

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA E GESTÃO DO
TERRITÓRIO

ENEM E ENSINO DE GEOGRAFIA:
O entendimento dos professores e gestores da rede pública
estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a
melhoria da educação básica

UBERLÂNDIA/MG
ABRIL/2014

MARIA DA PENHA VIEIRA MARÇAL

ENEM E ENSINO DE GEOGRAFIA:

O entendimento dos professores e gestores da rede pública estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Geografia e Gestão do Território

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Rúbia Farias Vlach

UBERLÂNDIA-MG

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M299e
2014

Marçal, Maria da Penha Vieira.

Enem e ensino de geografia: o entendimento dos professores e gestores da rede pública estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica / Maria da Penha Vieira Marçal. ó 2014.
224 f. : il.

Orientadora: Vânia Rúbia Farias Vlach.

Tese (doutorado) ó Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Inclui bibliografia.

1. Geografia - Teses. 2. Enem - Teses. 3. Geografia ó Estudo e ensino - Teses. 4. Políticas públicas ó Teses. I. Vlach, Vânia Rúbia Farias. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

MARIA DA PENHA VIEIRA MARÇAL

ENEM E ENSINO DE GEOGRAFIA: o entendimento dos professores e gestores da rede pública estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vânia Rúbia Farias Vlach – Orientadora
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Geografia – IG/UFU

Prof. Dra. Adriany de Ávila Melo Sampaio
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Geografia – IG/UFU

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes
Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação-UFU

Prof^a. Dra. Marísia Margarida Santiago Buitoni
Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ
Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP

Prof^a. Dra. Rogata Soares Del Gaudio
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Data 25/abril/2014

Resultado _____



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Instituto de Geografia
Programa de Pós-graduação em Geografia



ATA DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO ACADÊMICO

No. 94 PPGeo

Ano: 2014

Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo, do Instituto de Geografia – IG, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

DATA: 25/4/2014

INÍCIO:

14:00h

ENCERRAMENTO:

18:15h

LOCAL DA DEFESA: Campus Santa Mônica – Bloco 1H – Sala 14

DISCENTE: Maria da Penha Vieira Marçal

Nº. MATRÍCULA: 11013GEO007

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO

LINHA DE PESQUISA: Ensino, Método Técnicas em Geografia

PROJETO DE PESQUISA DE VINCULAÇÃO:

TÍTULO: “ENEM E ENSINO DE GEOGRAFIA: O ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES E GESTORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM RELAÇÃO AO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E A MELHORIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA”

Prof.(a) Dr(a): Vânia Rúbia Farias Vlach Orientador (a) (Presidente)	UFU
Prof.(a) Dr(a): Marisia Margarida Santiago Butoni	UERJ
Prof.(a) Dr(a): Rogata Soares Del Gaudio	UFMG
Prof.(a) Dr(a): Adrianly de Ávila Melo Sampaio	UFU
Prof.(a) Dr(a): Roberto Valdés Puentes	UFU

Em sessão pública, após exposição de cerca de 30 minutos, o(a) aluno(a) foi arguido(a) oralmente, sendo que a Banca Examinadora considerou o(a) candidato(a) A provado(a) com distinção.

Esta defesa de Tese de Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, legislação e regulamentação internas da UFU.

Na forma regulamentar, foi lavrada a presente Ata que é assinada pelos membros da banca e pelo(a) aluno(a).

Vânia Rúbia Farias Vlach (Presidente)

Marisia M. Santiago Buitoni – UERJ

Rogata Soares Del Gaudio – UFMG

Adrianly de Ávila Melo Sampaio – UFU

Roberto Valdés Puentes – UFU

Aluno (a) Maria da Penha Vieira Marçal

À minha mãe, **Leonídia** Vieira de Almeida (*in memoriam*) construtora de sonhos, falecida durante o início da elaboração desta tese. Muito obrigada por toda formação e estímulos para meus estudos. **Mamãe**, sua história de vida é referência para mim e meus filhos. Sua coragem em enfrentar os desafios, seu carinho e sua luta sempre foram norteadores para todas as minhas ações. Foi você quem despertou em mim o gosto e o prazer pela leitura, o que me proporcionou descobrir novos caminhos, novos conhecimentos, novos horizontes. Hoje, enfim, estou realizando o seu desejo proletário de ter um(a) filho(a) doutor(a), apesar de não saber o real significado deste título. **É uma pena** que não esteja comigo neste momento tão bonito e significativo para mim. Certamente, ficaria feliz em compartilhar este momento de alegria e realização. **Valeu** por tudo que fez para seus filhos e netos! Os seus ensinamentos, os seus conselhos, a nossa convivência, a sua garra, o seu carinho, estão vivos em nós e é neles que vamos sempre buscar forças para lutar e enfrentar os obstáculos da vida.

AGRADECIMENTOS

Depois de muita angústia e trabalho, é hora de parar, refletir e agradecer cada pequena conquista que foi preparando a chegada deste momento. Essa caminhada não foi fácil, muitas foram as dificuldades que surgiram e, em alguns momentos, o desejo de desistir foi grande.

A conclusão deste doutorado vai além da **realização de um sonho**. É a certeza de que, quando alguém se dispõe a realizar o que sonhou, **não existe impossível**. Não foi fácil ler tantos textos, buscar entender teorias que em alguns momentos me eram estranhas e abdicar do tempo de dedicação à minha família. Mas agora posso dizer: está valendo a pena! **Valeu a pena!** Aliás, “Tudo vale a pena, se a alma não é pequena”, parafraseando o grande poeta Fernando Pessoa.

Uma tese de Doutorado é uma longa viagem, com muitos percalços pelo caminho. Apesar do processo solitário a que qualquer investigador está destinado, sem o apoio contínuo e incondicional da família e a contribuição e a dedicação coletiva dos amigos, certamente este trabalho não chegaria ao fim. Por isso, escrever meus agradecimentos é tão especial, pois **“a gratidão é a lembrança do coração”**.

Agradeço a **Deus** pelo dom da vida, pelos talentos confiados, por toda a caminhada e ainda por me conceder vivenciar mais esse processo.

Em especial, à minha orientadora, Dr^a. **Vânia** Vlach, o meu muito obrigada e profundo reconhecimento pelas contribuições decisivas e importantes para meu crescimento intelectual e transformações na vida pessoal e profissional. As suas orientações e exigências me tiravam de uma zona de conforto e faziam avançar em busca de querer aprender mais e mais. A você, devo a minha formação como pesquisadora. **Valeu** pela sua exigência, rigor e paciência em me ver crescer!

Ao **Hugo Marçal**, meu marido, que se permitiu, muitas vezes, estar em segundo plano para que eu pudesse escrever esta Tese, mesmo durante as madrugadas. Obrigada por ter sido sempre meu companheiro em todos os momentos há algumas décadas. Por estar sempre ao meu lado, não me deixando

fraquejar nos momentos mais difíceis. Prometo a você que não vou mais roubar o nosso tempo para escrever Tese.

Aos meus filhos **Paula, Fernanda e Hugo Filho** pelo carinho e compreensão, mesmo privados de uma dedicação plena. **Fernanda**, mesmo com a sua formação na área de exatas, não mediu esforços para ler meus textos. **Valeu** por suas críticas! Vocês, meus filhos, são a razão da minha existência e da minha luta!

À Maria Ignez de Assis Moura (**Ig**) sou profundamente grata pela indescritível solidariedade e afeto inestimável, que se traduziram sempre em entusiasmadas respostas às minhas dificuldades estatísticas. Obrigada pelo estímulo e valiosa parceria, circunscrita aos questionamentos existenciais nas longas e cúmplices conversas. Como grande psicóloga, você foi fundamental nos momentos mais difíceis desta caminhada. **Valeu** por tudo que fez por mim!

Aos professores Dr. **Roberto** Valdés Puentes, Dr^a **Adriany** de Avila Melo Sampaio, obrigada por terem aceitado o convite para o exercício do diálogo e da reflexão como membros da banca de qualificação. Suas valiosas ideias e sugestões foram importantes para a conclusão deste trabalho.

Ao colega e professor **Agenor** Gonzaga, meu agradecimento especial pelo rigor da revisão desta Tese. Desde a dissertação de Mestrado você está sempre disposto a fazer a correção dos meus trabalhos. Aliás, não só os meus como dos meus amigos e do meu genro Marcelo Ferro.

Ao **Everson** Glicério Martins, o meu reconhecimento para além da formatação desta Tese, como também pela prestimosa e indispensável colaboração em muitos outros trabalhos ao longo desses quatro anos de doutorado. Obrigada, **amigo**!

À amiga **Maria Marta** do Couto Pereira, colega de trabalho no UNIPAM e doutoranda da UNB, obrigada pela disponibilidade em compartilhar comigo os seus textos e referenciais sobre Políticas Públicas, os quais foram importantes para subsidiar o referencial desta Tese. **Valeu** pelas inúmeras vezes que me incentivou a escrever!

Ao Leonardo Ulhoa (**Léo**), colega de doutorado e amigo desde o mestrado, com quem compartilhei as angústias e as dúvidas, e encontrei as motivações para escrever esta Tese. Você foi muito importante para a conclusão dela.

Aos **gestores** das escolas de ensino médio de Patos de Minas, obrigada por aceitarem participar das entrevistas e pelos seus valiosos depoimentos e contribuições oferecidas.

Aos **professores** de Geografia do ensino médio da rede pública estadual de Patos de Minas, obrigada pelas informações imprescindíveis à elaboração desta Tese.

Aos meus irmãos, **Aparecida**, **Haroldo**, **Gilson**, **Therezinha**, **Gilberto**, companheiros de todas as horas, e especialmente a irmã-parceira **Helena** Capobiango, pela “boa vontade” em ler e criticar os meus textos.

À minha amiga Márcia Helena Amâncio (**Lelena**), com quem dividi momentos de alegrias, “apertos” e discussões teóricas pela BR 365, rumo à UFU, para o cumprimento das disciplinas como créditos para a conclusão desta Tese. **Valeu** por tudo!

Às amigas Suely Gomes (**Sú**), Elizabeth Fernandes (**Beth**), **Simone** Izabel, Mônica Barbosa (**Moniquinha**), Gisele Caixeta (**Gigi**), **Arlete** Lima, **Lucas** Boaventura, pela torcida permanente e por estarem sempre atentos a cada passo desta caminhada.

Aos meus genros **Marcelo** Ferro e **Vinicius** Lacerda Dall’ Armellina, obrigada por terem escutado minhas reclamações e confiado em mim, mesmo nos momentos mais difíceis. Consegui superar (a desistência)!

À professora Dr^a. **Vera** Lúcia Salazar Pessôa, pela amizade, pela análise do meu projeto e incentivos, desde o início, para a conclusão deste Doutorado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Geografia (PPGEO) e da Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia, por suas contribuições teóricas para o entendimento do objeto de estudo desta Tese.

Aos professores Dr. **Roberto** Valdés Puentes, Dr^a **Adriany** de Ávila Melo Sampaio, Dr^a **Marísia** Margarida Santiago Buitoni, Dr^a **Rogata** Soares Del Gaudio, obrigada pela disponibilidade em aceitar participar desta banca de defesa de Tese e compartilhar comigo deste momento tão importante em minha vida.

Enfim, a todas as pessoas que torceram ou intercederam por mim, mesmo que de forma anônima ou discreta.

*“Educar não é formar um profissional qualificado,
é formar um ser humano qualificado. [...]”*
*Se a escola não for um laboratório de análise crítica da sociedade,
ela estará fadada a ser uma mera reprodutora do sistema”.*
Frei Betto

RESUMO

Esta Tese apresenta os resultados de um estudo que tem como objeto de pesquisa o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e suas repercussões no ensino de Geografia e nas escolas da rede pública estadual mineira. O objetivo principal desta investigação é verificar o entendimento dos professores de Geografia e dos gestores das escolas de ensino médio de Patos de Minas sobre o Enem, para averiguar se esse exame, como política pública de avaliação, está repercutindo na (re)organização das escolas e nas práticas pedagógicas dos professores. A metodologia utilizada para a obtenção dos dados é do tipo descritiva, com abordagem quanti-qualitativa. As técnicas de coleta de dados foram uma entrevista semiestruturada aplicada aos gestores e um questionário aplicado, de forma censitária, aos professores de Geografia. Na abordagem quantitativa, os dados apurados no questionário são apresentados em tabelas de frequências e porcentagens. Para correlacionar as frequências das variáveis, foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman. Na abordagem qualitativa, valemo-nos da análise de conteúdo, como meio de reinterpretar as mensagens dos gestores a fim de atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma interpretação comum. Os resultados obtidos revelam que, de alguma forma, há influências desse exame nas escolas de modo geral, bem como algumas iniciativas dos professores de Geografia para mudarem as estratégias de ensino. Porém, essas estratégias acontecem de forma superficial, mais no sentido de preparar os alunos para a prova do Enem em seu papel de vestibular nacional. O Enem não é visto, ainda, pela maioria dos docentes e gestores, como uma forma de promover a melhoria do ensino-aprendizagem para o aluno da rede pública de ensino. O exame se apresenta como um regulador da ação docente, circunscrito ao modelo de avaliação, e menos em relação ao currículo e às práticas pedagógicas propriamente. A pesquisa revelou que os gestores das escolas de ensino médio e os professores de Geografia reconhecem a importância do Enem como avaliação externa, embora demonstrem pouco conhecimento dessa política, no tocante à análise dos resultados, como instrumento que pode agregar valor às ações que visam à melhoria da educação básica. Concluímos que o Enem é uma política de avaliação que traduz os princípios da reforma educacional do ensino médio no Brasil, configurando-se como um mecanismo que se entrelaça ao processo de ensino-aprendizagem e interfere nele em diversas situações, acarretando consequências para as escolas, professores e alunos. Esta Tese pode, pois, contribuir para reflexões sobre as políticas públicas de avaliação, principalmente o Enem, levando-se em consideração a importância social que o exame assumiu a partir de suas múltiplas funções, especialmente o ProUni e o SISU.

Palavras-chave: Enem. Políticas Públicas. Ensino de Geografia. Ensino Médio. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This work presents the results of a study that has as its object of research the High School National Exam (Enem) and its impact on teaching Geography in public schools of Minas Gerais. The main objective of this research is to verify the understanding of Geography teachers and high schools administrators of Patos de Minas about Enem, in order to see if this exam, as a public policy evaluation, is reverberating on the (re)organization of schools, and on the pedagogical practices of teachers as well. The methodology used to obtain the data is descriptive, with quantitative and qualitative approach. The data collection techniques were the semistructured interview applied to the administrators and a questionnaire applied in a census form to the Geography teachers. In the quantitative approach the findings of the questionnaire are presented in frequency tables and percentages. To correlate the variables' frequencies the Spearman correlation coefficient was used. In the qualitative approach, we have conducted the content analysis as a means of reinterpreting the messages of the administrators in order to achieve an understanding of their meanings at a level that goes beyond a common interpretation. The results reveal that, somehow, there are influences of that exam on schools as well as on some of the initiatives of the Geography teachers so they can change teaching strategies. However, these strategies happen superficially in order to prepare students for the Enem test in its role as national entrance exam. Enem is not yet seen by most teachers and administrators, as a way to promote the improvement of teaching and learning for students of public schools. The exam is presented as a regulator of the teaching activity, confined to the evaluation model, with a slight relation with the curriculum and pedagogical practices. The survey revealed that the administrators of high schools and Geography teachers recognize the importance of Enem as an external evaluation, although they demonstrate little knowledge of this policy regarding the analysis of the results as a tool that can add value to actions aimed at improving basic education. We conclude that Enem is an evaluation policy that reflects the principles of the educational reform of secondary education in Brazil, configured as a mechanism that intertwines the teaching-learning process and interferes in various situations, resulting in consequences for schools teachers and students. This work can therefore contribute to reflections on public policies of evaluation, especially Enem, taking into account the social importance that the examination took over its multiple functions, especially ProUni and SISU.

Keywords: Enem. Public Policies. Teaching Geography. High School. Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Comercial de TV sobre o Enem veiculado nos Meios de Comunicação	83
Figura 2 -	Faixa promocional de escola da rede privada	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Inventário de Teses e Dissertações a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES	28
Quadro 2 -	Perfil dos gestores das escolas de ensino médio em Patos de Minas (2012-2013).....	42
Quadro 3 -	Alterações ocorridas no Enem	86
Quadro 4 -	Competências e habilidades da Geografia no ensino médio.....	141
Quadro 5 -	Competências da área de Ciências Humanas da MR do ENEM.....	160
Quadro 6 -	Resultados das proficiências médias por área do conhecimento no Enem, por escola	175

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 -** Distribuição percentual dos 25 professores pesquisados com relação às áreas de formação segundo o gênero.....39
- Gráfico 2 -** Distribuição percentual do grau de satisfação dos 25 professores pesquisados com relação à realização na profissão, remuneração e benefícios, condições de trabalho, reconhecimento profissional e satisfação geral com a profissão.....40
- Gráfico 3 -** Distribuição percentual de todos os 25 professores pesquisados com relação à criação e reformulações do Enem80
- Gráfico 4 -** Inscrições confirmadas no Enem a partir de sua reestruturação em 200987
- Gráfico 5 -** Distribuição percentual das respostas de todos os professores quanto à questão “caso tenha lido, quanto o documento contribuiu para sua prática pedagógica?” 153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Frequência para sexo, escolaridade e vínculo empregatício dos professores de Geografia.....	35
Tabela 2 -	Medidas descritivas para idade e tempo de magistério dos 25 professores de Geografia.....	38
Tabela 3 -	Distribuição de frequências e porcentagens de todos os professores, com relação às áreas de formação, de acordo com o gênero e resultados totais.	39
Tabela 4 -	Distribuição de frequências e porcentagens de respostas de todos os professores, quanto à concordância, em relação às afirmativas abaixo	71
Tabela 5 -	Classificação das escolas de acordo com o resultado do Enem com a média da prova objetiva	88
Tabela 6 -	Distribuição de frequências e porcentagens de respostas de todos os professores, quanto à percepção que tem, em relação a cada sentença referente ao ensino da Geografia	147
Tabela 7 -	Distribuição de frequências e porcentagens de respostas de todos os professores, em relação aos documentos a respeito do Enem.....	152
Tabela 8 -	Distribuição de frequências e porcentagens de respostas de todos os professores, à questão “Com que frequência você atua considerando as habilidades da Matriz de Referências de Ciências Humanas e suas Tecnologias, listadas abaixo?”	161
Tabela 9 -	Distribuição de frequências e porcentagens de respostas de todos os professores, quanto à percepção que têm, em relação a cada sentença referente à sua escola de acordo com a questão 13	169
Tabela 10 -	Distribuição de frequências e porcentagens de respostas de todos os professores, quanto à atuação, de acordo com as afirmativas abaixo, relativas às provas do Enem	171
Tabela 11 -	Valores de r_s encontrados, quando da aplicação do Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman às frequências de respostas emitidas pelos professores na questão 15 – percepção em relação a	

sentenças referentes ao ensino de Geografia e na questão 17 –
concordância em relação às afirmativas referentes ao Enem. 178

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdo Básico Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
COD	Certificação Ocupacional de Diretor
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional da Saúde
CFE	Conselho Federal de Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CsF	Ciência sem Fronteiras
CRV	Centro de Referência Virtual
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ER	Escola Referência
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIT	Formação Inicial para o Trabalho
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GDP	Grupos de Desenvolvimento Profissional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LC	Lei Complementar
MEC	Ministério de Educação
MP	Medida Provisória
MR	Matriz de Referência
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ONG	Organização Não Governamental
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
Proger	Projeto Escolas Referência
ProUni	Programa Universidade para Todos
PEP	Programa de Educação Profissional
PQTE	Programa de Qualidade Total em Educação
PDE	Planos de Desenvolvimento da Educação
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE-MG	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
Sisutec	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC	Tecnologias da Informação e Conhecimento
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UF	Unidades de Federação
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNIPAM	Centro Universitário de Patos de Minas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 - OS CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA E CARACTERÍSTICAS GERAIS	27
1.1 PERFIL DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA	34
2 - AVALIAÇÃO: HISTÓRIA, CONCEITOS E CONTEXTOS.....	44
2.1 A AVALIAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL	47
2.2 A AVALIAÇÃO SISTÊMICA: DEFINIÇÃO E CONTEXTO HISTÓRICO	54
3 - O ESTADO DO BEM ESTAR SOCIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	60
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA NECESSIDADE PARA AS GRANDES QUESTÕES PÚBLICAS	61
3.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	64
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL: O PAPEL DO ESTADO AVALIADOR E SEUS REFLEXOS NO SISTEMA EDUCACIONAL	66
3.4 ENEM COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS.....	74
3.4.1 Histórico do Enem: compreendendo o seu papel	75
3.4.1.1 As alterações no Enem: o Estado redefinindo o seu papel	81
4 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO: POSSÍVEIS REDEFINIÇÕES DO ENEM NO ENSINO MÉDIO	98
4.1 CURRÍCULO: HISTÓRICO E CONFIGURAÇÕES ATUAIS.....	99
4.2 UMA BREVE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	101
4.3 AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E O ENEM COMO INDUTOR DESSAS REFORMAS.....	109
4.3.1 O ensino médio em Minas Gerais.....	116
4.3.2 O ensino médio em Patos de Minas	121
4.4 O QUE DIZEM OS GESTORES DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL MINEIRA DE PATOS DE MINAS SOBRE O ENEM	122

4.4.1	Os gestores das escolas de ensino médio e o entendimento sobre o Enem ...	123
4.4.2	A repercussão do Enem no ensino médio em escolas da rede pública estadual mineira	127
4.4.3	A repercussão do Enem na gestão das escolas de ensino médio da rede pública estadual mineira em Patos de Minas.....	135
5 -	AS POSSÍVEIS REDEFINIÇÕES DO ENEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	139
5.1	A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO	140
5.1.1	A Geografia no Enem	144
5.2	A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM	155
5.2.1	A Matriz de Referência do Enem e as possíveis contribuições para o ensino de Geografia.....	158
5.2.2	O Enem e suas implicações no fazer pedagógico dos professores de Geografia.....	170
5.2.3	O CBC, a MR do Enem e o ensino de Geografia nas escolas da rede pública estadual mineira	181
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
	REFERÊNCIAS	194
	APÊNDICES	210
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS GESTORAS DAS ESCOLAS QUE OFERECEM A MODALIDADE ENSINO MÉDIO EM PATOS DE MINAS-MG	210
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO	212
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	219
	APÊNDICE D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	221
	APÊNDICE E- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SEE-MG PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	224

INTRODUÇÃO

*“Quando o viajante disse, não há mais o que ver,
sabia que não era assim...
É preciso ver o que foi visto, ver outra vez o que
se viu já, ver na primavera o que se vira no
verão...
Ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que
mudou de lugar...
É preciso recomeçar a viagem. Sempre”. (José
Saramago)*

A educação vem ocupando a pauta não apenas de congressos, seminários e encontros de educadores das mais diferentes formações, mas também da imprensa, de modo geral, e das propostas de governo de todos os candidatos a cargos públicos das esferas municipal, estadual e federal. Isso se deve ao fato de que, ao longo dos últimos anos, e a partir da divulgação dos resultados dos exames de larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) aplicados a estudantes dos vários níveis de ensino, aumentou a atenção em relação ao desempenho e ao perfil dos estudantes brasileiros.

O Enem foi criado em 1998 como uma espécie de "alternativa filosófica" ao vestibular, uma vez que não focaria conteúdos específicos, geralmente cobrados nos exames para o ingresso no ensino superior. No Enem, seria priorizada a capacidade de leitura, a interpretação de texto e a aplicação de conceitos dos estudantes abordados de maneira interdisciplinar. O objetivo fundamental do Enem é “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2000,p.1).

O modelo de avaliação do Enem estrutura-se nas articulações entre competências e habilidades e entre o conceito de educação básica e cidadania. As interações do indivíduo com a vida constituem a base para a formação do conhecimento, segundo os idealizadores do exame. Por este motivo, esses idealizadores defendem que os conceitos, as ideias, as leis, as teorias, os fatos, as pessoas, a história, o espaço geográfico, a ética e os valores são produzidos nessas interações (BRASIL, 2000).

Aplicado nacionalmente, esse exame visa a fornecer uma imagem da educação básica no Brasil. Na escola, o Enem deve fomentar e promover

discussões entre professores e estudantes sobre essa nova concepção de ensino que é preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos em 1998, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), instituídas em 1998 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CEB n. 3/98 (BRASIL, 1998c), norteadores da concepção desse exame.

Isso mostra que a centralidade dada à avaliação nas políticas públicas educacionais brasileiras pode propiciar a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre os processos avaliativos e o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula (ZANCHET, 2007).

A partir de 2009, o Ministério da Educação reformulou o Enem, destacando a utilização do exame como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. A reformulação do Enem objetiva democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir à reestruturação dos currículos do ensino médio (BRASIL, 2009a). Assim, o Novo Enem, como foi denominado, passou a ocupar um novo *status* no sistema educacional brasileiro, uma vez que a maioria das universidades brasileiras acatou essa reformulação e passou a aceitar os resultados desse exame, em substituição ao exame tradicional do vestibular, para ingresso de alunos no ensino superior.

Essa modificação no mecanismo de acesso às universidades brasileiras tem-se configurado como um importante passo para a reestruturação dos currículos do ensino médio. Isso porque o tipo de currículo praticado no ensino médio é fortemente influenciado pelas provas de vestibulares, uma vez que as escolas são focadas em manter elevados índices de aprovação. As antigas provas de vestibulares não priorizavam o conhecimento acadêmico vinculado às situações sociais, políticas, econômicas e culturais que interferem no cotidiano dos adolescentes e, conseqüentemente, as escolas não atentavam para esta interrelação entre os conteúdos e o cotidiano.

A prova do Enem abrange os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas do ensino fundamental e médio, em uma abordagem interdisciplinar, na qual se considera que “conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais” (BRASIL, 2000, p.4).

Segundo as orientações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a prova do Enem cobra a capacidade de reflexão, estabelece relações e não exige “decoreba”. As questões devem permitir ao aluno conhecer suas possibilidades individuais, suas competências e habilidades para resolver problemas do dia a dia, sejam eles de natureza pessoal, de trabalho, de capacitação para o ensino superior e até de relacionamento social. Além disso, a prova se apresenta como oportunidade para o aluno verificar se aprendeu a interpretar dados e informações, que estão além dos livros didáticos e em sua experiência de vida, a partir da leitura de jornais, revistas, televisão, internet e da observação da natureza.

Atualmente, com o fato de as universidades federais e/ou da rede privada utilizarem os resultados do Enem como meio de ingresso em curso superior, o exame tem ganhado maior importância a cada ano e vem se constituindo como um elemento norteador da educação no Brasil. Intentar uma pesquisa sobre os reflexos do Enem na educação básica torna-se relevante, considerando-se as suas repercussões no currículo e nas práticas pedagógicas do ensino médio, dado que, no momento atual, nossas experiências mostram que muitas escolas que atendem esse nível de ensino e até mesmo do ensino fundamental, estão buscando adequar os seus currículos e a prática pedagógica na perspectiva de obterem mérito na avaliação anual do Enem, o que justifica a nossa pesquisa.

A reformulação do Enem, a partir do ano de 2009, tem modificado a rotina das escolas e dos estudantes. Muitas escolas, principalmente as da rede privada de ensino pelo Brasil afora, estão mais preocupadas com novas formas de prepararem os seus alunos para que possam ter bons resultados nesse exame. Temos visto as escolas de ensino médio direcionar as suas práticas pedagógicas em função do Enem. Tanto é que as tão “famosas aulas extras destinadas ao vestibular” atualmente são destinadas ao Enem, assim como os cursinhos de pré-vestibular também estão sendo transformados em cursos “Pré-Enem”. As livrarias, as bancas e os sites de venda foram invadidos com novos materiais que prometem preparar o aluno para o Enem.

A área de ensino de Geografia, com sua especificidade em favorecer a leitura do mundo, não pode se abster de intentar uma pesquisa para verificar de que maneira o Enem tem repercutido na forma de ensinar dos professores de Geografia

e como as escolas estão se (re)organizando para atender a essa demanda de “sucesso no Enem”.

Como problema inicial, nota-se que o Enem, como forma de seleção para universidades públicas, tem-se apresentado como indutor da reforma do ensino médio. Acreditamos que esse exame possa favorecer uma educação focada na compreensão de fenômenos, na resolução de problemas, na construção de argumentação e na elaboração de propostas éticas pelo educando, tal qual isso será cobrado nas questões da prova.

Quando a LDB nº. 9394/96 definiu orientações gerais para os concluintes da educação básica, o Enem as traduziu em habilidades e competências para avaliá-las. Dessa forma, o Enem se apresenta na perspectiva de valorizar, portanto, a autonomia do jovem no momento de fazer escolhas e tomar decisões. Assim, coloca o estudante diante de situações-problema, mais valorizadas do que o apropriar-se de conceitos. Tem como objetivo avaliar, sobretudo, se o aluno sabe aplicar os conceitos em situações-problema do cotidiano. Sendo assim, infere-se que as escolas, de modo geral, estão tentando se (re)organizar para garantir a seus alunos nova forma de aprender, e, conseqüentemente, melhores resultados quantitativos. Para isso, muitas escolas da rede privada de ensino decidiram começar a adaptar o ensino, desde cedo, para alunos que ainda estão no ciclo básico, ao novo olhar de habilidades e competências, com base nas orientações do Enem (PAURA, 2011).

As questões geográficas estão cada vez mais presentes nos debates públicos, mesmo quando não são reconhecidas à primeira vista, tais como: a urbanização, os problemas socioambientais, as questões geopolíticas e a organização dos territórios, dentre outros, os quais estão diretamente relacionados ao domínio e apropriação do espaço. Isso nos leva a defender que o ensino de Geografia pode favorecer, aos alunos, conhecer, problematizar e refletir sobre o espaço geográfico e as questões do seu cotidiano.

Considerando a centralidade da avaliação nas atuais políticas de educação, a problemática desta pesquisa se norteia a partir de alguns questionamentos: qual a relação da avaliação com a educação em diferentes contextos? As políticas públicas têm adotado a avaliação como forma de regulação do ensino? Os currículos têm sido norteados a partir das políticas públicas de avaliação? O Enem tem se apresentado como um instrumento regulador do currículo

no Brasil? O Enem tem favorecido a (re)organização do currículo de Geografia? Tem repercutido nessa (re)organização? Os professores dessa área de conhecimento estão orientados a trabalhar, na prática, as novas exigências de habilidades e competências orientadas pela Matriz de Referência do Enem? O Enem tem provocado alterações nos currículos e nas práticas pedagógicas do ensino médio e, especificamente, no ensino de Geografia?

A partir dessas questões e de outras que vão se fazendo presentes ao longo do desenvolvimento de cada etapa desta pesquisa, assinalamos que o objetivo principal deste trabalho é verificar de que maneira o Enem tem repercutido na forma de ensinar dos professores de Geografia e na maneira como as escolas estão se (re)organizando para atender a essa demanda de “sucesso no Enem”.

O fato de escolher pesquisar o Enem decorre da nossa experiência como pesquisadora e como professora da rede pública estadual de ensino por mais de quatro décadas e como gestora de uma escola estadual de ensino médio por três anos, em que viu o Enem ocupando um lugar cada vez mais importante no imaginário dos alunos, educadores e pais. É fato que o interesse por uma pesquisa advém de problemáticas que ocorrem cotidianamente em nossas experiências de vida.

Além da experiência profissional da pesquisadora, soma-se, também, a experiência como mãe de três filhos que se submeteram às provas do Enem, desde a sua primeira edição em 1998 até o ano de 2006, quando o último filho ingressou no ensino superior. Diante das preocupações dos filhos com os resultados do Enem como forma de ingresso no ensino superior e do acompanhamento dos alunos como professora e/ou como gestora de escola de ensino médio, esse exame nos despertou o desejo de compreender os seus significados para os gestores e os professores de Geografia do ensino médio.

É fato que toda ideia que pode dar origem a uma pesquisa tem por base uma sequência de experiências acumuladas pelo estudante/pesquisador, sejam elas pessoais, sejam ligadas às suas práticas escolares e acadêmicas. No caso desta pesquisa, a ideia é marcada pelas experiências da pesquisadora como mãe, professora e gestora em escola de ensino médio da rede pública estadual. Por isso, afirmamos que essas experiências foram fundamentais, como processo, para o delineamento do projeto de pesquisa enfocando as repercussões do Enem no ensino médio e, especificamente, no ensino de Geografia.

Não é intenção responder por completo às questões anteriormente citadas, pois este trabalho está aberto a outras releituras em diferentes contextos. Por ora, o que se propõe é, especificamente: entender a relação da avaliação educacional em diferentes contextos históricos; discutir as políticas públicas de avaliação e seus reflexos na regulação das diretrizes curriculares do ensino médio no Brasil; verificar de que maneira os professores de Geografia do ensino médio têm orientado suas práticas pedagógicas, em função do Enem.

Para obtermos respostas às perguntas norteadoras da investigação empreendida, a Tese ora apresentada está estruturada em **cinco capítulos**. No **primeiro capítulo**, procuramos explicitar os caminhos teórico-metodológicos que conduziram a pesquisa, como também a definição de nosso objeto de estudo. Também apresentamos o perfil dos professores de Geografia e dos gestores que atuam no ensino médio em Patos de Minas-MG, nos anos de 2012 e 2013.

O **Capítulo 2** privilegia o debate acerca do tema avaliação, buscando o entendimento histórico e contextual do nosso objeto de estudo. Em seguida, esboçamos o entendimento de avaliação educacional e os condicionantes históricos da institucionalização da avaliação sistêmica.

O **Capítulo 3** apresenta o cenário das políticas públicas de avaliação que são referenciadas, buscando a compreensão sobre a avaliação educacional no Brasil. Discutimos o entrelaçamento das políticas públicas em geral com as políticas públicas de avaliação relacionadas à realidade brasileira. Buscamos mapear o Enem como uma política de avaliação, considerando o discurso oficial, resgatando a sua trajetória histórica, suas bases legais e sua articulação com o ensino superior. Para isso, nos apoiamos tanto na Fenomenologia, como nos documentos oficiais sobre o Enem e dados coletados na pesquisa, buscando investigar possibilidades de respostas sobre o Enem como política pública de avaliação.

No **Capítulo 4**, tomando como referência os objetivos específicos da pesquisa, pautamo-nos na análise e interpretação dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores das escolas de ensino médio, buscando entender as possíveis repercussões do Enem nesse nível de ensino, que, atualmente, está caracterizado como o “grande gargalo” da educação no país. Também, buscamos compreender o histórico do ensino médio e a relação do Enem com alterações efetivadas nesse ensino, a partir da década de 1990.

Por fim, no **Capítulo 5**, baseados nos dados empíricos resultantes dos questionários aplicados de forma censitária aos professores que ministram aulas de Geografia nesse nível de ensino na cidade de Patos de Minas-MG, buscamos analisar o Enem como política pública que tem interferido na prática pedagógica dos professores, procurando identificar o entendimento desses professores acerca do Enem e as possíveis repercussões na melhoria do ensino de Geografia.

Nas **Considerações Finais**, evidenciamos as contribuições deste estudo para o redimensionamento das repercussões do Enem na educação básica, considerando a voz dos professores de Geografia e dos gestores de escolas de ensino médio da rede pública estadual, bem como o contraponto entre o discurso oficial e a prática pedagógica. E propomos, como contribuições deste estudo, o desafio do (re)pensar e agir dos atores envolvidos com a educação diante da política pública de avaliação, sobretudo o Enem, como meio de melhoria da educação em nosso país, considerando possíveis desdobramentos futuros no tecido social brasileiro.

1 - OS CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA E CARACTERÍSTICAS GERAIS

*“Caminante, no hay camino, se hace el camino al andar”
(Antonio Machado, poeta espanhol)*

Intentar uma pesquisa na área de Geografia, situando-a na interface da Educação foi, para nós, um aprendizado significativo, pois a concepção de avaliação educacional apresenta um caráter multifacetado e uma extensa bibliografia a respeito do tema. Além disso, o ensino de Geografia também apresenta uma extensa publicação, dada a sua importância para a compreensão do mundo em que vivemos.

Para desenvolver esta pesquisa, tomamos como objeto de estudo o Enem, por sua importância como indutor de uma perspectiva educacional nacional centrada na abordagem por competências. Por isso, julgamos de extrema importância estudar essa temática, até o momento pouco pesquisada, o que justifica o caráter exploratório de pesquisa. Além disso, esse tema também tem provocado, de modo geral, discussões, propostas e mudanças nos sistemas educacionais.

Para situar melhor o problema de nossa investigação, recorreremos às pesquisas que já foram realizadas sobre o Enem em banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em Programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado de Universidades. Para tanto, selecionamos como palavras chave de busca: Políticas Públicas Educacionais, Enem e Ensino de Geografia. As buscas realizadas nos permitiram verificar que, até o ano de 2012, poucos trabalhos científicos abordavam conjuntamente tais temáticas.

De acordo com a pesquisa de Rocha (2013), foi somente nos últimos anos que o Enem passou a ser objeto de investigação, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Inventário de Teses e Dissertações a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
1998	0	0
1999	0	0
2000	0	0
2001	2	0
2002	2	0
2003	0	3
2004	2	0
2005	1	3
2006	2	2
2007	4	0
2008	3	0
2009	10	1
2010	7	0
2011	11	2
TOTAL	44	11

Fonte: Adaptado de ROCHA, 2013, p.34

Esse fato se apresenta como uma evidência do impacto das reformulações efetivadas no Enem na comunidade acadêmica, o que favoreceu o interesse pela reflexão sobre esse modelo de avaliação. Com isso, é possível notar o significativo crescimento das pesquisas que fazem uso do Enem, seja como objeto de investigação, seja como material empírico, o que mostra evidências do impacto que as reformulações efetivadas no Enem provocaram na comunidade acadêmica. No entanto, Rocha (2013) salienta que do total das pesquisas disponíveis no banco da CAPES, no período em que pesquisou o tema Enem, verificou-se que apenas uma dissertação tratou da disciplina Geografia a partir da investigação em relação ao Enem. Segundo a pesquisadora, essa dissertação foi defendida na Universidade Católica de Campinas, no ano de 2005, e intitulada “Subsídios à formação do professor de Geografia: explorando o potencial inovador do ENEM”.

Necessário se faz dizer que quase não existem livros específicos sobre o Enem. O assunto é tratado por alguns teóricos em seus escritos sobre sistema de avaliação, ensino médio, avaliação institucional e outros, dificultando uma pesquisa mais específica, dado que acaba se restringindo aos documentos e fontes estatais, além de algumas teses e dissertações que têm abordado esse tema em pesquisas, especificamente, nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Em contrapartida, em sua versão atual, o Enem tem sido objeto de publicidade em torno de notícias sobre educação na mídia nacional, como um todo, pelo fato de ter se transformado em um “grande vestibular”, uma vez que a maioria das Instituições de

Ensino Superior (IES) tem utilizado os seus resultados para distribuir as vagas nos cursos de ensino superior.

A escolha para a realização da pesquisa em escolas da rede pública estadual deve-se ao fato de que, com as reformulações do Enem, principalmente a partir de 2009, as escolas da rede privada de ensino têm procurado adequar o seu projeto pedagógico às orientações do Exame, como também à Matriz de Referência do Enem (MR), enquanto que nas escolas da rede pública estadual não temos visto alterações nos sistemas de ensino. Pelo fato de o Enem se constituir em uma política de avaliação do governo federal, deveria ser na rede pública de ensino que esse exame promoveria maiores modificações no contexto escolar, tendo em vista sua utilização pelas IES como meio de democratização do acesso ao ensino superior.

A Rede Estadual de Educação de Minas Gerais é dividida a partir de critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG), em 43 localidades distintas denominadas de Superintendência Regional de Ensino (SRE). Cada SRE coordena a rede educacional de uma região delimitada. A cidade de Patos de Minas, localizada na região denominada Alto Paranaíba, sedia uma das SRE, responsável por 14 cidades, a saber: Arapuá, Carmo do Paranaíba, Lagamar, Lagoa Formosa, Lagoa Grande, Matutina, Patos de Minas, Presidente Olegário, Rio Paranaíba, Santa Rosa da Serra, São Gonçalo do Abaeté, São Gotardo, Tiros, Varjão de Minas. Outra forma de divisão da rede estadual é por meio de polos, e cada polo abrange algumas Superintendências de Ensino: Polo do Norte, Polo Centro-Sul, Polo Triângulo, Polo da Mata e Polo Capital. Assim, a SRE de Patos de Minas faz parte do Polo Triângulo que agrega outras SRE, como Uberlândia, Ituiutaba, Monte Carmelo, Patrocínio e Uberaba.

A rede estadual de ensino em Patos de Minas é constituída por 26 escolas. Desse total, seis estão localizadas nos distritos, uma é de ensino supletivo, uma é profissionalizante, nove atendem apenas às séries iniciais do ensino fundamental e outras nove atendem às séries finais do ensino fundamental, como também o ensino médio. Na nossa pesquisa, consideramos apenas as nove escolas que oferecem o ensino médio, sendo que muitos dos professores pesquisados atuam tanto no ensino médio, como nas séries finais do ensino fundamental. Dessa forma, buscamos pesquisar dez gestores, pois incluímos a escola profissionalizante; no entanto, uma se negou a participar da nossa entrevista, porém não impediu que

os professores pudessem ser pesquisados. Ao todo, foram pesquisados 25 professores de Geografia e nove gestores.

Nas escolas foram ouvidos os Diretores e Professores, por representarem os segmentos que compõem a comunidade escolar que estão mais diretamente implicados no uso dos resultados das avaliações, e, portanto, possuem melhores condições de opinar. O desenvolvimento da pesquisa de campo nas escolas teve como lócus a cidade de Patos de Minas por razões e critérios de ordem técnica e prática, considerados relevantes.

Em primeiro lugar, pelo fato de a cidade de Patos de Minas ser a sede da SRE e concentrar a maioria das escolas de ensino médio estadual dessa Superintendência, entendendo-se assim que seus indicadores poderiam espelhar a realidade predominante nas demais escolas da rede de ensino da SRE e até mesmo do Estado de Minas Gerais.

A segunda razão deve-se ao fato de que buscamos assegurar o princípio da “viabilidade”, do ponto de vista operacional, uma vez que se trata do local de residência da pesquisadora, facilitando as questões de deslocamento e otimização do tempo, reduzindo ainda despesas e custos.

Para que a pesquisa fosse realizada com os gestores das escolas da rede pública estadual foi necessária autorização da diretora da SRE de Patos de Minas, que se negou a autorizar aos gestores das escolas a contribuir com esta pesquisa. Após conversas e tentativas em que defendíamos a importância de se pesquisar esse tema com as escolas da rede pública estadual, a senhora Suzie Adriane Silva Pereira¹, diretora da SRE de Patos de Minas, informou-nos que não autorizaria, mas que poderia solicitar essa autorização à SEE-MG. Assim, após quase dois meses, recebemos por escrito a autorização da SEE-MG para apresentar aos gestores no momento da entrevista (APÊNDICE E).

A pesquisa foi realizada durante os anos de 2012 e início de 2013, com todos os professores que ministram aulas de Geografia no ensino médio na rede estadual em Patos de Minas-MG. Neste mesmo período, também foram realizadas entrevistas com os gestores das escolas que oferecem essa modalidade de ensino. Vale ressaltar que buscamos obedecer aos cuidados éticos, de acordo com a

¹ Diretora da SRE de Patos de Minas desde o dia 28 mar. 2008. O Cargo de Diretora da SRE é um cargo de confiança, portanto de indicação do Governador do Estado de Minas Gerais, com apoio político dos líderes da região, no caso, o deputado Elmiro Nascimento

resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde (CNS), que estabelece a total integridade dos participantes da pesquisa, os quais participaram de maneira voluntária e anônima, preservando-se a identidade e qualquer risco físico e psicológico aos mesmos. Os sujeitos tiveram, igualmente, a total liberdade de recusar e/ou abandonar a participação no processo de aplicação dos instrumentos de investigação.

A técnica de pesquisa utilizada para a coleta de dados com os gestores das escolas foi a entrevista semiestruturada (APÊNDICE A). A entrevista semiestruturada apresenta questões previamente formuladas, porém suficientemente abertas e sem uma ordem rígida, que podem ser modificadas de acordo com o curso do diálogo. Nesse tipo de entrevista, é possível, por exemplo, deixar que a conversa com os sujeitos entrevistados transcorra livremente.

A entrevista semiestruturada é uma das bases metodológicas da pesquisa qualitativa. Esse tipo de entrevista tem atraído o interesse dos pesquisadores, sendo amplamente utilizada em educação. Tal interesse está vinculado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista, com um planejamento aberto, do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.

Na organização das entrevistas semiestruturadas, as questões foram distribuídas em blocos: (i) A visão do(a) diretor(a) sobre o Enem; (ii) O Enem e a melhoria do ensino médio; (iii) ensino médio: Matrizes de Referências do Enem X Matrizes Curriculares do ensino médio.

Para a realização das entrevistas, foram respeitados os princípios éticos, mantendo determinados cuidados, principalmente atenção e respeito aos entrevistados, à forma de abordá-los, à disponibilidade em ouvir e à confidencialidade das informações para obtenção dos dados. Para a análise das entrevistas, foi utilizada a abordagem da análise de conteúdo. Segundo Minayo (2003), a análise de conteúdo visa a verificar o que está por trás de cada conteúdo manifesto, seja escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, seja simbolicamente explicitado. É considerada uma técnica para o tratamento de dados que visa a identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema.

