio-gravação para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a transcrição do áudio e classificação de acordo com padrões de respostas. Declaro ainda que estou ciente que a transcrição total do áudio poderá ser inserida no trabalho final da dissertação de modo a favorecer aos leitores melhor compreensão do contexto. Estou ciente que em acordo com a técnica de pesquisa selecionada, poderá também durante a entrevista ter presença de um (a) observador (a) cuja função limita-se a observação da condução da técnica.

Nome e assinatura do participante:

RG: _____

Endereço: _____

Telefone: (____) _____

Pesquisadora: Simone Jorge Gonçalves

Campinas, _____ de _____ de _____

ANEXO III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Alunos Menores entre 16 anos completos e 18 anos incompletos

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: “Uso dos resultados do Enem por escolas públicas estaduais de Campinas: a voz dos gestores, professores e alunos”.

As avaliações em larga escala foram desenvolvidas por meio de políticas públicas para levantamento de dados que propiciam uma reflexão e diagnóstico acerca do sistema educacional brasileiro, essa pesquisa tem como foco o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o qual avalia o estudante ao término da educação básica. Tal prática vem ocorrendo desde 1998, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Os resultados gerados pelo Enem visam traduzir as competências e as habilidades adquiridas pelos estudantes ao longo de sua formação retratando sua vida escolar. Esses resultados têm se tornado públicos e são produzidos *rankings* entre as instituições cujos alunos foram avaliados, consolidando-se uma competição entre as instituições. Desvela-se estratégia do poder público partir do pressuposto de que esse exame seja capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação. Entretanto, deve-se considerar outras perspectivas, como a não visibilidade de fatores externos à instituição fazer deste, um resultado injusto. Diante do exposto, considerando as atuais políticas públicas de avaliação da educação básica centradas no desempenho dos alunos e a existência de competição entre instituições gerada pelos resultados do exame, define-se como problema de pesquisa: Quais são os usos dos resultados do Enem que fazem as escolas públicas estaduais de Campinas que apresentam a maior e a menor média do Enem, entre os anos de 2009 e 2014?

A presente pesquisa, em andamento, tem por objetivo geral investigar os usos dos resultados do Enem que fazem as escolas públicas estaduais de Campinas que apresentam a maior e a menor média do Enem entre os anos de 2009 e 2014 dando voz aos gestores, professores e alunos, tendo como lócus duas escolas públicas de ensino médio. Optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, sem desprezar os dados quantificáveis, para produção da dissertação, bem como análise documental do projeto político pedagógico, pela realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores e grupo focal com professores e alunos. As entrevistas semiestruturadas consistem em uma técnica de pesquisa em educação em que o entrevistador se baseia em algumas questões norteadoras podendo o entrevistado discursar espontaneamente sobre elas. Enquanto grupo focal coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir o tema proposto.

Os benefícios sociais da pesquisa necessitam ser considerados. Sua relevância está em contribuir para reflexões sobre políticas públicas de avaliação e sua repercussão no currículo do ensino médio, além de contribuir com o meio acadêmico científico e com os demais colegas de profissão para reflexão sobre as atuais políticas educacionais sobre este nível de ensino que é apontado por muitos autores como esquecido e sem identidade.

Consideramos que a pesquisa apresenta risco mínimo, de caráter ético, emocional e/ou profissional aos participantes. Você pode solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer etapa do estudo, sendo livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação da pesquisa a qualquer momento, seja por motivo de constrangimento ou outros motivos. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. O pesquisador irá tratar a identidade dos envolvidos com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique sua participação não será divulgado sem sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Os arquivos com toda gravação serão mantidos em sigilo pelo tempo de 5 anos, quando então serão eliminados. Este consentimento está impresso e assinado em duas vias, uma cópia será fornecida a você e a outra ficará com o pesquisador responsável. A participação no estudo não acarretará em custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

Eu, _____, _____ anos, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas sobre os objetivos da pesquisa, a técnica e de minha participação. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e ou retirar meu consentimento. A pesquisadora responsável pela pesquisa certificou-me de que todos os meus dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Simone Jorge Gonçalves, residente à Rua Elias Jacob, nº305, Jardim Cruzeiro em Espírito Santo do Pinhal (SP), telefone (19) 983058095. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas que poderá ser contactado para o esclarecimento de questões éticas no horário das 08:00 às 17:00 h, Rodovia D. Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas- SP, CEP: 13086-900, telefone (19) 3343-6777.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com 2 páginas e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e autorizo o uso de minha áudio-gravação para fins da pesquisa, resguardada minha identidade, sendo seu uso restrito a transcrição do áudio e classificação de acordo com padrões de respostas. Declaro ainda que estou ciente que a transcrição total do áudio poderá ser inserida no trabalho final da dissertação de modo a favorecer aos leitores melhor compreensão do contexto. Estou ciente que em acordo com a técnica de pesquisa selecionada, poderá também durante a entrevista ter presença de um (a) observador (a) cuja função limita-se a observação da condução da técnica.

Nome e assinatura do participante:

RG: _____

Nome, assinatura e RG do representante legal do participante (anexar documento)

RG: _____

Endereço: _____

Telefone: (____) _____

Pesquisadora: Simone Jorge Gonçalves

Campinas, _____ de _____ de _____