Com os professores, inicialmente, foi proposta uma entrevista semiestruturada. No entanto, ao iniciar os contatos com eles, para agendamento dos encontros, muitos alegaram que não iriam contribuir com a pesquisa, pois não

aceitariam fazer entrevista gravada. Diante desse impasse, tivemos que alterar o instrumento de coleta de dados para um questionário (APÊNDICE B). Para isso, transformamos as questões da entrevista em questões de questionário. Evidenciamos que todas as questões estão apresentadas em termos de frequências e porcentagens, quando da análise dos resultados.

Para a aplicação dos questionários, entramos em contato com cada um dos professores de Geografia por meio do telefone, que nos foi fornecido pelos gestores das escolas, para agendamento de um horário em que pudéssemos apresentar o nosso projeto e efetivar a pesquisa. Foram diferentes os locais indicados pelos professores, variando desde a residência, a escola e até mesmo a praça de alimentação do *Shopping Center* da cidade. Esclarecemos que cada professor respondeu ao questionário individualmente na presença da pesquisadora e assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no APÊNDICE C, para resguardar a identidade dos entrevistados. Vale esclarecer, também, que o nosso projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, com parecer n. 63035, datado de 03 de agosto de 2012 (APÊNDICE D).

A nossa pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa do tipo descritiva, com abordagem quanti-qualitativa. Pesquisas desta natureza têm como objeto buscar conhecer as características de determinada população e encontrar a relação entre as variáveis.

A abordagem qualitativa foi escolhida como perspectiva metodológica para essa pesquisa, por ser uma forma de estudo em que o pesquisador tem contato direto com a situação investigada (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Nessa abordagem, o pesquisador deve considerar os valores, as crenças, os hábitos, as atitudes, as representações, as opiniões a fim de adequar e aprofundar a complexidade dos fatos e processos a situações particulares e grupais.

Nosso interesse no desenvolvimento desta pesquisa encontra-se no processo, e não nos resultados finais. Sobretudo, interessam as considerações dos professores de Geografia e dos gestores das escolas de ensino médio, no sentido de nos revelarem como o Enem tem repercutido na prática pedagógica e na (re)organização dessas escolas. Buscamos compreender os significados atribuídos pelos professores e gestores envolvidos na realidade do ensino médio diante do Enem como política pública de avaliação que tem interferido na vida das pessoas,

de modo geral e, principalmente, daqueles que têm interesse em ingressar no ensino superior.

Assim, este estudo sobre o Enem, com um olhar crítico-reflexivo a partir dos professores de Geografia e gestores e suas repercussões no ensino médio, responde, inicialmente, à precariedade das investigações. Isso se justifica não somente em razão da recentidade do Enem, uma vez que, apesar de contar com 15 anos de implantação, tornou-se efetivamente conhecido e discutido somente nos últimos quatro anos, ou seja, a partir de sua reestruturação em 2009 e a criação do Sistema de Seleção Unificado (SISU) em 2010, mas também pela forma de abordagem e pelo reconhecimento do crescente interesse acadêmico por essa política pública de avaliação.

A investigação constituiu-se de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica, levantamos estudos e pesquisas com o intuito de verificar os procedimentos e questões levantadas sobre os temas avaliação, políticas públicas de avaliação, ensino médio, currículo e ensino de Geografia.

Quanto às técnicas de tratamento da informação relativas aos dados qualitativos, após transcritas foram desgravadas todas as entrevistas, valemo-nos da análise de conteúdo, procurando conhecer aquilo que estava nas palavras sobre as quais nos debruçamos (BARDIN, 2007). O objetivo da análise de conteúdo, conforme Bardin (2007, p. 46), “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”.

A opção por escolher a técnica de análise de conteúdo para tentar analisar as informações provenientes das respostas dos gestores das escolas se deve ao fato de que, por se tratar de perguntas abertas, abre possibilidades para abordar o tema de diversas formas, dependendo dos entendimentos dos sujeitos ao tema em discussão.

Segundo Bardin (2007), a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, que analisados adequadamente favorecem o conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social e/ou profissional de modo inacessível. Essa análise ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum, isto é, a

decomposição de textos em unidades e a sua classificação por reagrupamento temático.

Na abordagem quantitativa, os dados apurados no questionário foram colocados em tabelas de frequências e porcentagens.

Para correlacionar as frequências das variáveis, foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman (SIEGEL, 1975). Essa correlação é uma medida limitada entre -1 e +1, sendo que quanto mais próximo o coeficiente estiver de -1, maior a correlação negativa e quanto mais próximo o coeficiente estiver de +1, maior a correlação positiva. Uma correlação negativa significa que, se uma variável aumentar, a outra variável tende a diminuir, enquanto que uma correlação positiva significa que, se uma variável aumentar, a outra variável também tende a aumentar.

Buscamos conhecer o perfil dos nossos sujeitos de pesquisa como meio de favorecer a análise dos dados e fazer inferências acerca de seus entendimentos sobre o nosso objeto de estudo. Chizzotti (2001, p.83) afirma que a importância de se conhecer os indivíduos que participam da pesquisa se justifica pelo fato de que

[...] todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas tenham um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais.

Assim, apresentamos na próxima seção o perfil dos nossos sujeitos em relação à formação inicial, idade, tempo de magistério e sexo.

1.1 PERFIL DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Na análise descritiva, todas as variáveis do instrumento de pesquisa foram apresentadas, permitindo conhecer o perfil dos professores de Geografia da rede estadual de Patos de Minas, assim como o seu entendimento e atuação em relação ao Enem. A Tabela 1 apresenta os dados referentes ao sexo, escolaridade e vínculo empregatício.

Tabela 1 - Frequência para sexo, escolaridade e vínculo empregatício dos professores de Geografia

Variáveis		N	%
Gênero	Masculino	5	20,0
	Feminino	20	80,0
	Total	25	100,0
Escolaridade	Graduação	7	28,0
	Especialização/Lato sensu	17	68,0
	Sem resposta	1	4,0
	Total	25	100,0
Vínculo empregatício	Efetivos	23	92,0
	Designado	2	8,0
	Total	25	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012/2013 **Org.** MARÇAL, Maria da Penha Vieira, 2013

Verificamos pela Tabela acima que 80% dos professores de Geografia de Patos de Minas que ministram aulas no ensino médio, são do sexo feminino. Desses professores, 68% possuem cursos de especialização e apenas 8% são designados.

O fato de a maioria dos professores ser do sexo feminino pode ser explicado historicamente. Para a socióloga Magda de Almeida Neves², a sociedade brasileira ainda associa a função do professor a características geralmente consideradas femininas, como a atenção, a delicadeza e a meiguice. Essa autora afirma que, mesmo com as mudanças ocorridas a partir dos meados da década de 1970 com a inserção da mulher no mercado de trabalho, algumas profissões permaneceram com essa característica feminina, caracterizando o que podemos chamar de ‘guetos femininos’ no mercado de trabalho, reforçando a concepção de que o lugar da mulher no mercado de trabalho se restringiria aos cargos de professoras, enfermeiras, secretárias, recepcionistas. O pior desses guetos é que essas profissões têm salários baixos, uma vez que a remuneração da mulher sempre se deu pelas ‘qualidades femininas’ exigidas nas funções e como complementação à renda familiar.

Constatamos que a maioria dos professores (68%) tem cursos de pós-graduação lato sensu/especialização. Isso se explica pelo fato de que a rede pública de ensino estadual tem exigido dos professores uma formação continuada, como meio de ascender na carreira profissional. É indiscutível a importância da formação inicial e continuada para qualquer profissão e, no caso da atividade docente, trata-se de algo imprescindível. O caráter dinâmico da atividade docente requer do professor

² Socióloga, Professora da PUC-MG em Entrevista ao movimento “Todos pela Educação”, publicada no site <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/para-sociologa-professoras-enfrentam-baixo-reconhecimento-da-sociedade.htm>>. Acesso em: 23 jun.2013.

novas posturas, reflexão acerca de suas práticas, conhecimento de novas metodologias, abordagens, enfim; a formação inicial deve subsidiar o desenvolvimento de saberes e conhecimentos múltiplos que deverão ser (re)elaborados e aprimorados em cursos de formação continuada.

Há, também, necessidades de aperfeiçoamento, tendo em vista as alterações que ocorreram no mundo do trabalho e, especialmente, no comportamento da sociedade, com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Os professores têm que aprender a conviver e a ensinar para os jovens da 'geração y'³. Assim, muitos professores buscam nos espaços de formação continuada um caminho, ou seja, cursos de especialização ou até mesmo uma segunda graduação para que possam adquirir competências necessárias para esse novo papel da educação.

Considerando o vínculo empregatício, a maioria dos professores que atua na rede pública estadual é efetivo. Consideramos que o vínculo empregatício efetivo pode ser considerado positivo para a valorização dos professores, na medida em que agrega ao trabalho docente características como estabilidade, progressão na carreira, criação de vínculo com uma unidade escolar. O fato de a maioria dos professores ser efetivo decorre da Lei Complementar (LC) nº. 100/2007, que dividiu o quadro do magistério em Minas Gerais em três categorias básicas: professor efetivo, professor efetivado e professor designado. Dessa forma, os professores que estavam em exercício em novembro de 2006, independentemente de terem ou não formação específica na disciplina e/ou cargo que ocupavam, se tornaram, por força dessa LC, servidores efetivados. Segundo Botelho (2011), essa LC, que efetivou os professores, limitou os horizontes desse contingente de servidores no Estado de Minas Gerais, deixando-os sem perspectivas de crescimento profissional, sem vantagens na carreira pelo fato de que a movimentação desses professores/servidores só pode ser feita dentro do mesmo município; aqueles que estavam cursando graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado, ao terminarem seus cursos, não puderam mudar de nível de acordo com sua nova habilitação. Assim, os professores que pretendiam obter titulação e fazer carreira perderam a

³ Essa geração compreende aqueles que nasceram entre 1980 e 1990. São considerados independentes, autossuficientes, honestos, empreendedores e seguros em relação ao que sabem e ao que querem. São vistos como profundos conhecedores da tecnologia e a utilizam como principal aliada no processo de aprendizagem e obtenção de informação.

motivação e o interesse. A partir dessa realidade, os professores/servidores do Estado de Minas Gerais que foram efetivados passaram a ser discriminados com a LC, que deu origem a tal cargo. A disparidade ímpar na discriminação desses professores efetivados é também a questão da remoção, da mudança de nível, uma vez que essa LC que os efetivou não lhes resguarda tais direitos, bem como não considera que muitos desses professores estão em final de carreira.

No entanto, é necessário explicitar que, em nosso instrumento de pesquisa, não foram usadas essas três denominações que surgiram pós-LC nº.100/2007, uma vez que não era nosso interesse identificar se o professor era efetivo ou efetivado, pois o que nos interessava era se o professor tinha estabilidade na rede estadual de ensino. Os professores consideraram o vínculo que lhes garante a estabilidade e o vínculo temporário, ou seja, designado. Na atualidade, esses professores denominados efetivados são em número maior que os professores efetivos. Isso posto, vale ressaltar que essa LC traz controvérsias em relação à LDB nº. 9.394/96, uma vez que esta determina que, para o ingresso na carreira de professor da educação básica, é necessária a licenciatura plena em conteúdo específico e, para a educação em nível superior, a titulação de mestrado e/ou doutorado.

Na atualidade, diante desse contexto determinado pela LDB nº. 9394/96, o Estado de Minas Gerais conta com professores efetivados em caráter precário, pois quando se promulgou a LC nº 100/2007 no Estado, principalmente no interior, havia um número considerável de professores não habilitados com contrato temporário e, até o presente momento, sem formação específica, uma vez que a referida LC lhes garantiu a estabilidade (BOTELHO, 2011). Vale ressaltar, de acordo com estudo realizado por Puentes, Longarezi e Aquino (2012b), que em Minas Gerais há um contingente de 3 835 (7,2%) dos professores que estão em sala de aula e não possuem escolaridade de nível superior, como também há professores com apenas o ensino fundamental que ministram aulas no ensino médio.

Vale explicitar que a LC 100/2007 que estava em vigor desde 2007 e promoveu a investidura de aproximadamente 98 mil profissionais da área de educação em cargos públicos efetivos sem a realização de concurso público, contrariando o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal, foi derrubada no dia 26 de março de 2014, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4876) proposta no Supremo Tribunal Federal (STF) pelo procurador-geral da República.

Diante disso, o poder executivo mineiro decidiu que o Estado terá o prazo de 12 meses, a partir da publicação da ata da inconstitucionalidade, para cumprir a decisão, para os cargos em que não houve concurso público. Os concursados, ainda não nomeados, serão convocados para assumirem os respectivos cargos vagos. Nos termos da decisão do STF, segundo o governo, os demais servidores, enquanto houver necessidade, poderão ser designados, até realização de novo recrutamento. Foram mantidos os direitos dos já aposentados, dos pensionistas e daqueles que, até a data da publicação da ata do julgamento, tenham alcançado direito para a aposentadoria.

Buscamos conhecer a idade e o tempo de experiência de cada docente, uma vez que a discussão requerida nesta pesquisa é relativamente recente. Vincular esta discussão à idade e tempo de experiência de cada docente possibilita-nos conhecer, em alguns casos, o entendimento sobre o Enem, a resistência e oposição de alguns às mudanças provocadas pelo novo formato de ensino sugerido por esse exame, além do entendimento sobre as políticas de avaliação surgidas a partir da década de 1990.

Em relação à idade e tempo de magistério dos professores, a Tabela 2 apresenta os dados.

Tabela 2 - Medidas descritivas para idade e tempo de magistério dos 25 professores de Geografia.

Variáveis	Média	Dp	Mínimo	Máximo
Idade	41,52	7,98	28	62
Tempo de Magistério	14,88	8,06	4	42

Fonte: Pesquisa de campo, 2012/2013. **Org.** MARÇAL, Maria da Penha Vieira, 2013 (Dp = desvio-padrão).

Verificamos que os professores possuem em média 41,52 anos, sendo que a idade mínima observada foi de 28 anos, enquanto que a máxima foi de 62 anos; pelo menos 75% dos professores possuem uma idade inferior ou igual a 45 anos. A média do tempo de magistério dos professores é de 14,88 anos, sendo que 25% dos professores possuem o tempo de magistério menor ou igual a 10 anos. Destacamos que a idade de 62 anos, assim como o tempo de magistério de 42 anos, foram considerados valores extremos para a população estudada.

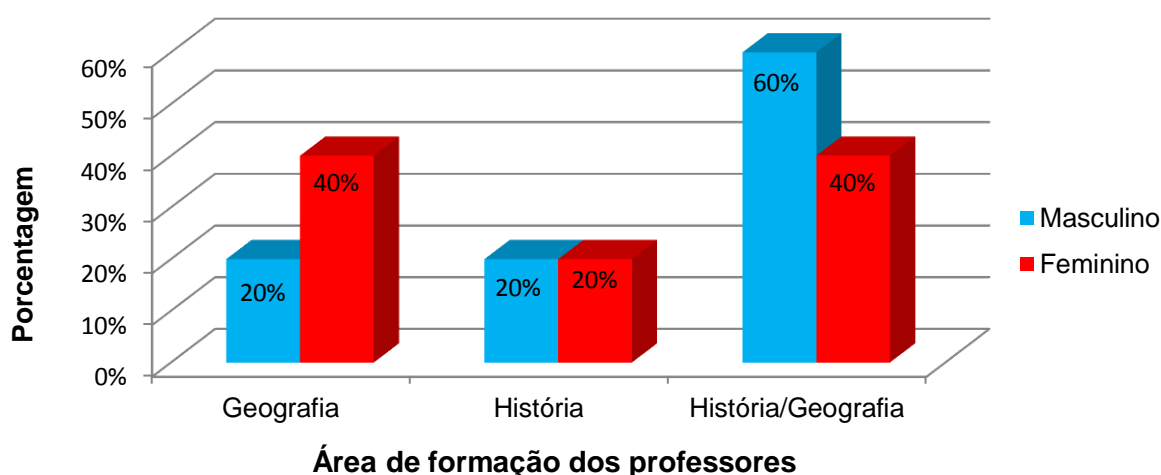
Em relação à formação inicial dos professores, a Tabela 3 e o Gráfico 1 apresentam os dados da pesquisa, com relação às áreas de formação, de acordo com o gênero e resultados totais.

Tabela 3 - Distribuição de frequências e porcentagens de todos os professores, com relação às áreas de formação, de acordo com o gênero e resultados totais.

Áreas de Formação	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Geografia	1	20,0	8	40,0	9	36,0
História	1	20,0	4	20,0	5	20,0
História / Geografia	3	60,0	8	40,0	11	44,0
Total	5	100,0	20	100,0	25	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012/2013. **Org.** MARÇAL, Maria da Penha Vieira, 2013.

Gráfico 1 - Distribuição percentual dos 25 professores pesquisados com relação às áreas de formação segundo o gênero



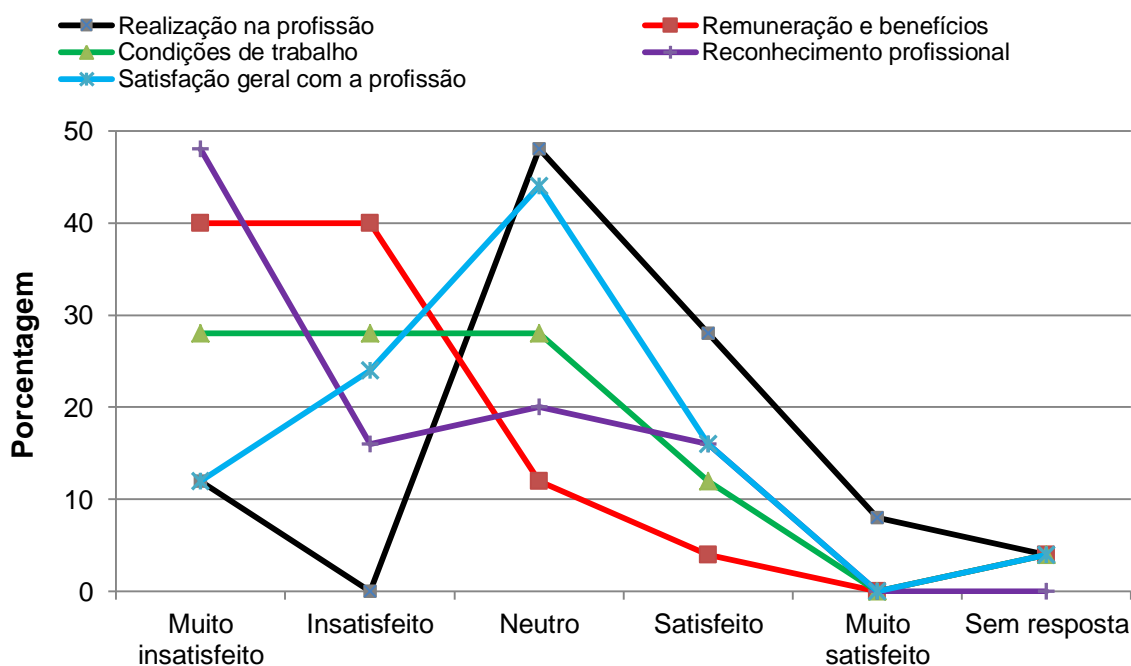
Fonte: Pesquisa de campo, 2012/2013. **Org.** MARÇAL, Maria da Penha Vieira, 2013.

Verificamos que 80% (36% + 44%) dos professores possuem formação em Geografia e 64% (20% + 44%), formação em História. Dos 25 professores entrevistados, 11 (44%) possuem formação plena em História e Geografia e há, ainda, 12% dos professores que possuem outras formações e ministram aulas de Geografia. O fato de os professores ministrarem aulas diferentes da sua área de formação se tornou comum na rede pública estadual de Minas Gerais, uma vez que a maioria dos professores foi efetivada pela LC nº. 100/2007, explicitada anteriormente. Com isso, o Estado precisa garantir esse professor no quadro de servidores, o que faz com que, mesmo não tendo aulas na sua formação inicial, é obrigado a ministrar aulas que, de antemão, deveriam ter sido designadas para

professores com formação específica. Isso mostra que há muitos professores na rede pública estadual que ministram aulas de conteúdos para áreas diferentes da sua formação. Como não havia curso de Geografia na região, os professores com formação em Geografia finalizaram o curso há menos tempo, em média, que os professores com formação em História. Como 68,75% (11/16) dos professores com formação em História também são formados em Geografia, verificamos, por meio dos questionários, que, ao serem indagados sobre o ano de conclusão da formação inicial, todos eles declararam que cursaram História antes de cursarem Geografia. Foi somente a partir da LDB nº. 9394/96 que os professores formados em História passaram a buscar cursos de complementação na área de Geografia. Esses cursos de complementação eram oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) da rede privada na modalidade a distância ou semipresencial.

Diante dessa situação, procuramos conhecer o grau de satisfação dos professores em relação a cada aspecto da sua profissão. O Gráfico 2 apresenta os dados.

Gráfico 2 - Distribuição percentual do grau de satisfação dos 25 professores pesquisados com relação à realização na profissão, remuneração e benefícios, condições de trabalho, reconhecimento profissional e satisfação geral com a profissão.



Fonte: Pesquisa de campo, 2012/2013 **Org.** MARÇAL, Maria da Penha Vieira, 2013 -
OBS: Um professor assinalou apenas uma questão.

De acordo com os resultados demonstrados no Gráfico 2, vemos que a resposta “muito satisfeito” só foi indicada por dois (8%) dos professores, no item “realização na profissão”. Nenhum outro aspecto foi avaliado como “muito satisfeito”.

Com relação à resposta “satisfeito”, apenas sete (28%) professores fizeram essa escolha para o item “realização na profissão”; um (4%), para “remuneração e benefícios”; três (12%), para “condições de trabalho”; e quatro (16%), para “reconhecimento profissional” e “satisfação geral com a profissão”.

As maiores porcentagens encontram-se nas avaliações de “muito insatisfeito”, “pouco satisfeito” e “neutro”.

O fato de apenas um (4%) ter confirmado a afirmativa satisfeito para remuneração e benefícios, pode ser confirmado pelos resultados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), que apontam que, de todas as profissões que exigem formação universitária, são os professores os que recebem os menores salários. Segundo Vieira (2013), vários estudos vêm mostrando que o salário médio dos professores no país é 40% menor do que os profissionais com a mesma titulação de ensino superior. Associado a isso, sobressai, também, conforme afirmaram os professores de Geografia pesquisados, a falta de condições de trabalho. Sabemos que são enormes as dificuldades e complexidades para modificar os padrões de funcionamento dos sistemas educativos (OLIVEIRA, 2011).

Entretanto, sabemos que a melhoria da educação em nosso país passa, necessariamente, pela rediscussão da carreira do professor. Uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 2010, é buscar valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Em relação ao perfil dos gestores das escolas, três têm formação inicial em Pedagogia, quatro em Letras, um em História e um em Ciências Biológicas. Desses, dois gestores têm 12 anos de gestão, outro tem 10 anos e outro seis anos, sendo que a maioria tem dois anos no exercício em gestão de escola de ensino médio. Se considerarmos o tempo em que trabalham na educação, deduzimos que, em média, os gestores das escolas têm aproximadamente 27 anos e meio de trabalho na educação. Desses gestores, apenas um é do sexo masculino.

Esclarecemos que os gestores foram identificados pelas letras D1 a D9 (Quadro 2), a fim de evitar a identificação de seus nomes e das escolas, conforme TCL assinado por cada gestor, no momento da entrevista.

Quadro 2 - Perfil dos gestores das escolas de ensino médio em Patos de Minas (2012-2013)

(continua)

Identificação	Graduação	Pós-Graduação/ Especialização	Tempo na educação	Tempo na gestão da Escola
D1	Pedagogia	Esp. Inspeção Escolar	30anos	12 anos
D2	Letras	Esp. Produção de textos	31 anos	2 anos
D3	Pedagogia/Letras	Esp. Psicopedagogia	28 anos	2 anos
D4	História	Esp. Metodologia de História	24 anos	2 anos
D5	Letras	Língua Portuguesa	30 anos	12 anos
D6	Pedagogia	Esp. Didática	26 anos	2 anos
D7	Letras	Esp. Língua Portuguesa	13 anos	2 anos
D8	Letras	Esp. Língua Portuguesa	40 anos	10 anos
D9	Ciências Biológicas	Esp. Gestão	26 anos	6 anos

Fonte: Pesquisa de campo (entrevistas). **Org.** MARÇAL, Maria da Penha Vieira/ set. 2013.

Temos como entendimento que todos os gestores das escolas de ensino médio conhecem ou deveriam conhecer os problemas e os desafios do ensino médio, principalmente, em relação à falta de identidade desse segmento de escolarização associado à preocupação com a aprovação de alunos em vestibulares. Vale, também, enfatizar que todos os gestores estavam em exercício na educação, atuando como docentes, no ano em que o Enem foi criado, como também em todas as reformulações pelos quais esse exame passou. Logo, concluímos que são gestores que vivenciaram/vivenciam as dificuldades da educação pública e da falta de identidade do ensino médio.

Ao serem questionados sobre a satisfação em relação ao exercício do cargo, foram unânimes em afirmar que gostam de gerenciar escolas, apesar de reconhecerem que se trata de um cargo que agrega muitas dificuldades e falta de compreensão por parte da comunidade educativa, como um todo.

Vale ressaltar que, para exercer o cargo de gestor de uma escola na rede estadual mineira, não é necessário formação no curso de Pedagogia com habilitação em administração escolar. É exigida ao candidato a Certificação Ocupacional de

Diretor (COD). Essa certificação é requisito básico para que um servidor efetivo na rede estadual exerça o cargo de diretor de escola, pois atesta que o candidato tem os conhecimentos e habilidades necessárias. O processo é composto de duas etapas, sendo a primeira dedicada à avaliação dos conhecimentos, comprovada pela aprovação em uma prova objetiva, e a segunda, pela avaliação dos títulos. Ao final desse processo, será concedida ao candidato aprovado a certificação ocupacional, com validade de quatro anos, que o torna apto a pleitear o cargo do diretor de escola estadual, por meio do voto direto pelas classes que compõem a comunidade escolar: pais, alunos, professores e demais funcionários.

No capítulo a seguir, abordaremos o tema avaliação, buscando o entendimento histórico e contextual e a relação com a avaliação educacional e a institucionalização da avaliação sistêmica.

2 - AVALIAÇÃO: HISTÓRIA, CONCEITOS E CONTEXTOS

“Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano”. (Marcos Bagno)

O ato de avaliar é comum no cotidiano das pessoas. As pessoas estão sempre avaliando: avaliam as coisas, os acontecimentos, a si próprias ou mesmo outras pessoas. Assim, podemos afirmar que avaliar é um movimento inerente ao ser humano. Etimologicamente, a palavra “avaliar vem do latim *a + valere* significando que atribuir valor e mérito ao objeto em estudo é, do mesmo modo, atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a averiguação da qualidade de seu resultado” (HOUAISS, 2001, p.353).

Segundo Patton (apud RISTOFF, 2002, p.120), a origem da avaliação está na própria criação do mundo, conforme o relato de que,

No princípio Deus criou os céus e a terra, e ao observar o que havia feito disse:

- Vejam só como é bom o que fiz!

-E esta foi a manhã e a noite do sexto dia.

No sétimo dia Deus descansou. Foi então que seu arcanjo veio e lhe perguntou:

- Senhor, como sabe se o que criou é bom? Quais são os seus critérios? Em que dados baseiam o seu juízo? Que resultados, mais precisamente, o Senhor estava esperando? O Senhor por acaso não está envolvido demais em sua criação para fazer uma avaliação desinteressada?

Deus passou o dia pensando sobre estas perguntas e à noite teve um sono bastante agitado. No oitavo dia Deus falou:

- Lúcifer, vá para o inferno. E provavelmente assim nasceu, iluminada de glória e bênçãos, a avaliação.

Pela citação acima, podemos identificar dois aspectos inerentes à avaliação. O primeiro é o de que o ato de avaliar é próprio do ser humano, enquanto que o segundo é o de que a avaliação, ao estender seu campo de atuação para além do indivíduo, assume um contorno diferenciado do primeiro, caracterizando-se como um tema polêmico.

A avaliação se caracteriza como uma prática cotidiana de julgamento e classificação, legitimada pela sociedade, em diferentes campos da vida social e, portanto, está presente em todos os espaços da experiência humana.

Para Lima (2003, p. 6),

Avaliar é uma das atividades mais comuns na vida cotidiana de todo ser humano e é um componente fundamental no processo de desenvolvimento humano. No processo de avaliação o ser humano lança mão, desde a infância, de suas experiências vividas, do que sabe, do que percebe, dos conhecimentos acumulados, presentes em seu meio, e aos quais ele tem acesso, dos instrumentos culturais, das várias formas de agir que ele constituiu através da experiência cultural.

Dessa forma, é comum que as pessoas recorram aos conhecimentos e experiências vivenciadas ao longo da sua vida, para decidir sobre os fatos. Nesse processo, cada pessoa acaba por pautar-se em uma concepção de valores e conhecimentos construídos no seu convívio com a família, no seu meio social, enfim, com o seu “conhecimento de mundo”. Isso nos mostra que a ação avaliativa se manifesta de forma qualitativa, a partir de desejos e intenções subjetivas, uma vez que todo ser humano sente necessidade de refletir e decidir sobre determinadas situações a partir de critérios que estão diretamente relacionados aos seus interesses, necessidades e condições de existência. Essas ações exigem decisões individuais ou coletivas conforme as intenções subjacentes e os encaminhamentos que precisam ser dados nas situações em que estejam envolvidos.

Caro (1982, p. 10) corrobora essas ideias, defendendo que a avaliação “[...] é parte da vida cotidiana. Mesmo sem recorrer a procedimentos formais, todos nós fazemos continuamente julgamentos avaliativos sobre ampla gama das atividades humanas”. Essa teoria também é defendida por Belloni (2001, p.14) quando afirma que

Avaliar é uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana; é assim, um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos. É uma forma de olhar o passado e o presente sempre com vistas ao futuro. Faz parte dos instrumentos de sobrevivência de qualquer indivíduo ou grupo, resultado de uma necessidade natural ou instintiva de sobreviver, evitando riscos e buscando prazer e realizações.

No entanto, faz-se necessário considerar que a atividade de avaliar nem sempre se apresenta como uma tarefa fácil. Isso nos leva a entender que o ato de avaliar é sempre acompanhado de aspectos emocionais, associados à ideia de rótulo, medida ou classificação. Ristoff (2002) e Dias Sobrinho (2003b) afirmam que a palavra avaliação contém o termo “valor”, o que faz com que o ato de avaliar não seja neutro, estando presente nele as concepções e os valores daquele que avalia. Isso nos leva a crer que a avaliação não pode ser descomprometida politicamente, pois seus objetivos revelam um tipo de sociedade.

De acordo com Dias Sobrinho (2003a), na antiguidade já era possível observar práticas avaliativas que iam além da dimensão individual. Isso pode ser confirmado por meio de alguns exemplos: na Grécia antiga, havia a prática da docimasia, a qual consistia em uma verificação das aptidões morais das pessoas que se candidatavam a funções públicas. Nesse contexto, Sócrates sugeria, por meio da maiêutica, a autoavaliação - “o conhece-te a ti mesmo” - como caminho para chegar à verdade. Na China, há mais de dois mil anos já se realizavam exames seletivos para os serviços públicos. É fato que essas avaliações não se apresentavam sob a forma escrita, porém traziam consigo o sentido de interesse público, ainda que de forma principiante. Desta feita, antes mesmo da institucionalização do ensino, a avaliação era vista como prática para fins de seleção, ligada à ideia de escolha, dando a entender que, em sua essência, o ato de avaliar compara, mede e qualifica alguma coisa.

Na medida em que foi se intensificando a lógica da racionalidade econômica, o modo de produção capitalista passou a se apropriar da avaliação como instrumento importante na busca do aumento da sua produtividade. Assim, a avaliação assume uma perspectiva de seleção, classificação, eficácia e racionalização.

No entanto, foi no campo educacional que as avaliações ganharam proeminência, pois o conhecimento passou a ser elemento chave para o desenvolvimento da economia mundial, que acompanhava o ritmo das mudanças tecnológicas, das descobertas científicas e inovações.

2.1 A AVALIAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Considerando a amplitude do tema avaliação, podemos afirmar que é na educação que a avaliação encontra um terreno fértil. Para Gonçalves (2005), embora o campo educacional apresente uma especificidade diferente das organizações sociais, a avaliação, em sua maior parte, tem-se manifestado pela mesma lógica da administração empresarial: regulação, seleção e hierarquização, tanto nas práticas avaliativas de sala de aula, como nas práticas referentes à avaliação institucional, ou de programas sociais.

No processo educacional, a avaliação faz parte da história da instituição escola desde as suas origens. Ainda, como prática social, está contaminada pelos valores que predominam, não somente no espaço específico da escola, mas, também, pelas intenções e determinações do contexto mais amplo no qual está inserida. Para Dias Sobrinho (2002, p.14), “avaliação tem a ver com ações, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões”.

Perrenoud (1999) afirma que a avaliação nasceu com os colégios por volta do século XVII e tornou-se indissociável do ensino de massa desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.

Ao longo da história, contudo, a implantação da avaliação sofreu influências, como a da Revolução Francesa, que criou bases para se estabelecer um sistema de certificação educativa sobre habilidades e conhecimentos para o trabalho, ou ainda de teorias norte-americanas, como o sistema de testagem. Mas, somente no início do século XX tem-se a realização de estudos sobre a avaliação da aprendizagem. Na década de 1930, ampliou-se a ideia dos testes padronizados, o que teve como consequência a inclusão de procedimentos mais abrangentes para avaliação do desempenho dos alunos (GUIMARÃES, 2010).

Segundo Franco (1991), as primeiras discussões sistemáticas sobre avaliação educacional têm suas origens na psicologia da educação. Assim, durante as primeiras décadas do século XX, a maior parte da atividade entendida como avaliação educacional estava associada à psicometria, caracterizada por testes padronizados e objetivos que mediam a inteligência e o desempenho das pessoas. Esse período é caracterizado pela intenção de substituir as medições subjetivas, individuais e aleatórias usadas nos estabelecimentos escolares por testes padronizados e objetivos (BONNIOL; VIAL, 2001). A psicometria, na sua origem, se

baseava na teoria da inteligência como uma propriedade inata e fixa no ser humano e na possibilidade de medi-la por meio de instrumentos construídos para esse fim. Nessa fase, conhecida como a fase da mensuração, não se distinguia avaliação de medida. A avaliação sob esse parâmetro é baseada em testes, como meio de controle do que sabe. O ato de avaliar se refere à verificação das medições. Essa possibilidade de avaliar a medição se constituiu em uma poderosa ferramenta de precisão. Por isso, a preocupação dos estudiosos e usuários da avaliação nessa fase da psicometria convergia para a elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. Só poderia ser avaliado o que fosse observável, apresentando-se como suporte para isso um paradigma positivista orientado principalmente pelos estudos dos avaliadores norte-americanos. Foi assim que surgiram os primeiros testes padronizados de inteligência e de personalidade, alguns testes sobre matérias escolares, alguns testes de aptidão e testes gerais de levantamento do aproveitamento escolar.

No entanto, com o passar do tempo, a utilização desses testes foi sendo substituída por formas mais amplas de avaliar, dada a necessidade de avaliar o aluno como um todo, um ser humano com todas as suas implicações. Assim sendo, a partir da década de 1950, novos fatores contribuíram, em parte, para mudanças no campo avaliativo. Um deles foram os avanços econômicos e tecnológicos alcançados pela antiga URSS, especialmente a partir do lançamento do primeiro satélite soviético, em 1957. O sucesso da ex-URSS foi atribuído, em grande parte, à qualidade do seu sistema educativo. O lançamento do satélite pelos russos acabou por despertar nos Estados Unidos uma grande preocupação no sentido de buscar a melhoria do seu sistema educacional, admitindo a ineficácia do seu sistema educacional e a superioridade moral, social, política, econômica e educativa da antiga URSS. Assim, viram-se forçados a repensar as suas políticas, especialmente no âmbito educativo. A fim de garantirem a sua soberania, os Estados Unidos trataram de implementar ações estratégicas visando à melhoria da sua qualidade de ensino. Assim, os EUA passaram a investir maciçamente na educação, canalizando, por conseguinte, grande soma de esforços em programas de avaliação e tornando-se impositiva, após constatação da deficiência tecnológica associada à carência educacional. Nesse contexto, a avaliação ganha novos espaços, tendo relevância decisiva no desenvolvimento de novas estratégias de ensino (GONÇALVES, 2005).

Fernandes e Gremaud (s.d) afirmam que a prática da avaliação no âmbito da escola é tão antiga quanto as próprias escolas. No entanto, o marco da construção do campo conceitual da avaliação educativa é Ralph W. Tyler, que desenvolveu estudos referentes à avaliação da aprendizagem, no ano de 1934, nos EUA, podendo ser considerado “o pai da avaliação educacional”, cujas ideias não só influenciaram os autores da época, como das gerações seguintes, permanecendo ainda presentes nos dias atuais. O termo “avaliação educacional” foi utilizado pela primeira vez em 1934 por Tyler.

A abordagem avaliativa de Tyler ganhou projeção com a publicação, em 1949, do trabalho intitulado “Princípios básicos de currículo e ensino”. Nesta obra, o autor expressa a concepção de avaliação a partir de objetivos preestabelecidos, a qual se caracteriza por conceber a avaliação como um procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino. A contribuição de Tyler consistiu em estender o campo da avaliação para além das habilidades dos indivíduos, passando a preocupar-se com o julgamento do currículo escolar, o qual passou a ser organizado em torno de objetivos. Estes se constituíam na base do planejamento que orientava os professores, contribuía na seleção de materiais, na efetivação dos conteúdos, nos procedimentos metodológicos e na preparação dos exames.

Para Tyler (1983, p.102), “o processo de avaliação deve começar pelos objetivos do programa educacional”. A avaliação, inicialmente vinculada à medição das diferenças individuais, ampliou-se para a questão curricular, permitindo verificar se os objetivos educacionais eram atingidos pelos programas de ensino. Com isso, surgiu a preocupação com a demarcação do que deveria ser ensinado, com base na definição curricular elaborada pelos especialistas, que estabelecia o que era necessário ensinar.

A avaliação tem como finalidade fornecer informações quanto ao desempenho dos alunos em relação aos objetivos esperados. Para isso, Tyler (1983) defendia a inclusão de uma variedade de procedimentos avaliativos, como testes, inventários, escalas de atitude, questionários, fichas de registro e acompanhamento, bem como outras formas de coleta de evidências sobre o rendimento dos alunos com relação à consecução dos objetivos curriculares. Nesse sentido, a avaliação fornece elementos para uma crítica institucional, uma discussão sobre a sua atuação, um debate sobre os seus próprios fundamentos teóricos que

orientam o processo educativo, assumindo desta forma uma postura avaliativa que contempla a instituição de forma geral.

Dias Sobrinho (2003b) afirma que a avaliação, nesta concepção, consiste em determinar as coincidências e discrepâncias entre o que foi planejado e o efetivado. Assim, os objetivos orientam critérios e normas de avaliação. Com isso, faz-se necessário ressaltar que, neste momento histórico, a avaliação adquire uma conotação baseada no princípio da racionalidade científica. Nesse sentido, a avaliação se caracteriza por ser um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola (DIAS SOBRINHO, 2003a).

Um paradigma mais dinâmico tomava forma, criando possibilidades de melhorias no currículo e no processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2003a) afirma que a avaliação tornou-se um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, passou a definir os comportamentos desejados, controlar os seus cumprimentos e aplicar sanções ou prêmios correspondentes aos resultados.

A avaliação no âmbito educacional passou a constituir-se uma estratégia político-social nas sociedades contemporâneas. Possibilita conhecer e compreender as relações entre educação/escola e sociedade, as políticas de educação em seus diversos níveis e projetos dos quais faz parte, desvelar as relações entre Estado-Educação/Escola e projeto de sociedade, interpenetrar o cotidiano escolar, a partir de uma análise crítica de suas práticas pedagógicas e dos resultados de aprendizagem, em síntese, das múltiplas inter-relações culturais, sociais e históricas que constituem a educação.

Em todas as suas dimensões, a avaliação educacional ganha novo contorno, como, por exemplo, o de atender as exigências de instituições internacionais de financiamento sobre seus investimentos realizados, como mecanismo de controle, cumprindo a função *accountability*⁴, ao permitir à sociedade o acompanhamento dos resultados das políticas públicas no setor educacional.

A avaliação, diferentemente do exame, leva em conta a historicidade, o processo de desenvolvimento da aprendizagem, o respeito à autonomia discente e docente numa construção compartilhada dos critérios a serem avaliados e

⁴ A expressão *to be accountable for* – ser responsável por – pode ser traduzida como responsabilidade educacional. *Account* tem um sentido contábil, financeiro. Nesta perspectiva, pode apresentar-se associada às ideias de controle, de prestação de contas, em alguns casos revestida por um sentimento de responsabilização/culpabilidade por sucessos ou fracassos (VIANNA, 1997).

pressupõe a melhoria. Por tais razões, a avaliação extrapola o exame, o que não significa que um exame não possa vir a desencadear uma avaliação. Para Luchesi (2004), avaliar e examinar são práticas completamente diferentes. Para esse autor, o exame é pontual, classificatório, seletivo, antidemocrático e autoritário, enquanto que a avaliação é diagnóstica, não pontual, inclusiva, democrática e dialógica. O exame, com vistas à verificação gera, portanto, hierarquização imediata de resultados. Para Luckesi (2011, p.52), “a dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas”. Podemos afirmar, em conformidade com esse autor, que

[...] a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2011, p. 53).

No entanto, faz-se necessário destacar que todo processo avaliativo com vistas à tomada de decisões requer a geração de dados objetivos, os quais explicitam dimensões subjetivas, difíceis de ser apreendidas sem a utilização de instrumentos que mensurem as características de um dado objeto, fenômeno ou situação. Para isso, tem-se a avaliação diagnóstica, que deve funcionar como instrumento que possibilita conhecer a realidade, funcionando como norteadora dos rumos a serem seguidos e das ações a serem empreendidas nessa mesma realidade.

A avaliação permite, pois, conhecer o contexto no qual decisões devem ser tomadas. Entretanto, o seu poder transformador só se efetiva quando de fato avaliação e regulação caminham juntas de forma indissociável. A avaliação propicia elementos para que a regulação entre em cena, garantindo assim o compromisso das políticas públicas, no caso da avaliação institucional, com a prestação de serviços de qualidade à sociedade.

Para Belloni (2001, p.15), avaliar é um “[...] processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permitem compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento.” A avaliação é um processo que permite compreender de forma

global o objeto, levando em conta os aspectos sociais e históricos no contexto sócio-político-econômico do objeto ou da política avaliada. Para essa autora, “avaliar significa compreender todas as dimensões e implicações do objeto ou política avaliada” (p.26), contemplando, assim, aspectos sociais e políticos envolvidos na sua formulação até sua execução.

Vale ressaltar, no entanto, que concepções e práticas avaliativas estão condicionadas por elementos ideológicos, políticos e sociais do contexto temporal e espacial nos quais elas se dão. Como atividade política, a avaliação, por meio de procedimentos, busca manter o controle, a organização, seja de uma sala de aula, quando realizada pelos professores, seja de uma instituição escolar, quando aplicada pelo Estado. Isso nos mostra que a avaliação pode ser entendida como uma relação de dominação que “[...] contribui para fabricar imagens e representações sociais positivas ou negativas que, consoante os casos, levam à promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar” (AFONSO, 2005, p.21).

Uma reflexão sobre as políticas de avaliação deve levar em conta o projeto de sociedade presente no cenário no qual elas são geradas e propostas. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003b) alerta para o fato de que a avaliação

[...] é uma construção histórica, social, inserida nos núcleos do poder, portanto dinâmica e atravessada de contradições. Não se trata de um já-dado, e sim de um conjunto de práticas, formas e conceitos variados, que encontram justificativas e fundamentos nos diversos momentos da sociedade. Esse conjunto vário e eivado de tensões não se oferece isolado, mas certamente se articula com outros fenômenos vigentes em distintos setores de atividades da vida social. Não podemos, portanto, compreender a avaliação em abstrato. É uma produção social e histórica conectada a outras produções sociais e históricas com as quais mantém relações interativas (p.136).

Os exames são talvez o exemplo paradigmático de uma modalidade de avaliação que se fundamenta em uma técnica de certificação para medir com pretensa objetividade um nível determinado de qualificação. Para Afonso (2005), a sua permanência no sistema educacional pode ser entendida como uma sobrevivência característica de uma época histórica na qual as burocracias estatais e privadas pediam ao sistema escolar que lhes fornecesse indivíduos hierarquizados e catalogados.

Para Gatti (1987), o uso de testes educacionais, de modo mais generalizado, passou a ser adotado no Brasil a partir da década de 1960. No entanto, a sua utilização em nosso meio está associada a exames de vestibulares, através dos quais esta maneira de avaliar alcançou ampla divulgação. Isso nos mostra que os exames foram utilizados para selecionar os alunos com melhor desempenho e barrar, por meio da reprovação, os demais, os quais, após sucessivas reprovações, acabavam desistindo e/ou evadindo-se. Atualmente, os exames são elaborados pelos órgãos centrais dos sistemas de ensino como o MEC, INEP e secretarias de educação e, se antes eram um instrumento de seleção, premiação ou punição dos alunos, no atual contexto seus resultados têm afetado mais a vida dos professores, a ponto de redes de ensino de grande porte, como a do Estado de Minas Gerais, introduzirem um sistema de bônus para os professores em função do desempenho dos alunos em testes padronizados, como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), criado no ano 2000.

O Simave é um processo sistemático de diagnóstico e monitoramento do sistema educacional do Estado de Minas Gerais e os resultados das provas são expressos em proficiências, numa escala que descreve o desempenho efetivo dos alunos na prova aplicada. Cada ponto na escala de proficiência reflete as competências e habilidades que o aluno possui e que foram medidas pelas respostas na resolução dos itens da prova (MINAS GERAIS, 2008).

A partir do ano 2003, esse sistema foi aperfeiçoado e ampliado com o objetivo de verificar o desempenho de alunos das redes Estadual e Municipal de ensino, além de se constituir um instrumento importante para a gestão do sistema público de educação em Minas Gerais, uma vez que levanta dados para o diagnóstico sistemático da rede pública de ensino e fornece informações para subsidiar a definição de políticas educacionais e o planejamento de suas ações (MINAS GERAIS, 2008).

Entretanto, segundo Barriga (2000, p. 55), é habitual pensarmos que o exame é um elemento inerente a toda ação educativa; no entanto, ele foi um instrumento criado pela burocracia chinesa para selecionar, entre os sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público. Para esse autor, há registros de que os chineses praticavam um sistema de exames que apresentavam características diferentes dos concursos atuais. Na sua gênese, esses exames configuravam-se como práticas de avaliação oral que não estavam

relacionados com a questão educativa. Criados pela burocracia chinesa como um instrumento de seleção de indivíduos, podemos admitir que o exame se configurou como um instrumento de controle social e educativo.

Sem serem constituídos dos ingredientes técnicos e científicos da avaliação moderna, os mecanismos de avaliação surgiram, historicamente, para cumprir funções seletivas. O exame acadêmico formal, como exame escrito com a atribuição de notas, nasceu junto com a universidade medieval de tipo escolástico, caracterizando-se, nesse sentido, como uma prática educativa, como pontua Sacristán (1998).

Na atualidade, a avaliação educacional se constitui claramente como elemento de políticas públicas, tanto na educação básica como na superior. No entanto, faz-se necessário enfatizar que, a partir da década de 1990, as práticas avaliativas adotadas, desde a oficialização dos sistemas de avaliação com o Plano de Reforma do Estado Brasileiro, têm mostrado um forte compromisso com as orientações dos organismos multilaterais (FMI, Banco Mundial, OMC, UNESCO); a meta parece ser maximizar a eficiência do sistema educacional, com a finalidade de liberar o Estado da manutenção da educação, ou seja, minimizar sua presença ao máximo em relação a este procedimento de manutenção e maximizar o controle da produtividade institucional.

Dessa forma, a avaliação educacional abrange a avaliação do processo ensino-aprendizagem, objetivando verificar tanto a progressão do ensino ministrado pelo professor quanto a aquisição por parte dos alunos dos conteúdos e das habilidades/competências construídas ao longo da etapa. Há, também, a avaliação do sistema, voltada para a verificação do desempenho e proficiência das instituições. Esclarecemos que o enfoque da avaliação abordada em nosso trabalho é a avaliação do sistema escolar, ou seja, a avaliação do ensino médio, por meio do Enem, procurando conhecer as suas repercussões no ensino médio e, especificamente, no ensino de Geografia.

2.2 A AVALIAÇÃO SISTÊMICA: DEFINIÇÃO E CONTEXTO HISTÓRICO

Ao abordamos a avaliação sistêmica, estamos nos referindo a uma das modalidades da avaliação, ou seja, a avaliação em larga escala desenvolvida no âmbito de sistemas de ensino. É uma avaliação externa, centralizada, que tem como

objetivos aferir o rendimento do aluno e o desempenho dos sistemas de ensino, visando, especialmente, a subsidiar políticas públicas na área educacional. Para Klein e Fontanive (1995), a avaliação de larga escala é um sistema de informações que tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais. O termo “larga escala” se refere a um número grande de testes aplicados ou à utilização de algum tipo de amostragem estatística. Assim, deve ser concebida também para prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas.

As avaliações de sistemas ou as avaliações de larga escala normalmente procuram avaliar o produto de aprendizagem, visam a verificar em que medida os alunos estão dominando as competências e as habilidades previstas no transcorrer do ano letivo e/ou segmento escolar, além de contribuir para a discussão do processo de ensino e de aprendizagem.

Essa avaliação configura-se como estratégia do Estado regulador, que, visando, a princípio, à trilogia: “medida, avaliação e informação” (FREITAS, 2007), busca indícios para conhecer a realidade educacional no país, além de diagnósticos:

[...] medir, avaliar e informar foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no país (FREITAS, 2007, p.7).

Ensejada desde os anos 1930, esse tipo de avaliação toma corpo a partir de 1990, surgindo como força de lei, realizada pelo Estado, no âmbito federal, com o SAEB que, coordenado pelo INEP, foi implantado nas vinte e sete Unidades da Federação (UF). Atualmente, o sistema de avaliação nacional tem estreita relação com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelo Governo Federal. Segundo documentos oficiais, o PDE sistematiza ações buscando “educação equitativa e de boa qualidade e se organiza em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização” (BRASIL, 2008a, p.4).

A LDB n. 9394/96 estabelece no seu Art. 9º, Inciso VI que “a União incumbir-se-á 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 do ensino” (BRASIL, 1996).

Em consequência dessa força de regulação, a avaliação em larga escala propaga-se para as UF. Segundo Souza (2002, p.36), a avaliação sistêmica “tende a imprimir uma dada lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino. Essa lógica se expressa no estímulo à competição entre instituições e no interior delas, refletindo na forma de gestão e nos currículos”.

Os objetivos da avaliação em larga escala do sistema escolar são os de informar o que os alunos em diferentes séries sabem e são capazes de fazer, em um determinado momento, e acompanhar sua evolução ao longo dos anos de escolaridade. Essa avaliação, segundo Belloni (2001), é aquela conduzida por sujeitos externos e independentes da ação, seja da sua formulação, da sua implementação, seja dos seus resultados. Assim, os indivíduos que conduzem esses processos de avaliação não têm conhecimento dos sujeitos avaliados nem do processo de execução, o que contribui para uma maior autonomia na elaboração dos itens.

Werle (2010) afirma que a avaliação externa, ou seja, a avaliação em larga escala, é um procedimento amplo que se estende e envolve diferentes modalidades de avaliação, podendo ser realizada por agências especializadas em testes e medidas, podendo abranger um determinado sistema de ensino ou todas as escolas num determinado nível de ensino ou série, podendo utilizar procedimentos amostrais voltados para o foco da aprendizagem dos alunos e também podendo ter o objetivo de obter resultados generalizáveis do sistema educacional.

Esse tipo de avaliação não pretende destacar ou particularizar os fazeres docentes, as condições de trabalho, os recursos disponíveis, nem pretende mudar o fazer pedagógico. A avaliação em larga escala apresenta-se como um método de um foco bem definido, que é o de prestar contas à sociedade sobre a aplicação do dinheiro público em relação ao trabalho desenvolvido pelas instituições escolares.

As empresas contratadas pelo governo para aplicar tais avaliações são apenas protagonistas do processo e não têm conhecimento do que seja um processo avaliativo, desconhecem a realidade das escolas e buscam somente **dados estatísticos** para fazer comparações sobre o desempenho dos alunos e assim prestar contas aos agentes financeiros dos resultados obtidos.

No Brasil, o sistema nacional de avaliação é composto pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que têm como referências outras modalidades de avaliações instituídas por organismos internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), realizado a cada três anos, por amostragem, abrangendo as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências em relação ao domínio curricular e às habilidades necessárias na vida adulta.

Isso nos mostra que a intensificação assumida pela avaliação educacional em larga escala, a partir dos anos 1990, está estreitamente ligada às consequências dessa nova modalidade de acumulação do capital que resultou em uma nova configuração do poder e do papel do Estado. Em consequência, um novo modelo de Estado foi criado – aquele que atende às perspectivas postas pelo mercado global-financeiro, isto é, atrelado aos interesses da ideologia neoliberal.

Como os resultados da educação não são diretamente observáveis nem imediatos, dada a heterogeneidade do corpo docente e da situação socioeconômica familiar dos alunos, “só é possível obter uma visão geral do desempenho dos sistemas educacionais mediante uma avaliação externa em larga escala” (CASTRO, 2009a, p. 275).

No Brasil, as avaliações sistêmicas têm sido utilizadas com a finalidade de mostrar mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos no sistema escolar. Além disso, os dados resultantes dessas avaliações têm sido utilizados para estabelecer comparações entre o desenvolvimento de redes de ensino nas UF, bem como estabelecer metas de aprendizagem. Essas ideias são corroboradas por Ricci (2009), quando afirma que as avaliações sistêmicas passaram a ser o único norte das políticas públicas educacionais. Isso nos conduz à constatação de que a avaliação se transformou num instrumento de regulação educacional, cujos resultados subsidiam as intervenções do Estado que se caracteriza, cada vez mais, como um “Estado-avaliador”.

Um exemplo dessas intervenções é o PDE, lançado pelo Governo Federal, por meio do MEC, em 2007, com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida às crianças, jovens e adultos (BRASIL, 2009c). O PDE dispõe de um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB), que tem como objetivo ser o termômetro da qualidade da educação básica em todas as UF, Municípios e escolas do Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar, que é a passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso, e o desempenho dos estudantes, avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2009c).

Para Maia (2009), nesse contexto em que as avaliações sistêmicas tornaram-se o principal parâmetro de qualidade da educação no país, desencadeiam-se novas demandas para o professor diante dos resultados que indicam os desafios a ser enfrentados no contexto escolar. Albuquerque (2008) afirma que os resultados educacionais passam a se constituir em critérios de admissão/classificação e seleção pelo mercado. Isso faz com que a avaliação se apresente como uma poderosa estratégia de gestão educacional sob a égide do mercado.

Por isso, a divulgação periódica dos resultados das avaliações sistêmicas nos meios de comunicação teve e tem, sem dúvida, um papel importante no desenvolvimento do debate público sobre educação no Brasil. O discurso propagado pela mídia, a partir dos resultados das avaliações nacionais e internacionais, explicita dados sobre a desigualdade de aprendizado de alunos brasileiros numa comparação interna e também com outros países, com o PISA. A importância e o destaque atribuídos a esses índices se deve muito ao trabalho de divulgação pelo MEC na mídia televisiva, uma vez que não há preocupação dos pais sobre os índices de avaliação das escolas de seus filhos. Alguns buscam o índice do IDEB da escola apenas para tomar conhecimento do dado sem fazer nenhuma relação com o processo educacional da escola.

É fato que a avaliação dos processos escolares deveria ser objeto de reflexão rotineira não somente pelos gestores e professores, mas da comunidade educativa como um todo. No entanto, são os resultados das avaliações sistêmicas que colocam para a escola a necessidade de a mesma refletir sobre os seus dados. Essas avaliações apresentam a proficiência dos alunos em uma métrica comum a todo o sistema ou país. Diante desses resultados, a escola pode elaborar o seu plano de desenvolvimento, ou seja, um projeto que possa permitir que a instituição ou o professor, mude, melhore e aperfeiçoe (BELLONI, 2003b) o seu fazer pedagógico.

No discurso oficial, a avaliação sistêmica é o elemento essencial e eficiente para responder às demandas sociais na área educacional, pois, por meio de seus resultados, é possível estabelecer procedimentos que atendam às necessidades do contexto social, além de servir como instrumento de planificação e tomada de decisões. Para Werle (2010), os dados obtidos nessas avaliações devem ser utilizados para prestação de contas à sociedade e para que haja transparência dos recursos públicos utilizados pelos sistemas, como também para aperfeiçoamento de projetos, diagnóstico de situações escolares, autoavaliação de escolas e sistemas.

Diante disso, entendemos que avaliar não é algo fácil, mas necessário. No entanto, essa necessidade diverge quanto às finalidades que a avaliação assume não só na educação básica como um todo, mas também em todos os segmentos políticos, econômicos e sociais, seja para fins pedagógicos, seja para fins de acreditação⁵, de prestação de contas, entre tantos outros. Por isso, faz-se necessária uma reflexão sobre como a avaliação vem sendo utilizada para melhoria da qualidade educacional. Ressaltamos que a avaliação sistêmica ganha um caráter de classificação e fica, conseqüentemente, atrelada a um *ranking*, dependendo da maneira como os resultados são utilizados.

Por isso, abordaremos, no próximo capítulo, o Estado do Bem Estar Social e as Políticas Públicas Educacionais, bem como as Políticas Públicas de Avaliação, para entendimento dos seus papéis nos *rankings* das escolas e na melhoria da educação.

⁵ A palavra acreditação não existe em português. Recentemente, ela vem sendo utilizada no Brasil correspondendo a um termo aproximado à palavra certificação. Em inglês (*accreditation*) ou espanhol (*acreditación*) equivale a um processo baseado em padrões e critérios objetivos para assegurar, vale dizer, garantir e reconhecer, a qualidade de uma instituição, curso ou programa de um dado sistema educativo. (ALMEIDA JÚNIOR; CATANI, 2009, p. 562).

3 - O ESTADO DO BEM ESTAR SOCIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

“A tarefa essencial do Estado, o ponto de partida e a base de todo governo, consistem na tarefa da educação”. (Rousseau)

O Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), também denominado Estado providência, emergiu da necessidade da expansão capitalista no período pós-segunda guerra mundial (1945). Segundo Lima (2005), esse Estado é usado para gerir as contradições sociais que se tornaram cada vez mais explosivas, fruto da necessidade da intervenção econômica cada vez maior do Estado para tentar debelar as crises e da necessidade de atender as demandas da população que lutava contra os efeitos desastrosos da crise e exigia proteção social contra a anarquia e a voracidade do mercado, o qual sacrificava milhões em busca dos lucros.

Para Santos (apud AFONSO, 2005, p.101), o Estado de Bem-Estar Social apresenta quatro elementos estruturais, sendo

[...] um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado, com o objectivo fundamental de compatibilizar capitalismo e democracia; uma relação constante, mesmo que tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais; e uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos da benevolência estatal.

Para a realização do Estado de Bem-Estar Social, o Estado teria que intervir como regulador e parceiro mediante a criação de um fundo público. Esse fundo, segundo Chauí (2001), realizou dois tipos de financiamentos: I- o da acumulação do capital, em que o complexo industrial militar é o exemplo mais notório, e a valorização financeira do capital por intermédio da dívida pública; e II- o da reprodução da força de trabalho (educação gratuita, previdência social, salário-família, salário-desemprego etc.)

Lima (2005) afirma que com a crise da economia internacional na década de 1970, crise de superprodução, queda da taxa de lucro e baixas taxas de investimento, os postulados do Estado do Bem-Estar Social passaram a ser duramente criticados, e os direitos sociais também foram alvo de violenta restrição, pois seriam responsabilizados pelo engessamento da economia e pela inflação. Daí

o surgimento das chamadas “reformas do Estado, que visam a desobstruir o caminho para o mercado” (p.31). Isso mostra que as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades. Souza (2006, p.25) explica que “qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade”.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA NECESSIDADE PARA AS GRANDES QUESTÕES PÚBLICAS

A revolução tecno-científico-informacional impulsionou grandes transformações no cenário socioeconômico, político e cultural do mundo. Como parte dessas transformações, que ocorreram a partir da segunda metade do século XX, os processos de reestruturação produtiva e de mundialização do capital contribuíram para o surgimento de relações econômicas mais flexíveis, como a redefinição do papel do Estado apoiada em princípios neoliberais, que, desde então, passaram a orientar as relações políticas e sociais nos países capitalistas.

Esse cenário, associado à globalização da economia, favoreceu a proliferação da política neoliberal. Essa política tem como princípios o individualismo exacerbado, o Estado mínimo e a liberdade do mercado, de forma que o Estado deve reduzir sua interferência no plano econômico e nos investimentos sociais, deixando que o mercado regule as relações nessas esferas. Na concepção de Anderson (2008), os defensores desse modelo consideravam que, para que o crescimento econômico fosse retomado, o Estado deveria reduzir as intervenções econômicas, disciplinar os gastos sociais e incentivar os agentes econômicos, diminuindo os impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. Nesse processo, evidenciava-se a necessidade de privatizar empresas e serviços públicos, descentralizar poderes e encargos da instância central de poder para as locais e para a sociedade, além de focalizar a ação social do Estado nos setores mais necessitados da população.

Essa nova configuração acabou por impor novos elementos na relação entre Estado e sociedade civil, o que torna impossível considerar que a formulação das políticas públicas seja elaborada unicamente a partir de uma determinação jurídica, fundamentada em lei, como se o Estado fosse uma instituição neutra. Se assim o fosse, as políticas públicas seriam definidas tendo como único parâmetro o

bem comum, entendido como de interesse de todos os segmentos sociais. Obviamente, esse entendimento negaria a possibilidade de surgimento de uma dinâmica conflitiva, envolvendo uma correlação de forças entre interesses de diferentes segmentos sociais, o que faz com que não se pode pensar que as políticas públicas sejam formuladas a partir de interesses específicos de uma classe (BONETI, 2007).

Dada a complexidade do poder das forças políticas, da atuação dos movimentos sociais, das organizações da sociedade civil, apoiamo-nos em Boneti (2007, p.13) para defender que “não é possível [...] construir uma análise da complexidade que envolve a elaboração e a operacionalização das políticas públicas sem se levar em consideração a existência da relação intrínseca entre o Estado e as classes sociais, em particular entre o Estado e a classe dominante”. Há, também, interesses específicos manifestados pelas problemáticas sociais, como reforma agrária, fome, habitação urbana, violência, homofobia, dentre outros que podem representar interesses de classe, mas não explicitados pela dinâmica da luta do movimento, uma vez que as questões se colocam numa dimensão global.

Enfim, no contexto atual, a elaboração e o estabelecimento das políticas públicas, segundo Boneti (2007), dependem de dois fatores preponderantes. O primeiro são os interesses da expansão do capitalismo internacional, explicitado pelas elites globais, e o segundo, os interesses originados no contexto nacional, os das classes dominantes e dos vários segmentos que compõem a sociedade civil, bem como as Organizações Não Governamentais (ONG), os movimentos sociais que se apresentam como novos agentes confrontantes com os projetos das elites e classes dominantes.

Diante da complexidade da elaboração e estabelecimento das políticas públicas, torna-se, portanto, difícil conceituar políticas públicas, tendo em vista que o seu conceito permeia diversas ciências, podendo ser vista pela Ciência Política, pelo Direito, pelo Serviço Social, dentre outras. Como não existe uma única, nem melhor definição, partimos da definição de Boneti (2007, p.74) quando afirma que

[...] políticas públicas [são] ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder,

relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.

Assim sendo, podemos compreender que as políticas públicas são um instrumento de grande importância, tanto para o Estado quanto para a sociedade. Para o Estado liberal, no sentido de fomentar ações que buscam atender a demanda das necessidades da sociedade, e para esta, que, através das políticas, pode receber serviços governamentais. Por isso, as políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área e num tempo de longa duração. Para os liberais, é através das políticas públicas que se criam ações coletivas que são executadas pelo governo em favor da sociedade, visando a garantir os direitos sociais como: acesso à educação, saúde, moradia, proteção, meio ambiente, dentre outros.

As políticas públicas podem ser de Estado ou de governo. Segundo Aith (2006, p. 235), “quando a política pública tiver como objetivos a consolidação institucional da organização política do Estado, a consolidação do Estado Democrático de Direito e a garantia da soberania nacional e da ordem pública, ela poderá ser considerada política de Estado”, e “quando, de outro lado, os objetivos das políticas públicas forem o de promover ações pontuais de proteção e promoção aos direitos humanos específicos expressos em nossa Carta, pode-se falar em política de governo” (AITH, 2006, p.235). Assim sendo, as políticas de Estado são consideradas essenciais para a organização, a estrutura e o desenvolvimento do Estado. Como exemplo, temos a política de saúde criada pelo Sistema Único de Saúde (SUS). As políticas de governo são aquelas voltadas à satisfação do interesse público que não representem atividade essencial do Estado, podendo até mesmo ser delegadas e terceirizadas, e sofrer solução de continuidade, o que não ocorre com as políticas de Estado. Oliveira (2011) sintetiza as diferenças de política de Estado e políticas de governo, ressaltando que

[...] políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de

outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (p.329).

A avaliação é uma política pública de Estado. O artigo 209 da Constituição Federal de 1988 determina que “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:”, em seu inciso II – “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.” O presente preceito se repete na LDB nº 9.394/96, no artigo 7º inciso II. Nesse caso, o Enem é, por conseguinte, uma política pública de Estado que teve início em 1998, no mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e continua até hoje, perpassando o governo Lula e continuando no governo de Dilma.

Para o entendimento das políticas públicas de avaliação, faz-se necessário, abordar o papel do Estado nesse contexto. “O Estado não pode deixar de ser integrado como um elemento chave na análise das políticas educativas” (AFONSO, 2005, p. 95). Neste sentido, o autor afirma que a forma como o Estado lida atualmente com as solicitações e exigências econômicas e sociais é, pelo menos em parte, uma consequência das alterações que ocorreram na passagem da fase do capitalismo competitivo liberal (em que o papel do Estado se limitava a criar algumas condições gerais para o funcionamento da economia) para a fase do capitalismo monopolista (em que as funções do Estado passam a estender-se mais diretamente à produção).

3.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL

As políticas públicas para a educação no Brasil, de modo geral, têm-se pautado por ações que expressam uma determinada racionalidade econômica com vistas à obtenção de maior produtividade e eficiência. Para Cardoso (1991), os critérios de racionalidade e eficiência das políticas públicas para a educação estão fundamentados na lógica burocrática empresarial, e, quando tomados como referência para a educação, especificamente para os sistemas de ensino, acabam por priorizar os resultados quantitativos e terminais do processo educacional, em detrimento de elementos fundamentais que poderiam definir com eficiência, a qualidade da educação, sob o prisma social. Esta racionalidade tem fundamentado os modelos de avaliação educacional vigentes. Diante disso, é utilizada, também, como denominador comum nas políticas públicas de avaliação, a ênfase nos

resultados/produtos educacionais, priorizando a quantidade e secundarizando a avaliação de processos. Diante disso, fica explícito que a escola se constitui, então, como a única instituição responsável pelo “sucesso da educação”. Outro denominador comum nos sistemas de ensino é a introdução de mecanismos de mercado pelos quais esses resultados se apresentam como dados a ser utilizados como critério de competição entre as escolas, no “mercado educacional”.

No Brasil, a importância da avaliação educacional está expressa na LDB nº. 9394/96, cujo artigo 9º, em seu inciso VI, incumbe a 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 do ensino” (BRASIL, 1996).

A avaliação das políticas públicas educacionais está situada numa dimensão ampla, que pretende estudar o conjunto dos sistemas de ensino e suas relações com o meio social e econômico, ultrapassando a dimensão pedagógica escolar. O entrelaçamento destas dimensões de avaliação das políticas públicas educacionais vigentes em nosso país, possibilita a visão de seus impactos frente à implementação de tais políticas. Diante disso, Estrela e Nóvoa (1993, p.11) afirmam que “a avaliação insere-se no âmbito da mudança, pois é um processo de conhecimento da realidade que em sua construção já provoca a mudança desta realidade”.

No modelo gerencial, sobressaem a eficiência, a produtividade, a redução de custos, a eficácia, a efetividade e a qualidade dos serviços estatais. Levando em conta esses princípios e o atendimento às demandas dos clientes, introduzem-se na gestão pública conceitos como *accountability*, transparência e equidade, além da defesa da participação dos cidadãos nas decisões locais.

A avaliação integra-se às propostas de governo de diferentes Estados, como um instrumento capaz de racionalizar gastos e melhorar os serviços ofertados à população. Dessa forma, em diversos setores, as políticas de avaliação consolidam novas formas de regulação dos serviços públicos diversas daquela que caracterizavam o Estado Burocrático.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL: O PAPEL DO ESTADO AVALIADOR E SEUS REFLEXOS NO SISTEMA EDUCACIONAL

As políticas públicas de avaliação são consideradas políticas sociais e, por isso, as suas repercussões ecoam para além dos muros das escolas. No atual contexto, as políticas de avaliação cumprem o papel de prestação de contas à sociedade, aos órgãos financiadores, com as publicações de resultados respaldados na Teoria da Responsabilização, que acaba por distribuir o “ônus” dos maus resultados para as diferentes instâncias dos sistemas e os nele envolvidos. Trata-se do Estado assumindo interesse pela avaliação a ponto de ser considerado um “Estado Avaliador”⁶.

Para Afonso (2005, p.49), essa expressão significa que “[...] o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”. Para esse autor, a mudança do paradigma do Estado de Bem Estar para o Estado Neoliberal engendrou esse novo tipo de Estado, o “Estado Avaliador”, caracterizado pelo fato de que o Estado deixa de ser provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza para superar seus problemas, passando a exercer um severo controle e uma forte fiscalização. No paradigma do Estado de Bem Estar Social, a avaliação tinha o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais. No Estado Neoliberal, prevalece a lógica do controle e da racionalidade orçamentária, que efetivamente significa cortes de financiamento e rebaixamento da fé pública, expressando a relação de poder e controle subjacentes a sua forma de viabilizá-la.

Isso nos leva a compreender que, com o avanço do capitalismo financeiro e a adoção da política neoliberal, passou-se a diminuir os gastos com o setor público e induziu-se a criação de mecanismos de controle a fim de manter e criar padrões tecnológicos para enfrentar a competitividade internacional. Com isso, passou-se a

⁶ A expressão “Estado-avaliador”, originalmente, foi utilizada por Guy Neave, que é professor de Estudos Comparativos em Políticas de Educação Superior, na Universidade de Twente, na Holanda, diretor de pesquisa da International Association of Universities (IAU) em Paris e pesquisador Senior do Center for Higher Education Policy Studies (Cheps) da Universidade de Twente, na Holanda. Guy Neave tem inúmeras publicações na área de avaliação da educação superior, no entanto nenhuma ainda foi publicada em língua portuguesa (NEAVE, 2001).

dar maior importância ao produto do que ao processo. E, para que o produto seja satisfatório, precisa haver um controle por parte dos governos a fim de manter a eficácia e, assim, atingir as metas quantitativas desejadas. Dessa forma, a tônica da avaliação, no contexto do Estado avaliador, passa a ser maior nos produtos do que nos processos.

Vale destacar que a utilização do termo Estado avaliador para designar a importância que os governantes neoliberais passaram a atribuir à avaliação, como instrumento de controle dos resultados das políticas públicas, teve início na Europa, na década de 1980. No Brasil, no entanto, essa terminologia se tornou mais conhecida a partir da década de 1990. Desde então, nos apoiamos em Afonso (2005) para afirmar que a avaliação se constitui no centro das políticas públicas educacionais, tanto nacionais quanto internacionais, associadas à gestão escolar e ao currículo, necessariamente referenciadas a um contexto de globalização. Com isso, as políticas públicas de avaliação somente podem ser compreendidas se forem referenciadas ao contexto mundial.

Neave (2001) apresenta posicionamento diferente de Afonso (2005) em relação à concepção sobre os princípios que regem um Estado avaliador. Enquanto o segundo tece restrições ao Estado avaliador, como usurpador e desvirtuador da avaliação a serviço da lógica do mercado, o primeiro entende que o novo papel desempenhado pelo Estado, gerando resultados por meio das avaliações padronizadas, indica quais as políticas e ações que devem ser empreendidas com vistas a minimizar as questões sociais.

Para Neave (2001), esse “novo” papel do Estado representa também uma nova concepção de política de educação, pois revela a necessidade de empreendimento de ações visando à compreensão, à análise e ao desvelamento das reais causas das crises que assolam a educação de modo geral.

A concepção de Neave (2001) sobre Estado avaliador difere das experiências brasileiras. Para esse autor, o Estado deve exercer controle, na perspectiva de provocar melhorias, ao invés de apenas supervisionar, porque quando existe o controle oficial sobre as instituições públicas, também existe, de uma forma ou de outra, a avaliação.

No entanto, no Brasil a expressão Estado avaliador tem um sentido um pouco diferente da concepção de Neave (2001), uma vez que o foco das políticas de avaliação se concentra mais nos resultados do que propriamente nos processos.

Contrapondo a essa visão de estado avaliador de Neave (2001), defende Dias Sobrinho (2003b) que a avaliação praticada pelo Estado, de maneira geral, privilegia procedimentos contrários a uma prática formativa, a qual deveria servir de realimentação do processo acadêmico:

Como “avaliador” ou “interventor”, o Estado costuma praticar uma avaliação predominantemente controladora e organizadora de suas políticas de distribuição de recursos – diretamente, sob a forma de orçamentos, indiretamente, por meio de premiações e incentivos -, hierarquização institucional com base em resultados de testes de rendimentos e quantificação de produtos, (re) credenciamento de cursos e accreditation. Em geral são avaliações externas, somativas [...] (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 59).

Em face do exposto por Neave (2001) e Dias Sobrinho (2003b), faz-se necessário buscar um ponto de equilíbrio quanto à função da avaliação como instrumento balizador no desenvolvimento de políticas públicas. Para Neave (2001), não existe incompatibilidade entre o controle exercido pelo Estado e a efetivação de transformações nos processos, pois, quando o Estado gera resultados, acaba forçando as instituições a mobilizarem esforços em busca de alternativas para as questões reveladas pelas avaliações sistêmicas. No entanto, Dias Sobrinho (2003b) demonstra uma percepção mais cética em relação ao papel do Estado avaliador, uma vez que, para esse autor, essas avaliações estão voltadas mais para os interesses do Estado do que para o aperfeiçoamento dos processos educativos.

É a partir da década de 1990 que o Estado brasileiro começa a mostrar a sua face de Estado avaliador na perspectiva de centralização e da privatização, utilizando para isso a via da terceirização da oferta de serviços, afastando, portanto, a perspectiva de Estado educador. Isso se deve ao fato de que, a partir da década de 1980, com o processo de democratização do ensino no Brasil, o tema qualidade educacional passou a se constituir uma das metas prioritárias do governo. Para Barroso (2005), a regulação está relacionada à maneira como se ajusta a ação a determinadas finalidades, considerando normas e regras previamente estabelecidas. Dessa forma, são as avaliações previstas pelas políticas educacionais de um país que fornecem as informações necessárias para que as autoridades públicas possam regular o sistema educacional. Lima (2005, p.205) afirma que, na política neoliberal,

[...] a educação é concebida não só como uma mercadoria lucrativa, mas também como responsável pela formação das novas gerações,

de inculcar nos indivíduos os valores mercantis, de desenvolver as competências, habilidades, valores e atitudes necessárias para a sua adaptação à sociedade vigente - a sociedade capitalista.

Para Dias Sobrinho (2003b), a década de 1990 deve ser considerada, adequadamente, como a ‘década da avaliação’ no nosso país, de forma especial a partir da sua segunda metade. Foi mais precisamente a partir do governo de FHC que foi dada ênfase à avaliação como procedimento de monitoramento, legitimando assim os princípios da reforma de Estado, empreendida com vistas à descentralização dos serviços e ao controle dos resultados. Para esse autor, quando a avaliação passou a ser apropriada pelas instâncias de poder, escapando das mãos dos educadores, ocorreu uma tendência à depreciação do seu potencial formativo, como também a exacerbação de suas funções políticas, burocráticas, controladoras e economicistas (DIAS SOBRINHO, 2003b).

A intervenção do Estado na área educacional, visando ao controle dos resultados, tem-se efetivado por meio da política nacional de avaliação de todo o sistema educacional, ou seja, do SAEB, da Prova Brasil, da Provinha Brasil, do Enem, do ENADE, este voltado para os alunos da educação superior e na Pós-Graduação pela CAPES. Essas avaliações constituem estratégias de poder largamente utilizadas em uma relação hierárquica que sanciona os sujeitos para subordiná-los e dirigir seu desempenho de acordo com os interesses e as demandas do modelo de sociedade hegemônico constituído (FOUCAULT, 1997). Podemos inferir que esse sistema nacional de avaliação consolida-se com a agenda internacional que coloca a avaliação na centralidade das políticas públicas educacionais, associadas às políticas públicas de currículo e de gestão que acabam sendo contempladas no seu bojo. Neste sentido, a escola e o currículo são os alvos das atuais políticas públicas educacionais. Daí, a necessidade da implantação dos PCN como currículo nacional para atender às demandas e necessidades do projeto neoliberal de educação.

Com isso, podemos afirmar que a introdução de sistemas nacionais de avaliação é fruto de políticas formuladas nessas bases. Um Estado descentralizado necessita das avaliações para passar da condição de estado que provê para “estado regulador, aquele que estabelece as condições através das quais se autoriza os vários mercados internos a operar, e o estado auditor, aquele que avalia os resultados” (BALL, 2001, p. 111). Ancorado na possibilidade de descentralização do

controle dos serviços da educação acompanhada de subsídios recebidos do Estado, o setor privado das instituições de ensino expandiu-se significativamente nas décadas seguintes, principalmente no ensino superior tornando-se um negócio bastante atrativo.

Com a administração pública gerencial proposta nos anos 1990, com vistas à obtenção de resultados, fica explícito que o papel do Estado, até então de regulador, foi ampliado para o de avaliador. Nos dizeres de Bresser Pereira (2006), faz-se necessário um novo Estado, agora também com a função de avaliador e fiscalizador de resultados. O autor se refere à reforma desse Estado, afirmando que

[...] na década dos 90 está-se construindo um novo Estado. Esse novo Estado resultará de reformas profundas. O objetivo é construir um Estado que responda às necessidades de seus cidadãos; um Estado democrático, no qual seja possível aos políticos fiscalizar o desempenho dos burocratas e estes sejam obrigados por lei a lhes prestar contas, e onde os eleitores possam fiscalizar o desempenho dos políticos e estes também sejam obrigados por lei a lhes prestar contas (BRESSER PEREIRA, 2006, p. 36).

Entretanto, temos visto que as propostas da reforma de Estado de Bresser Pereira ainda não foram plenamente concretizadas, visto que as necessidades dos cidadãos brasileiros ainda estão longe de serem atendidas adequadamente, principalmente em relação às questões básicas como saúde e educação.

Afonso (2005) destaca as mudanças provocadas pela lógica neoliberal no papel do Estado, o qual vem adotando um caráter competitivo, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados dos sistemas educativos. Esses resultados foram garantidos por meio da aplicação de avaliações padronizadas a todos os alunos dos diferentes “cantos” do país. Diante disso, esse autor, contrapondo-se aos princípios da reforma do Estado, representa a corrente dos pesquisadores que tem emitido severas críticas a respeito do desvirtuamento da avaliação nesse contexto, reduzida a exames padronizados, geradores de resultados quantitativos, no entanto, de pouca proficuidade nas mudanças estruturais necessárias.

Nesse sentido, a avaliação tem-se apresentado como um mecanismo sofisticado e necessário na efetivação das políticas neoliberais de privatização, de

abertura dos mercados e de redução dos gastos públicos. Para Afonso (2005, p. 49), “diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma *cultura gestonária* (ou *gerencialista*) no sector público, como induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados” (grifos do autor). A preocupação com o produto, maior do que com o processo, é uma das tónicas da avaliação no contexto do Estado Avaliador. Assim, a avaliação é necessária e visível nos momentos em que há incertezas ou dúvidas sobre a recepção ou a consecução de determinadas políticas públicas. “Nesse caso, a administração estatal pode solicitar a avaliação para reforçar a credibilidade da sua acção, utilizando-a como ‘instrumento de relegitimação’ da burocracia” (AFONSO, 2005, p. 50).

Considerando esse contexto, questionamos aos professores de Geografia se concordam que o governo federal avalie o ensino médio. Na Tabela 4, estão demonstradas as frequências e porcentagens de respostas de todos os professores.

Tabela 4 - Distribuição de frequências e porcentagens de respostas de todos os professores, quanto à concordância, em relação às afirmativas abaixo
(continua)

Questões / Respostas	Discordo plenamente		Discordo parcialmente		Não concordo nem discordo		Concordo parcialmente		Concordo plenamente		Sem resposta	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
O ENEM se apresenta como um indicador de ranqueamento institucional	4	16	5	20	2	8	9	36	5	20	0	0
O ENEM se constitui em um elemento de mobilização em favor da melhoria da qualidade do ensino.	4	16	4	16	5	20	9	36	3	12	0	0
O ENEM se apresenta como indicador de uma nova proposta de educação.	5	20	1	4	4	16	14	56	1	4	0	0
A reformulação do ENEM visa democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior.	8	32	0	0	5	20	9	36	3	12	0	0
O ENEM induz a reestruturação dos currículos do ensino médio.	3	12	1	4	7	28	11	44	3	12	0	0

Tabela 4 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas de todos os professores, quanto à concordância, em relação às afirmativas abaixo

(conclusão)												
Questões / Respostas	Discordo plenamente		Discordo parcialmente		Não concordo nem discordo		Concordo parcialmente		Concordo plenamente		Sem resposta	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
O Governo Federal deve avaliar o ensino médio.	1	4	3	12	2	8	6	24	13	52	0	0
O fato do ENEM ser uma avaliação “terminal” não induz modificações no ensino médio.	4	16	5	20	4	16	9	36	3	12	0	0
O ENEM e Vestibular são a mesma coisa.	12	48	4	16	1	4	4	16	4	16	0	0
O ENEM prioriza a capacidade de reflexão do aluno, enquanto que o vestibular prioriza a memorização.	6	24	4	16	5	20	8	32	2	8	0	0
O ENEM é uma forma de democratizar o ensino Superior.	8	32	4	16	1	4	8	32	3	12	1	4
O ENEM, enquanto instrumento de avaliação da escola pública, é aceito e considerado importante pelos profissionais da educação de sua escola.	7	28	3	12	3	12	8	32	4	16	0	0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012/2013 **Org.** MARÇAL, Maria da Penha Vieira, 2013

Ao medir o nível de concordância dos professores sobre esse questionamento, verificamos que 19 (76%) deles tendem a concordar parcial ou totalmente com o fato de o “Governo Federal avaliar o ensino médio”, tendo sido esta afirmativa que recebeu a maior frequência de respostas de concordância plena – 13 professores (52%).

Ao avaliar o ensino médio, entendemos que se avalia, concomitantemente, a educação básica no país, uma vez que o ensino médio é considerado a etapa final desse segmento escolar. No entanto, consideramos que avaliar no final do processo, como no caso do Enem, não se permite garantir a aprendizagem contínua e oportuna dos alunos no processo educacional. Zanchet (2003) afirma que essa avaliação, com o objetivo de avaliar a educação básica, só chega a tempo para quantificar, condição que gera classificação, seleção e, por fim, exclusão. No entanto, sabemos que a responsabilidade pela educação não cabe

apenas ao governo federal. Pela Constituição Federal, o ensino básico é atribuição dos Estados e Municípios, os quais são obrigados a aplicar 25% de seus orçamentos em educação.

As políticas educacionais não deveriam ser instaladas, efetivamente, sem negociação com os atores envolvidos e sem estarem afinadas com o contexto onde operam. No entanto, em nosso país, há uma obsessão em anunciar as metas dos programas propostos, ao invés de buscar atender aos anseios dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Essa situação provoca, de alguma maneira, a exclusão dos docentes do debate político sobre as reformas educativas, tornando-os meros agentes executores das propostas. Como a implementação das políticas educacionais depende do trabalho cotidiano dos gestores e professores, isso nos permite inferir que o sucesso ou fracasso do sistema escolar é de sua responsabilidade. Nesse sentido, a prática pedagógica dos professores precisa ser acompanhada e controlada, pois, na lógica administrativa, essas são as estratégias eficazes para reforçar sua responsabilização pelos resultados dos sistemas escolares (ZANCHET, 2003).

Questionamos, também, aos gestores das escolas de ensino médio se os mesmos consideram importante e válido o fato de o Governo Federal avaliar o ensino médio, uma vez que os alunos já estão encerrando o ciclo de estudos da educação básica. Como foram entrevistados dez gestores, decidimos nomeá-los por números, conforme a ordem da realização das entrevistas.

[...] correto ele [Governo Federal] avaliar a educação básica. Mas eu acho que falta muita coisa porque essa educação ela não tá unificada. Cada Estado tem um plano, tem um planejamento e uma maneira de trabalhar. Pra fazer uma avaliação geral tinha que trabalhar todos do mesmo jeito (D1).

Não. Eu acho que o governo federal, é obrigação dele, sabe? Agora, não só avaliar. Avaliar e criar políticas públicas dentro desse diagnóstico que ele [governo] tem que seguir (D4)

As respostas desses gestores nos mostram que o Estado, nesta proposta de criar métodos de avaliação, revela-se um **regulador** das ações desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino, a fim de alcançar a equidade, a eficiência e a qualidade da educação, metas estas quantitativas, exigidas pelos agentes financeiros. Nessa perspectiva de obtenção de resultados, elaboram-se provas homogêneas para todo o país, desconsiderando os conhecimentos culturais e

sociais de cada região e os contextos no qual se dão os processos educativos. Segundo Casassus (2009, p.76), “[...] a avaliação baseada em provas psicométricas referidas à norma está desenhada para selecionar e não para incluir”, contribuindo para que as escolas tenham uma autonomia muito mais retórica do que real, se responsabilizando pelos maus resultados obtidos e o Estado, por sua vez, ausenta-se das obrigações de protetor e defensor da sociedade civil.

Pela LDB nº. 9394/1996, é atribuição do governo federal avaliar os sistemas de ensino. Nesse sentido, se destaca o artigo 9º da LDB que estabelece como incumbências da União: inciso VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino [...]; inciso VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior [...] inciso IX [...] avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. No artigo 87, é instituída a “Década da Educação”, a iniciar-se um ano a partir da publicação da LDB, em cujo parágrafo 3º, inciso IV, atribui-se ao Distrito Federal, Estados e Municípios, e, supletivamente, à União, o dever de integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL,1996).

Isto pode limitar a própria ação pedagógica cerceando, muitas vezes, a autonomia do trabalho docente, pois o professor tende a sofrer a perda do controle sobre o processo, bem como a noção de sua integridade profissional, tornando-o apenas um executor dos processos avaliativos, alienado da sua concepção.

3.4 ENEM COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

O Enem se insere no contexto das atuais políticas educacionais que vêm sendo implementadas como parte de um conjunto de reformas no campo educacional e, de forma mais ampla, de reformas do Estado brasileiro. Esse exame se constitui em uma das políticas públicas de avaliação e faz parte do Sistema Nacional de Avaliação, que traz em sua denominação o termo “exame”, assim como o ENADE. Para Barriga (2000, p.56), “o exame é na realidade um espaço de convergência de inúmeros problemas, que aparecem atualizados, só em sua dimensão técnica. Como espaço social e técnica educativa, o exame é depositário de inúmeras expectativas”.

Barriga (2000) afirma que “o exame aparece permanentemente como um **espaço superdimensionado**. Neste espaço se tem o olhar posto. É observado pelos responsáveis pela política educacional, pelos diversos diretores das instituições escolares, pelos pais de família, pelos alunos e finalmente pelos próprios docentes” (p.56, grifo nosso). Daí, acreditamos que qualquer ação que envolva o exame pode causar repercussões em todos os segmentos, o que justifica o nosso interesse em pesquisar as repercussões do Enem no ensino médio e, especificamente, no ensino de Geografia, como política pública de avaliação, a partir dos olhares dos professores de Geografia e gestores das escolas de ensino médio em Patos de Minas-MG.

Soma-se a esse interesse a questão de que as avaliações externas, como, no caso, o Enem, são elaboradas de forma centralizada e padronizada e, portanto, descontextualizadas da realidade de muitas escolas de nosso país, da educação como um todo e da prática docente, em particular.

3.4.1 Histórico do Enem: compreendendo o seu papel

O Enem foi criado em 1998, no governo de FHC, como uma alternativa de avaliação da educação básica. A Portaria nº. 438, de 28 de maio de 1998, que instituiu o Enem, em seu artigo 1º, definia como objetivos do exame,

- I–conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II–criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III–fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV–constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-Médio (BRASIL, 1998a, p.1).

Esses objetivos foram definidos a partir dos parâmetros internacionais de avaliação de educação básica, estabelecidos conforme a dinâmica da sociedade, que exige sujeitos atuantes, autônomos, inseridos num mercado de trabalho cada vez mais competitivo (BRASIL, 2000). Assim sendo, percebe-se que esses objetivos são estruturados com vistas a um planejamento político-educacional do país em que as relações econômicas, históricas, políticas e sociais, acabam por envolver os sujeitos na contemporaneidade. O documento básico do Enem justifica que

Esta rapidez com que as mudanças sociais se processam e alteram nossa vida cotidiana impõem um padrão mais elevado para a escolaridade básica, e o projeto pedagógico da escola deve objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes (BRASIL, 2000, p.1).

Para Valente (2002, p. 2), as competências “significam uma retomada de princípios pedagógicos que já estavam presentes na tendência educacional denominada Escola Nova ou Renovada, que colocou em prática a teoria educacional de Dewey, datada do final do século XIX”. Corroboramos a afirmação dessa autora, pelo fato de que a Escola Nova tinha o propósito de inverter a ação pedagógica da Escola Tradicional, dando mais ênfase à ação do que à teoria, levando os alunos a encontrarem um significado nos conteúdos escolares, na medida em que a escola partia de suas motivações e interesses e não dos conceitos previamente estabelecidos. Para tanto, a criança deveria ser preparada, através do aprendizado da metodologia de resolução de problemas, a lidar com a mudança, a contingência, a incerteza de um futuro imprevisível (GHIRALDELLI Jr., 2002).

A noção de competências ganhou espaço na educação a partir da educação profissionalizante, uma vez que, inicialmente esse foi o seu *locus* privilegiado. Atualmente, a noção de competências tem lugar em diferentes espaços como na economia, no trabalho, na educação, na formação, com diferentes sentidos.

O Enem, na sua criação, se constituiu em uma prova de múltipla escolha, com 63 questões e uma redação. O objetivo fundamental era o de “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2000, p.1).

A proposta inicial do Enem foi de que esse exame se realizasse anualmente nas capitais, Distrito Federal e demais municípios que, a critério do MEC/INEP, oferecessem condições estratégicas para sua realização, de modo a atender adequadamente às demandas do ensino médio e de seus egressos e dentro da estrutura de operacionalização possível, definida para o Enem. De participação voluntária, esse exame, em sua primeira edição, exigiu o pagamento de taxa de inscrição no valor de R\$ 20,00. No entanto, a partir de 2001, o governo passou a

isentar a taxa de inscrição para os concluintes do ensino médio da escola pública. Com isso, o exame passou a ser planejado para mais de um milhão de pessoas.

O modelo de avaliação apresentado pelo Enem propunha estruturar as articulações entre competências e habilidades e os conceitos de educação básica e cidadania. O exame tinha como eixos estruturadores a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos expressos na forma de situações-problemas. As interações do indivíduo com a vida dever-se-iam constituir a base para a formação do conhecimento, segundo seus idealizadores. Por esse motivo, os conceitos, as ideias, as leis, as teorias, os fatos, as pessoas, a história, o espaço geográfico, a ética e os valores deveriam ser produzidos nessas interações (BRASIL, 2000).

A preparação da prova baseava-se em uma matriz de competências elaborada para o Enem. A confecção dessa matriz objetivava romper com o isolamento das disciplinas do ensino médio e promover a “colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1998a).

A matriz foi estruturada a partir dos conceitos de competência e de habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, considerando, como referências norteadoras, o texto da LDB 9394/96, os PCN, os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (BRASIL, 1998a). Assim, priorizava os conhecimentos práticos que tinham como eixos cognitivos o desenvolvimento de competências em situação-problema, a qual induz o aluno a se sentir desafiado na busca de respostas, o que contribuiu para que o aprendiz suscitasse vários conhecimentos e saberes construídos ao longo do seu processo educacional.

Para o INEP, 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’. Através das ações e operações, aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 1998a).

Para isso, o Enem avalia as competências e as habilidades desenvolvidas pelos candidatos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida

acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o mesmo, tais como:

I—dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
 II—construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
 III—selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problemas;
 IV—relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
 V—recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 1998a, p.1).

Essas cinco competências foram desdobradas em 21 habilidades, formuladas de modo articulado com os conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio. As habilidades dão base à preparação das 63 questões, de modo que cada habilidade seja testada em três questões.

Essa matriz indicava a associação de três eixos organizadores: contextualização, situação-problema e interdisciplinaridade, conforme consta no documento base do Enem:

A concepção de conhecimento subjacente a essa matriz pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio e considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais (BRASIL, 1998a, p. 4).

Assim sendo, a integração desses eixos organizadores pressupõe que

[...] a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo para a

percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura (BRASIL, 1998a, p. 9).

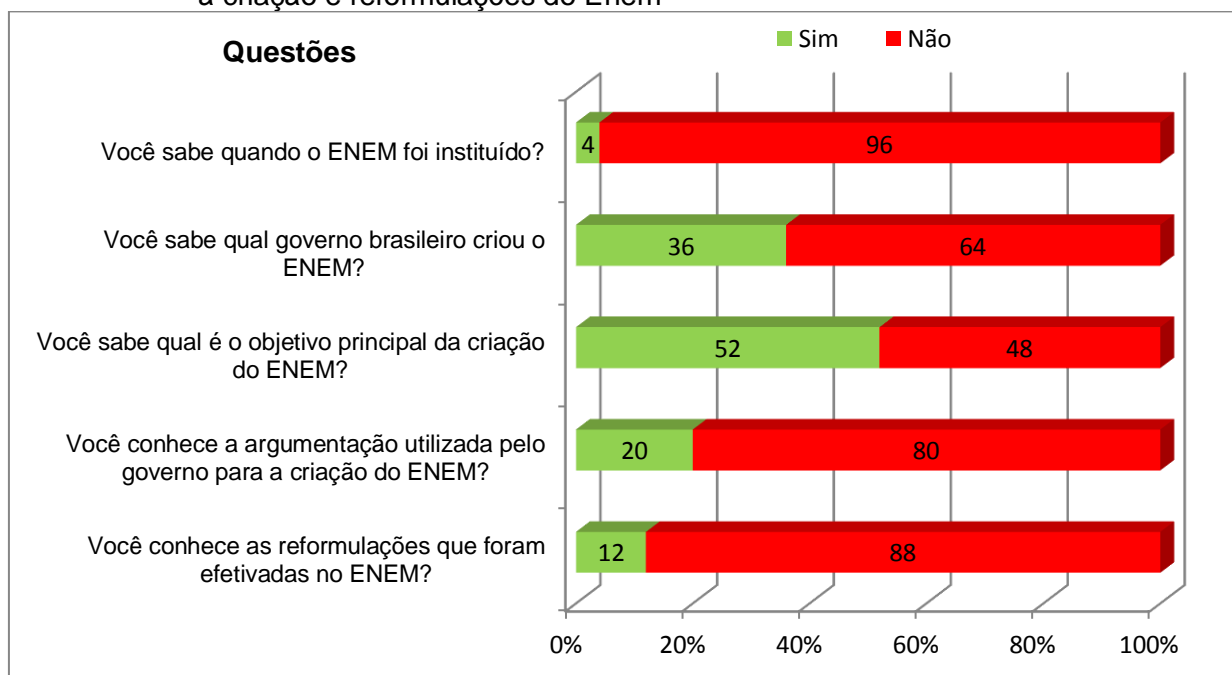
O Enem, na sua versão inicial, não tinha como proposta abordar conteúdos específicos, geralmente contemplados nos exames de ingresso para o ensino superior, uma vez que definia como prioridade a capacidade de leitura, de interpretação de texto e a aplicação de conceitos dos estudantes abordados de maneira interdisciplinar. O modelo de competências do Enem, tanto na sua versão original como na atual, prioriza a informação contextualizada e a leitura crítica de mundo, isto é,

[...] exige o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, deslocando o foco do ensino enciclopédico tradicional para o trabalho com múltiplas linguagens, com destaque para a leitura de gráficos, diagramas, fotos, mapas, charges, quadrinhos, etc. (ASSAIFE; BOMFIM, 2005, p. 267).

Pelo fato de ser aplicado nacionalmente, esse exame tem o intuito de fornecer uma imagem da educação no Brasil, por parte do governo federal. Na escola, a sua finalidade poderia ser a de promover **discussões** entre professores e estudantes sobre essa nova concepção de ensino, preconizada pela LDB 9394/96, pelos PCN e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame.

Diante disso, questionamos os professores de Geografia se eles têm conhecimento sobre a institucionalização do Enem. Ao elaborar esta questão nos pautamos em Morim (2003) ao afirmar que informação não é conhecimento, pois conhecimento é o resultado das informações organizadas. Conhecimento é uma compreensão essencial dos objetos e fenômenos, portanto é explicativo, uma vez que atribui sentido e significado às coisas. A informação é uma compreensão descritiva das coisas, fica apenas no plano externo das mesmas. Essa questão visa a verificar se os professores de ensino médio de escolas públicas conhecem as políticas públicas de avaliação, como no caso do Enem, que atinge diretamente o processo educacional e a vida dos alunos. O gráfico 3 apresenta os resultados.

Gráfico 3 - Distribuição percentual de todos os 25 professores pesquisados com relação à criação e reformulações do Enem



Fonte: Pesquisa de campo, 2012/2013. **Org.** MARÇAL, Maria da Penha Vieira, 2013.

Verificamos que, dentre os 25 professores pesquisados, apenas um professor (4%) tem conhecimento de quando o exame foi instituído. Tendo em vista que o Enem foi criado em 1998, contemplando 15 anos consecutivos de sua realização e considerando que a média do tempo de magistério dos professores pesquisados é de 14,9 anos e a média de idade de 41,5 anos (v.Tabela 2, p.38). Isso demonstra que a maioria dos docentes que ministra aulas de Geografia no Ensino Médio em Patos de Minas desconhece o histórico de criação do Enem e nem sabe quando o exame foi instituído.

Tendo em vista que, já na sua primeira edição, o Enem submeteu cerca de 160 mil estudantes do Brasil e considerando as suas repercussões ao longo desses 15 anos, indagamos se os professores tinham conhecimento dos objetivos da criação desse Exame no final da educação básica. Os dados demonstram que 12 (48%) dos docentes (v. Gráfico 3, p.80) pesquisados não têm conhecimento do intuito da institucionalização desse exame, e apenas cinco (20%) afirmaram que sabem quais foram os argumentos utilizados pelo governo para a criação do Enem. Isso nos mostra que os professores não conhecem os pressupostos políticos e teóricos que nortearam a implementação do Enem. Para Barriga (2000, p.55), “é

habitual que estudiosos da educação como qualquer pessoa comum pensem que o exame é um elemento inerente a toda ação educativa”.

3.4.1.1 As alterações no Enem: o Estado redefinindo o seu papel

Nesses 15 anos de história, o Enem foi sendo redefinido pelo INEP que ampliou progressivamente as suas funções. Para Carneiro (2012, p.31), atualmente, o Enem pode ser utilizado para várias funções, pois “transformou-se em prancha para surfar em todo tipo de onda”, dadas as suas múltiplas utilizações como: critério para a distribuição de bolsas do Programa Universidade para Todos (Prouni); certificação da conclusão do ensino médio de estudantes com mais de 18 anos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), substituindo o exame para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Há, ainda, outras atribuições do exame que, associadas ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), concede bolsas restituíveis a estudantes que não têm condições financeiras para arcar com as mensalidades da graduação em IES privada, além da exigência do exame para os estudantes de graduação que têm interesse em fazer um intercâmbio no exterior pelo Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)⁷. No ano de 2013, o governo federal criou o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec)⁸, ampliando ainda mais as atribuições do Enem.

Além dessas funções, a de maior destaque é a de servir como oportunidade de acesso às vagas no ensino superior, por meio do SISU, na rede pública, a qual tem ampliado a divulgação desse exame.

Dada essa multiplicidade de funções, em sua versão atual, o Enem tem produzido um arrojado projeto de publicidade em torno das notícias sobre educação na mídia nacional. Carneiro (2012) realizou pesquisas no triênio 2009-2011 nos

⁷ Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O objetivo do CsF é promover a mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores e incentivar a visita de jovens pesquisadores qualificados e professores experientes ao Brasil. As áreas prioritárias são: ciências exatas (matemática e química), engenharias, tecnologias e ciências da saúde. O programa mantém parcerias em 35 países. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>>

⁸ Sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica oferecem vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Disponível em <<http://sisutec.mec.gov.br>>.

principais jornais e revistas do país⁹, e verificou que 74% do noticiário sobre educação trataram do Enem/Vestibular. Para esse autor, (p.22), “passar no vestibular e, ultrapassar o Enem, pela sua força mercadológica, é não apenas proclamar o valor do conhecimento e da cultura, mas também se autoproclamar como capaz de abrir a cortina do acesso ao ensino superior, do mundo do trabalho e do êxito profissional”. Isso se deve ao fato de que os estudantes do ensino médio parecem estar mais preocupados com a conquista de uma vaga nas IES do que com a construção do conhecimento ao longo da educação básica. Horta Neto (2013), em sua tese intitulada “As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a união e os Estados de Minas Gerais e São Paulo”, discutiu a qualidade educacional na mídia eletrônica escrita e verificou que o Enem se apresentou como o segundo tema mais citado. Isso reflete o destaque dado à discussão sobre o acesso à universidade, em detrimento de outras discussões sobre o ensino oferecido pelas escolas de educação básica.

A partir de 31 de dezembro de 2013, o comercial de TV tem apresentado propaganda¹⁰ do Enem pelas redes de televisão do país, conforme mostra a Figura 1.

⁹ Foram consultados os jornais Correio Brasiliense, Zero Hora, O Globo, Diário de Minas, O Estado de S. Paulo, Folha de São Paulo, Diário de Pernambuco, O Povo, O Liberal e ainda as revistas: Veja, Época e Isto É.

¹⁰ **Portas de Acesso com Manu Gavassi.** “Tô bem, tô zen// Entrei pra faculdade com o ENEM// Aluno dedicado tá despreocupado// Tem vaga no Sisu (Sistema Unificado)// A faculdade é bacana, mas você tá sem grana?// Com as bolsas do PROUNI// Cê garante o diploma// Aluno nota dez conta com o FIÉS// Financiamento estudantil// Sem se enrolar com os papéis// Tô bem, tô zen// Entrei pra faculdade com o ENEM// Uma porta que abre// Outra porta que abre// Outras portas abrem// Esse futuro já é meu também”.

Disponível em: <http://www.comerciaisdetv.com.br/propaganda/?c=Governo+do+Brasil+-+Enem+2013+-+Portas+de+Acesso+com+Manu+Gavassi_E6VFZ1B7CVUZNP6>. Acesso em 29 jan.2014.

Figura 1 - Comercial de TV sobre o Enem veiculado nos Meios de Comunicação



Fonte: <<http://www.comerciaisdetv.com.br/propaganda>>. Acesso em 29 jan.2014.

Evidenciamos que a forma como a imprensa se comporta na cobertura e divulgação do Enem deveria se constituir, também, em oportunidades para se discutir a educação em nosso país. No entanto, não é isso que tem ocorrido, pelo menos conforme nos mostrou a pesquisa com os professores de Geografia e gestores das escolas de ensino médio.

Inicialmente, esse exame foi recebido com descrédito por parte das Universidades, e com reações contrárias, até mesmo por parte dos estudantes. Uma das dificuldades era o pagamento de taxas para sua realização, frente ao que algumas secretarias de educação acabaram por arcar com os custos de inscrição dos estudantes das escolas públicas.

Nesses 15 anos de história do Enem, o INEP apresentou propostas de reformulações de ordem social, metodológica e curricular no exame. Assim, optamos por dividi-lo em três fases. A primeira fase compreende o período de 1998 a 2003, quando o exame tinha apenas um caráter avaliativo do ensino médio no Brasil. Os estudantes se submetiam à prova voluntariamente, sendo que não constava em suas funções acesso para os cursos profissionalizantes e pós-médio, nem para o ensino superior. O exame era aplicado a partir de quatro tipos de provas que diferiam somente nas cores e na ordem das questões. Não havia conteúdos definidos e a matriz de referência se resumia a 21 habilidades organizadas, sendo

que uma habilidade podia fazer parte de mais de uma competência, sendo que essas habilidades estavam articuladas às cinco competências. Não havia, também, provas por áreas de conhecimento, pois o exame se propunha a ser interdisciplinar. Além disso, a prova era construída de forma que cada habilidade seria avaliada por três itens (um fácil, um médio e um difícil), somando 63 itens no total. Os resultados eram analisados através da Teoria Clássica dos Testes, ou seja, pela simples soma de acertos. Eram produzidas 10 notas por aluno, sendo cinco da prova objetiva e cinco da redação, representando cada uma das cinco competências nos dois instrumentos. A nota final do aluno, que era divulgada apenas a ele, era a média simples das cinco notas, mais a nota da redação.

No final do ano de 2002, ocorreu a primeira redefinição nas funções do Enem, determinadas pela Portaria nº 110, de 04 de dezembro de 2002, em que foram alterados os seus objetivos, conforme o artigo 2º dessa Portaria:

- I- oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho;
- III- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao Ensino Superior (BRASIL, 2002), (grifos nossos).

Essas alterações foram efetivadas a partir da edição de 2004 até 2008, período que pode ser considerado como a segunda fase do Enem. Nessa fase, o exame passou a se constituir, também, em instrumento seletivo por meio do qual o governo passaria a conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído por meio da Medida Provisória (MP) n.176 de 13/09/04, regulamentado pelo decreto nº 5.245 de 15/10/04 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

Por meio do ProUni, o MEC passou a regular a atuação de entidades beneficentes de Assistência Social no Ensino Superior, relativamente à concessão de bolsas de estudo. O estudante a ser beneficiado pelo ProUni pode ser pré-

selecionado, em uma primeira etapa, pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Enem ou outro tipo de exame que o MEC venha a criar. Na etapa final, o candidato à bolsa poderá ser submetido a critérios estabelecidos, particularmente, por cada uma das IES, participantes do ProUni. É importante esclarecer que as bolsas integrais do ProUni são para os estudantes com renda bruta familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. As bolsas parciais são destinadas aos candidatos com renda bruta familiar de até três salários mínimos por pessoa. O ProUni se constitui, pois, em um instrumento que dá um sentido pragmático, funcional aos resultados do Enem, atribuindo importância à participação neste exame, fortalecendo-o como instrumento de política e de interação entre Estado e sociedade. Assim, o ProUni acabou fortalecendo a expansão da educação superior privada no modelo diversificado, tendo em vista que é nesse segmento que se concentram o maior número de instituições não universitárias, ou seja, as Faculdades isoladas e o maior volume de matrículas. Na prática, o ProUni permite a transformação de impostos não pagos pelas IES privadas em vagas para alunos de baixo poder aquisitivo.

A partir de 2004, a nota do Enem passou a ser atrelada ao ProUni, no qual o acesso a bolsa de estudos financiada pelo governo federal está diretamente relacionado ao desempenho alcançado pelos candidatos. Assim, o ProUni favoreceu um aumento nas inscrições para a prova do Enem, sendo que no ano de 2004 foram feitas 1.552.316 inscrições. Contudo, desde a sua criação até a edição de 2008, as provas continuaram com as mesmas 63 questões, porém suas características internas começaram a mudar, ampliando o domínio de textos multimodais¹¹, acentuando a concepção de interdisciplinaridade, sem, contudo, possibilitar comparações das notas de um ano para o outro. O exame não era realizado pelos considerados “melhores” alunos, ou seja aqueles que tinham como preocupação o ingresso no ensino superior, uma vez que estes davam preferência aos vestibulares tradicionais das IES, principalmente as da rede pública.

¹¹ Os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo. Fonte: FERRAZ, Janaína de Aquino. Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/2_Janaína_AF.pdf>. Acesso em: 18 set.2013.

A terceira fase do Enem tem início na edição de 2009, quando o INEP promoveu algumas alterações, tanto nos objetivos quanto na própria organização interna das provas, conforme Quadro 3.

Quadro 3 - Alterações ocorridas no Enem

	De 1998 a 2008	A partir de 2009
MATRIZ DE REFERÊNCIA	5 competências organicamente relacionadas a 21 habilidades	4 áreas de conhecimento, 5 eixos cognitivos, 30 competências hierarquicamente relacionadas a 120 habilidades, conteúdos (objetos e conhecimento)
FORMATO	63 questões de múltipla escolha e uma redação	180 questões de múltipla escolha e uma redação
DURAÇÃO DA PROVA	A prova era aplicada em um único dia, com duração de 5 horas.	A prova é aplicada em dois dias, sendo 4h30min no primeiro dia e 5 horas no segundo dia.
CARACTERÍSTICAS DO EXAME	Explorar as ligações interdisciplinares e o raciocínio lógico, avaliar a capacidade do aluno de resolver situações-problema e interpretar textos e imagens.	Valorização da interdisciplinaridade e da contextualização com ênfase nos conteúdos das quatro áreas do conhecimento.
DATAS	Provas eram aplicadas no mês de agosto e a divulgação dos resultados em novembro, informados diretamente para o participante.	Provas realizadas em outubro e a divulgação dos resultados em dezembro (objetiva) e em janeiro, o resultado final com a nota da redação. O resultado é divulgado para o estudante e também para as escolas.
IMPORTÂNCIA	Avaliação da educação básica e o resultado era utilizado como alternativa ou complemento da nota dos vestibulares das universidades públicas ou particulares (ProUni).	Resultado utilizado para seleção no Prouni, SISU, CsF, Certificação do Ensino Médio, FIES e Sisutec.
ANÁLISE DOS RESULTADOS	Teoria clássica dos Testes.	Teoria da Resposta ao Item.

Fonte: <<http://inep.gov.br/web/enem>>. **Org.** MARÇAL, Maria da Penha Vieira, set.2013.

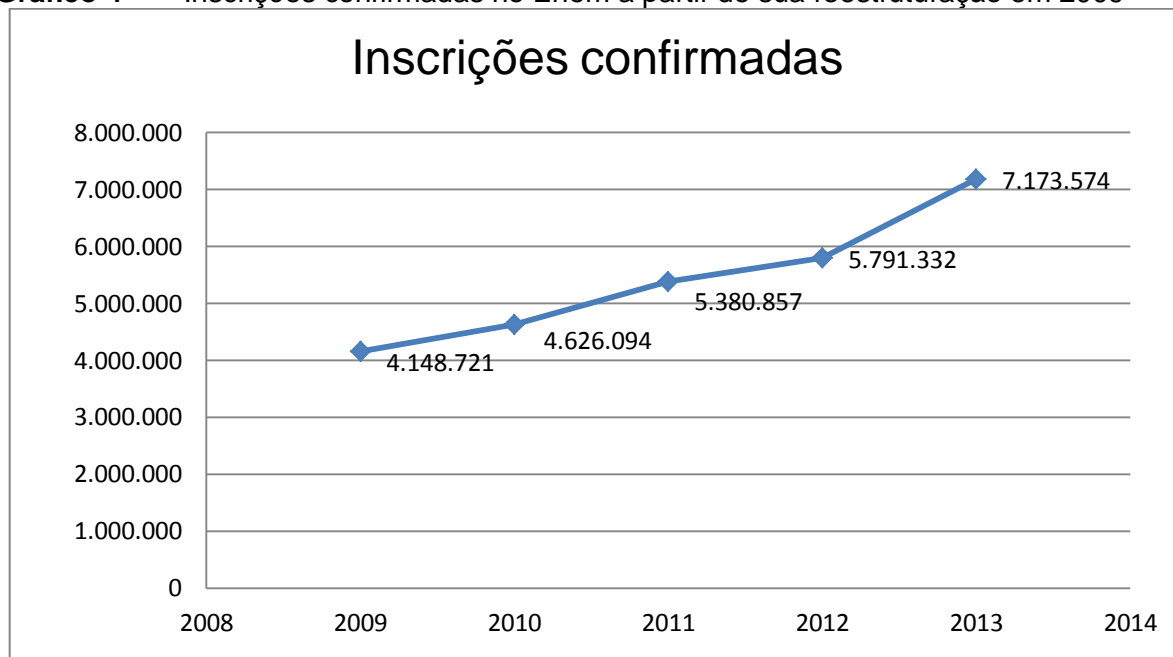
A reestruturação do Enem em 2009 teve como objetivos “democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio” (BRASIL, 2009, p.1).

A vantagem que o MEC está buscando com essas mudanças é a reformulação do currículo do ensino médio. Para o MEC, o vestibular tradicional produz efeitos insalubres sobre o currículo do ensino médio, que está cada vez mais voltado para o acúmulo excessivo de conteúdos. A proposta é sinalizar para o ensino médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas.

As consequências dessas alterações podem ser observadas a partir do número de inscritos no exame, em diferentes anos, anteriores e posteriores a essas

mudanças, uma vez que em sua primeira edição em 1998, o Enem contou com aproximadamente 157.221 inscritos e no ano de 2004 foram 1.552.316. No ano de 2009, passou para 4.147.527 inscritos¹². Segundo o INEP, no ano de 2013, o Enem obteve 7.173.574 inscritos confirmados, um aumento de 26% em relação ao número de inscritos no ano de 2012, conforme mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Inscrições confirmadas no Enem a partir de sua reestruturação em 2009



Fonte: INEP Disponível em: <<http://download.inep.gov.br>>.

Para o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, o crescimento do número de inscrições no Enem decorre do aumento das adesões das instituições públicas de ensino superior aos programas federais e ao SISU.

Diante da ampliação da utilização dos resultados do Enem a partir de 2009, questionamos os professores se consideram essas redefinições importantes como via de democratização das oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior. Verificamos que, apesar de a maioria dos docentes pesquisados não conhecerem essas reformulações, três (12%) (v. gráfico 3, p.80) dos professores afirmaram que concordam plenamente e 9 (36%) que concordam parcialmente com a democratização das vagas no ensino superior por meio dos resultados dos alunos no Enem. É possível que o ProUni e o SISU apresentem uma noção falsa de democratização, pois continuam legitimando a distinção dos

¹² www.inep.gov.br. Acesso em 23 jun. 2013.

estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições, ou seja, contribuem para a manutenção da estratificação social existente no país. Isso se deve ao fato de que as escolas da rede privada, que antes preparavam seus alunos para os vestibulares tradicionais, hoje buscam prepará-los para responderem corretamente a linguagem do Enem, independentemente das implicações destes na formação do aluno para responder aos problemas reais, à vida.

Assim, as mudanças sugeridas pelo Enem não satisfazem a real democratização do acesso às vagas em Universidades públicas. O ensino na rede privada continua representando uma preparação ainda mais sinuosa das escolas que o compõem para o ingresso de seus discentes no ensino superior. Existe, na rede particular, uma pressão grande dos gestores, alunos e pais de alunos sobre os professores para que suas práticas e, conseqüentemente, o ensino de modo geral, contribuam para o acesso às vagas de universidades públicas, conforme resultados do Enem 2012, publicados em 27 nov.2013, apresentados na Tabela 5.

Tabela 5 - Classificação das escolas de acordo com o resultado do Enem com a média da prova objetiva

(continua)

Posição	UF	Escola	Privada ou pública (federal, estadual, municipal)?	Taxa de participação dos alunos (em %)	Nota Geral
1º	SP	OBJETIVO COLÉGIO INTEGRADO*	Privada	90	740,81
2º	MG	COLEGIO BERNOULLI - UNIDADE LOURDES	Privada	92,9	722,15
3º	MG	COLEGIO ELITE VALE DO ACO	Privada	100	720,89
4º	RJ	COL DE SAO BENTO	Privada	100	712,79
5º	CE	ARI DE SÁ CAVALCANTI*	Privada	98	711,25
6º	MG	COL DE APLICACAO DA UFV – COLUNI	Federal	98,1	706,22
7º	SP	VERTICE COLEGIO UNIDADE II	Privada	93,8	705,56
8º	PI	INSTITUTO DOM BARRETO*	Privada	96,3	700,9

Tabela 5 Classificação das escolas de acordo com o resultado do Enem com a média da prova objetiva

(continua)

Posição	UF	Escola	Privada ou pública (federal, estadual, municipal)?	Taxa de participação dos alunos (em %)	Nota Geral
9º	MG	COLEGIO SANTO AGOSTINHO UNIDADE NOVA LIMA	Privada	100	695,88
10º	BA	COLEGIO HELYOS	Privada	96,9	695,55
11º	MG	COLEGIO MAGNUM AGOSTINIANO - NOVA FLORESTA	Privada	99,5	694,67
12º	PE	COLEGIO DE APLICACAO DO CE DA UFPE	Federal	100	692,42
13º	SP	COLEGIO ANGLO LEONARDO DA VINCI	Privada	100	692,07
14º	RJ	COLEGIO SANTO AGOSTINHO – NL	Privada	95,8	691,24
15º	RJ	COLEGIO SANTO AGOSTINHO	Privada	99,5	690,05
16º	RJ	COLEGIO CRUZEIRO-CENTRO	Privada	100	689,8
17º	GO	COLEGIO WR	Privada	97	689,43
18º	RJ	COLEGIO IPIRANGA	Privada	94,3	686,87
19º	SP	MOBILE COLEGIO	Privada	82,8	685,5
20º	MG	COLEGIO SANTA MARCELINA	Privada	94,5	684,76
21º	SP	ANGLO - LEONARDO DA VINCI COLEGIO	Privada	91,3	682,99
22º	PI	CEV COLEGIO UNIDADE JOCKEY	Privada	94,3	681,94
23º	SP	SANTA CRUZ COLEGIO	Privada	55,8	681,47
24º	RJ	COLEGIO CRUZEIRO - JACAREPAGUA	Privada	96	681,25
25º	SP	BANDEIRANTES COLEGIO EFM	Privada	86,3	680,91
26º	RS	COLEGIO POLITECNICO DA UNIV FED DE STA MARIA	Federal	100	680,62
27º	SP	ETAPA COLEGIO	Privada	98,1	679,6
28º	DF	COLÉGIO OLIMPO BRASÍLIA*	Privada	88,3	679,55

Tabela 5 Classificação das escolas de acordo com o resultado do Enem com a média da prova objetiva

(conclusão)

Posição	UF	Escola	Privada ou pública (federal, estadual, municipal)?	Taxa de participação dos alunos (em %)	Nota Geral
29º	RJ	COL ANDREWS	Privada	97,6	678,54
30º	MG	COLEGIO SANTA CATARINA	Privada	97,8	677,79

Fonte: <<http://sistemasenem2.inep.gov.br/enemMediasEscola>>

Verificamos que, entre as 30 escolas com os melhores resultados, 27 são da rede privada e três são da rede pública federal e são escolas de aplicação ligadas às Universidades federais. No caso, a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal de Santa Maria. Esses resultados mostram que o Enem não tem rompido com o fato de as escolas da rede privada conquistarem os melhores resultados nos vestibulares do país, ou no caso, do Enem. Embora tenha um caráter de inclusão e democratização do acesso às vagas mencionadas, na realidade os alunos de escolas particulares ainda continuam tendo uma média de acertos bastante superior à dos alunos de escolas públicas.

A prova do Enem tem-se revelado mais democrática do que aquelas dos vestibulares, que reforçavam as diferenças existentes entre os padrões de ensino das UF, inclusive o melhor desempenho dos alunos das escolas particulares em detrimento daqueles das escolas públicas.

O Enem, como “porta de acesso” ao ensino superior, tem se apresentado como uma proposta que pode eliminar definitivamente o vestibular como única forma de acesso ao ensino superior, tendo em vista que até a década de 1990 esse acesso esteve diretamente associado às condições socioeconômica e educacional da população. Paulo Renato Souza, ao assumir o cargo de Ministro da Educação, no governo FHC (1995-2002) enfatizou que era preciso mudar o sistema de acesso ao ensino superior, objetivando “democratizá-lo”, sem fazer referência, porém, às condições socioeconômica e educacional da população, mediante a substituição ou

complementação do processo seletivo das instituições de ensino superior pelo Enem.

Com a reestruturação do exame, a partir de 2009, o Enem é organizado em quatro provas com 45 questões de múltipla escolha, ou seja, 180 questões objetivas, além de um tema para o desenvolvimento de uma redação em prosa do tipo dissertativo-argumentativo. A parte objetiva do exame passou a ser dividida em quatro macro áreas do conhecimento: Prova I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e redação - que compreende os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes e Educação Física; Prova II - Matemática e suas Tecnologias - que compreende: Matemática e Estatística; Prova III - Ciências humanas e suas Tecnologias – que compreende os componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Prova IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias – que compreende: Química, Física e Biologia. Cada macro área é avaliada em 45 itens, ou seja, das 30 habilidades, 15 são avaliadas uma vez e 15 duas vezes, na prova.

Essas provas são aplicadas em dois dias, sendo distribuídas 90 questões para serem desenvolvidas no primeiro dia e 90 no segundo, mais uma redação. A prova é separada nas quatro áreas de conhecimento descritas acima, o que acaba por reduzir o caráter interdisciplinar proposto na criação do Enem em 1998. As competências aumentaram para 30, enquanto as habilidades foram de 21 para 120, sendo 30 habilidades para cada área de conhecimento.

Essas habilidades indicam as ações e operações mentais que todos os jovens e adultos devem desenvolver como recursos mínimos que os habilitam a enfrentar melhor o mundo que os cerca, com todas as suas responsabilidades e desafios. Isso tornou o exame mais difícil de ser compreendido por educadores e alunos, no que tange às habilidades requeridas. As cinco competências do modelo original não foram descartadas, pois elas se tornaram os atuais “eixos cognitivos”, que embora estejam supostamente presentes em toda a prova, já não geram notas independentes como antes. A prova do Enem gera, a partir dessa reformulação, apenas quatro notas por aluno, cada uma para uma área do conhecimento, além das cinco notas de redação, como no modelo inicial. Outra diferença importante nessa reformulação é o uso da Teoria da Resposta ao Item (TRI) para gerar as quatro notas das provas, garantindo a comparabilidade das notas entre diferentes edições a partir da calibração do grau de dificuldade das questões.

A TRI é um conjunto de modelos estatísticos onde a probabilidade de resposta a um item depende da proficiência (habilidade) do aluno e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens, com a propriedade de que quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item (KLEIN, 2013). Assim, as notas obtidas pelos candidatos dependem do grau de dificuldade dos itens assinalados. 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. No âmbito internacional, a TRI vem sendo utilizada largamente por diversos países: Estados Unidos, França, Holanda, Coreia do Sul, China, sem falar nos países participantes do PISA. Klein (2013) defende que a introdução da TRI na avaliação brasileira trouxe vantagens sobre o método tradicional de avaliação, uma vez que, colocando os itens em uma mesma escala, a TRI permite estimar e comparar os resultados dos alunos, mesmo que eles respondam a itens diferentes. Viggiano e Mattos (2013) esclarecem que, apesar das vantagens da TRI, não basta saber o número de acertos para se conhecer a nota da parte objetiva do exame: é necessário saber qual peso foi atribuído a cada questão, pois dois estudantes com o mesmo número de acertos podem ter notas diferentes, dependendo de quais itens cada um acertou. Como os pesos não são divulgados, a dúvida sobre a nota pode permanecer aos mais desconfiados como um resultado obscuro, o que tem levado muitos candidatos a impetrarem mandatos judiciais.

A partir de 2010, a prova passou a exigir conhecimentos atrelados às áreas de Artes, Educação Física e Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol). Com isso, o exame assumiu o pressuposto de que o conhecimentos adquirido ao longo da escolarização deveriam possibilitar ao jovem o domínio de linguagens, a compreensão de fenômenos, o enfrentamento de situações-problema, a construção de argumentações e a elaboração de propostas.

Segundo Travitzk (2013), o Enem, a partir de 2009, avalia não apenas a capacidade de mobilizar informações dadas, mas também a aquisição prévia de algumas informações mais genéricas, o que mostra a coerência com a introdução dos objetos de conhecimento na matriz de referência.

Dadas essas múltiplas funções atribuídas ao Enem a partir de 2009, indagamos aos professores sobre os seus conhecimentos em relação às reformulações e atribuições que foram agregadas ao Enem nos últimos anos. Essas múltiplas atribuições têm conferido ao Enem mais relevância social dado o caráter

social e inclusivo do exame. Verificamos que apenas três (12%) (v. Gráfico 3, p. 80) dos professores têm conhecimento das possíveis utilizações desse exame na trajetória estudantil dos jovens. Esses dados reforçam o desconhecimento dos professores sobre os objetivos do Enem. Acreditamos que, até ocorrerem as reformulações, a partir de 2009, o Enem era desconhecido por grande parte dos docentes, discentes, pela mídia e comunidade educativa, como também era considerado pelos estudantes apenas como “mais uma prova” a ser realizada em um período conturbado de preparação para o vestibular. Esse desconhecimento dos professores pode ser decorrente da exclusão deles (professores) dos processos de discussões que envolvem os referenciais das reformas educativas, tanto ao nível das escolas, quanto ao nível dos órgãos administrativos. Isso indica que o exame é percebido como mais uma forma de **regulação** a que os professores, mesmo com algum estranhamento, se submetem como mais uma das tantas políticas inevitáveis.

Para Casali (2010), com a redefinição do Enem, bem como as múltiplas funções que lhe foram atribuídas, o exame pode contribuir para melhoria da educação básica, se o processo educacional for pautado no desenvolvimento de habilidades e competências, conforme preconizam as orientações do Enem. Entretanto, reforçamos que essas habilidades devem ser construídas em longo prazo, e não num “cursinho efêmero de preparação para o Enem”. Esses cursinhos, segundo Casali (2010), têm contribuído para que o Enem entre na rota do mercado educacional, que é agressivo por natureza e tenta, a todo custo, apesar de não conseguir, suprir as lacunas de formação que a escola básica não contemplou. Isso confirma a lógica neoliberal que está dominando a educação.

Por isso, enfatizamos que os docentes conheçam as reformulações, as finalidades e as atribuições contempladas pelo Enem, a fim de orientarem e desenvolverem competências e habilidades que fazem parte da MR ao longo do processo de formação do estudante na educação básica.

Historicamente, o currículo praticado no ensino médio sempre foi influenciado pelas provas de vestibulares, uma vez que as instituições de ensino básico, principalmente da rede privada, preocupam-se em manter elevados índices de aprovação de seus alunos nos vestibulares das universidades. Quase sempre esses exames atuaram como influenciadores nas alterações de conteúdo e, indiretamente, na própria metodologia do ensino. As universidades escolhiam os

seus programas e, dessa forma, sinalizavam aquilo que deveria ser ensinado na educação básica.

As provas de seleção de ingresso ao ensino superior anteriores ao Enem, via de regra, abordavam conteúdos desarticulados das situações sociais, políticas, econômicas e culturais que interferem no cotidiano dos adolescentes. Essas provas tinham como objetivo a seleção e a classificação dos sujeitos e não uma função diagnóstica dos sistemas educacionais.

Atualmente, essa situação tende a se modificar em função das adequações às propostas curriculares relacionadas à MR do Enem, uma vez que essas diretrizes orientam a abordagem dessas interações. Nessa perspectiva, são valorizados não só o conhecimento específico, mas também o desenvolvimento de competências no uso desse conhecimento. Assim, “aparece uma junção do saber e do saber fazer, ou seja, o conhecimento passa a ser uma forma de transformar o mundo e não apenas um conjunto ‘morto’ de dizeres memorizados” (VIGGIANO; MATTOS, 2013, p. 419).

Para o INEP, a reformulação do Enem, a partir de 2009, deve promover mudanças nas práticas pedagógicas, tendo em vista a necessidade de as escolas reformularem metodologicamente suas propostas em função do exame. Isso se apresenta como um dos principais desafios da escola de educação básica, que é o de mediar a construção de conhecimentos, que favoreçam os estudantes a analisarem o meio em que vivem, propondo e realizando intervenções preventivas.

Os professores foram indagados sobre as implicações do Enem na reformulação das propostas educacionais, ou seja, se o Exame tem se apresentado como indicador de uma nova proposta de educação e melhoria do ensino médio e da educação básica como um todo. A questão foi elaborada visando a verificar o nível de concordância dos professores. Os resultados denotam que 15 (60%) deles (v. Tabela 4, p.71) concordam que o Enem é um indicador de melhoria do ensino médio, sendo que apenas um (4%) concorda plenamente e 14 (56%) concordam parcialmente, enquanto quatro (16%) não têm posição em relação a esse exame como indicador para a melhoria da educação.

O Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, em entrevista ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC),

publicado no site¹³, em 02 de dezembro de 2013, afirmou que o objetivo do Enem “*é melhorar a qualidade do ensino, então a nossa orientação é ter transparência na informação pedagógica*”. Corroboramos o depoimento do ministro, uma vez que os resultados do Enem permitem ao participante uma autoavaliação, além de fornecer informações fundamentais para a reformulação de indicadores de qualidade da educação, como também propiciar aos pais, professores e dirigentes das instituições escolares e gestores, subsídios para ações e intervenções pedagógicas em favor da melhoria do ensino médio. Ou seja, juntamente com outros dados, “o resultado [do Enem] pode contribuir para um processo de reflexão pedagógica e aprimoramento do ensino, orientação curricular, planejamento da vida escolar e formação de políticas educacionais”, conforme depoimentos de Luiz Claudio Costa, presidente do INEP, em reportagem publicada no jornal Folha de São Paulo, em 15 nov. 2013¹⁴. No entanto, isso não vem acontecendo nas escolas, pois questionamos aos professores se a equipe pedagógica da escola se interessa pelo Enem e procura discutir as competências e habilidades da MR desse exame. Verificamos que apenas dois (8%) (v.Tabela 9, p. 169) dos professores concordam plenamente que isso vem ocorrendo nas escolas. Sete (28%) concordam parcialmente, enquanto 16 (52%) discordam ou não sabem responder. Esses dados indicam que a equipe pedagógica das escolas de ensino médio não tem preocupação em discutir e analisar os resultados desse exame na escola, como também não faz uma reflexão pedagógica no sentido de reverem as práticas de ensino desenvolvidas, bem como não são convocados formalmente para estudar, analisar e discutir os seus pressupostos teóricos e políticos.

Constata-se, segundo Carneiro (2012, p. 49), que, após cada publicação dos resultados do Enem, “são autoridades de governo dando palpites, emitindo opiniões soltas, muitas delas desprovidas de conteúdo interpretativo congruente e sinalizado, minimamente, de rotas transformadoras a partir do desastre revelado”. O que algumas escolas fazem, principalmente as da rede privada, após a divulgação dos resultados do Enem pelo INEP, principalmente aquelas que se classificam nos primeiros lugares, é usarem os dados para fazer propaganda. Conforme Tabela 5,

¹³ <<http://www.cenpec.org.br/noticias/ler/Ene>>. Acesso em: 12 fev.2014.

¹⁴ Luis Claudio Costa: o Enem e o ensino médio brasileiro, em notícia de Opinião publicado na página Tendências e Debates do Jornal Folha de São Paulo em 15 nov.2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniaao/2013/11/1371399-luiz-claudio-costa-o-enem-e-o-ensino-medio-brasileiro.shtml>>. Acesso em 12 fev. 2014.

(p.88) os melhores resultados no Enem edição de 2012 são das escolas da rede privada, que utilizam os resultados como propaganda para atrair novos alunos.

Hilário (2008) considera que o Enem direciona a política pública e, portanto, pode, também, redirecionar as práticas pedagógicas. E, desta forma, para a autora, “os resultados do Enem são um importante termômetro da apropriação dessas novas práticas no cotidiano das escolas” (HILÁRIO, 2008, p.104). Segundo o ex-presidente do INEP e professor da Universidade de São Paulo (USP), Reynaldo Fernandes¹⁵, em entrevista publicada no portal Terra Educação, em 26 de março de 2013, *“um dos principais benefícios do Enem e que precisa ser mais discutido é a mudança no ensino médio, abordando conteúdos de forma interdisciplinar e sem as ‘decorebas’ do vestibular”*.

Em 26 de janeiro de 2010, foi instituído o SISU, gerenciado pelo MEC, com o objetivo de fortalecer e institucionalizar o Enem. O SISU, como um sistema nacional, permite que o estudante seja selecionado, pela nota no Enem, para instituições públicas de educação superior em todo o país. O candidato pode escolher até duas opções de curso, podendo, até o fim do prazo de inscrição, mudar as opções de curso. O portal do SISU disponibiliza a nota de corte e a classificação parcial para que o candidato avalie as chances de passar no curso que está pleiteando. Assim sendo, o SISU passou a ser considerado um vestibular unificado, em que mais de 100 universidades públicas, principalmente federais, passaram a utilizar os resultados do Enem, em substituição aos vestibulares tradicionais das instituições. No entanto, vale ressaltar que cada IES pode decidir se participa ou não do sistema, quantas vagas disponibiliza, como também estabelecer pesos diferentes para cada prova do Enem, como, por exemplo, em um curso de engenharia, a prova de matemática pode ter mais peso do que a de português.

Com o aumento da divulgação do Enem e uma maior participação dos alunos do ensino médio nesse exame, tendo em vista a oportunidade de ingressar no ensino superior e/ou participar de outros programas de governo indexados ao Enem, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal aprovou o Projeto de Lei (PLS 696/2011) que torna obrigatório o Enem para todos os concluintes do ensino médio, de forma progressiva. Esse interesse está atrelado à

¹⁵ Entrevista concedida a Ângela Chagas, jornalista da Terra Educação, em 26 mar. de 2013. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/enem/enem-vai-mudar-vestibular-das-maiores-universidades-do-pais-em-2013,2de50bc65c6ad310VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html>. Acesso em: jun. 2013.

política de inserção desse exame nos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em substituição ao teste do SAEB, o que tem gerado muitas polêmicas e controvérsias. Em artigo opinativo publicado no jornal *Folha de São Paulo*¹⁶, em setembro de 2012, o presidente do INEP, Luiz Claudio Costa, afirmou que estudos nesse sentido estão sendo realizados. Para justificar essa medida, o presidente defende que a universalização dos testes para o ensino fundamental propiciou um maior envolvimento das escolas, da família e da sociedade e o consequente aumento do IDEB, o que acaba aprimorando a medida de desempenho dos alunos, pois o exame tem sido realizado por uma imensa maioria de jovens que está terminando o ensino médio.

No próximo capítulo, buscamos analisar o Enem como política pública a partir do discurso oficial, da visão dos gestores e das repercussões na (re)organização das escolas de ensino médio. Abordaremos, também, o histórico do ensino médio e as possíveis redefinições do Enem no currículo desse segmento de ensino, bem como uma visão geral do ensino médio em Minas Gerais e em Patos de Minas.

¹⁶ Como o jornal não permite acesso direto dos não assinantes às suas matérias pela internet, esse artigo pode ser lido em: <<http://jorgewerthein.blogspot.com.br/2012/09/luiz-claudio-costa-metodologia-de.html>>.

4 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO: POSSÍVEIS REDEFINIÇÕES DO ENEM NO ENSINO MÉDIO

*“[...] Mire e veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam”
(Guimarães Rosa)*

Iniciamos as nossas discussões concordando com Castro (2009a), quando afirma que a política pública que mais avançou em nosso país nas últimas décadas é a Política de Avaliação Educacional. Isso se deve ao fato de que o Estado brasileiro começou a mostrar a sua face de Estado avaliador na perspectiva de centralização e privatização do processo educacional, afinado com os princípios da política neoliberal, também nas últimas décadas. Para isso, foi instituída a política de avaliação no Brasil com diferentes programas, como: SAEB, o Enem, o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão e substituído a partir de 2004 pelo ENADE, o ENCCEJA, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a Prova Brasil, a Provinha Brasil e o IDEB. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da CAPES, considerado o mais antigo sistema de avaliação do país no setor educação, configuram um microssistema de avaliação da qualidade da educação brasileira, no sentido de traçar para professores, pesquisadores e para a sociedade, em geral, um panorama da situação da educação no país, em seus diversos níveis de ensino.

Paralelamente aos sistemas nacionais, muitos Estados e Municípios brasileiros organizaram sistemas locais e regionais de avaliação. Para Castro (2009a, p.273),

Todas essas iniciativas indicam a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem. Mais do que isso, a institucionalização da avaliação educacional no Brasil é hoje, sem dúvida, instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país.

Em Minas Gerais foi criado, no ano 2000, o SIMAVE, aperfeiçoado e ampliado em 2003, com o objetivo de verificar o desempenho de alunos das redes

Estadual e Municipal de ensino, além de se constituir um instrumento importante para a gestão do sistema público de educação em Minas Gerais. Os dados obtidos neste tipo de avaliação permitem uma série de recortes significativos para a tomada de decisões nas redes escolares, nos municípios e nas escolas, subsidiando a definição de políticas educacionais e o planejamento de suas ações (MINAS GERAIS, 2008).

Temos acompanhado, por meio de nossa experiência como professora e gestora de escola de ensino médio, a legitimação da política de Avaliação Educacional em nosso país. A ampla divulgação dos resultados das diferentes avaliações, em escala nacional ou estadual, acaba, de modo geral, gerando impactos junto à opinião pública. Com isso, os professores, alunos, pais e gestores escolares passaram a se preocupar com os indicadores de sua escola ou município, uma vez que a avaliação educacional se constitui numa estratégia político-social na sociedade contemporânea, mesmo não sabendo o real significado desses dados. Locco (2005, p.14) afirma que “a avaliação encontra-se hoje na centralidade das políticas públicas, lado a lado, com as **políticas de currículo** e de gestão referenciadas a contextos internacionais e nacionais” (grifos nossos). A avaliação em larga escala foi adquirindo gradualmente a centralidade na formulação e implementação das políticas públicas em educação no país. Como parte da política de avaliação, o currículo proclama a centralidade das políticas educacionais, expressando ao mesmo tempo as intenções sociais, políticas, ideológicas e até econômicas, como resultado de um projeto intencional de formação humana, vinculado ao contexto nacional e internacional.

4.1 CURRÍCULO: HISTÓRICO E CONFIGURAÇÕES ATUAIS

As condições histórico-sociais que definiram a organização dos Estados Nacionais Modernos foram determinantes nas opções socioeducativas escolares, na definição das finalidades educacionais, na organização pedagógica, nos conteúdos e nos métodos escolares.

A escola pública surgiu no auge da Revolução Industrial que acabou mobilizando o deslocamento de grandes massas populacionais do campo para as cidades. Isso mostra que o currículo emerge, do ponto de vista político, com caráter instrumental, uma vez que se destina a processar (transformar) o aluno com o

máximo de eficácia e o mínimo de custos, numa lógica empresarial, comercial ou industrial (SOUZA, 2002).

Esclarecemos que não é nosso interesse fazer por completo um estudo sobre o campo teórico da História da Educação para conhecimento do currículo. Interessa-nos fazer um estudo acerca do histórico do currículo para que possamos compreender as suas especificidades nos dias atuais em que se discutem, cada vez mais, reformas nos currículos do ensino médio. As dimensões teóricas pelas quais se fundaram a questão curricular são complexas e permeadas de elementos contextuais de uma época que corresponde ao período em que cada teoria foi pensada, produzida e praticada.

Crizzotti e Ponce (2012) afirmam que a história dos sistemas escolares e dos conteúdos curriculares está fundamentada em duas tradições históricas, a de um sistema centralizado e outra, descentralizado. O primeiro, financiado e regulado pelo Estado, desenvolvido, sobretudo na Alemanha, França, Holanda e Suíça, na primeira metade do século XIX, influenciou sistemas de educação contemporâneos europeus, latino-americanos e, particularmente, o sistema brasileiro. O segundo, caracterizado como descentralizado, ainda supervisionado pelo Estado, porém, tem a sua organização dependente da iniciativa privada. No sistema centralizado, a educação é monopólio estatal, está onipresente na ação do Estado, cabendo-lhe a oferta de um ensino gratuito que pretende atender ao ideal de universalidade como fundamento da democracia e da formação da cidadania, de modo a assegurar o que se consideram conhecimentos básicos indispensáveis a todos os cidadãos. No sistema descentralizado, cabe ao Estado apenas supervisionar a educação, uma vez que sua organização é proposta, prioritariamente, pela iniciativa privada.

Em relação ao currículo, na maioria dos Estados, e independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares, o que se constata é uma tendência à utilização de avaliações externas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso (BONAMINO; SOUZA, 2012).

Nas últimas décadas, com as implicações do processo de globalização e da ascensão das teorias neoliberais, as políticas curriculares têm induzido reformas nos objetivos e finalidades dos sistemas de ensino, na reformulação de conteúdos escolares e nos métodos de aprendizagem. Essas reformulações geraram nova

forma de avaliação de resultados, tendo, como referência, competências previamente definidas que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica (CHIZZOTTI; PONCE, 2012). Toda mudança curricular se constitui como parte de uma política pública de educação e, portanto, o currículo deve expressar coerência e articulação com essa proposta. A organização do currículo é resultante das diversas negociações guiadas por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. O currículo está vinculado ao contexto social no qual está inserido. É delineado pelo contexto histórico, econômico, político e social. Estes aspectos são responsáveis por estabelecer a forma de selecionar, ordenar e alterar o currículo, além de incidir na prática educativa e na seleção dos conteúdos.

4.2 UMA BREVE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O ensino médio é considerado a etapa final da educação básica, conforme a LDB/9394/96 explicita. Esse fato foi importante principalmente por garantir a esse segmento a participação adequada na distribuição de verbas para a educação.

Esse segmento de ensino é caracterizado, ao longo da história, pela indefinição de suas funções socioeducativas. Cury (1998, p. 75) explicita a definição do ensino médio no Brasil, afirmando que

[...] para uns ele é um ente **esquecido em um desvão**, para outros, é médio porque é **imprensado** entre dois níveis considerados importantes, espécie de ensino secundário por ser “secundário” mesmo. Para muitos, ele é lugar da discriminação sócio intelectual e da reprodução cultural dos valores dominantes (grifos do autor).

Isso decorre das confusões conceituais abrigadas na legislação brasileira em torno de noções como educação e ensino, educação básica e ensino fundamental, sistema educacional e sistema de ensino, prova e avaliação, além de preparação para o acesso às universidades (CARNEIRO, 2012).

Denominado de ensino secundário, foi considerado, até final da década de 1980, como um segmento destinado à educação das elites, marcado pelo caráter propedêutico, visto como um ritual de passagem ao nível superior (CASTRO e TIEZZI, 2005). Assim, o ensino médio no Brasil, ao longo da história, tem sido identificado como um espaço indefinido, ainda em busca de sua identidade

(MOEHLECKE, 2012). Organizado com base no modelo de seminário-escola dos jesuítas, o ensino médio no Brasil nasceu como um espaço de formação para poucos, cujo objetivo era preparar as elites para os exames de ingresso aos cursos superiores, com um currículo centrado nas humanidades, pouco relacionado às ciências experimentais.

Mudanças foram efetivadas nesse papel exclusivamente propedêutico a partir das reformas educacionais iniciadas por Francisco Campos, na década de 1930, quando começou a ser implantado o ensino profissionalizante destinado às “classes menos favorecidas”. A chamada “Reforma Francisco Campos” estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas.

O então chamado ensino secundário começou a ser reorganizado a partir de 1931 (com o decreto n. 19.890/31), consolidando-se o processo em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244/42), que dividiu esse nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos, mantendo tanto os exames de admissão quanto a seletividade que marcavam esse nível de ensino (MOEHLECKE, 2012).

Para Silva (1969), a reforma efetivada com o decreto n.19.890/31, de 1931, representou o início de uma nova fase de considerável progresso no sentido da constituição de uma estrutura institucional de ensino secundário, não somente adequada à função de preparação básica ao ensino superior, como também orientada para uma finalidade mais ampla de preparação do adolescente, com vistas a sua integração a uma sociedade que se caracterizava pela sua complexidade e dinamicidade, em função das transformações ocorridas no cenário econômico, político e social do país.

Costa (2011) afirma que, com a Reforma Francisco Campos, o ensino secundário passou a ter sete anos, dividido em dois ciclos. O primeiro, chamado “fundamental”, constituído por um período de cinco anos, voltado à formação geral, comum a todos os estudantes, de modo a atuar em todos os grandes setores da atividade profissional no país. O segundo, de dois anos, denominado “complementar”, com caráter propedêutico voltado ao acesso para o Ensino Superior, considerando as categorias de formação superior desejada, como Engenharia e Agronomia; Medicina; Odontologia; Farmácia e Veterinária; e Direito.

Em 1942, com a Reforma Capanema, iniciou-se um novo período para o ensino secundário no Brasil. Segundo Silva (1969, p. 294), “a reforma de Gustavo Capanema representou a definição completa e acabada do ensino secundário como um tipo específico de ensino, perfeitamente caracterizado por seu objetivo, seu currículo e sua organização geral”. Essa Reforma dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o ginásio, de quatro anos, e o colegial, com três anos de duração e bifurcado em dois tipos distintos de ensino médio: Científico e Clássico, respectivamente um ensino propedêutico e um ensino profissionalizante de nível médio, que não dava acesso ao ensino superior e vigorou até 1971. “Ao fim de cada ciclo haveria um "exame de licença", nos moldes, pelo menos em intenção, do *baccalaureat* francês, que garantiria o padrão nacional de todos os aprovados” (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, p. 206). O ensino secundário deveria ainda estar impregnado daquelas “práticas educativas” que transmitissem aos alunos uma formação moral e ética, consubstanciada na crença em Deus, na religião, na família e na pátria.

Para o ciclo colegial, eram ofertados o curso clássico e o curso científico, ambos destinados à preparação dos estudantes das elites para o ensino superior. Havia também opções profissionalizantes para os alunos que visavam ao mercado de trabalho, porém não eram alternativas que permitissem o acesso ao ensino superior. As finalidades desse ensino secundário eram no sentido da formação de personalidade, da consciência patriótica e humanística e do preparo intelectual para prosseguimento em estudos mais avançados. Como consequência mais direta dessa reforma, tem-se a formalização de um ensino excludente e elitizado. A ideia de educação defendida era a de um ensino para a formação de elite pensante, que levasse adiante o progresso do país.

Em 1971, é promulgada a LDB nº 5.692/71, (BRASIL, 1971), que tinha como principal característica a profissionalização compulsória, desde o ensino fundamental, em uma clara tentativa de fornecer ao mercado industrial o contingente de mão de obra qualificada. O artigo 1º dessa LDB fixa o objetivo geral da educação de 1º e 2º graus, que são os mesmos para os dois níveis.

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para

o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

As potencialidades que a legislação propõe que sejam desenvolvidas pela educação são de três ordens: a autorrealização, a qualificação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania. Com essa LDB, a estrutura para os níveis de ensino da educação básica foi alterada. O primário e o ginásio foram unificados, originando o primeiro grau com oito anos de duração. O que antes era denominado ensino colegial, como parte do ensino secundário, transformou-se em segundo grau com três ou quatro anos de duração, dependendo da habilitação. Essa mudança fez com que o ensino de segundo grau se destinasse à formação geral e à formação profissional, técnica ou parcial (BRASIL, 1971). Em pleno regime militar, tal iniciativa foi associada à necessidade de dispensar a demanda pelo ensino superior com a educação profissionalizante, estabelecendo-se uma terminalidade específica para o ensino médio.

De acordo com a LDB nº 5692/71, as escolas de segundo grau deveriam garantir uma qualificação profissional, fosse de nível técnico, com quatro anos de duração, ou auxiliar técnico, três anos. Isso mostra que a qualidade de ensino foi associada em preparar, no sistema educacional, mão de obra conveniente para o mercado de trabalho. Segundo Valle e Dallabrida (2006, p.19),

[...] até meados do século XX, o curso secundário era o único nível de ensino que preparava e habilitava para o ingresso nos cursos superiores, enquanto os cursos técnico-profissionais e normal preparavam para o ingresso imediato no mercado de trabalho. Grosso modo, havia um fosso entre o ensino secundário, dirigido especialmente às classes abastadas, e os cursos profissionalizantes, dirigido às classes populares, evidenciando um explícito dualismo escolar.

Esse modelo, entretanto, nem chegou mesmo a funcionar, uma vez que no ano de 1975 um parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) restabeleceu o modelo de educação geral. Assim, foi retomado o ensino propedêutico para o ensino médio das classes favorecidas e o profissionalizante para os trabalhadores.

Em 1988, a nova Constituição Federal promoveu alterações importantes na abrangência e no caráter do ensino médio. Essa Constituição afirmou o dever do Estado em asseverar a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” (art. 208, inciso II), indicando-se a intenção de estendê-lo a toda a

população, medida que se refletiu no processo de ampliação da oferta do ensino médio, ocorrida nos anos que se seguiram.

Com a implantação da LDB nº. 9394/96, o ensino médio passou por uma reestruturação em sua organização curricular. A educação profissional teve a oferta ampliada significativamente e foi criado o Enem como nova forma de avaliação do ensino médio. As finalidades do ensino médio passaram a ser: a de preparar para a continuidade dos estudos, de preparação básica para o trabalho e a formação para o exercício da cidadania. Desse modo, a organização curricular do ensino médio passou a ser composta de uma base nacional comum complementada, em cada sistema de ensino, por uma parte diversificada. De acordo com Artigo 35 da LDB nº 9394/96, estabeleceu como finalidades do ensino médio no Brasil,

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando prosseguimento dos 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 e 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.

Estas finalidades legais do Ensino Médio definem a identidade da escola no âmbito de quatro indissociáveis funções, a saber:

I – consolidação dos conhecimentos anteriormente adquiridos;

II – preparação do cidadão para o trabalho;

III – implementação da autonomia intelectual e da formação ética; e

IV – compreensão da relação teoria e prática (BRASIL, 1996, p. 28).

Para Castro e Tiezzi (2005), a proposta da LDB nº 9394/96 é garantir o conceito de uma escola de ensino médio que assegure a continuidade do ensino fundamental, veiculando uma cultura de caráter geral voltada à compreensão do mundo atual.

No entanto, a partir de 1997, como o Decreto n. 2208/97¹⁷, foi restabelecido o dualismo (acadêmico x profissional) entre o ensino médio e o curso técnico, com base nos PCN. Esse decreto determinou que o ensino técnico fosse

¹⁷ O Decreto nº 2.208/97 estabeleceu os objetivos, níveis e modalidades da Educação Profissional e as formas de articulação desta com o ensino regular, particularmente com o ensino médio. Reestruturou a rede federal, composta pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais.

ofertado de forma complementar, paralela ou sequencial e separado do ensino médio regular.

A LDB nº. 9394/96, além de manter a redação original da Constituição de 1988, consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (art. 35), que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral. Com essa LDB, ressalta-se a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior. A formação técnica é um complemento da educação geral, e não um pedaço dela.

No ano de 2004, foi assinado o Decreto nº. 5.154/04 revogando o Decreto nº2.208/97 e instituindo nova regulamentação para a relação entre os ensinos médio e profissional. A proposta de reintegração visava a atender à formação geral do educando, procurando superar a dualidade do ensino mediante a garantia de uma base de formação geral e possibilitar a formação técnica, de acordo com as necessidades sociais, econômicas e culturais, tendo o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2004).

A Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009, alterou os art. 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal brasileira, estabelecendo a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para os indivíduos entre 4 e 17 anos de idade, assegurando, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009b). Para Melo (2013, p.13), embora essa expansão tenha sido interpretada no meio educacional como “democratização do acesso ao ensino médio, a limitação da obrigatoriedade à faixa etária é compreendida como um limite da norma, que pouco ajuda a enfrentar o problema da sua universalização”.

Cabe destacar que essa LDB trata o ensino médio como conceito amplo, semanticamente pleno e pedagogicamente suficiente (CARNEIRO, 2012). Considerando que o “Ensino Médio é a etapa final da educação básica”, esse nível de ensino deve ter como traço marcante a característica de uma escola para jovens, ou seja, uma escola que seja ativa na sua concepção psicopedagógica, aberta na sua visão arquitetônica e contemporânea no seu currículo, de tal maneira que responda às necessidades bio-sócio-afetivas, culturais e profissionais dos jovens e

que utilize as novas tecnologias de comunicação e informação no seu processo de ensino-aprendizagem (CARNEIRO, 2012).

O ensino médio, que até então se configurava como uma fase transitória entre o ensino fundamental e o ensino superior, passa a ter uma identidade própria, deixa de ser um curso que se preocupava basicamente em preparar alunos para enfrentar o temido vestibular, isto é, alunos que pretendiam continuar seus estudos.

Dessa forma, a estrutura curricular para o ensino médio deve ser definida coletivamente em cada unidade escolar, precedida pela elaboração de sua proposta político-pedagógica. Nesta, a comunidade escolar deve considerar as diversas dimensões da autonomia da escola: a pedagógica, a administrativa, a jurídica e a financeira¹⁸.

Em 2008, o governo federal propõe a “(re)estruturação e expansão do ensino médio no Brasil” anunciando os princípios e objetivos estratégicos para esse nível de ensino, no sentido de avançar na concretização de um ensino médio de qualidade para todos. Os princípios e objetivos propostos foram:

- Obrigatoriedade do ensino médio no Brasil.
- O Ensino Médio - etapa final da educação básica - objetiva a autonomia do educando frente às determinações do mercado de trabalho.
- O processo educativo está centrado nos sujeitos da aprendizagem, sejam jovens ou adultos, respeitadas suas características bio-psicológicas, sócio-culturais e econômicas.
- As condições para o exercício da docência são garantidas pelo fortalecimento da identidade e profissionalidade docente e da centralidade de sua ação no processo educativo.
- A identidade do ensino médio, como etapa final da educação básica, deve ser construída com base em uma concepção curricular cujo princípio é a unidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.
- O ensino médio integrado à educação profissional técnica é atualmente uma das mais importantes políticas públicas, mas parcial para a concretização da identidade do Ensino Médio Brasileiro.

¹⁸ A autonomia pedagógica está ligada à identidade da escola, à sua função social. Refere-se às medidas essencialmente pedagógicas, como definir cursos, explicitar objetivos, organizar e selecionar currículo, introduzir metodologias inovadoras, estabelecer cronogramas, calendários e horários escolares. São funções que estabelecem critérios próprios de organização da escola, descentralizando-os, com vistas à melhoria da qualidade social e cidadã do ensino. A autonomia administrativa consiste nos aspectos de gestão da unidade escolar, de sua organização, que dá liberdade para a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projetos. A autonomia jurídica refere-se às ações tomadas no âmbito de seu regimento nas dimensões administrativa, pedagógica e disciplinar, bem como às orientações quanto à matrícula, transferência, concessão de graus etc. A autonomia financeira abrange os aspectos de independência financeira, controle e previsão de contas, além da captação de recursos complementares (DOMINGUES, TOSCHI, OLIVEIRA, 2000).

•A União tem como responsabilidade a coordenação nacional das políticas públicas para o Ensino Médio, em regime de colaboração com as unidades federadas. (BRASIL, 2008b, p.10).

Para garantir o cumprimento desses objetivos, o MEC institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em 2009, por meio da portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pautado pela necessidade de proporcionar aos jovens estudantes situações de aprendizado significativas, aproximando a escola dos interesses e da cultura juvenis.

O objetivo do ProEMI é a

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;
- Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos;
- Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009e, p.5).

A essência do programa é incentivar a criação de novas propostas curriculares para garantir a ampliação do tempo dos estudantes na escola, além de proporcionar uma formação integral com a inclusão de atividades que tornem o currículo mais dinâmico atendendo às expectativas dos jovens estudantes e das demandas da sociedade contemporânea, colaborando na consolidação das políticas de fortalecimento do ensino médio (BRASIL, 2009e).

Para Lara (2013, p. 80), esse

[...] programa se refere a mais um programa de governo (como o Escola Jovem, O projeto Alvorada, o Mais Educação, que atende o ensino fundamental) e não uma política pública, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e a própria LDB.

Para a autora acima, o fato de o programa ter um caráter experimental fica à deriva da vontade política dos governantes. Além do aspecto temporário, apresenta-se a situação de que a adesão é voluntária e parte da iniciativa dos gestores de cada escola participar do programa, e ainda conseguir atender as

exigências do MEC. Ou seja, sendo ou não uma boa iniciativa, é para poucos selecionados (LARA, 2013).

Entretanto, vale ressaltar, de acordo com Puentes; Longarezi; Aquino (2012b) que com tantas reformas e medidas e apesar dos esforços dispensados, o Brasil não tem construído um projeto de ensino médio que garanta “o direito constitucional à efetiva universalização do acesso, permanência e sucesso escolar para todos os cidadãos, independente das condições econômicas, classe social e grupos étnico-raciais” (p.17).

Enfim, ressaltamos que um dos principais objetivos do ensino médio, na atualidade, deve ser o de favorecer uma formação que, ao mesmo tempo, prepare para o ingresso no ensino superior e para atuar no mundo do trabalho, não mais profissionalizando o indivíduo e, sim, propiciando condições para que o estudante saiba atuar efetivamente no mundo em que vive. Essa (re)estruturação deve ter como preocupação a formação para a cidadania. Segundo Piletti (2000), essa formação para a cidadania não ocorre exclusivamente numa determinada fase da vida, deve ser permanente, e é na adolescência, durante o ensino médio, que o indivíduo começa a exercer um direito que constitui uma das características mais importantes da cidadania, isto é, o exercício do voto.

Com essa breve história do ensino médio brasileiro, percebemos a dificuldade de conferir uma única identidade ao ensino médio, pois em cada contexto histórico seus objetivos variavam, embora sempre tenha ficado evidente a dualidade: **mecanismo de seleção** dos ingressantes no ensino superior e **formação** para o **mercado de trabalho**. Essa dualidade corrobora uma divisão da sociedade em classes sociais, potencializada por meio da organização e forma de acesso, denotando a lógica excludente e como consequência a reprodução das injustiças escolar e social, ao longo da história do ensino médio.

4.3 AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E O ENEM COMO INDUTOR DESSAS REFORMAS

O ensino médio no Brasil vem sendo historicamente objeto de conflitos e debates, e atualmente, vem se apresentando como o “grande desafio educacional

brasileiro” conforme afirma Mozart Neves Ramos¹⁹. Para esse conselheiro, é necessário tornar esse segmento de ensino mais atraente para os jovens, no sentido de prepará-los bem para a universidade ou para o mundo do trabalho, uma vez que, no atual contexto, não prepara nem para um e nem para o outro. De acordo com o Parecer CEB nº. 15/98, nos últimos anos o ensino médio tem se constituído objeto de discussões, uma vez que a “sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho” (BRASIL, 1998c, p.1).

Foi a partir do final dos anos 1990 que o governo federal intensificou ações no sentido de promover reformas no ensino médio. Essas reformas ocorreram por meio de leis, decretos, resoluções, pareceres e diretrizes.

Em 1998, o Parecer CEB n. 15/98 e a Resolução CEB n. 3/98 instituíram as DCNEM, fundamentando e orientando a reforma do ensino médio. De acordo com a Resolução, em seu artigo 1º,

[...] As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que se manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998c, p.1).

Ainda de acordo com esse documento, em seu artigo 5º,

[...] Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:

- I – ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;
- II – ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências;
- III – adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores.

¹⁹ Conselheiro do movimento Todos pela Educação e membro do Conselho Nacional de Educação. In: D'ELBOUX, Yannik. Ensino médio em crise. **Profissão Mestre**, jun.2011.

IV- reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno (BRASIL, 1998c, p.5).

Essa regulamentação objetiva atender aos princípios e diretrizes dispostos e previstos pela LDB nº. 9394/96, ao explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico, dispor sobre a organização curricular do ensino médio como a última etapa da educação básica nacional e suas relações com a parte diversificada e a formação geral e sólida para o trabalho. Para Machado (1998, p. 85-86),

[...] na aquisição dessa formação geral, o papel das 'disciplinas ou conteúdos específicos' teria que ser redesenhado, pois o mais importante seria a aquisição de competências gerais, com especial destaque para a concernente à capacidade de aprender e a de formar uma identidade individual autônoma.

Dando desdobramento ao texto das DCNEM, o MEC publicou, no ano de 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que se apresentam como resposta nacional a uma preocupação internacional por um ensino mais integrado, articulado com o avanço do desenvolvimento tecnológico, e voltado para a formação de trabalhadores com qualificação, visando, assim, à manutenção e inovação do padrão de produção vigente. Propõe-se, no nível do ensino médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 1999, p.5).

Os PCNEM determinam que o currículo do ensino médio deva estar voltado para o desenvolvimento de competências básicas, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva. Para isso, os PCNEM apresentam uma reformulação do conceito de conteúdo escolar e anunciam os objetivos da educação científica. Estabelecem, assim, três dimensões que envolvem o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos a partir dos conteúdos ministrados: as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (BRASIL, 1999).

A dimensão conceitual está diretamente relacionada aos aspectos tecnológicos e sociais presentes no processo ensino-aprendizagem, enquanto que a procedimental refere-se ao fato de a Ciência sofrer um processo de aculturação

científica, isto é, os conhecimentos científicos são acumulados e reconstruídos historicamente; e a dimensão atitudinal possui uma finalidade cultural, visando ao desenvolvimento do indivíduo na sociedade (BRASIL, 1999).

A reforma do ensino médio se apresenta como um dos itens prioritários da política educacional do governo federal, justificada pela necessidade de adequar esse nível de ensino às mudanças postas “pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante” (BRASIL, 1999, p.7), bem como pelas novas dinâmicas sociais e culturais constituídas no bojo desse processo de mudanças. Segundo Castro e Tiezzi (2005), essas reformas do ensino médio em 1999 no Brasil estão assentadas em quatro eixos: expansão do sistema visando a sua progressiva universalização; redefinição do papel do ensino médio no processo educacional; melhoria das condições de oferta e melhoria da qualidade do ensino.

É mister destacar que toda a legislação atual da educação e, sobretudo, a LDB, as DCNEM e os PCNEM, nesse processo de reformulação do ensino médio, chamam a atenção para os princípios básicos de organização curricular, como a interdisciplinaridade e a contextualização. A **interdisciplinaridade** consiste na integração de disciplinas em contextos que facilitem a constituição de conhecimentos amplos, decorrentes de fatores que intervêm sobre a realidade, como uma “possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação” (BRASIL, 1999, p.88). A **contextualização** inclui o aluno no processo de construção de conhecimento, de maneira que o desenvolvimento de aprendizagens significativas seja beneficiado com a utilização de situações reais e contextualizadas. A contextualização é um “recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo” (BRASIL, 1999, p. 91), significando, conforme afirma Carneiro (2012, p.223), “o que supõe desbastar fronteiras culturais”. A contextualização, associada à interdisciplinaridade, vem sendo divulgada pelo MEC como princípio curricular central dos PCNEM capaz de produzir mudanças significativas no ensino.

No ano 2006, são definidas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), na perspectiva de aprofundar as discussões sobre os PCNEM. “O objetivo destas orientações é o de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 5). Estas orientações foram elaboradas por um grupo de professores convocado pelo Departamento de

Políticas do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do MEC. Essas orientações reafirmam a contextualização e a interdisciplinaridade como eixos centrais do ensino. O documento explicita que a contextualização tem papel importante na formação para a cidadania.

As OCNEM estão organizadas em três volumes, segundo a divisão proposta nas DCNEM, sendo um volume para as Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, em que são incluídas as disciplinas Biologia, Física, Química e Matemática. Outro volume - Ciências Humanas e suas tecnologias, apresenta as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. A área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias compõe-se, em volume específico, de: Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Arte e Educação Física (BRASIL, 2006).

Essa articulação de legislação foi enriquecida com a resolução CNE/CEB 04/10, que, nos termos do art.1º, define as

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2010).

Diante da necessidade de oferecer um ensino médio mais conectado às necessidades dos jovens na sociedade do conhecimento, o CNE aprovou as novas diretrizes para o ensino médio, por meio da Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. Nessa resolução, há um artigo específico que define as atribuições do Enem:

Art. 21. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de:

I - **avaliação sistêmica**, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;

II - avaliação **certificadora**, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida;

III - avaliação **classificatória**, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior (BRASIL, 2012, grifos nossos).

Esse artigo da resolução nos mostra a conversão do exame como vínculo obrigatório para conclusão da educação básica, pois explicita a universalidade do Enem, quando o nomeia como avaliação sistêmica, certificadora e classificatória.

O artigo 7º dessa Resolução determina, também, que

[...] a organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir **blocos distintos**, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características **locais e especificidades regionais** (BRASIL, 2012, grifos nossos).

Com isso, as escolas de ensino médio passaram a ter mais flexibilidade na organização do seu currículo, tanto na base nacional comum, como na parte diversificada, uma vez que fica a cargo da escola definir a carga horária e os conteúdos curriculares para cada disciplina, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP). Essas diretrizes determinam que o currículo do ensino médio seja articulado em torno de quatro dimensões: ciência, tecnologia, cultura e trabalho. Para o conselheiro do Todos pela Educação, Mozart Ramos (apud D'ELBOUX, 2011, p.16), “essas orientações sinalizam na direção da organização dos sistemas e das escolas para o atendimento das diversas juventudes e para busca de uma educação que tenha significado para os estudantes”.

Castro e Tiezzi (2005, p.133), afirmam que o Enem se constitui em um instrumento indutor de mudanças, na medida em que “expressa no que é avaliado aquilo que deveria ter sido ensinado”. Rocha (2013) corrobora com esses autores e defende que o Enem se apresenta como uma política curricular do ensino médio, pois é esse exame que determina os saberes a serem aprendidos e ensinados na Escola, principalmente após a sua reformulação em 2009.

Lima (2005, p. 167) enfatiza que o “ponto de intersecção do Enem com a reforma do ensino médio é a fundamentação teórico-política de ambos, os quais têm como orientação básica a pedagogia da competência, a concepção de sociedade do conhecimento e como referência o lema aprender a aprender”. Uma das características dessa sociedade do conhecimento que se configurou a partir da

presença das Tecnologias da Informação e Conhecimento (TIC) é o papel central do conhecimento.

Para a então presidente do INEP, Malvina Tania Tuttman²⁰, “as alterações e os benefícios do Enem para melhoria da educação básica, serão percebidas nas crianças que estão ingressando agora na educação básica”. Tuttman afirma que o Enem, em função da sua natureza e da qualidade de suas questões, pode influir nas diferentes etapas da educação básica, uma vez que as questões da prova são elaboradas considerando as habilidades e competências que o educando deve desenvolver no processo educacional da escola básica.

De acordo com a concepção teórica norteadora do Enem, a escola deve possibilitar ao educando condições de desenvolver competências e habilidades que o favoreçam no enfrentamento com os problemas do cotidiano. Os conteúdos ministrados em cada disciplina, tanto os relacionados ao conhecimento científico, quanto o conhecimento das Artes, da Filosofia, da Sociologia, devem proporcionar ao aluno não apenas o acúmulo de informações sobre os conteúdos, mas essencialmente, condições de usar o conhecimento adquirido a seu favor e a serviço do mundo em que vive. Esses conhecimentos seriam responsáveis pela formação geral do indivíduo, formação esta que o colocaria apto a dar continuidade a seus estudos, proporcionar maior êxito na inserção no mundo do trabalho e ainda ser impulsionador de uma prática cidadã.

Tramita no Senado Federal o Projeto de Lei PLS 696/2011, que torna obrigatório o Enem para todos os concluintes do ensino médio, como a última etapa da educação básica. O projeto estabelece que o exame se torne obrigatório de forma progressiva. A justificativa apresentada nesse projeto é que o Enem, por suas qualidades pedagógicas e por constituir uma política de Estado, merece ser valorizado como instrumento de avaliação do ensino, de indução de mudanças curriculares e de seleção de candidatos aos cursos de educação superior. Assim, participar do exame deve constituir um percurso necessário dos alunos, ao se tornar um componente curricular obrigatório do ensino médio (TOKARNIA, 2013).

O Enem tem contribuído para combater alguns traços sacralizados no ensino médio, principalmente o “enciclopedismo” uma vez que, ao longo do tempo, as escolas médias foram reguladas pelos vestibulares das mais disputadas

²⁰ Notícia fornecida por Malvina Tania Tuttman, na mesa redonda **3 - Avaliação do Ensino Médio: O Enem e o futuro** na VI Reunião da ABAVE, realizada em Fortaleza no período de 31/08 a 02/09/2011.

universidades, que, ao longo dos últimos 40 anos, consolidaram um modelo de provas que obrigava adolescentes a memorizar, em três anos, uma grande quantidade de conteúdos em todas as áreas de conhecimento, com prejuízo evidente da vivência artística, por exemplo, para nem falar de outras privações terríveis (FISCHER, 2013).

4.3.1 O ensino médio em Minas Gerais

Iniciamos nossas reflexões sobre a educação e o ensino médio em Minas Gerais, concordando com Melo (1995), para quem esse Estado promoveu inúmeras e profundas mudanças em seu sistema de ensino desde a década de 1990, em consonância com os propostos do governo federal na reforma do Estado brasileiro.

Segundo Fonseca (2010), em Minas Gerais, a realidade do ensino médio público, na atualidade, reproduz o mesmo retrato do país. Para essa autora, esse nível de ensino “[...] experimenta a expansão provocada pela universalização do ensino fundamental, pelas exigências do mercado de trabalho quanto à escolaridade da mão-de-obra” (p.56).

Para responder a estes e outros desafios, a SEE de Minas Gerais passa a elaborar reformas educacionais apoiando-se nas ideias dos organismos internacionais. Minas Gerais foi o Estado da federação brasileira pioneiro na implantação de novos paradigmas para a educação, considerando as demandas da transformação produtiva da sociedade.

Já no início da década de 1990, destacou-se, na gestão do governo de Hélio Garcia (1991-1994), a implantação do Programa de Qualidade Total em Educação (PQTE). Esse programa buscou levar a tecnologia gerencial do controle da qualidade total às escolas da rede pública estadual, e a efetivação de novas parcerias entre estado/município e empresas privadas. O ideário de qualidade da rede estadual foi retomado com o projeto “pró-qualidade”, cujas prioridades eram: autonomia escolar, fortalecimento das direções escolares; aperfeiçoamento e capacitação dos professores e diretores; avaliação externa dos alunos e a integração com os municípios (MELO, 2013).

No governo Azeredo (1995-1998), foi lançado o Programa de Aceleração da Aprendizagem, que visava a superar a ocorrência de altas taxas de distorção idade/série em toda a educação básica mineira. Esse programa propunha classes

aceleradas para alunos que não conseguiram concluir sua escolaridade na faixa etária correspondente, e envolvia dois projetos: “Acertando o passo” (voltado para as séries finais do ensino fundamental) e “A caminho da cidadania” (voltado para o ensino médio) (MINAS GERAIS, 1998).

O Projeto “A caminho da cidadania” era destinado à regularização do fluxo nesta etapa de ensino e se estendia ao atendimento de jovens evadidos da escola. Nesse projeto, os currículos eram organizados semestralmente, de forma a permitir que o aluno pudesse acelerar o seu processo de aprendizagem e seus estudos, reintegrando-se ao fluxo escolar (MINAS GERAIS, 1998).

No governo de Itamar Franco (1999-2002), foi implementado o Projeto “Escola Sagarana”, definida como um conjunto de planos e atitudes baseados no compromisso social com as futuras gerações, pela composição integral da política educacional de Minas Gerais e a sua identidade com a cultura e o povo mineiro. Uma das metas desse programa era a garantia de matrícula no ensino médio, até 2003, de pelo menos 80% dos egressos do ensino fundamental (MINAS GERAIS, 1999). Em seu plano estratégico, visava a “[...] implantar o Sistema Mineiro de Educação, o Sistema Estadual de Avaliação de Desempenho Escolar, o Sistema Estadual de Controle e Avaliação da Qualidade da Educação e o Instituto Superior de Educação” (MINAS GERAIS, 1999, p. 34).

No governo de Aécio Neves (2003-2010), foi implantado o “Programa Choque de Gestão”, com o objetivo de melhorar a qualidade e reduzir os custos dos serviços públicos mediante a reorganização do arranjo institucional e do modelo de gestão. Esse programa foi constituído por ações de otimização de processo e modernização de sistemas, reestruturação do aparelho do Estado, avaliação de desempenho individual e institucional.

Não é nosso interesse abordar esse programa que envolveu todas as secretarias de governo do Estado de Minas Gerais; apenas gostaríamos de ressaltar as ações da SEE-MG, para atendimentos dos objetivos deste programa de governo. A SEE-MG propôs uma série de medidas como: a atualização dos conteúdos curriculares; o aperfeiçoamento dos métodos de ensino e aprimoramento dos recursos didáticos; a participação dos jovens na vida da escola e da comunidade; e a oferta de alternativas de atendimento, em função das características e necessidades dos alunos (MINAS GERAIS, 2003).

Para universalização e melhoria do ensino médio, previram-se “três problemas a serem enfrentados: expansão de vagas, qualidade do ensino e financiamentos” (BRAGANÇA JR; MARQUES, 2012, p.121). Foi aprovada uma reorganização da oferta do ensino regular, da educação de jovens e adultos e dos projetos de aceleração de estudos, de acordo com a idade dos estudantes. Ou seja, no ensino médio regular diurno matriculavam-se os alunos sem defasagem idade/série. O ensino médio regular noturno estava voltado aos alunos com pelo menos um ano de defasagem idade/série e aos estudantes na idade considerada apropriada, que apresentassem justificativa para não frequentar o curso diurno. E, por fim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Projeto de Aceleração de Aprendizagem, ambos no horário noturno, destinados aos alunos com 19 ou mais anos de idade (MINAS GERAIS, 2003).

Também, no ensino médio, a SEE-MG propôs uma reorganização curricular em que no primeiro ano, os CBC deveriam ser obrigatoriamente ensinados em todas as opções de oferta. No segundo ano, os conteúdos eram distribuídos em duas grandes áreas: Ciências Humanas ou Ciências Naturais. Cada uma dessas áreas apresentava um subconjunto específico de disciplinas dos CBC, que deveriam ser abordadas de forma mais aprofundada. O estudante faria o elenco de disciplinas da área que escolhesse, ou que fosse encaminhado pela escola. No terceiro ano (ensino médio regular diurno) e no quarto ano (ensino médio regular noturno), a escola tinha a “liberdade” de ensinar conteúdos novos que extrapolassem os CBC, ampliando a formação dos alunos. Se houvesse número suficiente de estudantes, os conteúdos poderiam ser distribuídos em três áreas: Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas, cada uma com o seu elenco específico de disciplinas (MINAS GERAIS, 2006c).

Segundo Bragança Júnior e Marques (2012) para contornar as críticas a esse modelo curricular, a SEE-MG criou o Programa de Aprofundamento de Estudos, pelo qual as escolas poderiam oferecer disciplinas, em especial, as da área de exatas, em horários extraturnos, como também cursos de Formação Inicial para o Trabalho (FIT) na área de informática, e o Programa de Educação Profissional (PEP), em convênios com instituições privadas, com o objetivo de oferecer educação profissionalizante para a população do Estado.

Em 2007, foi atualizado o PEP com vistas a atender à demanda de jovens por mais oportunidades de formação profissional básica. Nessa versão, o programa

abrangeu alunos da rede estadual de ensino matriculados no segundo e terceiro anos do ensino médio, ou no primeiro e segundo anos de curso de EJA, de ensino médio, na modalidade presencial, além de egressos do ensino médio de qualquer rede de ensino, sem limitação de idade. Em 2008, foi criado o Programa Educacional de Atenção ao Jovem, considerado um instrumento de formação dos jovens estruturado a partir de uma visão afirmativa da juventude (MELO, 2013).

O segundo mandato de Aécio Neves (2007-2010) teve como foco a busca por “resultados”. Para isso, foi criado um instrumento gerencial de “Acordo de Resultados”²¹ baseado em indicadores de desempenho acordado entre as secretarias e o governador na gestão anterior. Bragança Júnior e Marques (2012, p.122) afirmam que a “preocupação era divulgar números que demonstrassem a eficiência do governo, que serviriam de ‘vitrine’ para Aécio Neves como pré-candidato a presidente”.

Em 2010, o vice-governador Antônio Anastasia assumiu o governo, sendo reeleito para o mandato de 2010-2014. Em seu plano de governo, na área de Educação, especificamente no que se refere ao ensino médio, esse governador assumiu o compromisso de ampliar as oportunidades de acesso à educação profissional técnica, com a criação de 400 mil novas vagas do PEP. Para Melo (2013), essa meta foi apresentada em conjunto com a implantação de zonas de desenvolvimento regional para estimular a instalação de empresas nos municípios, de acordo com a vocação econômica local.

A Resolução SEE-MG nº. 2030, de 25 de janeiro de 2012, implantou no Estado de Minas Gerais o Projeto Reinventando o Ensino Médio, que instituiu e regulamentou a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular (MINAS GERAIS, 2012).

Esse programa é uma estratégia pedagógica da SEE-MG com vistas a reconstruir a identidade da última etapa da educação básica. Esse projeto foi idealizado pela SEE-MG em 2011, com a proposta de repensar o currículo do ensino médio das escolas estaduais mineiras. Em 2012, o projeto iniciou-se como piloto em

²¹ O Acordo de Resultados é um instrumento de pactuação de resultados que estabelece, por meio de indicadores e metas, quais os compromissos devem ser entregues pelos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual, em linha com os objetivos expressos na agenda de governo. O instrumento gerencial busca, ainda, o alinhamento das instituições e concessão respectiva de autonomias para o alcance de objetivos organizacionais. Disponível em: <<http://www.planejamento.mg.gov.br/estrategia-de-governo/acordo-de-resultados>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

11 escolas estaduais de ensino médio de Belo Horizonte, todas adstritas à SRE Metropolitana. Essa área de localização das escolas foi escolhida pelo fato de apresentar características que a otimizam como laboratório do projeto: “altos índices de vulnerabilidade e desigualdade social, diversidade cultural pronunciada, presença de comunidades Quilombolas e Ciganas, bem como uma ocupação territorial desordenada” (MINAS GERAIS, 2012, p. 7)

Em 2013, foi expandido para 122 escolas e, em 2014, estende-se a todas as escolas públicas que oferecem ensino médio, no sentido de reconfigurar este nível de ensino. “O projeto amplia a carga horária da formação, seja a diurna, seja a noturna, para 3.000 horas. No turno diurno, o instrumento do sexto horário permite o cumprimento do total de horas nos 200 dias letivos. No turno noturno, a integralização do percentual de crescimento de 2.500 para 3.000 horas será viabilizada através de atividades extraclasse, em parte decorrentes da área de empregabilidade e em parte decorrentes dos conteúdos interdisciplinares aplicados” (MINAS GERAIS, 2012, p.7). Com essa maior carga horária, além do ensino regular, os estudantes poderão escolher três disciplinas voltadas para o mercado, entre as ofertadas pela SEE-MG, como as áreas de Comunicação Aplicada, Empreendedorismos e Gestão, Meio Ambiente e Recursos Naturais, Tecnologias da Informação e Turismo. Essas matérias não são necessariamente profissionalizantes, mas auxiliam na base cognitiva do estudante, beneficiando a perspectiva de atuação no mercado de trabalho.

De acordo com os resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB)²², Minas Gerais vem obtendo cada mais crescimento na qualidade de ensino. Segundo pesquisas efetivadas por Puentes, Longarezi e Aquino (2012, p. 42), a “realidade do ensino médio em Minas Gerais é um pouco melhor que a média nacional”. No entanto, pelos resultados do Enem não se pode comprovar essa “melhoria de qualidade”, pois, de acordo com os resultados publicados pelo INEP em 26 de novembro de 2013²³, entre as 30 escolas de Minas Gerais com o melhor resultado nas provas, não há nenhuma escola da rede pública estadual (25 escolas são da rede privada e cinco da rede pública federal). Isso mostra que o “Acordo de Resultados” não levou em consideração o processo de

²² O PROEB integra o SIMAVE, o qual é responsável pelas avaliações de desempenho em larga escala da rede pública de ensino em Minas Gerais.

²³ www.inpe.gov.br

aprendizagem, ou as condições para que essa aprendizagem aconteça. “O foco na escola e nos seus atores passou a ser direcionado para a produção de resultados que possam ser controlados por medições estatísticas [...] e o governo colheu os méritos de ter avançado na visão gerencial da educação” (BRAGANÇA JÚNIOR; MARQUES, 2012, p. 135). Corroboramos Bragança Júnior e Marques (2012) quando afirmam que, na prática, a rede estadual mineira e, com ela, o ensino médio, tornou-se um [...] laboratório de experiências [...] que privilegiam a gestão e a eficiência em detrimento da transformação pedagógica”. Para esses autores, as reformas educacionais que foram efetivadas em Minas Gerais podem ser classificadas como “da linha de políticas de cunho neoliberal, dentro de uma concepção que subordina a educação às mudanças do mundo globalizado (p.135).

4.3.2 O ensino médio em Patos de Minas

Nosso estudo teve como *locus* a cidade de Patos de Minas, situada na mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, em Minas Gerais, cuja população, de acordo com o censo de 2010, é de 138.710 habitantes.

A primeira escola pública foi criada em 07 de maio de 1853, sendo que somente em 1854 foi nomeado o primeiro professor: Francisco de Paula e Souza Bretãs, que, mais tarde, foi o redator da petição para a elevação do Distrito de Santo Antonio dos Patos à categoria de Vila (MARÇAL, 2005).

Em relação ao ensino médio, de acordo com os dados registrados na SRE²⁴, a escola mais antiga de Patos de Minas de ensino médio é a Escola Normal, hoje E.E. “Profº. Antonio Dias Maciel”. Foi criada pelo decreto 10310/32 – MG de 2 de abril de 1932, pelo então Presidente do Estado de Minas Gerais, Dr. Olegário Maciel, com o nome de Escola Normal Oficial. De acordo com a legislação que regia as escolas Normais, constava dessa escola: Curso Primário (duas turmas, sendo uma de primeiro e segundo ano e outra, de terceiro e quarto ano), Curso de Adaptação com duração de dois anos e, seguindo-se este, o Curso Normal, com duração de três anos.

Atualmente, a rede estadual de ensino em Patos de Minas é constituída por 26 escolas. Desse total, seis estão localizadas nos distritos, uma é de ensino supletivo, uma é profissionalizante, nove atendem apenas às séries iniciais do

²⁴ Dados fornecidos pela funcionária da SRE em 17 fev.2014.

ensino fundamental, e outras nove atendem às séries finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Nas escolas de ensino médio, segundo dados da SRE, no ano de 2013 havia 4772 alunos matriculados.

Lamentamos o fato de que não conseguimos dados sobre a qualidade do ensino médio em Patos de Minas, obtendo, apenas informações sobre a classificação das escolas. Não ignoramos que tais dados poderiam oferecer subsídios para reflexões que, do campo educacional, se estendem às demandas cidadãs da população da referida cidade.

4.4 O QUE DIZEM OS GESTORES DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL MINEIRA DE PATOS DE MINAS SOBRE O ENEM

As entrevistas foram realizadas nos meses de setembro a dezembro de 2012, abrangendo nove gestores.

Para a compreensão dos conteúdos das entrevistas, estabelecemos categorias de análise que, embora não continuamente explicitadas, permitiram o suporte para a interpretação dos dados. A categorização é elemento imprescindível da análise de conteúdo, pois é uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p.59).

Estabelecemos três categorias de análise ou de conteúdo: (i) conhecimento sobre o Enem, (ii) qualidade do ensino médio e (iii) gestão da escola. Estas categorias foram elencadas como meio de suporte a uma melhor compreensão acerca das repercussões do Enem no ensino médio. Segundo Kuenzer (2011, p. 62), são as categorias que “servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância”.

Franco (2008) defende a análise de conteúdo como um procedimento de pesquisa adequado a uma abordagem metodológica crítica, apoiada na concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. Por isso, entendemos que as categorias se apresentam como formas de procurar explicações sobre as repercussões do Enem no ensino médio. No entanto,

esclarecemos que essas categorias não têm a função, neste estudo, de esgotar as análises e interpretações dos resultados da pesquisa, uma vez que as utilizamos como suporte para aprofundar a compreensão sobre o Enem e suas repercussões no ensino médio.

Destacamos que o processo utilizado para estabelecer as categorias de análise emergiu das falas dos gestores das escolas de ensino médio. Inicialmente, realizamos uma leitura preliminar das respostas dadas pelos entrevistados, seguida de várias releituras, direcionadas para selecionar os dados relevantes para a análise e interpretação. É pertinente ressaltar que essas categorias serão trabalhadas de forma conjunta, permitindo uma análise mais eficaz dos dados coletados.

4.4.1 Os gestores das escolas de ensino médio e o entendimento sobre o Enem

Em relação ao entendimento sobre a criação do Enem e sobre as políticas públicas de avaliação da educação, evidenciamos que não é realizado nas escolas estudo sobre essas políticas que, de modo geral, acabam por impactar na educação como um todo. Podemos afirmar que os gestores das escolas de ensino médio de Patos de Minas-MG conhecem pouco, ou quase nada, do Enem. Descrevemos abaixo as respostas deles, gestores, sobre as questões realizadas nas entrevistas: O que você conhece sobre o Enem? Quando e como foi instituído o Enem? Qual o governo brasileiro que criou o Enem? Com qual objetivo? Você sabe qual a argumentação utilizada pelo governo para a criação do Enem? Sabe das reformulações do Enem?

Eu realmente não sei quando foi criado e nem qual o objetivo, não conheço quase nada (D1).

*Eu acredito que seja para unificar a forma de ingresso à universidade. E também, eu acho que é uma das propostas do governo para as pessoas de **baixa renda** (D2, grifos nossos).*

Olha, na verdade, eu nunca tive essa preocupação de conhecer o Enem, então desconheço os seus objetivos (D3).

*Não sei nada sobre o Enem. Sempre foi falado que o Enem era para **ajudar as políticas públicas** (D4, grifos nossos).*

Eu acho assim que ele é um medidor muito bom da educação básica, né, a que nível nossos alunos terminam a educação básica e tudo mais (D5)

Eu tenho conhecimento sim. Eu trabalho há oito anos com o ensino médio noturno e eu conheço os boletins, o material todo que vem para a escola, mas não sei mesmo porque foi criado (D6)

O Enem passou a existir com o objetivo mesmo de melhorar o ensino médio (D7)

Olha, eu não conheço mesmo nada, aliás, a gente como professor sempre oferece, em primeiro lugar, uma certa resistência a esse tipo de posicionamento do Ministério da Educação (D8).

*Não, na verdade eu não sei nada, acho que foi **criado para substituir o vestibular** (D9, grifos nossos).*

Esses depoimentos revelam desconhecimento dos gestores sobre o Enem e, também, uma despreocupação das escolas em ler e estudar esse exame que tem interferido na vida dos estudantes e da sociedade de modo geral. Pelas respostas acima, verificamos que os gestores se sentem inseguros em abordar o Enem, uma vez que não é fácil falar de uma política pública da qual não se tem algum tipo de conhecimento. Por isso, defendemos que o Enem seja analisado, estudado e conhecido pela equipe pedagógica da escola.

Questionamos aos gestores sobre os pontos positivos e negativos que atribuem ao Enem na sua relação com as escolas de ensino médio. Pelas respostas, percebemos que os pontos positivos dizem respeito a:

Oportunidade de o aluno ingressar numa faculdade [...] assim tem que sair bem na prova do Enem (D1).

Contribuiu muito para que todos os professores voltassem a sua atenção para leitura, interpretação e produção. Então, a gente vê assim uma preocupação de todas as áreas, não só da língua portuguesa, mas todas as áreas estão voltadas para preparar os alunos no sentido da leitura, de interpretação dessas questões contextualizadas (D3).

É a aprovação do aluno nas universidades. Tem até aluno de classe baixa que passou em medicina (D6).

O positivo é que o aluno sabe que essa nota do Enem serve pra ele até mesmo para uma vida profissional, pois é uma medição do conhecimento dele. Na nossa escola, a gente nota uma responsabilidade muito grande dos alunos (D8).

É um norteador para a escola. Se o aluno vai bem nas avaliações significa que o trabalho está indo no caminho certo, então, eu acho que pode servir como um norteador do trabalho da escola (D9).

A partir desses depoimentos, podemos inferir que o Enem se mostra como um instrumento que pode auxiliar e nortear parte da escola, principalmente os seus professores e alunos, os quais devem fazer/exigir que seja assegurado o desenvolvimento das novas competências e habilidades requeridas pela sociedade contemporânea, preconizadas pelas diretrizes do Enem. Minhoto (2009) defende que o fato de o Enem participar, parcial ou integralmente, dos processos seletivos

para o ensino superior acaba repercutindo significativamente nas atividades cotidianas do ensino médio. Para Soligo (2010, p. 129), o Enem pode provocar reflexos positivos nas escolas, tendo em vista que “[...] ao conhecer os índices aferidos nos testes, a escola e seus professores têm a oportunidade de analisar sua trajetória e verificar o que deu certo, para aperfeiçoar e manter, ou indicar falhas e problemas a serem superados”. Concordamos com essa autora, pois, ao serem divulgados os resultados do Enem por escola, os dados podem causar um conforto e/ou desconforto na comunidade educativa. Isso se apresenta, também, como positivo, pois o processo de desacomodação leva à reflexão. Essa reflexão pode e deve ser discutida junto à equipe pedagógica da escola (gestor, supervisor e docentes) e, assim, os benefícios tendem a aumentar.

No entanto, vale ressaltar que, apesar de os gestores afirmarem que não têm conhecimento sobre os pressupostos políticos que embasam o Enem, conforme vimos em suas respostas, assim mesmo consideram o Enem como uma avaliação importante. Isso se deve ao fato de que reconhecem esse exame como indutor de alterações na educação, apesar de isso ainda não estar acontecendo de forma efetiva.

Em relação aos aspectos negativos, os gestores das escolas destacaram que se referem à questão da organização da prova e da falta de segurança para a aplicação da mesma, conforme podemos verificar nos depoimentos.

*O que eu vejo é realmente a questão da organização (D1).
A questão da correção da redação. Tem alunos que escrevem bem e que tiraram nota muito abaixo do que mereciam (D2).
O que é negativo é o tamanho da prova [...] aí é negativo porque a pessoa muitas vezes sabe e não tem chance de fazer corretamente pela quantidade de questões (D 4).
A extensão da prova é negativo (D5).
Acho que aquela questão de vazar questões, vazar informações, às vezes cria no aluno uma certa descrença em participar do Enem [...] o negativo então seria o vazamento de informações, o vazamento das questões (D8).*

Diante disso, entendemos que esses depoimentos estão relacionados ao fato de que o Enem, desde sua criação em 1998, tem crescido sistematicamente e, nos últimos anos, a partir da reformulação de 2009, em virtude de proporcionar o ingresso em universidades por meio do ProUni e SISU, vem enfrentando desafios logísticos como o “vazamento” de provas, amplamente divulgado pela mídia. No

entanto, isso não impediu que o Enem continuasse tendo destaque e ampla aceitação na sociedade. O INEP, por meio de um diálogo nacional, vem buscando as experiências das IES brasileiras para elaboração de itens, concepção pedagógica da prova e aplicação de exames. Da mesma forma, o intercâmbio com países que têm experiências de longo prazo em aplicações semelhantes ao Enem, como o *Scholastic Assessment Test (SAT)* norte-americano, mostra que os desafios logísticos que existem e continuarão existindo vêm sendo superados. Exames como o próprio SAT, o *Baccalauréat*, na França, e o *Gao kao*²⁵, na China, que são aplicados há muito mais tempo que o Enem, ainda enfrentam problemas logísticos.

Em relação à extensão da prova e das questões, em pesquisa realizada por Travitzk (2013), um dos aspectos abordados por um dos sujeitos pesquisados, o professor Nilson Machado, é o de que

[...] o ENEM tem muitas questões semelhantes, além de textos muito grandes que não ajudam a responder a pergunta – uma interpretação confusa de “contexto”, como se contexto significasse uma abreviatura de “com muito texto”, diz ironicamente. Por isso, muitas vezes se sugere aos alunos ler apenas a pergunta antes de pensar em ler o texto todo (p.176).

Diante da citação acima, elaborada pelo professor que foi um dos criadores do Enem em 1998, afirmamos que o Enem demanda ser analisado a partir da teia de relações que envolvem todo o seu processo, desde sua construção até a sua aplicação. É necessário que o INEP avalie a habilidade acadêmica dos elaboradores dos itens, uma vez que alguns elaboradores não tem demonstrado clareza quanto a um texto que serve de contexto para responder a questão, e inserem textos longos apenas como pretexto para a questão. Isso demonstra confusão entre contexto com tamanho de texto, porque as questões estão apresentando enunciados enormes, às vezes, sem necessidade. O processo de elaboração das questões de prova foi e ainda é a tarefa mais difícil e delicada a ser realizada num exame com tamanha amplitude. Os gestores indicam como pontos negativos do Enem apenas as questões de logística e a segurança na sua

²⁵ É o nome dado ao exame final do sistema escolar da República Popular da China para selecionar novos estudantes de universidades. O exame final é feito após 12 anos de estudos. Por ser o único meio de ingresso em uma universidade no país, o evento mobiliza toda sociedade chinesa sendo assim considerado o exame mundial com o maior número de participantes. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/G%C4%81o_K%C7%8Eo>. Acesso em: 16 dez 2013.

aplicação, o que corrobora, mais uma vez, o desconhecimento desses gestores sobre o exame.

Considerando que o Enem busca priorizar a capacidade de pensar e não a “decoreba”, exige dos alunos domínio de vocabulário. Como os enunciados de seus itens são extensos, alunos com pior desempenho possivelmente têm menos vocabulário, e os que possuem uma prática de leitura entendem com mais facilidade os enunciados, até definir melhor o que fazer em razão do que é demandado pela situação-problema. Pelo fato de a prova do Enem suscitar a compreensão baseada na construção de conhecimento interdisciplinar, o aluno deve, portanto, saber interligar os conteúdos estudados na educação básica. Com isso, deve estar atento aos acontecimentos do cotidiano, ou seja, aplicar a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento obtido para responder às situações-problema da realidade. Isso se apresenta como um desafio, pois durante muitos anos nossos alunos foram formados para responderem de forma muito objetiva perguntas objetivas.

Na próxima seção, vamos discutir o Enem e a possível melhoria da qualidade da educação no ensino médio, a partir das falas dos gestores como diagnóstico na proposição de ações de (re)organização das escolas da rede pública estadual em função das alterações efetivadas no Enem nos últimos anos.

4.4.2 A repercussão do Enem no ensino médio em escolas da rede pública estadual mineira

O Enem tem “movimentado” o ambiente escolar, tanto por parte dos alunos, como dos professores e até mesmo dos gestores, tendo em vista que, desde 2006, o INEP publica as médias das escolas brasileiras no Enem, para permitir a comparação entre as instituições. O objetivo dessa divulgação, segundo o INEP, é que as escolas possam identificar deficiências e boas práticas pedagógicas, além de mobilizar a sociedade para o aprimoramento da qualidade escolar. Com isso, os professores se sentem na obrigação de preparar seus alunos para que tenham sucesso no Enem, o que lhes possibilita o ingresso no ensino superior. Também, preocupados com o *ranking* de sua escola publicado no site do INEP, os gestores tentam, de alguma forma, fazer algo no sentido de melhorar a posição de sua escola. Segundo Placco (2003, p.444),

O Enem tem tido consequências na vida das escolas. Muitas delas têm seguido a orientação de ‘usar e abusar’ das provas do Enem e pautado suas programações e atividades pedagógicas pelo desenvolvimento e construção de competências e habilidades pela realização de trabalho contextualizado e interdisciplinar, pelas avaliações do rendimento dos alunos de forma mais processual e diversificada.

Muitas escolas, principalmente da rede privada de ensino, sentem-se na obrigação de alterar suas práticas pedagógicas visando ao desenvolvimento das competências e habilidades avaliadas pelo referido exame. No entanto, Placco (2003, p.444) ressalta que, “se isso redundará em **melhorias reais** ao ensino, ou apenas ‘treinamento’ para o aluno realizar as provas do Enem, ainda não temos condições de avaliar” (grifos nossos).

A expressão *qualidade em educação* tem crescido nas últimas décadas, chegando a direcionar o debate sobre os valores educacionais, e a servir de principal elemento orientador das atuais políticas para a educação em todos os seus níveis e modalidades (DUARTE, 2013). Qualidade na educação é um problema atualmente partilhado no mundo todo. Não apenas porque os Estados buscam maior qualidade, mas também porque se busca compreender melhor o que significa qualidade na educação, principalmente no atual cenário político, econômico, social e cultural, caracterizado pelos princípios neoliberais. Na perspectiva neoliberal, o conceito de qualidade em educação sofre os reflexos da transferência da discussão do campo das políticas educativas para o campo produtivo-empresarial, no qual o debate instalado sobre qualidade é atrelado a questões como eficiência e produtividade, coerente com as demandas dos novos padrões de competitividade do mercado mundial.

Qualidade é um dos conceitos utilizados largamente no campo econômico, a fim de se prever, medir a qualidade de objetos, mercadorias e serviços, a partir de parâmetros objetivos, possibilitando testes comparativos, *rankings* e padronizações. Entretanto, na formulação de políticas educacionais no Brasil, a partir da década dos anos de 1990, ocorreu o deslocamento do conceito de qualidade do campo mercantil para o campo da educação pública, para ajustar o sistema educacional brasileiro ao panorama educacional globalizado.

Segundo Souza e Oliveira (2009), a participação ativa e constante de técnicos dos organismos financeiros internacionais e nacionais na definição de

políticas sociais, especialmente a educação, demonstra a utilização do conceito de qualidade, do âmbito da produção econômica, em questões da educação e da escola, em um processo de descaracterização da educação pública como um direito social. A transposição do conceito de qualidade do campo econômico para o educacional se deu de modo particularmente incisivo no contexto das políticas de avaliação de sistemas.

Sousa (2009, p. 245) observa que, do “ponto de vista etimológico, qualidade corresponde à propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas, capazes de distingui-las das outras e/ou de lhes determinar a natureza”. Em educação, apesar de muito utilizado, o termo qualidade ainda carece de reflexão, pois além de ser de difícil conceituação pela sua complexidade e polissemia, no Brasil está permeado pela noção produzida pelo mercado. Com a expansão do “Estado avaliador”, a qualidade toma força sendo um dos temas mais discutidos na atualidade.

No entanto, vale destacar que, em nosso trabalho, a melhoria da educação do ensino médio não será avaliada por indicadores métricos, mas em relação à mobilização dos gestores e professores na busca da melhoria da escola, ao invés de simplesmente mensurar sua qualidade para fins diagnósticos de indicadores para as políticas públicas.

Quanto à melhoria da qualidade da educação no ensino médio, a partir de nossa pesquisa, de início todos os gestores, embora afirmem que não conhecem os fundamentos políticos do Enem, confirmam que o Enem pode induzi-la. Isso se deve ao fato de que acreditam que esse segmento de ensino precisa ser revitalizado, para reverter a situação de apatia de muitos alunos, tendo em vista que o índice de evasão no ensino médio é alto. Pelos dados do censo escolar de 2012, a taxa de abandono nas escolas públicas de ensino médio, no Brasil, chegou a 10,4%²⁶. Apesar de não ser nosso interesse, neste trabalho, vale ressaltar que a questão da evasão nesse nível de ensino está vinculada a muitos obstáculos. Dentre esses, destacamos a necessidade de o aluno trabalhar para ajudar a família, e para seu próprio sustento; o ingresso na criminalidade e na violência; o convívio familiar conflituoso; a má qualidade do ensino, a falta de sentido do currículo do ensino médio, certamente fatores comuns de evasão escolar. A evasão está relacionada não apenas à escola, mas também à família, às políticas de governo e ao próprio

²⁶ www.inep.gov.br.

aluno. Esse contexto faz com que o estudante do ensino médio deixe de acreditar que a escola contribuirá para um futuro melhor, já que a educação que recebe é precária em relação ao conteúdo, à formação de valores e ao preparo para o mundo do trabalho (SOUZA, 2011). Vale ressaltar que com a inclusão do ensino médio na obrigatoriedade da educação básica, o acesso a essa etapa é automático, mas sua universalização ainda não se efetivou na lista de prioridades, menos ainda nas estratégias para permanência dos estudantes até a conclusão.

Por ora, não é possível avaliar precisamente as repercussões que o Enem vem exercendo no âmbito escolar, visto que ainda pode ser considerado como uma iniciativa relativamente recente, associada à falta de conhecimentos dos gestores sobre os pressupostos político-teóricos que embasam o exame. De fato, o Enem é novo no Brasil, tendo em vista que nos Estados Unidos²⁷, como em países da Europa, esse tipo de exame tem mais de 50 anos de credibilidade. Na França, por exemplo, o baccalauréat²⁸, começou a ser aplicado em 1808.

Para reconhecer a importância do Enem no processo de democratização do acesso ao ensino superior e na melhoria da qualidade da educação no ensino médio brasileiro, é necessário identificar o papel do vestibular tradicional. Este, ao longo dos anos acabou consolidando o processo de exclusão da maioria dos jovens no ensino superior associado a outra consequência: a disseminação da metodologia utilizada pelos cursinhos, ou seja, o método da memorização associado ao conteudismo, que orientou praticamente o ensino médio do nosso país.

Não se pode mais conceber um ensino descontextualizado, mergulhado numa teoria vazia e distante, o que justifica que, a partir do Enem, a prática da decoreba perdeu sua força no processo ensino-aprendizagem. O Enem rompe, de certa maneira, com essa decoreba, por se tratar de um exame nacional, com o mesmo conteúdo para o jovem de qualquer Estado brasileiro, ou seja, do Amapá, do

²⁷ Criado há mais de um século, o *Scholastic Aptitude Test* (SAT) é a prova mais tradicional de seleção para as universidades dos Estados Unidos e é feita por cerca de 75% dos jovens que saem do ensino secundário. Com questões dissertativas e de múltipla escolha, há sete edições do exame a cada ano. O teste avalia competências básicas, como leitura crítica, matemática e escrita, e é corrigido pelo sistema de Teoria de Resposta ao Item, assim como o Enem. Entre outras provas com propostas semelhantes no país, há também o *American College Test* (ACT), lançado em 1959. A prova é aplicada anualmente e testa inglês, matemática, leitura e ciências. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=89482>

²⁸ É um exame de qualificação acadêmica que franceses e estudantes internacionais, ao final do liceu (ensino secundário), obtêm para ingressar à educação superior. Foi criado por Napoleão Bonaparte, em decreto de 17 de março de 1808. É o equivalente ao *advanced level* no Reino Unido e ao *Abitur* na Alemanha. Disponível em: <http://pt.cyclopaedia.net/wiki/Baccalaureat>.

Rio Grande do Sul, de Roraima, de São Paulo. O conteúdo é o mesmo. Isso mostra que a prova do Enem é de âmbito nacional e as escolas devem preparar os alunos para uma disputa não mais local e, sim, entre as UF.

O Enem é elaborado de maneira diferente, uma vez que visa a estimular a capacidade crítica, a capacidade de pensar, de elaborar questões, de realizar operações matemáticas, de refletir através da linguagem e da língua o mundo que cerca o aluno, para que ele se torne um cidadão autônomo (BRASIL, 2009a). A partir daí, pode escolher a sua profissão, em função do talento que venha a perceber dentro de si. Diante disso, os estudantes devem procurar conhecer, aprender, experimentar, compreender e interpretar o mundo do agora, relacionando-o com o passado e seus fenômenos.

Alguns trechos das falas dos gestores apontam o que dizem sobre as mudanças que vêm sendo realizadas nas escolas, o que induz, de certa forma, à melhoria da educação.

*Eu acho que uma grande porcentagem é de melhoria sim, porque o professor vê uma responsabilidade muito grande quando o aluno vai fazer a prova. Todos os professores ficam na expectativa que o conteúdo que eles trabalham conste lá na prova do Enem. Depois, é comentado as questões aqui na escola. Os professores comentam com os alunos para ver qual foi a porcentagem de acertos e porque o aluno não acertou. Eu acredito que depois que colocou o Enem como uma porta de entrada na universidade, os professores até preocupam mais com os conteúdos trabalhados. **Isso melhorou muito o ensino médio** (D2, grifos nossos).*

*Eu percebo mudanças. Isso ficou nítido para nós. [...]. Os professores estão **buscando a contextualização**, esse olhar voltado para a interpretação e mudaram completamente. A leitura de imagem, o trabalho com gráficos, tudo isso está sendo contemplado nas aulas dos professores (D3, grifos nossos).*

*Houve uma **mudança de postura radical**. Os professores durante todo o ano focam no Enem. [...]. Nós tivemos que mudar nossa metodologia e nossa forma de trabalhar. Vou falar de Português, que é minha área e a gente defende e tal. A forma de trabalhar a língua mudou 100%, agora tudo é contextualizado, a gramática é contextualizada. (D4, grifos nossos).*

*Os professores estão interessados em formar os alunos pra fazer as provas do Enem, **então eles estão buscando mais**. A partir de uns dois anos para cá, eu estou vendo essas mudanças entre os professores. Eles estão tentando melhorar e buscando para que o aluno tenha bons resultados no Enem (D6, grifos nossos).*

*Eu posso falar que a nossa escola é privilegiada porque os nossos professores **tem uma consciência** muito grande de que o resultado do aluno também é o reflexo do seu trabalho. Então eles têm essa consciência e são bastante empenhados e comprometidos. Tanto é que quando... não são todos os professores da rede escolar que*

volta pra dar plantão e aqui graças a Deus a gente tem facilidade de organizar isso porque eles sabem que o resultado do aluno é o resultado também do trabalho do professor e de toda a escola de modo geral né, toda a equipe (D7, grifos nossos).

*Sim. A gente percebeu que não bastaria colocar para o aluno que ele deveria participar do processo seletivo do Enem. **A gente precisou mexer na base, na estrutura realmente do conteúdo que chega ao aluno.** Então nós precisamos fazer uma série de capacitações para professores, sobretudo e em primeiro lugar, não sei se eu poderia dizer “modernizar” o estilo de aula do professor, haja vista que a nossa escola hoje é uma escola dotada de um aparelho data show em cada sala de aula, laboratório de informática, laboratório de química, laboratório de física, laboratório de biologia, laboratório de ciências no Ensino Fundamental... eu acho que tudo isso é justamente aliando a teoria à prática (D8, grifos nossos).*

*Ah, o que eu gostaria de falar é o seguinte, que as escolas que oferecem ensino médio elas tem que acreditar mais, acreditar e fazer esse trabalho diferenciado sabe?! Acreditar que se você trabalhar da forma como é necessário todo mundo aprende, **todo mundo busca e interessa** (D9, grifos nossos).*

Diante das respostas dos gestores, e analisando a história do Enem, podemos deduzir que, apesar de todas as dificuldades que a educação no ensino médio vem enfrentando, o Enem, com sua métrica diferenciada e modelo de avaliação mais complexo e exigente, acaba, de certa forma, contribuindo para a melhoria da educação. Seus resultados indicam caminhos que devem ser pensados e repensados pelas autoridades públicas, responsáveis pela educação no país e também pelos próprios gestores e educadores, na lida diária com seus alunos, a buscar melhores encaminhamentos e soluções para o ensino médio em suas escolas.

No entanto, percebemos que os gestores, ao abordarem a melhoria do ensino instigada pelo Enem, destacam apenas a prática docente, mas não explicitam as ações de políticas de gestão nas escolas no sentido de (re)organização dessas ações para atenderem às exigências propostas pelo Exame. Não percebemos, nas falas dos gestores, indicação de mudanças no PPP da escola, com propostas de ensino que desenvolvam competências e habilidades e que sejam realizadas durante todo o ano letivo e não em períodos esporádicos, ou seja, às vésperas da prova do Enem, como é o caso de “aulões” e “simulados”, que se caracterizam como ações pontuais, e não como ações pedagógicas de melhoria do ensino-aprendizagem. Essas práticas visam apenas a preparar os alunos para a prova do Enem, em seu papel de vestibular nacional. Isso contribui para que os alunos busquem, de forma individual, estratégias para obter uma melhor

classificação em relação aos seus concorrentes, garantindo, assim, uma vaga no curso e na universidade escolhida. Passada essa situação, e tendo sucesso em seu intento, o candidato, em muito pouco tempo, acaba esquecendo as práticas utilizadas para se preparar para o exame, uma vez que não foi construído um conhecimento pautado no desenvolvimento de habilidades e competências de forma processual. Nesse caso, “não houve aprendizagem significativa, pois tudo o que foi estudado só fazia sentido para garantir a vaga” (HORTA NETO, 2013, p. 199).

Da forma como isso vem ocorrendo nas escolas, as alterações que estão sendo realizadas não se apresentam como mudanças na maneira de garantir uma melhoria na aprendizagem, de garantir a autonomia e o desenvolvimento dos alunos, como seres sociais ativos na sociedade. Pelas respostas dos gestores, parece que a preocupação das escolas é “adestrar²⁹ o aluno para a realização da prova do Enem. É preciso deixar claro que é possível, em algumas situações específicas, utilizar simulados como uma das possíveis estratégias que os professores têm a seu dispor, que, como o nome bem diz, simulam determinada situação, para trabalhar alguns aspectos de certa disciplina. Mas essa estratégia, para ter algum sentido e fazer diferença em aprimorar determinados aspectos do que se quer desenvolver, tem de ter relação com a realidade de sala de aula: deve ser preparada pelos professores, considerando o contexto e tendo por base os seus conhecimentos sobre o conjunto de seus alunos. Afinal, essa prática ocorre até mesmo no nível do governo federal, que disponibiliza no *site* do MEC um simulado para a Prova Brasil.

Dessa maneira, as escolas continuam fomentando a prática do treinamento de professores para a linguagem do Enem, não atentando para mudanças mais conceituais acerca do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, estas medidas paliativas continuam intervindo apenas de maneira superficial em problemas educacionais arraigados. A essência do exame é que a formação deve ser contínua, pois competências e habilidades não se adquirem em uma semana de preparação, ou na “corrida louca” da concorrência e nem nas famosas dicas de vestibulares. Deve ser preocupação das escolas desde o início da educação básica.

²⁹ Termo utilizado por Brügger(1994) para diferenciar educação ambiental de adestramento ambiental. Para a autora, “o adestramento, em vez de educação, é o que ocorre em diferentes níveis e áreas do ensino formal em nosso país. [...] A educação adestramento é uma forma de adequação dos indivíduos ao sistema social vigente”. (BRÜGGER, 1994).

Segundo Travitzki (2013), o fato de o INEP ranquear as escolas pelos resultados do Enem pode ser considerado a mais influente estratégia de accountability³⁰ escolar em nível nacional hoje, uma vez que mobiliza a sociedade e os responsáveis pelo aprimoramento da qualidade escolar, tendo como referência um exame mais focado em competências gerais do que na quantidade de conteúdos. Nesse sentido, o ranking pode ser considerado uma estratégia benéfica para a melhoria das escolas brasileiras, pois reforça a importância do exame e seus princípios (TRAVITZKI, 2013).

Brito L. (2008) destaca que as mudanças na educação não são imediatas e que as atitudes levam tempo para serem mudadas, pois envolvem muitos fatores. As escolas e redes públicas demandam políticas imediatas, que possam atuar sobre as condições objetivas e tão bem conhecidas, como a baixa remuneração dos docentes, a ausência de carreiras atrativas, a infraestrutura das escolas e a reduzida carga horária dos alunos, que se apresentam como fatores que interferem na eficiência dos sistemas educacionais.

O PNE, em seu diagnóstico, define que “a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada” (INEP, 2013, p.38).

Para Dias (2013, p.53-54),

[...] é indiscutível a importância da formação inicial e continuada para qualquer tipo de profissão e, no caso da atividade docente, trata-se de algo imprescindível. O caráter dinâmico da atividade docente requer do professor novas posturas, reflexão acerca de suas práticas, conhecimento de novas metodologias, abordagens, enfim; a formação inicial deve subsidiar o desenvolvimento de saberes e conhecimentos múltiplos que deverão ser reelaborados e aprimorados em cursos de formação continuada.

Enfatizamos que a formação continuada deveria ser considerada como uma condição da profissão, assim como o planejamento, uma vez que os estudos

³⁰Tipo de política de responsabilização dos professores e gestores de escolas pelos resultados nas avaliações externas. “A *Accountability* tem três dimensões estruturantes: uma de *informação*, outra de *justificação* e uma outra de *imposição* ou sanção. Num entendimento mais imediato, a prestação de contas pode ser o pilar que sustenta ou condensa as duas primeiras: o direito de pedir informações e de exigir justificações, sendo que, para a concretização de ambas, é socialmente esperado que haja a obrigação ou o dever (regulamentados legalmente ou não) de atender ao que é solicitado (SCHEDLER, 1999, apud AFONSO, 2009, p. 59).

paralelos às atividades em sala de aula favorecem intensificar a busca por mudanças, e a reflexão da vivência proporcionaria experiência e segurança.

Travitzki (2013), na conclusão de sua tese intitulada “Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade das escolas”, afirma que, em vista da complexidade do problema da qualidade escolar e sua importância não só para a economia como para a democracia, é preciso tomar o *ranking* do Enem como ponto de partida, não como ponto de chegada, no que se refere às políticas públicas com vistas à transparência de informação e aprimoramento da qualidade escolar.

As políticas públicas educacionais, no Brasil e em boa parte do mundo ocidental, têm sido reguladas pelas avaliações sistêmicas sempre apontando o propósito de encontrar solução para problemas da educação, que se apresentam como necessitando de solução urgente. É fato que melhorar a qualidade da educação é a grande meta no discurso das políticas públicas educacionais brasileiras. No entanto, esse objetivo vai sendo sempre mencionado sem que os textos das políticas considerem de modo central as condições e o modo de vida das pessoas como ingredientes primordiais para que a educação brasileira possa aproximar-se do objetivo.

Enfim, afirmamos, em consonância com Melão (2012b), que, em todos os níveis de ensino, a avaliação de sistemas pode propiciar o debate acerca da qualidade da educação confrontando o que se tem – educação pública com escolas carentes de recursos de toda espécie, desde estrutura física até recursos humanos, passando por recursos materiais essenciais – com o que se deseja ter – educação pública com escolas bem estruturadas fisicamente, carreira docente valorizada e disponibilidade de recursos materiais essenciais.

4.4.3 A repercussão do Enem na gestão das escolas de ensino médio da rede pública estadual mineira em Patos de Minas

A LDB nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 14 estabelece que os sistemas de ensino definam as normas

[...] de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do

projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Organizar a escola é um desafio para todos os profissionais da educação, principalmente da escola pública que, no momento atual visa, dentre outras coisas, ao comprometimento da gestão escolar com as políticas públicas na área da educação. As instituições educacionais precisam ser administradas, e ter na figura do seu gestor o responsável pelo planejamento das ações e pelas determinações engendradas no seu interior. A gestão escolar visa à tomada de decisões, inspeção, direção, orientação e supervisão da escola como um todo. “Gestão da educação significa ser responsável por garantir a qualidade de uma mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 1996, p. 120).

Entretanto, as decisões devem ser tomadas de forma coletiva e participativa. A opinião de cada membro deve ser respeitada e valorizada, permitindo o estabelecimento de uma atmosfera de confiança e respeito. É preciso compreender que o exercício da gestão democrática não é tarefa fácil. As diferenças individuais e grupais nem sempre são levadas em consideração e os valores, as crenças, a visão de mundo e os olhares exercidos sobre a instituição estão localizados em esferas particulares.

As respostas dos gestores permitiram desvendar alguns entendimentos sobre suas concepções a respeito das mudanças propostas para o ensino médio, principalmente aquelas que estão mais diretamente ligados ao papel do gestor, bem como desvendar as possíveis repercussões do Enem sobre o contexto escolar, na (re)organização da escola, no sentido de propor alternativas que possam favorecer o “bom” resultado do aluno nas provas do Enem, bem como no *ranking* das escolas.

Pela análise em conjunto das entrevistas, verificamos que todas as escolas estão tentando se (re)organizar, de forma particular, conforme as orientações do Enem. Os gestores consideram, de modo geral, o Enem como um aliado à incorporação das diretrizes oficiais para o ensino médio. Foi unânime, nas respostas dos gestores, que as escolas têm realizado mudanças tanto na parte pedagógica, como na organização dos currículos escolares, de acordo com as orientações legais, para atender aos interesses dos alunos em relação à obtenção de “bons” resultados no Enem.

Nessa categoria de análise, percebemos as ações das escolas para que o Enem, mesmo diante das ineficiências do ensino médio, adentre a escola, envolva seus profissionais e alunos e busque melhorar seus resultados. Ações emergenciais, como aplicação de provas, simulados, com os professores buscando alternativas viáveis economicamente para a escola e para os alunos, foram algumas das ações que, na maioria, as escolas estão realizando, conforme depoimentos abaixo.

A mudança maior da nossa escola é realmente no sentido da gente estar incentivando mais o aluno a fazer o Enem (D1).

A mudança é trabalhar com a nova estrutura das avaliações[...]. A prática que adotamos é o simulado que os alunos fazem bimestralmente com questões do Enem (D3).

A gente está fazendo reuniões pedagógicas aos sábados, sempre com intervenção de outras pessoas que vem falar das suas experiências, dos seus conhecimentos. Então, a gente está em constante processo de capacitação dos funcionários da escola, em função do Enem (D7).

Há um trabalho coletivo na escola, com a equipe pedagógica, direção e tudo o mais sobre o Enem (D8).

A escola aplica simulados a cada dois meses, com questões típicas de questões do Enem, mais contextualizada (D9).

Os gestores das escolas vêm desenvolvendo atividades, acirrando os movimentos pela responsabilização dos professores e das escolas com relação aos resultados de seus estudantes no Enem, ao mesmo tempo em que se instalam/encorajam iniciativas para motivar os professores, de maneira que melhores resultados sejam obtidos e, conseqüentemente, a melhoria de posição da escola na lista classificatória. No entendimento dos gestores das escolas, há mudanças na forma de ensinar, uma vez que os professores estão enfocando conteúdo mais interdisciplinar e contextualizado, apesar de não termos fontes que comprovem esses depoimentos. As escolas estão elaborando simulados para os alunos no sentido de se familiarizarem com o modelo de avaliações. Há, também, preocupação com a formação continuada dos professores. Isso mostra que, de alguma forma, a cultura da avaliação traz para a escola, segundo Afonso (2005), a lógica da competição presente no mercado e, inerente a ela, as concepções de competências e desempenho. Assim, afirmamos que os resultados do Enem são um importante termômetro da apropriação dessas novas práticas no cotidiano das escolas, que valorizam a leitura compreensiva como competência básica para

apropriação dos diversos saberes mobilizados na produção e apropriação de conceitos, que vão determinar os resultados dos alunos no exame.

Para a gestora D5, são realizadas na escola *“aulões e simulados para preparar mais os alunos para o Enem”*. Assim, inferimos que as escolas estão tentando se adequar para acompanhar as exigências no sentido de atenderem às orientações do Enem. Porém, cabe ressaltar que muitas das ações desenvolvidas nas escolas se caracterizam como ações emergenciais e/ou pontuais. É necessário repensar o processo ensino-aprendizagem. Por isso, defendemos que são necessárias reflexões acerca do Enem no âmbito escolar: como e por que a prova foi instituída, como é estruturada, que competências e habilidades exige, que conhecimentos e saberes valoriza, dentre outros. É importante que haja espaço para essas reflexões no sentido de que as dúvidas, os conflitos e os equívocos sobre o Enem possam ser discutidos. A partir das discussões podem ocorrer provocações, na busca de um melhor entendimento acerca desse exame e que este entendimento possibilite novos posicionamentos, que possam modificar a prática pedagógica dos professores, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades.

Diante dessas iniciativas, o Enem tem estimulado as escolas a reverem sua prática. A avaliação sistêmica dá publicidade às ações da escola e isso gera controle externo, seja por parte do Estado, seja por parte da comunidade e até mesmo dos envolvidos no processo educacional.

Pelas análises das entrevistas dos gestores, avaliamos que o Enem, de certa maneira, tem repercutido nas escolas.

Diante dessas reflexões, no próximo capítulo buscamos analisar as repercussões do Enem no ensino de Geografia, a partir das vozes dos professores que ministram aulas dessa disciplina no ensino médio em Patos de Minas-MG, tentando compreender a forma como entendem e interiorizam as mudanças efetivadas e a serem efetivadas a partir das reformulações do Enem, em suas práticas pedagógicas e no ensino de Geografia.

5 - AS POSSÍVEIS REDEFINIÇÕES DO ENEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. (PAULO FREIRE)

A Geografia é a ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico. O seu ensino deve priorizar as relações entre a sociedade e a natureza. Assim, um dos principais desafios da ciência geográfica, por meio da prática educativa, é favorecer a compreensão de que a sociedade fundamenta-se na construção do social sobre o natural. O saber geográfico constitui, portanto, um conhecimento que deve ser utilizado como instrumento de ação, reflexão e como um saber para pensar o espaço, o que inclui garantir a vida no Planeta, confirmando uma das suas razões de ser, “que é a de tomar conhecimento da complexidade das configurações do espaço terrestre” (LACOSTE, 2001, p. 68).

A Geografia, além de ser uma ciência social, é um saber que se localiza na interface entre as humanidades, as ciências naturais e as ciências exatas. Isso justifica o fato de as questões geográficas estarem cada vez mais presentes nos debates públicos. Mesmo quando não são reconhecidas à primeira vista, estão diretamente relacionadas ao domínio e apropriação do espaço, tais como a urbanização, os problemas socioambientais, as questões geopolíticas e a constituição/organização de territórios. Para Vlach (2007), o conhecimento geográfico pode proporcionar alternativas para a elaboração de “raciocínios geográficos” a todos os cidadãos na escola, uma vez que favorece a compreensão de problemas do mundo atual, muitos dos quais estão ligados à convivência social no seu sentido mais amplo. Oliveira e Aredes (2009) defendem que a Geografia, na sua perspectiva metodológica, pode favorecer ao educando o desenvolvimento de uma postura de mudança, de repensar velhas formas de ver o mundo, de buscar novos sentidos para a existência humana, de resgatar a vida em todas as suas dimensões, de se assumir como parte integrante desta sociedade e responsável pelo seu futuro.

5.1 A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Pelo fato de ser uma ciência essencialmente da sociedade e que, portanto, trabalha (ou, pelo menos, deveria trabalhar) com questões sociais, logo, próximas da realidade e vivência dos alunos. Considerando o seu caráter interdisciplinar, a Geografia deve favorecer a construção de aprendizagens significativas, tendo em vista que:

[...] um dos objetivos da Geografia no Ensino Médio é a organização de conteúdos que permitam ao aluno realizar aprendizagens significativas. Essa é uma concepção contida em teorias de aprendizagem que enfatizam a necessidade de considerar os conhecimentos prévios do aluno e o meio geográfico no qual ele está inserido (BRASIL, 2006, p. 44).

Diante disso, o saber geográfico se apresenta como um saber essencial para a compreensão do mundo contemporâneo, pelo fato de que favorece uma ampla ligação com outros campos do conhecimento, desenvolvendo assim uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, conforme orientam os PCNEM.

Os PCNEM enfatizam o “potencial” interdisciplinar da Geografia ao caracterizar a sua área justificando-a como ciência social. Assim sendo, é necessário “pensar o estabelecimento de relações através da interdependência, da conexão de fenômenos, numa ligação entre o sujeito humano e os objetos de seus interesses, na qual a contextualização se faz necessária” (BRASIL, 1999, p. 29). Além disso, há ainda, reforçando a ideia de interdisciplinaridade na área de Ciências Humanas, a pressuposição de que, uma vez possuidoras de objetos de análise comuns, como a sociedade, o social, a cultura, a integração é viabilizada. Os PCNEM abordam as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Geografia no ensino médio, conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Competências e habilidades da Geografia no ensino médio

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
Capacidade de operar com os conceitos básicos da Geografia para análise e representação do espaço em suas múltiplas escalas. Capacidade de articulação dos conceitos. Capacidade de compreender o espaço geográfico a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza.	Articular os conceitos da Geografia com a observação, descrição, organização de dados e informações do espaço geográfico considerando as escalas de análise. Reconhecer as dimensões de tempo e espaço na análise geográfica. Analisar os espaços considerando a influência dos eventos da natureza e da sociedade. Observar a possibilidade de predomínio de um ou de outro tipo de origem do evento. Verificar a interrelação dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico em suas diversas escalas.
Domínio de linguagens próprias à análise geográfica.	Identificar os fenômenos geográficos expressos em diferentes linguagens. Utilizar mapas e gráficos resultantes de diferentes tecnologias. Reconhecer variadas formas de representação do espaço: cartográfica e tratamentos gráficos, matemáticos, estatísticos e iconográficos.
Capacidade de compreender os fenômenos locais, regionais e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões de espaço e tempo.	Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar. Compreender a importância do elemento cultural, respeitar a diversidade étnica e desenvolver a solidariedade. Capacidade de diagnosticar e interpretar os problemas sociais e ambientais da sociedade contemporânea.
Estimular o desenvolvimento do espírito crítico.	Capacidade de identificar as contradições que se manifestam espacialmente, decorrentes dos processos produtivos e de consumo.

Fonte: BRASIL (2006, p.45) **Org.** MARÇAL, Maria da Penha Vieira, out.2013.

Estas competências são divididas em três eixos: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural, que de certa forma dão uma cientificidade ao ensino médio, além de permitir articular transversalmente e horizontalmente os conteúdos a ser trabalhados. Para Sposito e Sposito (s.d), a perspectiva da representação e comunicação se efetiva no ensino de Geografia pelo fato de que é pela leitura e interpretação dos conteúdos geográficos que a linguagem própria da Geografia proporciona o desenvolvimento das competências específicas do saber geográfico, como

I) interpretar os códigos específicos da Geografia, identificados pelas suas formas de representação da informação geográfica, como mapas, quadros e tabelas, por exemplo; e II) utilizar corretamente as escalas cartográfica e geográfica na representação e na interpretação dos fenômenos naturais e humanos, considerando sua ocorrência, localização e frequência no espaço geográfico (p.331).

A perspectiva da investigação e compreensão está relacionada às seguintes competências: I) “reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação”; II) “selecionar e elaborar esquemas de investigação”; e III) analisar e comparar “as relações entre preservação e degradação da vida no planeta” (BRASIL, 1999, p. 62). A perspectiva da contextualização sociocultural favorece o desenvolvimento destas competências: I) “reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico”; II) “compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia”; e III) “identificar e analisar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas do seu lugar no mundo” (BRASIL, 1999, p. 63). Spósito e Spósito (s.d) defendem que esses procedimentos favorecem a compreensão da realidade e a construção do saber científico, uma vez que se diferenciam do senso comum pelos procedimentos sistematizados e organizados segundo as orientações do professor e de acordo com o conteúdo, permitindo ao aluno organizar suas atividades fora e dentro da sala de aula.

Para Vesentini (1996), a Geografia escolar e, principalmente no ensino médio, tem papel fundamental na sociedade contemporânea, tendo em vista que,

Mais do que nunca, há hoje uma necessidade imperiosa de conhecer de forma inteligente (não decorando informações e sim compreendendo os processos, as dinâmicas, os potenciais de mudanças, as possibilidades de intervenção) o mundo em que vivemos, desde a escala local até a nacional e a mundial. E isso, afinal de contas, é ensino de geografia (VESENTINI, 1996, p. 219).

No ensino médio, a Geografia deve favorecer ao aluno a compreensão do mundo, a fim de problematizar a realidade, reconhecendo as dinâmicas existentes no espaço geográfico, no contexto das relações local/global, com vistas a atuar criticamente em sua realidade, alvitando a sua transformação. Sobre isso, Kaercher (2002) defende que o ensino de Geografia deve contribuir para uma leitura completa e dinâmica do mundo, percebendo que os fenômenos sociais, naturais, ecológicos, econômicos, políticos e culturais não ocorrem isolados no mundo, não se desencadeiam isoladamente, mas em rede. Essas ideias estão em consonância com as orientações dos PCNEM que explicitam que o objetivo do ensino de Geografia no ensino médio é o de

[...] orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isto é, deve buscar um modo de transformar indivíduos tutelados e infantilizados em pessoas em pleno exercício da cidadania, cujos saberes se revelem em competências cognitivas, sócio afetivas e psicomotoras e nos valores de sensibilidade e solidariedade necessários ao aprimoramento da vida neste País e neste planeta (BRASIL, 2000, p.43).

Pelos objetivos descritos acima, verificamos que os PCNEM não traduzem a especificidade do conhecimento geográfico no ensino médio, uma vez que o apresentam de forma geral. No entanto, as OCNEM explicam com mais clareza o papel do ensino de Geografia no ensino médio ao orientar que

A Geografia [...] deve preparar o aluno para: localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação. [...] Seu objetivo é compreender a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas (local, regional, nacional e mundial). As relações temporais devem ser consideradas tendo em vista a historicidade do espaço, não como enumeração ou descrição de fatos que se esgotam em si mesmos, mas como processo de construção social (BRASIL, 2006, p.43).

Em consonância com essas orientações, no sentido de que os objetivos sejam alcançados, Callai (1999) enfatiza que o professor de Geografia deve fazer do conteúdo geográfico a ser ensinado algo consequente para a vida, para a formação do jovem, tendo em vista que é nesse momento da escolaridade que o aluno pode adquirir uma cultura geral, uma visão do mundo e de suas formas de interpretação. Para que isso aconteça, “a aula de Geografia deve ir além de passar informações, de apresentar dados e mapas, de descrever lugares estranhos. Deve deslocar sua preocupação maior em ‘dar o conteúdo’, e organizá-lo de modo mais consistente para ser capaz de ter um significado para além do saber” (CALLAI, 1999, p.92). Nogueira e Carneiro (2009, p. 28) corroboram a autora acima ao afirmarem que “aulas que só tratem de lugares ocupados, que só localizem traços e caracterizem o espaço físico, que só pratiquem ações no sentido de reproduzir o espaço geográfico, são vazias de sentido, porque tolhem o exercício da crítica, da indagação, da problematização”. Diante disso, defendemos que as atividades de ensino-

aprendizagem devem integrar o maior número possível de aspectos pertinentes ao objeto geográfico de estudo, de forma a promover uma visão contextualizada dele.

Considerando que a nossa pesquisa foi realizada com os professores da rede pública estadual, esclarecemos que, à disposição dos professores, nessa rede de ensino há três documentos oficiais que propõem caminhos para o ensino de Geografia, como, também, de outras disciplinas: os PCNEM, o Conteúdo Básico Comum (CBC) e a Matriz de Referência (MR) do Enem. É importante esclarecer que o CBC refere-se a uma proposta curricular desenvolvida no ano de 2005 pela SEE-MG voltada para as escolas da rede pública mineira, que descreve as competências e conhecimentos que devem ser adquiridos pelos alunos em cada série. Abordaremos, mais tarde, esse documento, ao analisar as suas relações com a MR do Enem e a prática pedagógica dos professores.

Entretanto, vale ressaltar que, a princípio, esses três documentos oficiais dialogam entre si, pois se preocupam em relacionar conteúdos, habilidades e competências. Porém, apesar de trazerem propostas para orientar os professores no planejamento anual, de forma geral, não encaminham para o fazer cotidiano do professor, o que reforça a ideia da necessidade da autoria dos professores, em suas metodologias de ensino, que favoreçam aos alunos o desenvolvimento das habilidades e competências específicas da área de Ciências Humanas e suas tecnologias.

5.1.1 A Geografia no Enem

A Geografia desempenha um papel significativo no processo de formação dos estudantes, desde a educação básica, tendo em vista que o ensino dessa disciplina “não se reduz a ‘ensinar geografia’ e, sim, a [contribuir para] formar verdadeiros cidadãos, desenvolvendo suas potencialidades e aptidões” (VESENTINI, 2009, p. 142). As recentes disposições das políticas públicas educacionais, expressas em documentos como a LDB e PCNEM, reconhecem o potencial da disciplina, no que concerne a subsidiar elementos que contribuam para a compreensão do mundo e o processo de construção da cidadania.

Dado que as provas do Enem buscam relacionar os conteúdos do ensino médio com a realidade dos alunos, para que estes consigam entender os problemas do mundo atual, as diferentes abordagens do ensino-aprendizagem de Geografia

devem integrar os aspectos pertinentes ao objeto geográfico de estudo, a fim de promover uma visão contextualizada do mundo. Dessa forma, o ensino da Geografia no ensino médio deve ter preocupação com a formação de um sujeito crítico, capaz de entender a realidade.

Pelo fato de o Enem ser uma avaliação de caráter interdisciplinar, o candidato não é avaliado na quantidade de informações que detém, mas em suas competências e habilidades para resolver problemas e interpretar as realidades e as transformações do mundo. Isso faz com que o Enem se diferencie de outros exames pela forma como os conteúdos do ensino médio são cobrados. Em um vestibular tradicional, os conteúdos são cobrados como fórmulas decoradas para cada matéria em separado, em uma lógica de conhecimento acumulado. Na prova do Enem, o estudante tem que utilizar os conteúdos aprendidos durante o ensino médio de forma conjunta para resolução das questões; ou seja, uma mesma questão pode exigir do estudante conhecimentos de áreas diversas em conjunto, avaliando competências e habilidades e não focando tanto um conhecimento acumulado.

Isso faz com que a Geografia no Enem tenda a ser abordada em seus múltiplos aspectos, trabalhados não de forma isolada, mas em uma visão inter-relacional e abrangente. Considerando esse aspecto, Vesentini (2008) afirma que as provas do Enem têm buscado valorizar o saber geográfico, uma vez que a maioria das questões suscita a criticidade dos alunos e o seu conhecimento sobre o mundo atual. Assim, o Enem dispõe de questões que exigem dos estudantes a compreensão crítica do mundo e suas demandas econômicas, demográficas, energéticas, geopolíticas, ecológicas, dentre outras, que contribuem para que os temas geográficos sejam valorizados e, especialmente, integrados aos demais conteúdos.

Vesentini (2009) associa essa valorização do saber geográfico nas provas do Enem à importância e à necessidade de se compreender o mundo, principalmente na contemporaneidade, tendo em vista que os temas mais discutidos pela sociedade estão relacionados aos assuntos normalmente identificados com a Geografia como: a “globalização e mercados regionais, relações de gênero, migrações e o novo tipo de racismo, geopolítica mundial, desenvolvimento e subdesenvolvimento, organizações internacionais, a urbanização da humanidade (e de nosso país) e seus problemas, agricultura e fome, mudanças climáticas, a água potável no planeta (e em nossa região), os recursos naturais renováveis e os não

renováveis etc” (p. 73). Assim sendo, a prova do Enem, além de valorizar o saber geográfico se destaca, também, por ser

[...] um exame avaliativo do nível dos alunos do ensino médio de qualidade indiscutivelmente superior aos vestibulares, inclusive os melhores (ou menos ruins) deles, pois é constituído por questões que não exigem apenas memorização de conteúdos ou de fórmulas e, sim, raciocínio, extrapolação e aplicação de conceitos, dedução ou indução etc. (por exemplo: questões com textos, gráficos e mapas para serem interpretados (VESENTINI, 2009, p.28).

Para que esse saber geográfico se materialize na compreensão do processo de construção e reconstrução do espaço geográfico, é necessário que a escola proporcione aos alunos o desenvolvimento de inteligências, competências, habilidades e atitudes apropriadas para a vida neste século XXI. Nessas competências se incluem: o mercado de trabalho com as suas demandas, o desenvolvimento da cidadania ativa, as necessidades de uma sociedade democrática mais complexa que no passado, num mundo globalizado e com a convivência necessária de culturas e civilizações bastante diferentes entre si (VESENTINI, 2009). Corroboramos esse autor quando afirma que os verdadeiros objetivos do ensino básico são os de formar cidadãos ativos, contribuir para preparar os educandos para a vida, desenvolver suas múltiplas inteligências, capacidades, habilidades e atitudes democráticas.

A pesquisa com os professores buscou o posicionamento dos mesmos sobre afirmativas relacionadas ao ensino de Geografia. A Tabela 6, a seguir, apresenta os resultados.

Tabela 6 - Distribuição de frequências e porcentagens de respostas de todos os professores, quanto à percepção que tem, em relação a cada sentença referente ao ensino da Geografia

Questão / Respostas	Discordo plenamente		Discordo parcialmente		Não concordo nem discordo		Concordo parcialmente		Concordo plenamente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
O conteúdo avaliado pelo ENEM corresponde ao conteúdo de Geografia dos livros didáticos adotados em sua escola.	4	16	3	12	2	8	15	60	1	4
A Geografia tem sido valorizada nas provas do ENEM.	2	8	3	12	4	16	10	40	6	24
O conteúdo das questões do ENEM está relacionado às orientações dos CBs (Conteúdo Básico Comum) de Geografia.	0	0	6	24	6	24	9	36	4	16
É possível trabalhar o CBC de Geografia preparando o aluno para a prova de Ciências Humanas do ENEM.	1	4	7	28	2	8	8	32	7	28
O ENEM tem sido indutor de políticas públicas para viabilizar a melhora da educação pública e, mais especificamente, no ensino de Geografia.	5	20	5	20	3	12	10	40	2	8
A prova do ENEM pode ser considerada um gênero desencadeador de novas ações pedagógicas para melhoria do ensino médio e, especificamente, do ensino de Geografia.	5	20	3	12	5	20	8	32	4	16

Fonte: Pesquisa de campo/2012/2013 **Org.** MARÇAL, Maria da Penha Vieira/out.2013.

Verificamos, através da Tabela acima, que as três primeiras afirmativas foram consideradas por 64% dos professores, entre *concordo parcialmente* e *concordo plenamente*. Consideramos que os professores responderam sem se preocupar com a análise das questões das outras áreas de conhecimento, baseando-se apenas na prova de Ciências Humanas.

Dado que o conhecimento geográfico se faz necessário para o entendimento das questões do mundo atual, conforme abordado anteriormente, todo saber relacionado às temáticas atuais se faz presente não somente na prova de Ciências Humanas como, também, em outras áreas de conhecimento. Ou seja, a Geografia, pela sua natureza interdisciplinar, mantém relações não só com as disciplinas da área das Ciências Humanas, mas também com as Ciências Naturais

ou mesmo com outras disciplinas como a Matemática. Além disso, a Geografia lida com questões relacionadas com a cidadania, a multiculturalidade, dentre outras, o que lhe confere um significado especial, tendo em vista que o saber geográfico é necessário para elaboração de projetos de intervenção na realidade, em diferentes escalas.

Em relação à questão se os professores consideram o Enem um gênero desencadeador de novas ações pedagógicas para melhoria do ensino médio, verificamos que 12 professores (48%) (v. Tabela 6, p.146) consideram, parcial ou plenamente, que esse exame repercute no processo ensino-aprendizagem na educação básica. Com base nas respostas dos professores, podemos inferir que o Enem, historicamente, está se consolidando no ensino médio em um processo de aceitabilidade entre os professores, o que faz com que vá sendo lentamente legitimado pela comunidade educativa. O fato de os professores afirmarem que estão ocorrendo mudanças no processo educacional pode estar relacionado a ações pontuais e individuais na maneira de ensinar e de avaliar, uma vez que muitos professores estão preocupados com os resultados dos alunos nesse exame.

As mudanças que o Enem vem promovendo, no âmbito das escolas exigem incontestavelmente modificações na estrutura do ensino médio, seja na atuação dos professores, em suas metodologias, nos conteúdos trabalhados e mesmo na maneira de avaliar os alunos em sala de aula. Para Puentes, Longarezzi e Aquino (2012a), o ensino médio é o nível de ensino que menos cresce em nosso país do ponto de vista qualitativo. Para esses autores, o país convive

[...] com um Ensino Médio público em crise, estagnado, em situação precária que ensina pouco e forma mal, e que apresenta os piores resultados tanto em nível nacional quanto internacional, no que diz respeito ao crescimento experimentado pelas matrículas nos últimos dez anos; à qualidade das aprendizagens; às concepções pedagógicas; ao acesso, retenção, aprovação e distorção idade/série; à organização curricular; à formação de professores, condições de estudo e de trabalho; ao financiamento; bem como aos sistemas de avaliação do desempenho das escolas, da aprendizagem dos alunos e dos modos de atuação dos professores (p.163).

Diante dessa situação, o Enem se apresenta como uma política pública que pode desencadear melhorias no ensino, pelo fato de que, como expressão de

qualidade e de desenvolvimento de competências e habilidades, acaba de alguma forma, desencadeando algumas mudanças na maneira do professor trabalhar em sala de aula.

Para que essas mudanças se efetivem, faz-se necessária a formação inicial e continuada por parte de professores e equipes pedagógicas das escolas, como encaminhamento que pode contribuir para as melhorias necessárias ao ensino médio. Puentes, Longarezzi e Aquino (2012a, p. 163) afirmam que “mais de 30% [dos professores] ainda não dispõem de formação em nível superior e pelo menos 10% dos que possuem não têm curso de licenciatura, enquanto outra parte expressiva não tem formação compatível com a(s) disciplina(s) que leciona(m)”. Segundo Dias (2013, p.86), o que se “espera de um professor é que o mesmo avalie sua prática, proponha medidas de superação, as aplique, avalie os resultados e faça redirecionamentos conforme as necessidades da sociedade”. É nesse contexto que defendemos a formação continuada. Não somente como uma continuidade dos saberes apreendidos em formação inicial, mas como um redirecionamento de formações iniciais no sentido do seu aprimoramento. O dado de que oito professores (32%) não consideram o Enem como um gênero desencadeador de melhorias no ensino médio pode estar relacionado ao fato de que, para eles, esse exame se apresenta ainda como uma incógnita, tendo em vista o desconhecimento desses professores sobre o Enem, além da recenticidade do exame. Afinal, o Enem se tornou objeto de discussões nas escolas a partir de sua reformulação, em 2009.

As reformas e as implementações de políticas públicas acabam provocando mudanças paradigmáticas no ensino. Para Cavalcante (2011), toda mudança de paradigma significa uma revolução no modo de produzir, de pensar, de viver. Aceitar a ideia de que vivemos em uma nova sociedade, na sociedade do conhecimento, implica repensarmos nossa educação. E, para conseguir fazer essa transformação, o primeiro passo é mudar nossa maneira de ver e estar no mundo. Isso mostra que um ensino enciclopédico nas escolas, no qual o aluno aprendia/aprende por meio da memorização não tem mais sentido, principalmente nessa sociedade do conhecimento³¹, que exige do indivíduo competências e habilidades para resolver situações problema do cotidiano.

³¹ “Sociedade na qual as condições de geração de conhecimento e processamento de informação foram substancialmente alteradas por uma revolução tecnológica centrada no processamento de informação, na geração do conhecimento e nas tecnologias da informação” (BURCH, 2005).

Em relação à questão se os professores consideram que os conteúdos avaliados pelo Enem correspondem aos conteúdos de Geografia dos livros didáticos utilizados nas escolas, verificamos que 16 (64%) (v. Tabela 6, p. 146) dos professores consideram que os livros didáticos atendem aos conteúdos que são avaliados nas provas do Enem, um (4%) concorda plenamente e 15 (60%) concordam parcialmente.

A partir do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)³², os livros a serem disponibilizados para as escolas públicas são avaliados segundo critérios eliminatórios, determinados pelo MEC. Esses critérios são comuns a todos os componentes curriculares, tendo como primeiro o “respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio” (BRASIL, 2013a). São os PCNEM, as OCNEM e as DCNEM que orientam os currículos e unificam os conhecimentos dos estudantes nessa etapa de escolarização. Tendo em vista que o ensino médio está sendo adaptado ao modelo de educação proposto pelo Enem, há discussões³³ de que, a partir de 2015, os livros didáticos das redes públicas serão interligados nas quatro áreas de conhecimento preconizadas para esse exame. O edital do PNLD/2015 determina que “a avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD 2015 se fará por meio da articulação entre critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos para cada área e componente curricular, requisitos indispensáveis de qualidade didático-pedagógica” (BRASIL, 2013a, p. 39).

Esse edital exige que as disciplinas do ensino médio estejam interligadas e atendam a requisitos mínimos comuns de cada área do conhecimento. Pela primeira vez, o documento prevê que as editoras apresentem obras com complementos digitais *e-books*, jogos e aplicativos. Essa mudança faz parte do projeto do MEC para redefinir o currículo da educação básica, em um formato interdisciplinar semelhante ao Enem. Segundo Paiva (2003), os livros didáticos

³² O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 11 nov. 2013.

³³ Notícia intitulada “Livros didáticos seguirão matrizes curriculares do Enem a partir de 2015”, publicada no jornal O Estado de São Paulo, em 22 set.2013 com reportagem de Bárbara Ferreira Santos e Victor Vieira.

apresentaram mudanças estimuladas pelo Enem a partir de 1998, servindo como um referencial para as mudanças propostas pelas reformas curriculares.

É importante salientar que os livros didáticos aprovados no PNLD abordam leituras de imagens, de esquemas, produção de redes conceituais, interpretação de situações-problema contextualizadas, dentre outras, indicando atividades escolares diferenciadas para ensino ou avaliação. No entanto, acreditamos que os professores, muitas vezes, não conseguem interpretar essas situações, dada a sua formação inicial, razão pela qual nove professores (36%), discordam plena ou parcialmente ou não se posicionam em relação à questão.

Em relação à questão, “o Enem tem sido indutor de políticas públicas que viabilizam a melhoria da educação”, de acordo com a Tabela 6 (p.146), verificamos que, 12 (48%) dos professores concordam com essa afirmativa, sendo que apenas dois (8%) dos professores concordam plenamente que esse exame está, de fato, melhorando a educação no país. Isso se deve à ocorrência de que os professores, conforme abordado anteriormente, não conhecem as políticas públicas de educação que são implantadas no país, como o Enem. Silva (2013a) afirma que ao tomar forma de regulação o Enem acaba, de certa forma, alterando a maneira de o professor ensinar, introduzindo-se algumas mudanças pedagógicas, mesmo que seja de forma muito tímida.

As políticas de avaliação têm provocado, no ensino brasileiro, algumas mudanças que, entre outras consequências, acabam provocando o “aligeiramento da formação, a privatização de universidades, a perda de identidade do professor, o ranqueamento das escolas e das Instituições de Ensino Superior, como também muda concepções e paradigmas educacionais” (SILVA, 2013a, p. 96). De acordo com a Tabela 6, (p. 146) 10 (40%) dos professores concordam parcialmente que o Enem tem induzindo melhorias na educação pública. Presotti (2012) afirma que o Enem, principalmente a partir de sua reformulação em 2009, tem um peso decisivo na trajetória escolar de milhares de jovens brasileiros e tem sido representado como um indutor curricular e um sinalizador de qualidade da educação. Salientamos que, para isso, é necessário que a comunidade educacional e, principalmente, os professores tomem conhecimento dessa política de avaliação e compreendam como as suas orientações podem melhorar a prática pedagógica.

Acreditamos que um exame que seleciona alunos, que gera *rankings* e que tem a intenção de avaliar o ensino médio, direcionando seu currículo, deve ser

foco de atenção cuidadosa no debate acadêmico e social, sobre as novas demandas da educação básica no Brasil. Com o *ranking* das escolas publicado no site do INEP, as pessoas acabam associando a melhoria do ensino oferecido ao valor, à posição da escola nessa relação, sendo que o mais importante passa a ser esse indicador, e não a aprendizagem significativa. Temos consciência de que o ensino brasileiro carece de mudanças e as avaliações sistêmicas podem ser um primeiro passo para essa conquista, especialmente o Enem, pelo seu papel que pode acabar, de fato, com os vestibulares no país. Lerina e Castrogiovanni (2013, p.28) defendem o Enem ao afirmarem que, se “os currículos do Ensino Médio geralmente pautam seus currículos somente em conteúdos cobrados em vestibulares, a tendência é que o Enem seja um indutor de mudanças na reestruturação do ensino secundário”.

Para maior conhecimento sobre o Enem, o INEP publica inúmeros documentos informativos, como relatórios pedagógicos (publicados até 2008), cartilhas, guia ao estudante, dentre outros, que são encaminhados diretamente para as escolas da rede pública, como também estão disponíveis no *site* do Instituto. Considerando essas publicações, questionamos aos professores se têm conhecimento desses documentos e, em caso de conhecimento, se o teor dos mesmos contribui para a prática pedagógica em sala de aula, conforme representado na Tabela 7.

Tabela 7 - Distribuição de frequências e porcentagens de respostas de todos os professores, em relação aos documentos a respeito do Enem

Documentos / Respostas	Não conheço		Já ouvi falar		Já li		Sem resposta	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Revista do ENEM	6	24,0	5	20,0	11	44,0	3	12,0
Matriz de referências para o ENEM	5	20,0	10	40,0	7	28,0	3	12,0
Regulamentação da prova	9	36,0	3	12,0	10	40,0	3	12,0
“Cartilha” distribuída aos alunos	5	20,0	9	36,0	8	32,0	3	12,0
Relatórios pedagógicos	13	52,0	6	24,0	3	12,0	3	12,0

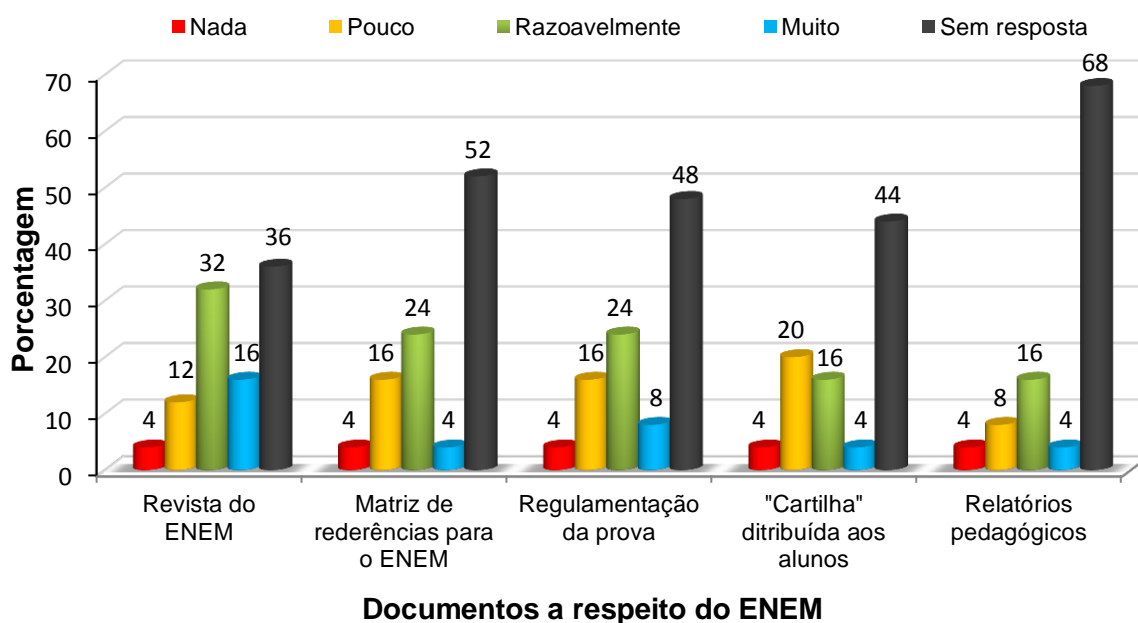
Fonte: Pesquisa de campo, 2012/2013 **Org.** MARÇAL, Maria da Penha Vieira, 2013.

Obs: Três professores não assinalaram as questões.

A partir dos dados apresentados na Tabela acima, podemos verificar que: 11 (44%) dos professores leram a revista do Enem; 28% dos professores leram a matriz de referências do Enem; 40% leram a regulamentação da prova; 32% leram a cartilha distribuída aos alunos e que 12% leram o relatório pedagógico.

Foram 18 (72%) os professores que responderam ter lido algum(ns) dos documentos do Enem. Na mesma questão, indagamos aos professores que assinalaram que leram algum(ns) desses documentos, se esse(s) contribuiu(ram) para a sua prática pedagógica. O Gráfico 4 apresenta os resultados.

Gráfico 5 - Distribuição percentual das respostas de todos os professores quanto à questão “caso tenha lido, quanto o documento contribuiu para sua prática pedagógica?”



Fonte: Pesquisa de campo, 2012/2013. **Org.** MARÇAL, Maria da Penha Vieira, 2013.

De acordo com os resultados demonstrados no Gráfico 4, vemos que apenas quatro professores (16%) responderam que a “Revista do Enem” contribuiu muito para sua prática pedagógica. Porcentagens mais elevadas foram vistas nas sentenças classificadas como “razoavelmente” e “pouco”.

Uma das publicações do INEP sobre o exame é a “Fundamentação teórico- metodológica do Enem”. Como o próprio nome indica, esse documento busca introduzir a fundamentação teórico-metodológica do Enem, pois apresenta os eixos teóricos que estruturam o exame, como competências e habilidades; situação-problema; interdisciplinaridade e contextualização; e, em seguida, procura explicar como o Enem é estruturado para ser articulado às áreas de conhecimento. Diante das respostas dos professores, a maioria não conhece esse documento, quando foram indagados sobre a criação e reformulação do Enem. Conforme demonstrado, no Gráfico 3 (p. 80), apenas um professor (4%) sabe quando esse exame foi

instituído. Esses professores têm, em média, de 14 a 15 anos de tempo de magistério. Portanto, todos estavam em serviço no ano de criação do Enem, demonstrando que, no ano de criação, e até mesmo nos tempos atuais, não havia/há conhecimento da fundamentação teórico-metodológica desse exame, nem mesmo pelos profissionais da educação. De acordo com esse documento, [...] “a prova do Enem, ao entrar na escola, possibilita a discussão entre professores e alunos dessa nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame” (BRASIL, 2005, p. 8).

Outro documento publicado até o ano 2008 é o relatório pedagógico do Enem. Com essa publicação, o INEP visava a “referendar as infinitas possibilidades que o modelo de avaliação consagrado pelo Enem trouxe para a compreensão do desempenho dos jovens brasileiros ao término da escolaridade básica” (BRASIL, 2009c, p. 8). Apenas três professores (12%) (v. Tabela 7, p. 152) conhecem esse documento, que era encaminhado diretamente para as escolas. Nesse relatório, os autores retomam considerações sobre os eixos conceituais que estruturam o exame, como resolução de problemas; avaliação das estruturas da inteligência; competências e habilidades e prática de leitura e escrita. A prova é também apresentada, bem como sua elaboração, correção e análise de seus resultados.

Há, ainda, o Guia ao participante, publicado no *site* do INEP a partir de 2012, que visa a orientar o candidato para consolidar sua inscrição, indicando características da prova, sua matriz de competências e habilidades, metodologia de correção e instruções para o dia da prova. As informações são claras e precisas: indicam como se constitui a prova, as competências e habilidades requeridas na prova, o modo como é avaliado o desempenho na parte objetiva e na redação. Esse guia substituiu a cartilha do inscrito e era encaminhado para as escolas até o ano de 2011. Verificamos que apenas oito professores (32%) (v. Tabela 7, p.152) já leram esse documento.

Há, também, o documento básico do Enem, que visa a apresentar e descrever o Enem para a população, indicando sua fundamentação teórica, objetivos, características do exame, estrutura, matriz de competências e habilidades (parte objetiva e redação) e grade de correção. O documento informa que o objetivo fundamental é avaliar o desempenho do aluno ao término do ensino médio. Entre seus objetivos específicos, estão os de ser referência para autoavaliação,

modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção dos diversos setores do mundo do trabalho e aos processos de acesso ao ensino superior e cursos profissionalizantes pós-médios. Segundo o documento, o Enem coloca-se em conformidade com o que é proposto na LDB nº 9394/96. Este documento procura inserir transformações, dissociando o ensino médio do vestibular e delineando o perfil de saída do aluno da educação básica. Determina também um processo nacional de avaliação do rendimento escolar, com o intuito de definir prioridades e melhorar a qualidade do ensino (BRASIL, 2005).

A cada ano, é publicado o Edital do Enem que apresenta ao candidato informações como: inscrição; disposição dos conteúdos da prova; locais e horários de prova; cálculo da nota com base na TRI; critérios de correção da prova de redação, acesso aos resultados, dentre outros.

Ao ler os documentos que regulamentam o Enem, assim como ao analisar sua MR e, conseqüentemente, seu anexo, é impossível não compreender – nas entrelinhas – que os idealizadores do exame são bastante audazes quanto às suas propostas e expectativas. Idealizam um novo modelo de ensino, desenvolvem metas a ser alcançadas e o Enem parece ter o “poder” de solucionar os problemas gerados por anos de negligência de uma escola tradicional (DIAS, 2013).

A partir dessas reflexões, afirmamos que os documentos que embasam o Enem podem subsidiar professores e alunos no sentido de compreenderem que esse exame precisa ser ponto de partida e não de finalidade, a fim de indicar mudanças conceituais para a educação básica. Os resultados do Enem deveriam apontar para redirecionamentos, geração de políticas públicas, intervenções direcionadas. Somente assim, podemos abordá-lo como um instrumento que pode contribuir, de fato, para a efetivação das reformas do ensino médio.

5.2 A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM

Para a realização de avaliações externas em larga escala, são elaboradas matrizes de referência, que descrevem o que se pretende avaliar com os itens contidos nas provas realizadas pelos alunos. Vale ressaltar que uma matriz de referência de avaliação não pode ser concebida como o conjunto de indicações norteadoras de estratégias de ensino nas escolas, sendo este o papel reservado aos parâmetros, currículos e diretrizes curriculares.

Uma Matriz de Referência para uma avaliação em larga escala é apenas uma amostra representativa da Matriz Curricular do sistema de Ensino utilizada como fonte para os testes que irão avaliá-lo. A Matriz Curricular é ampla e espelha as diretrizes de ensino cujo desenvolvimento deve ser obrigatório para todos os alunos (MINAS GERAIS, 2007, p.13).

A MR do Enem, evidentemente, não esgota a aferição de todas as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na educação básica, mas pretende fazer uma seleção voltada para o reconhecimento de competências essenciais na contemporaneidade do conhecimento, da cultura, do mundo do trabalho, da política, entre outras esferas da interação social.

A MR do Enem foi elaborada com base nas DCNEM, nos PCNEM e fundamentada em competências e habilidades, embora haja um descompasso neste sentido, conforme aponta Minhoto (2009) ao relatar em seu estudo que a publicação do PCNEM aconteceu um ano depois da primeira edição do Enem. A MR do Enem foi aprovada pelo Comitê de Governança³⁴ no dia 13 de maio de 2009. Na ocasião, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) assim expressou: “o novo Enem, no formato proposto pelo MEC, é importante instrumento de reestruturação do Ensino Médio”, conforme depoimentos de Luiz Cláudio Costa, presidente do INEP em artigo publicado no Jornal Folha de São Paulo³⁵, em 18 nov. 2013.

Essa MR consubstancia uma mudança na orientação sobre os conteúdos a serem apreendidos pelos estudantes durante a educação básica e, especificamente, no ensino médio. A MR do Enem, a partir de 2009, além de servir de parâmetro para avaliar a educação básica em nosso país, tem também o papel de induzir reformas curriculares que coloquem o desenvolvimento de competências na centralidade do processo educativo escolar. É mister acrescentar, nesse aspecto, a intenção apontada nos documentos oficiais de fazer da MR do Enem a **baliza** para um currículo nacional para o ensino médio, em associação com a adoção desse exame,

³⁴ O Comitê de Governança do Enem foi criado em 2009 e contava com participação de representantes do comitê composto por representantes do MEC, da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), do Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Tinha a principal finalidade de discutir e acompanhar o processo de elaboração do novo Enem. A criação do Comitê de Governança foi uma ação de extrema importância para legitimar as mudanças que estavam em curso no Exame. Fonte: <<http://inep.gov.br/web/enem/comite-de-governanca>>. Acesso em 10 nov.2013.

³⁵ Artigo publicado na página Tendências/Debates, intitulado de “**O Enem e o ensino médio brasileiro**”. Disponível em:< <http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2013/11/1371399-luiz-claudio-costa-o-enem-e-o-ensino-medio-brasileiro.shtml>>. Acesso em: 14 dez.2013.

como sistema de seleção unificado para ingresso no ensino superior, pois tem o objetivo de ampliar e evidenciar os objetos de conhecimentos avaliados.

A MR se pauta em habilidades consideradas essenciais aos estudantes que concluem a educação básica. É o documento que define a seleção de saberes que será objeto de avaliação do desempenho do estudante no final da educação básica, uma vez que norteia a elaboração das provas do Enem. Os itens das provas são elaborados a partir de quatro dimensões: domínios cognitivos, competências, habilidades e objetos de conhecimento.

O domínio cognitivo indica os eixos que são comuns a todas as áreas de conhecimento, os eixos cognitivos. A partir desses eixos, é possível avaliar a compreensão geral que o aluno tem sobre a realidade. De acordo com a MR do Enem, e considerando esses eixos cognitivos, a prova desse exame busca avaliar a capacidade do estudante para **dominar linguagens** como a língua portuguesa, interpretar as linguagens matemáticas, artística, científica e ainda o seu grau de conhecimento das línguas estrangeiras (inglês e espanhol); a **capacidade de compreender fenômenos**, através do conhecimento de várias áreas, buscando criar mecanismos que façam a compreensão dos fenômenos naturais e de produção tecnológica; **capacidade de enfrentar situações e problemas**, que compreende a capacidade de selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações de diferentes formas e tomar decisões; **capacidade de construir argumentação** relacionando informações que estejam representadas de diferentes formas para construir uma arguição consistente e apresentar de forma lógica e coesa; **capacidade de elaborar propostas** com base no conhecimento adquirido de forma solidária, respeitando os valores humanos e considerando as diversas realidades socioculturais.

É importante ressaltar que o Enem não mede apenas a capacidade cognitiva, mas também o conhecimento específico tais como **conhecimentos em Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas** e as tecnologias que envolvem todas essas áreas (BRASIL, 2009a). As competências estipuladas na MR do Enem ajudam a mostrar para a escola como superar os modelos tradicionais de ensino transmissivo de conceitos ou teorias, além da avaliação que valoriza o conhecimento do estudante aplicado em situações específicas. Além disso, essas competências favorecem a integração de áreas do conhecimento, na inserção social, no prosseguimento dos estudos, no ingresso no

mundo do trabalho e no conhecimento com relevância social. Há, também, a valorização da articulação entre a ciência, a tecnologia e as questões sociais.

As DCNEM (BRASIL, 2012) não apresentam uma lista de conteúdos, ou objetos de conhecimento como denominados na MR do Enem, a partir de sua reestruturação em 2009. A responsabilidade de listar conteúdos fica a cargo dos sistemas de ensino e, em última instância, da escola, por meio do seu PPP. Considerando a MR do Enem, afirmamos que poucos temas específicos do ensino médio aparecem explicitamente e com detalhes nessa matriz. Alguns podem ser incluídos na descrição de conteúdos do ensino fundamental, que faz uso de termos genéricos (BRASIL, 2009a). As competências e habilidades são descritas na MR em pequenos trechos que explicam o que se requer de um aluno para mostrar conhecimento, raciocínio e procedimentos.

5.2.1 A Matriz de Referência do Enem e as possíveis contribuições para o ensino de Geografia

A Geografia faz parte da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. É a área de conhecimento que busca o ideal formativo dos cidadãos, das humanidades, e a tecnologia que preenche os horizontes contemporâneos. O termo tecnologia se deve ao fato de que essa prática acabou “inundando o cotidiano envolvendo tudo, ou talvez porque a ‘tecnologia’ seja um objeto (ou um sujeito) de reverência, por parecer um fenômeno impessoal que nos carrega a todos como uma tromba d’água!” (CERRI, 2004, p.218).

Na área de Ciências Humanas, como também nas outras áreas, é fundamental superar a visão compartimentada do conhecimento. Em depoimento, um aluno do ensino médio diz que a possibilidade de olhar o passado para compreender a atualidade e de estudar pensadores cujas teorias ainda regem o mundo atual o fizeram ter a certeza da preferência por Ciências Humanas. *“Essa área me dá prazer em estudar, pois as matérias são perfeitamente encaixadas no cotidiano”*³⁶.

³⁶ Fernando Borges de Sousa Lopes, de 18 anos, candidato a uma vaga em Economia na UNB, em entrevista a Júnia Oliveira, do jornal Estado de Minas Gerais em 02 out.2012. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2012/10/02/internas_educacao,320780/especialistas-dao-dicas-para-o-enem.shtml> Acesso em: 13 dez. 2013

A MR de Ciências Humanas e suas Tecnologias, por não trazer a Geografia, de maneira específica, acaba tendo de forma mais presente questões como democracia, identidade, cultura, meio ambiente, dentre outras, muitas vezes relacionadas às outras Ciências Humanas. A Geografia, portanto, deve buscar um diálogo interdisciplinar diretamente com a História, a Filosofia e a Sociologia, sem deixar de lado as outras áreas. Nesse caso, “a História pode ser suporte para a Filosofia, que por sua vez ajuda a entender a cultura [que é a Sociologia] dentro de um espaço, que é a própria Geografia” (SABINO, 2012, (s.p)). A formação do aluno com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Enem exige a superação da famosa “decoreba” tão comum na área de Ciências Humanas, por muitos anos. Hoje, há que se preocupar com o desenvolvimento do pensamento analítico, reflexivo e crítico, sem perder de vista a cultura geral, com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades.

A Geografia é, por natureza, a ciência que possibilita a leitura do mundo. Por isso, faz-se necessário desenvolver a capacidade de diferentes olhares sobre os diversos fenômenos, atentando para a elaboração e formação de conceitos, relacionados à cultura, memória, identidades (pessoal, local e nacional) e ao patrimônio histórico e cultural. A questão ambiental, por exemplo, tem sido tema fundamental da prova de Ciências Humanas. A situação da água, questões urbanas e sanitárias estão sempre presentes nas provas do Enem (MARÇAL; VLACH, 2011). Para essas autoras, em análise da prova de Ciências Humanas do Enem do ano de 2010, sete questões (15,5%) abordaram temas relacionados ao meio ambiente. A abordagem ambiental no processo educativo propõe que se garanta ao aluno não só a reflexão sobre os problemas que afetam a sua vida, sua comunidade, seu país e o Planeta, mas uma aprendizagem que lhe possibilite posicionar-se em relação a esses problemas, para que possa agir de modo a minimizar ou mesmo prevenir as suas consequências para a vida na Terra. Deve ser responsabilidade da educação escolar a promoção de atores sociais capazes de se relacionarem de forma mais harmônica com a natureza.

É necessário que, no ensino de Geografia, o aluno desenvolva habilidades para fazer análises, correlações, ligar assuntos e sintetizar o que está sendo observado no seu cotidiano.

O MEC quer verificar, com base na MR do Enem, seis competências na área de Ciências Humanas ao final da educação básica. As competências são

diferentes para cada área de conhecimento. No caso das Ciências Humanas, são avaliadas seis competências, conforme Quadro 5.

Quadro 5 - Competências da área de Ciências Humanas da MR do ENEM

Compreender os elementos culturais que constituem as identidades
Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder
Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.
Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.
Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

Fonte: BRASIL (2009a) **Org.** MARÇAL, Maria da Penha Vieira/2013

As primeiras incluem a capacidade dos candidatos de compreenderem os elementos culturais que constituem as identidades; as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder; e a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas. É importante também entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social; usar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia; além de analisar a sociedade e a natureza em diferentes contextos históricos e geográficos. A cada uma dessas competências, são associadas habilidades, que totalizam 30 na área de Ciências Humanas.

A atual MR do Enem seleciona conteúdos da relação disciplinar associados à experiência cotidiana. No final dos anos 1990, o projeto de reforma curricular definiu a centralidade do chamado esforço interdisciplinar, protagonizado pela Geografia, para promover o ensino da natureza e sociedade, nomeadas no documento como conceitos (ROCHA, 2013).

No caso da ciência geográfica, essas competências e habilidades se encontram diluídas na MR do Enem. De forma geral, encontra-se na parte referente às Ciências Humanas, relacionadas diretamente com a História, a Sociologia e a Filosofia. No entanto, é possível que conteúdos e competências pensados para a

Geografia encontrem-se também inseridos na MR das Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou até mesmo em outras áreas de conhecimento.

Ao questionarmos os professores se já leram a MR do Enem, verificamos que apenas 7 (28%) conhecem a MR, enquanto que 10 professores (40%) já ouviram falar, cinco (20%) não ouviram falar e nem conhecem e três (12%) se omitiram em responder. (v. Tabela 7, p.152). Apesar desses dados, questionamos a todos os docentes com que frequência atuam em sala de aula, considerando as habilidades da MR, uma vez que acreditamos que o professor pode trazer esse conhecimento para a elaboração do seu plano de ensino e para o planejamento de sua aula, a fim de tornar o aluno proficiente. Na Tabela 8, estão demonstradas as frequências e porcentagens das respostas.

Tabela 8 - Distribuição de frequências e porcentagens de respostas de todos os professores, à questão “Com que frequência você atua considerando as habilidades da Matriz de Referências de Ciências Humanas e suas Tecnologias, listadas abaixo?”

(Continua)

Habilidades / Respostas	Nunca		Raramente		Regularmente		Frequentemente		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Q11.1 – Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.	0	0	4	16	9	36	8	32	4	16
Q11.2 – Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.	1	4	6	24	8	32	6	24	4	16
Q11.3 – Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.	0	0	4	16	8	32	7	28	6	24
Q11.4 – Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura	1	4	4	16	9	36	8	32	3	12
Q11.5 – Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.	1	4	2	8	12	48	8	32	2	8
Q11.6 – Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.	0	0	0	0	3	12	8	32	14	56

Tabela 8 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas de todos os professores, à questão “Com que frequência você atua considerando as habilidades da Matriz de Referências de Ciências Humanas e suas Tecnologias, listadas abaixo?”

(Continua)

Habilidades / Respostas	Nunca		Raramente		Regularmente		Frequentemente		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Q11.7 – Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações	0	0	1	4	3	12	14	56	7	28
Q11.8 – Analisar a ação dos Estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.	0	0	1	4	3	12	10	40	11	44
Q11.9 – Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.	0	0	1	4	4	16	10	40	10	40
Q11.10 – Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.	0	0	1	4	6	24	13	52	5	20
Q11.11 – Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.	1	4	4	16	7	28	8	32	5	20
Q11.12 – Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.	3	12	5	20	7	28	5	20	5	20
Q11.13 – Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.	1	4	1	4	8	32	11	44	4	16
Q11.14 – Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas	0	0	2	8	4	16	14	56	5	20
Q11.15 – Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.	1	4	3	12	3	12	11	44	7	28

Tabela 8 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas de todos os professores, à questão “Com que frequência você atua considerando as habilidades da Matriz de Referências de Ciências Humanas e suas Tecnologias, listadas abaixo?”

(Continua)

Habilidades / Respostas	Nunca		Raramente		Regularmente		Frequentemente		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Q11.16 – Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.	0	0	0	0	7	28	9	36	9	36
Q11.17 – Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.	0	0	1	4	5	20	8	32	11	44
Q11.18 – Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.	0	0	0	0	5	20	16	64	4	16
Q11.19 – Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.	0	0	3	12	3	12	7	28	12	48
Q11.20 – Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho	0	0	2	8	5	20	9	36	9	36
Q11.21 – Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social	0	0	1	4	3	12	12	48	9	36
Q11.22 – Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.	2	8	7	28	7	28	5	20	4	16
Q11.23 – Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.	1	4	5	20	4	16	8	32	7	28
Q11.24 – Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.	1	4	2	8	5	20	6	24	11	44
Q11.25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.	0	0	4	16	7	28	11	44	3	12
Q11.26 – Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.	0	0	0	0	4	16	14	56	7	28

Tabela 8 – Distribuição de frequências e porcentagens de respostas de todos os professores, à questão “Com que frequência você atua considerando as habilidades da Matriz de Referências de Ciências Humanas e suas Tecnologias, listadas abaixo?”

Habilidades / Respostas	(Conclusão)									
	Nunca		Raramente		Regularmente		Frequentemente		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Q11.27 – Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos	0	0	1	4	4	16	11	44	9	36
Q11.28 – Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.	0	0	0	0	5	20	9	36	11	44
Q11.29 – Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.	0	0	0	0	2	8	12	48	11	44
Q11.30 – Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.	0	0	0	0	3	12	6	24	16	64

Fonte: Pesquisa de campo, 2012/2013. **Org.** MARÇAL, Maria da Penha Vieira, 2013.

De acordo com os resultados demonstrados na Tabela 8, vemos que as habilidades: “avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas”, “interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos” e “reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano” foram as que mais os professores classificaram como “sempre”, sendo, respectivamente, 16 (64%), 14 (56%) e 12 (48%). Somente uma habilidade, a de “analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades”, foi classificada por 3 professores (12%) como “nunca”.

Consideramos interessante o fato de a maioria dos professores terem assinalado a habilidade de número 6 “interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos”, como habilidade sempre priorizada na atuação do ensino da Geografia. Isso nos mostra que, dentre as demais habilidades, esta é a que mais “aparentemente” se relaciona diretamente com a ciência geográfica, ou seja, como um “saber poder” da Geografia escolar.

Para Rocha (2012), o que valida os saberes a serem ensinados e/ou avaliados são as demandas políticas e não o “saber poder” de cada disciplina. Daí, a seleção dos saberes a ser ensinados nas escolas se constituir em uma tarefa frugal do cotidiano escolar ou na execução de política pública. Isso mostra, conforme Rocha (2012, 19), que “a seleção de saberes, que resulta na MR do Enem, envolve uma pergunta basicamente política: o que deve ser ensinado?”.

No caso das habilidades de Ciências Humanas, as respostas dos professores se apresentam como contraditórias, uma vez que, mesmo sem conhecer em profundidade os objetivos, as orientações, legislação e tantos outros aspectos do exame, bem como a MR (v.Tabela 7, p.152), os professores afirmam estar atuando em sala de aula pautados nessas orientações do Enem. Isso mostra que esses professores não sabem relacionar a sua prática pedagógica com o desenvolvimento dessas habilidades.

Ao serem indagados sobre a forma de como trabalham os conteúdos geográficos em sala de aula visando ao desenvolvimento das competências e habilidades propostas na MR do Enem, os professores não souberam responder, deixando em branco a resposta (25%), ou responderam sem saber como isso pode acontecer, conforme alguns depoimentos relacionados abaixo.

*Aula expositiva dialogada, estudo de textos complementares. Construção e análise de tabelas e gráficos, análise de mapas, interpretação crítica de noticiários e de imagens da **mídia** (P24, grifo nosso).*

*Às vezes, como trabalho com 6º e 7º anos, também, uso sempre como referência para o futuro, colocando para eles que aquela matéria será utilizada mais tarde com um aprofundamento para o **Enem**. (P22, grifo nosso).*

*Através de provas contextualizadas, questões de provas do Enem em outros anos. Trabalho com charges e gráficos para facilitar a interpelação do aluno em provas do **Enem**. (P20, grifo nosso)*

*Através de pesquisas, leituras e fichas de reportagens de **notícias** atuais. (P17, grifo nosso).*

*Trabalhos elaborados pelos alunos, análise das questões do **Enem** e discussão, análise dos temas atuais, uso de tecnologias e suas influências na atualidade. (P14, grifo nosso).*

Através de filmes, documentários, músicas, entrevistas, reportagens, textos, debates e pesquisas (P10).

*Aula **expositiva**, trabalho em grupo, avaliação individual, filme em vídeo, atividade **lúdica**. (P09, grifos nossos).*

A partir da análise das respostas dos professores, verificamos que estão tentando trabalhar os conteúdos geográficos visando ao sucesso do aluno na prova

do Enem, porém sem preocupação com o desenvolvimento das habilidades a serem construídas na educação básica. Assim, podemos inferir que os professores não utilizam os temas geográficos, no sentido de conduzir o processo ensino-aprendizagem de forma dialogada, possibilitando o questionamento e a participação dos alunos para a compreensão dos conteúdos e para a formação de um sujeito capaz de interferir na realidade de maneira consciente e crítica. A construção do conhecimento exige dois pontos convergentes: o aluno e as necessidades do entorno social.

Segundo Ron (2010), trabalhar em sala de aula visando ao desenvolvimento de competências pressupõe uma ruptura com alguns conceitos e práticas educacionais. Essa ruptura não significa anulação, mas privilegiar metodologias ativas centradas no sujeito que aprende, com base em ações desencadeadas por desafios, situações-problemas e projetos. Dessa forma, o foco deve ser deslocado do ensinar para o aprender (RON, 2010), e o professor deve ser um mediador do educando no seu processo de aprendizado, conduzindo-o a ser mais autônomo e capaz de tomar decisões.

Na verdade, entendemos que as competências geográficas a ser desenvolvidas com os alunos não se devem restringir somente àquelas definidas pela MR do Enem, pelos CBC, pelos PCNEM ou pelas OCNEM, mas estas podem ser (re)formuladas por cada professor ou equipe pedagógica, de acordo com o PPP da escola de forma a desenvolver nos discentes o “pensar geográfico” para entendimento das complexidades do mundo em que vivemos.

Segundo Cavalcanti (1998), o processo de apropriação e construção dos conceitos fundamentais do conhecimento geográfico se dá a partir da intervenção intencional própria do ato docente, mediante um planejamento que articule a abordagem dos conteúdos com a avaliação. O que deve mudar é a maneira como o conteúdo deve ser trabalhado, pois se deve atribuir ao mesmo significado e contextualização.

Conforme orienta a MR do Enem, o saber geográfico a ser construído pelo aluno, no sentido de desenvolver as habilidades e competências, para atuar em situações-problemas do cotidiano, deve se pautar na contextualização do conteúdo. Contextualizar o conteúdo é mais do que relacioná-lo à realidade vivida pelo aluno, é, principalmente, situá-lo historicamente e nas relações políticas, sociais, econômicas, culturais, em manifestações espaciais concretas, nas diversas escalas

geográficas. Sempre que possível, o professor deve estabelecer relações interdisciplinares dos conteúdos geográficos em estudo, porém, sem perder a especificidade da Geografia.

Vale salientar que as habilidades da MR do Enem tem um caráter multidisciplinar, e devem ser desenvolvidas na interface com todos os conteúdos, principalmente da área de Ciências Humanas. Percebemos dificuldades por parte dos professores em identificar os conteúdos de Geografia nas habilidades. Isso se justifica pelo fato de que as mesmas se apresentam de forma multidisciplinar e abordam vários temas da área de Ciências Humanas, como também de outras áreas. Acreditamos que o professor, pela sua formação e experiência profissional (média de 14,5 anos, cf. Tabela 2, p. 38), saiba identificar na habilidade o “objeto de conhecimento”, ou seja, associa-o a uma disciplina escolar, ou (inter)relaciona-o com uma ou mais disciplinas escolares, conforme fragmento do anexo da MR do Enem como objeto de conhecimento da área de Ciências Humanas.

Vida urbana: rede e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial [...] Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro, [...]. As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor [...]. (BRASIL, 2009a).

Considerando esse fragmento, podemos afirmar que nem sempre os temas que são qualificados como escolares e que serão objeto de avaliação podem ser classificados como tributários diretos da ciência geográfica. No caso da problemática ambiental, que está relacionada às ações antrópicas, são sentidos, produzidos e recontextualizados com finalidades que respondem mais às reclamações de distintos grupos, a uma reprodução reduzida da meteorologia ou da climatologia, considerados específicos do saber geográfico (ROCHA, 2012).

Rocha (2012, p.15) afirma que a MR é um documento que apresenta

[...] uma proposta de organização curricular, hibridizando modalidades mais integradoras com a estrutura disciplinar. Isto porque seria um documento com a função de descrever e de indicar as competências em cada área de conhecimento, com as respectivas habilidades, somadas aos conteúdos, chamados agora de “objetos de conhecimentos”, exigidos pelo exame.

Diante das respostas dos professores, mais uma vez, salientamos a necessidade de envolvê-los nas discussões que abordam a escola e a educação como um todo, criando momentos de estudos e reflexões sobre os processos relacionados à formação dos alunos. Para Condeixa (2012), uma matriz de avaliação revela a concepção de educação, de ensino e aprendizagem pretendida pela política pública correspondente. No caso específico do Enem, a MR precisa ser mais detidamente analisada e estudada pelos professores e equipe pedagógica das escolas.

A partir dessas reflexões, buscamos conhecer, também, o posicionamento dos professores em relação às repercussões do Enem nas escolas, principalmente sobre o envolvimento dos professores e equipe pedagógica com a MR do Enem, conforme a Tabela 9.

Tabela 9 - Distribuição de frequências e porcentagens de respostas de todos os professores, quanto à percepção que têm, em relação a cada sentença referente à sua escola de acordo com a questão 13

Questão / Respostas	Discordo plena- mente		Discordo parcial- mente		Não concordo nem discordo		Concordo parcial- mente		Concordo plena- mente		Sem resposta	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Minha escola tem realizado mudanças a partir da reformulação do ENEM como meio de ingresso no ensino superior.	4	16	6	24	1	4	10	40	4	16	0	0
Existe uma preocupação dos PROFESSORES em trabalhar e discutir COLETIVAMENTE a Matriz de Referências das Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM.	7	28	3	12	2	8	10	40	3	12	0	0
Existe uma preocupação da Direção para que os PROFESSORES trabalhem e discutam COLETIVAMENTE a Matriz de Referências das Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM.	6	24	4	16	4	16	8	32	3	12	0	0
A EQUIPE PEDAGÓGICA da Escola se interessa pelo ENEM e procura discutir as competências e habilidades da Matriz de Referências das Ciências Humanas e suas Tecnologias.	4	16	8	32	4	16	7	28	2	8	0	0
Existe preocupação por parte da DIREÇÃO da escola com a FREQUÊNCIA dos alunos no ENEM.	2	8	6	24	3	12	8	32	5	20	1	4
Existe preocupação por parte da DIREÇÃO da escola com o DESEMPENHO dos alunos no ENEM.	1	4	3	12	3	12	9	36	9	36	0	0
Existe estímulo por parte da ESCOLA para que os alunos façam o Exame.	0	0	7	28	2	8	7	28	9	36	0	0
Os alunos se preocupam ou interessam em participar do Exame.	3	12	5	20	1	4	13	52	3	12	0	0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012/2013. **Org.** MARÇAL, Maria da Penha Vieira, 2013.

Obs: Um professor deixou de assinalar uma questão.

Pelos resultados demonstrados na Tabela 9, vemos que a afirmativa “Existe uma preocupação dos professores em trabalhar e discutir coletivamente a matriz de referências das ciências humanas e suas tecnologias do Enem” mostra que apenas três professores (12%) concordam plenamente que essa prática vem ocorrendo nas escolas. Oito professores (32%) concordam parcialmente com essa afirmativa, sendo que seis (24%) discordam plenamente e quatro (16%) discordam parcialmente. A afirmativa “os alunos se preocupam ou interessam em participar do Exame” foi considerada por três professores (12%) como “concordo plenamente” e por 13 (52%), como “concordo parcialmente”. A partir da reformulação do Enem em 2009, o interesse dos alunos tem crescido em função da consolidação do exame como meio de ingresso no ensino superior, tendo em vista a adesão das Universidades Federais com o SISU.

5.2.2 O Enem e suas implicações no fazer pedagógico dos professores de Geografia

O contexto mundial em que vivemos pode ser caracterizado por uma série de mudanças, fruto do capitalismo, da globalização e da revolução técnico-científica informacional. Essas mudanças têm ocorrido em todos os setores da vida humana, principalmente no campo econômico, social e educacional. Em meio a essas mudanças, a escola se vê pressionada a reorganizar a sua prática pedagógica, requisitando melhorias na qualidade do ensino, para tentar responder aos desafios de diversas ordens, que interferem diretamente no fazer pedagógico. Não é nosso interesse neste trabalho enfocar a formação docente, mas diante das demandas exigidas pelo Enem, uma vez que esse exame vem mobilizando a sociedade, especialmente, os jovens e suas famílias, buscamos conhecer o posicionamento dos professores em relação a algumas questões, quanto à sua atuação em relação ao Enem. A Tabela 10 apresenta os dados.

Tabela 10 - Distribuição de frequências e porcentagens de respostas de todos os professores, quanto à atuação, de acordo com as afirmativas abaixo, relativas às provas do Enem

Questões / Respostas	Nunca		Raramente		Regularmente		Frequentemente		Sempre	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Discute as provas do ENEM com meus alunos, em sala de aula.	1	4,0	9	36,0	9	36,0	2	8,0	4	16,0
Utiliza as questões do ENEM em suas avaliações.	1	4,0	3	12,0	6	24,0	9	36,0	6	24,0
Prepara as aulas, priorizando os conteúdos de Geografia, cobrados no ENEM.	2	8,0	8	32,0	8	32,0	5	20,0	2	8,0
Ensina Geografia, pautado na construção de competências/habilidades do ENEM.	5	20,0	6	24,0	6	24,0	7	28,0	1	4,0
Recorre à Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias, para elaborar o meu plano de curso e minhas aulas.	10	40,0	5	20,0	3	12,0	4	16,0	3	12,0
Incentiva meus alunos a fazerem a prova do ENEM.	1	4,0	1	4,0	4	16,0	4	16,0	15	60,0
Relaciona as competências avaliadas nesse exame ao meu plano de ensino.	7	28,0	3	12,0	8	32,0	5	20,0	2	8,0
Observa alteração nas práticas dos PROFESSORES, em função desse Exame que avalia por competências.	5	20,0	11	44,0	4	16,0	4	16,0	1	4,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012/2013. **Org.** MARÇAL, Maria da Penha Vieira, 2013.

Por meio dos resultados apresentados na Tabela 10, vemos que a porcentagem mais elevada (60%), relativa à classificação “**sempre**”, foi a da afirmativa “incentivo meus alunos a fazerem a prova do Enem”. A afirmativa “utilizo

as questões do Enem em minhas avaliações”, foi classificada como “sempre” por seis (24%) dos professores.

No que tange à questão se discute as questões do Enem em sala de aula, quatro (16%) afirmaram que **sempre** desenvolvem essa prática. Para 11 professores (44%), essa prática é realizada frequentemente ou regularmente. O fato de os professores discutirem as questões das provas do Enem em sala de aula acaba criando novas demandas para os alunos, sensibilizando-os para a necessidade de leitura e atualização constante, mesmo sabendo que a prática da leitura ainda não é comum em nossas escolas de educação básica, principalmente nas da rede pública de ensino. Nas questões do Enem, a maioria das informações necessárias para a resolução do problema proposto é fornecida, através de diferentes textualidades. Ao discutir questões que são elaboradas a partir da interdisciplinaridade, contextualização e da problematização, conforme preconizam as orientações do Enem, os professores acabam favorecendo o desenvolvimento do raciocínio, da capacidade de analisar, de relacionar, da possibilidade de ir além da mera memorização de fórmulas e dados. É certo que tudo isso é grandioso, se analisarmos a realidade e os problemas que envolvem o ensino médio no país. No entanto, uma questão bem formulada e discutida em sala de aula, pelo professor, pode induzir o aluno a ter opinião, posição e a julgar as informações apresentadas para aprender a interpretar a situação-problema que está em pauta. Vale destacar que práticas pedagógicas que objetivam mudar a forma de pensar dos alunos devem ser iniciadas desde os primeiros anos do ensino fundamental.

Em relação à questão “utiliza as questões do Enem em suas avaliações”, verificamos que seis professores (24%) fazem **sempre** isso. Para 15 professores (60%), essa prática ocorre de forma regular ou frequentemente (v.Tabela 10, p. 171). Isso se torna comum, principalmente, nas escolas de ensino médio, tendo em vista que até mesmo os livros didáticos trazem como encarte as questões de provas anteriores do Enem. Pelas nossas experiências, como professora do ensino médio na rede pública estadual, afirmamos que sempre houve cobranças por parte dos gestores e especialistas da educação para que os professores insiram em suas avaliações as questões do Enem, ou que as utilizem como exercícios em sala de aula. Assim, utilizar as questões do Enem em sala de aula tornou-se uma rotina. Consideramos que não é um problema o fato de os professores utilizarem as questões em suas aulas, mas ressaltamos que considerá-las apenas para fins de

exemplificação, de treinamento ou de motivação não contribui para mudanças no processo ensino-aprendizagem. A sua utilização deve ser feita ressaltando os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização no sentido de promover rupturas epistemológicas, de modo que os professores repensem os significados de ensinar Geografia.

O fato de os professores estarem preocupados com o modelo de avaliação do Enem mostra que o exame está despertando o professor para possíveis mudanças nas práticas cotidianas das escolas e comprova que o discurso propagado pela mídia está sendo assimilado por todos e, principalmente, pelos educadores, pelo fato de ser considerado um modelo de avaliação. Não queremos nos contrapor a isso, mas esclarecemos que, muitas vezes, esse discurso ocorre pelo fato de que os professores querem se mostrar atualizados.

Interessante mencionar que existe até curso de pós-graduação “*lato sensu*” que busca formar os profissionais da educação para atuarem em sala de aula focando as orientações do Enem. O referido curso é intitulado “Enem em sala de aula” e é promovido pelas Faculdades Promove, direcionado a professores, coordenadores, supervisores e diretores que atuam na educação básica. Os participantes do curso recebem o título de Especialista em Educação – Enem³⁷.

Considerando a questão “preparo aulas priorizando os conteúdos cobrados no Enem”, verificamos que apenas dois professores (8%) têm **sempre** essa preocupação. Para 13 professores (52%), isso ocorre regularmente ou frequentemente (v.Tabela 10, p. 171). No caso do professor de Geografia, o Enem, como objeto de estudo, suscita reflexões do fazer na prática pedagógica, procurando superar as deficiências, sempre que necessário. Preparar aulas priorizando conteúdos cobrados na prova do Enem indica que preparar para o exame faz parte do plano de ensino da disciplina Geografia. Entretanto, não se pode limitar o ensino-aprendizagem de Geografia apenas aos objetos de estudo listados na MR do Enem, pois o saber geográfico a ser apreendido pelo aluno na educação básica vai muito além dos temas indicados para serem avaliados no Enem. Ressaltamos que o professor não pode abrir mão de sua autonomia para adequar-se somente aos objetos de estudo da MR.

³⁷Fonte:<<http://www.emagister.com.br/enem-em-sala-aula-cursos-2633133.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

De acordo com a Tabela 10 (p.171), apenas três professores (12%) recorrem à MR do Enem para elaborar o seu plano de curso e suas aulas, enquanto que quinze (60%) não consultam essa matriz. Uma inferência que podemos fazer desses dados é de que esses professores que afirmaram não utilizar a MR do Enem para elaboração de suas aulas, nem do seu plano de ensino, se apresentam como uma resistência natural de profissionais experientes (com muitos anos de magistério) em se adaptar às mudanças educacionais. Esses professores, segundo Silva (2009), são considerados anacrônicos, e os que utilizam a MR são considerados como professores atualizados, o que referenda o exame nas escolas públicas de ensino médio.

Silva (2009) afirma que “sob a bandeira da qualidade na Educação, o Enem se consolida e toma todos os espaços na educação de nível médio” (p. 135), mas não concordamos, efetivamente, com esse autor. Ressaltamos que os planos de ensino devem ser construídos pela equipe escolar, delimitando e negociando os objetivos educacionais, as finalidades do ensino e de que forma podem contribuir com a formação dos estudantes não somente para terem “bons” resultados no Enem, porém visando a uma formação para a cidadania.

Interessante os dados dos professores em relação à afirmativa “incentivo meus alunos a fazerem a prova do Enem”, que se apresenta como uma das preocupações de 19 professores (76%) (v. Tabela 10, p.171), tendo em vista que 15 (60%) **sempre** incentivam e quatro (16%) incentivam frequentemente. Acreditamos que essa prática ocorre com mais frequência somente nas escolas da rede pública de ensino, uma vez que nas escolas da rede privada há preocupação, tanto por parte dos alunos, como dos pais e da escola, que os discentes tenham bons resultados nesse exame. Tanto é que, após a divulgação dos resultados do Enem, as escolas da rede privada publicam faixas na entrada da escola, com a sua classificação no Enem, com o objetivo de atrair mais alunos. A classificação pode indicar para os pais a melhor escola para seus filhos, uma vez que, à medida que ganha reconhecimento da sociedade brasileira, o Enem mostra, para os sistemas educacionais e comunidades educativas, que tipo de formação se espera do ensino médio hoje. No ano de 2013, os resultados do Enem de 2012 foram publicados pelo INEP no dia 25 de novembro. No outro dia, uma das escolas da rede privada de Patos de Minas já exibia o resultado da Escola em uma faixa promocional, conforme podemos ver na Figura 2.

Figura 2 - Faixa promocional de escola da rede privada



Autor: MARÇAL, Maria da Penha Vieira/ dez.2013.

A escola referenciada na figura acima ocupou o 1º lugar de Patos de Minas no Enem de 2012, em relação às demais escolas do município, conforme classificação apresentada no Quadro 6.

Quadro 6 - Resultados das proficiências médias por área do conhecimento no Enem, por escola

Classificação	Nome	Código
1	COLEGIO NOSSA SENHORA DAS GRACAS	31123536
2	EE EUSTAQUIO JOSE DA SILVA	31342483
3	COL FONSECA RODRIGUES	31123501
4	COL MARISTA	31123510
5	COLEGIO LEONARDO DA VINCI	31123544
6	COLEGIO TIRADENTES PMMG	31118770
7	EE DR PAULO BORGES	31118796
8	EE MARCOLINO DE BARROS	31118958
9	COL CIDADE DE PATOS DE MINAS	31321079
10	EE AGROTECNICA AFONSO QUEIROZ	31212229
11	EE DONA GUIOMAR DE MELO	31118923
12	EE ARLINDO PORTO	31305367
13	EE ABNER AFONSO	31118761
14	EE PROFESSOR ZAMA MACIEL	31119024

Fonte: <http://sistemasenem2.inep.gov.br/enemMediasEscola/site/resultado.seam?cid=768>

Podemos verificar que as escolas da rede estadual de ensino ocuparam os últimos lugares nesse *ranking*. Duas das escolas pesquisadas nem aparecem nessa relação. Isso se justifica pelo fato de que o INEP “manteve a decisão de divulgar as médias, por área do conhecimento e para redação, apenas para as escolas que obtiveram no mínimo 50% de seus estudantes concluintes do ensino médio regular participando de todas as provas do Enem 2012” (BRASIL, 2013b, p.1).

Na nota explicativa publicada no site do INEP com os resultados das escolas do Enem de 2012, o governo deixa claro que “os resultados do Enem auxiliam os estudantes, pais, professores, dirigentes das instituições e gestores educacionais nas reflexões sobre o aprendizado dos estudantes no ensino médio e no estabelecimento de estratégias em favor da melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2013b, p.1).

Diante da divulgação das escolas da rede privada e a busca acirrada pela maioria dos alunos em vagas nas IES, muitas vezes a adesão expressiva dos estudantes ao Enem faz com que seja quase desnecessário incentivá-los a fazer essa prova. Isso tem acontecido até mesmo nas escolas da rede pública, uma vez que as inscrições são gratuitas e que há a possibilidade de os estudantes poderem fazer a prova em seu local de residência ou em cidades muito próximas. No entanto, na entrevista com os gestores e com base nos dados da pesquisa (36%) dos professores, (v. Tabela 9, p. 169), podemos comprovar as afirmações dos gestores de que sempre divulgam/estimulam o exame na escola e oferecem até mesmo condições específicas para a realização das inscrições dos alunos. Conforme depoimentos da D3, *“a gente incentiva através de conversas e também proporcionando a eles [alunos] condições para fazer a inscrição. Eu faço a inscrição aqui na minha sala, na secretaria, na supervisão, na sala dos professores, nos laboratórios de informática, ou seja, aonde tem computadores na Escola. Incentivamos, também, com palestras, trazendo ex-alunos da escola pública que estão em universidades federais para falar para eles [alunos]”*. Além de os professores incentivarem os alunos para fazerem a prova do Enem, há também dados dos professores que comprovam que os gestores estão incentivando, já que nove professores (36%) (v. Tabela 9, p.169) concordaram plenamente que “existe preocupação por parte da Direção da escola com o desempenho dos alunos no Enem” e “existe estímulo por parte da Escola para que os alunos façam o Exame”. Para 16 professores (64%), os alunos também têm se interessado pelos exames.

Quanto à afirmativa “observo alterações nas práticas pedagógicas dos professores em função desse exame”, verificamos (v. Tabela 10, p.171) que apenas um dos professores (4%) afirmou que **sempre** tem percebido isso. Para 16 professores (64%), essas alterações nunca ou raramente ocorrem. Esse dado contrapõe-se às respostas dos professores em relação à atuação que toma como orientação as habilidades da MR do Enem. Isso se justifica pelo fato de que esse exame tem provocado mudanças, mas estas não são tão significativas, pois têm ocorrido de forma pontual e individual.

Com isso, inferimos que a dimensão nacional do Enem conseguiu atingir a mídia, investimentos públicos e o ingresso no ensino superior, de modo geral, mas ainda não atingiu de forma efetiva as bases do ensino médio, de forma coletiva, em todas as suas conjunturas como currículos, práticas docentes, materiais didáticos, formação continuada de professores, dentre outros. Desse modo, podemos perceber que o Enem tem desencadeado implicações nas escolas, mas tem alterado pouco as ações pedagógicas, uma vez que essas ações carecem de integração, de planejamento, de continuidade e de entrelaçamento ao PPP da escola.

Para verificar a existência ou não de correlações, estatisticamente significantes, entre as frequências de respostas emitidas pelos professores nas questões que abordam o ensino de Geografia, no caso, as questões 15 e 17 do questionário, aplicamos o Coeficiente de Correlação de Spearman (SIEGEL, 1975).

O nível de significância foi estabelecido em 0,05, em um teste bilateral.

Para valores de $r_s > 0,396$ têm-se correlações **positivas**, estatisticamente significantes. Para valores de $r_s < -0,396$, têm-se correlações **negativas**, estatisticamente significantes. Os resultados estão demonstrados na Tabela 11.

Tabela 11 - Valores de r_s encontrados, quando da aplicação do Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman às frequências de respostas emitidas pelos professores na questão 15 – percepção em relação a sentenças referentes ao ensino de Geografia e na questão 17 – concordância em relação às afirmativas referentes ao Enem.

(continua)

Matriz de Correlação	Q15-1-O conteúdo avaliado no Enem corresponde ao conteúdo de Geografia dos livros didáticos adotados em sua escola	Q152-A Geografia tem sido valorizada no Enem	Q15-3-O conteúdo das questões do Enem está relacionado às orientações dos CBC de Geografia	Q15-4-É possível trabalhar o CBC de Geografia preparando o aluno para a prova de Ciências Humanas do Enem	Q15-5-O Enem tem sido indutor de políticas públicas para viabilizar a melhoria da educação pública e, mais especificamente, no ensino de Geografia	Q15-6-A prova do Enem pode ser considerada um gênero desencadeador de novas ações pedagógicas para melhoria do ensino médio e, especificamente do ensino de Geografia
Q17-1-O Enem se apresenta como um indicador de ranqueamento institucional	0,438	0,152	0,112	0,15	0,085	0,071
Q17-2-O Enem se constitui em um elemento de mobilização em favor da melhoria da qualidade de ensino	-0,061	0,361	0,16	0,201	0,606	0,708
Q17-3-O Enem se apresenta como indicador de uma nova proposta de educação	-0,061	0,401	0,285	-0,3	0,587	0,673
Q17-4-A reformulação do Enem visa a democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior	0,06	0,542	0,25	0,347	0,59	0,615
Q17-5-O Enem induz a reestruturação dos currículos do ensino médio	0,361	0,3	0,512	0,42	0,345	0,335

Tabela 11 - Valores de r_s encontrados, quando da aplicação do Coeficiente de Correlação por Postos de Spearman às frequências de respostas emitidas pelos professores na questão 15 – percepção em relação a sentenças referentes ao ENSINO DE GEOGRAFIA e na questão 17 – concordância em relação às afirmativas referentes ao Enem.

Matriz de Correlação	(conclusão)					
	Q15-1-O conteúdo avaliado no Enem corresponde ao conteúdo de Geografia dos livros didáticos adotados em sua escola	Q152-A Geografia tem sido valorizada no Enem	Q15-3-O conteúdo das questões do Enem está relacionado às orientações dos CBC de Geografia	Q15-4-É possível trabalhar o CBC de Geografia preparando o aluno para a prova de Ciências Humanas do Enem	Q15-5-O Enem tem sido indutor de políticas públicas para viabilizar a melhoria da educação pública e, mais especificamente, no ensino de Geografia	Q15-6-A prova do Enem pode ser considerada um gênero desencadeador de novas ações pedagógicas para melhoria do ensino médio e, especificamente do ensino de Geografia
Q17-6-O governo federal deve avaliar o ensino médio	0,309	0,156	0,341	0,099	-0,088	-0,05
Q17-7-O fato de oEnem ser uma avaliação “terminal” não induz modificações no ensino médio	-0,139	0,214	-0,131	-0,156	-0,152	0,112
Q17-8-O Enem e vestibular é a mesma coisa	-0,084	0,02	0,04	0,089	0,07	0,241
Q17-9-O Enem prioriza a capacidade de reflexão do aluno, enquanto que o vestibular prioriza a memorização	0,09	0,183	0,233	0,248	-0,088	-0,016
Q17-10-O Enem é uma forma de democratizar o ensino superior	0,019	0,464	0,177	0,28	0,334	0,333
Q17-11-O Enem, enquanto instrumento de avaliação da escola pública, é aceito e considerado importante pelos professores da educação de sua escola	0,29	0,486	0,343	0,277	0,401	0,494

(Em negrito) $p < 0,05$

A partir dos dados da Tabela 11, verificamos correlações positivas, estatisticamente significantes, entre as frequências de respostas emitidas pelos professores na questão 15.2 – “a Geografia tem sido valorizada nas provas do Enem” e a questão:- Q 17.3 – O Enem se apresenta como indicador de uma nova proposta de educação. Também, é possível verificar que há correlação positiva, estatisticamente significativa, entre as frequências de respostas emitidas pelos professores na questão 15.3 – “o conteúdo das questões do Enem está relacionado às orientações dos CBC de Geografia” e a questão Q 17.5 - O Enem induz a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Essas correlações indicam que os conteúdos geográficos avaliados nas questões das provas do Enem acabam influenciando nos conteúdos a serem trabalhados pelos professores em sua prática cotidiana, uma vez que os professores tem buscado trabalhar o CBC de Geografia associando-o aos conteúdos avaliados nas provas do Enem. Assim, esse exame se apresenta como uma política que visa, além de avaliar, provocar mudanças nos currículos do ensino médio. Com isso, o Enem vai adquirindo novo status, o que acaba influenciado políticas educacionais.

Com base nos dados da Tabela 11, também é possível verificar correlação positiva, estatisticamente significativa, entre as frequências de respostas emitidas pelos professores na questão 15.4– “é possível trabalhar o CBC de Geografia, preparando o aluno para a prova de Ciências Humanas do Enem” e a questão: Q 17.5 - O Enem induz a reestruturação dos currículos do ensino médio. Isso mostra que o Enem está embasado nas orientações curriculares nacionais e faz parte de um conjunto de ações que visa a divulgação e a propagação dos princípios da reforma do ensino médio que tem como meta uma nova proposta de educação pautada na contextualização e na interdisciplinaridade. Nesse contexto, a Geografia se apresenta como uma disciplina que tem como principio a compreensão do mundo em seu processo de organização e (re)organização espacial.

Esclarecemos que não explicitamos todas as correlações entre as questões do questionário, pelo fato de que a maioria não apresentou correlações positivas, além de que não aborda, especificamente, o ensino de Geografia.

5.2.3 O CBC, a MR do Enem e o ensino de Geografia nas escolas da rede pública estadual mineira

O governo de Minas Gerais, a partir do ano de 2003, iniciou uma reforma educacional no Estado, com a criação de um projeto denominado Projeto Escolas-Referência (Proger), com vistas a promover a melhoria do ensino na rede pública estadual, tentando dirimir o fracasso escolar e promover a inclusão social. Para implantação desse projeto, que poderia ser chamado de *projeto piloto*, criou-se uma rede de cerca de duzentas unidades-escolas em todo o Estado para a gestão dos projetos em implantação.

[...] ser 'escola referência' significou participar inicialmente de um tripé de projetos: formação dos gestores; elaboração processual de um plano político pedagógico e a formação de Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP), responsável pela discussão e definição do Currículo Básico Comum (CBC) (MINAS GERAIS, 2004, p.4).

Nas Escolas Referência (ER), a busca pela qualidade de resultados exigiu uma capacitação dos professores por área, que era realizada por meio dos GDP. Os docentes atuavam fora da jornada de trabalho para debater a atualização dos currículos e sua implantação na rede. O Estado criou subsídios e mecanismos para o envolvimento dos trabalhadores com a implantação do Centro de Referência Virtual (CRV), um portal alojado no sítio eletrônico da SEE/MG³⁸, destinado à interação, informação e capacitação dos professores, que se tornou uma via obrigatória para a execução de vários projetos da Secretaria. Nesse portal, encontram-se a versão mais atualizada dos CBC, orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais, etc., além de um banco de itens (MINAS GERAIS, 2007. p.9).

Para Brito L. (2008, p. 110), em Minas Gerais manifesta-se a tendência reformista (neoliberal) espalhada pelo mundo, pois “promove-se a redefinição do Estado, que assume o perfil **regulador** e avaliador, facilitando a iniciativa privada, em detrimento de sua função social” (grifo nosso). Salientamos que não é nosso interesse nesta tese abordar a reforma educacional em Minas Gerais, pois o nosso

³⁸ <http://crv.educacao.mg.gov.br>

objetivo é apenas situar essa reforma para verificar se o CBC de Geografia está relacionado à MR de Ciências Humanas do Enem.

O CBC foi instituído pela Resolução SEE/MG n. 833, de 24 de novembro de 2006, como a nova organização curricular a ser implementada no ensino médio em Minas Gerais, que passou a ser introduzido, preferencialmente, nas ER. A SEE/MG defende que o CBC é uma proposta curricular que se assenta nas bases de um currículo flexível, que pode ser ajustado a diferentes realidades, porém indica alguns conteúdos que consideram relevantes e, por essa razão, são denominados Conteúdos Básicos Comuns, pois apontam as novas demandas da educação mineira, trazendo as novas necessidades do sistema educacional ao Estado. No ensino médio, tais conteúdos do CBC foram destacados como prioritários e obrigatórios no primeiro ano em todas as escolas da rede pública estadual, uma vez que se tornou referência para as avaliações do SIMAVE, como também para o estabelecimento de metas de aprendizado por escolas. Nas demais séries do ensino médio, os conteúdos deveriam ser novamente ensinados, porém em um nível mais aprofundado de tratamento.

A Geografia, no ensino médio em Minas Gerais, se apresenta como conteúdo obrigatório somente na primeira série, sendo opcional o oferecimento da disciplina nas demais séries dessa faixa de escolarização. Nestas, o aluno pode optar por uma das áreas temáticas-ciências humanas ou naturais, no segundo ano e no terceiro, área de ciências humanas, exatas ou biológicas-, que devem ser oferecidas pela escola (MINAS GERAIS, 2006).

Segundo Campos (2010), o CBC de Geografia se organiza em quatro eixos temáticos: problemas e perspectivas do urbano; as transformações do mundo rural; mutações no mundo natural; os cenários da globalização e fragmentação – que devem ser trabalhados nos primeiros anos do ensino médio, ao longo do ano letivo, sendo estes mesmos eixos estipulados para todas as séries do ensino médio, caso a escola venha a oferecer a disciplina. A proposta é que, a cada ano, haja um aprofundamento na abordagem dos definidos temas.

Considerando que os professores da rede pública estadual são “obrigados” a trabalhar no ensino fundamental e no ensino médio fundamentados nos CBC, buscamos conhecer o posicionamento deles, quanto a se “os conteúdos das provas do Enem estão relacionado às orientações dos CBC de Geografia”. De acordo com a Tabela 6 (p. 146), apenas quatro professores (16%) **concordam**

plenamente com essa afirmativa. Nove professores (36%) afirmam que **concordam parcialmente**. Muitos professores (24%) não têm posição quanto a essa afirmativa, pois responderam que nem concordam e nem discordam. Percebemos, pois, que os professores da rede pública estadual não analisam os documentos curriculares que embasam a elaboração de seus planos de ensino, e muito menos fazem uma análise crítica sobre os mesmos, apenas o seguem de forma alienada. Campos (2010), em sua pesquisa sobre o CBC de Geografia, afirma que o currículo estabelecido pelos CBC “não se constitui como um instrumento de reflexão e crítica acerca da realidade” (p.8). Segundo essa autora, isso acontece pelo fato de que nessa perspectiva são atribuídos aos conteúdos do CBC

[...] ideias, valores e crenças que promovem a aceitação da soberania nacional, a flexibilização das relações de trabalho, instabilidade social e profissional, o agravamento da exclusão social, a perda dos direitos historicamente conquistados, à passividade ou mesmo à restrita participação política e recorrência à competição, ao individualismo como estratégia de convivência pessoal (CAMPOS, 2010, p.8).

Essa nossa compreensão sobre o entendimento dos professores a respeito das provas do Enem pode ser comprovada pela posição dos mesmos em relação à afirmativa se “é possível trabalhar o CBC de Geografia preparando o aluno para a prova do Enem”. Verificamos de acordo com Tabela 6 (p.146) que sete professores (28%) concordam **plenamente** e oito (32%) concordam **parcialmente**. Isso confirma a nossa análise em relação à falta de estudos e compreensão dos professores sobre a proposta do CBC. Para Campos (2010, p. 8-9), é possível afirmar que tal currículo “induz a uma educação despolitizada, acrítica e alienante, criando e se fazendo difundir representações acerca das transformações [...] em diferentes escalas, por meio da naturalização e/ou legitimação dos processos em curso”. Diante disso, inferimos que os professores da rede pública mineira de Patos de Minas não são chamados à reflexão a respeito do CBC, como também não recebem formação que lhes proporcione condição de intervir nas concepções e formulações de currículos e, assim, se tornam meros executores, cabendo a outros o papel de conceber e de elaborar, de propor modificações, cortes e acréscimos. É possível verificar que essa lógica perpassa a implementação deste currículo, que é pautado pela coerção e pela meritocracia, conforme documento oficial que ressalta que

[...] o progresso dos alunos, reconhecido por meio dessas avaliações [SIMAVE], constitui a referência básica para o estabelecimento de sistema de **responsabilização** e **premiação** da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera **consequências positivas na carreira docente de todo professor** (MINAS GERAIS, 2006c, p.9, grifos nossos).

Pelas nossas experiências como gestora e professora da rede pública, percebemos que essa “premiação” da escola e de seus servidores acabou criando no ambiente escolar uma disputa e uma forçada responsabilização pelos resultados dos alunos no SIMAVE, por parte apenas dos professores de Matemática e Língua Portuguesa, que são os conteúdos avaliados. Nesse contexto, professores de Geografia, como também de outras áreas, não se preocupavam com o rendimento dos alunos e afirmavam que somente estavam interessados no **prêmio** que era concedido aos servidores no atendimento às metas, que eram propostas para a escola. Corroboramos Horta Neto (2013), quando afirma que os sistemas de avaliação instituídos pelos Estados e pelo governo federal assumem o caráter de instrumento de **regulação** do sistema educativo, por meio das ações desenvolvidas pelas escolas e seus professores.

A partir do entendimento dos professores sobre o Enem, inferimos que as escolas têm sido afetadas de alguma forma por esse exame, pois vão desde o incentivo à inscrição; o uso de questões de provas anteriores; a realização de simulados, os “aulões” preparatórios; os comentários de véspera e após a prova entre os professores e os estudantes; as adaptações aos conteúdos e questões ou do plano de ensino e mesmo do PPP da escola, até ao que preconiza o exame e as tímidas alterações metodológicas no ensino.

Segundo Maceno e Guimarães (2012), as políticas educacionais acabam afetando as escolas, de modo que é ingênuo desconsiderá-las. Faz-se necessário buscar a integração entre as ações do Estado e dos espaços escolares para uma relação dialética que consideramos fundamental, bem como a valorização de todos para empreender políticas que verdadeiramente beneficiem a melhoria da educação. Como uma das ações de políticas educacionais, o Enem deveria possibilitar a redução das desigualdades educacionais, beneficiar o trabalho docente. No entanto, é preciso que haja ações planejadas para analisar sua historicidade, sua evolução ao longo dos anos, ou seja, estudar, analisar e avaliar tais políticas.

Concordamos com Maceno (2011) ao afirmar que os efeitos do Enem nas escolas acabam sendo contrários ao que propõem as autoridades em relação a esse exame, uma vez que pouco tem contribuído para repensar a organização curricular, a avaliação, o ensino, os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, ou as finalidades educativas do ensino médio. Na verdade, o Enem tem sido considerado mais como um currículo a ser seguido ou um tipo de exame a ser reproduzido em sala de aula. Essa reprodução arraiga a relação de exterioridade entre os professores e o Estado e/ou até mesmo as Universidades, que foram envolvidas no processo, por meio do SISU, ou seja, situando os professores como meros executores em relação ao seu próprio trabalho.

Enfim, compreendemos que o Enem, se comparado às demais políticas públicas do MEC, tem um diferencial bastante significativo, porque seu potencial motivacional é maior, tendo em vista a sua estratégia de autoavaliação, a forma de ingresso nas universidades públicas e/ou privadas pelo ProUni e/ou SISU. Além disso, é uma política explícita na mídia, o que acaba seduzindo o aluno para a sua escolha de fazer ou não o exame.

Assim, na próxima seção, passamos a tecer as nossas **considerações finais** sobre este trabalho, salientando algumas evidências apreendidas durante o desenvolvimento da pesquisa, que, de antemão, acabou suscitando outros questionamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver e concluir a pesquisa, que favoreceu a elaboração desta tese, fomos tomando consciência de que as problemáticas que nos inquietaram e motivaram o desafio de escrevê-la, ao longo do estudo, foram adquirindo outros significados que, de antemão, acabaram suscitando outras questões, que ficam em aberto para futuras investigações, dada a complexidade do tema.

Os dados evidenciados nesta pesquisa nos levaram a buscar algumas respostas para os questionamentos, que nos motivaram a empreendê-la. Para tanto, retomamos algumas evidências que consideramos relevantes para responder ao nosso objetivo, que é o de compreender as repercussões do Enem no ensino médio e, especificamente, no ensino de Geografia, a partir do entendimento dos professores de Geografia e gestores das escolas da rede pública estadual de Patos de Minas.

Uma das evidências é a origem histórica do fenômeno avaliativo, pois compreendemos que a avaliação, como um fenômeno humano e social, faz parte da história de vida das pessoas, presente desde tempos remotos, nos âmbitos pessoal, social e educacional. Em relação à avaliação sistêmica, entendemos que esse tipo de avaliação está se consolidando no cenário educacional brasileiro. Duas explicações ancoram nossa afirmação. De um lado, porque os investimentos em novas técnicas e tecnologias, bem como a divulgação e o papel das mídias, associados ao incentivo em formação especializada de profissionais, são cada vez mais recorrentes. De outro, porque a avaliação externa vem sendo adotada pelos governos, em todos os níveis da federação, como um instrumento privilegiado de planejamento e acompanhamento da gestão, tanto dos órgãos centrais como das escolas. Isso nos mostra que está ocorrendo um movimento, acanhado ainda, de mudança educacional, tendo o Enem como o indicador mais significativo.

No entanto, destacamos que, apesar de a avaliação em larga escala se apresentar com grande notoriedade entre as esferas governamentais, entre as comunidades envolvidas na escola, alunos e professores, os debates e estudos ainda têm sido pouco difundidos, comparando-se à amplitude e complexidade do tema. Evidenciamos, também que a *publicização* dos resultados dessas avaliações, sob forma de ranqueamento, tem pressionado professores e gestores, o que acaba contribuindo para distorcer o foco do trabalho pedagógico. Essa valorização dos

resultados, sem relação com o PPP da escola e a prática pedagógica dos professores, está alinhada às lógicas neoliberais. Isso se deve ao fato de que a avaliação, como política pública educacional, aplicada na educação básica, foi implantada em um contexto permeado de iniciativas educacionais de delineamento mercantil e neoliberal.

Evidenciamos, também, que as políticas públicas de educação têm adotado a avaliação como forma de **regulação** do ensino, uma vez que, nessa perspectiva, tem como base o ideário neoliberal de que o papel do Estado em relação à educação consiste em avaliar as instituições escolares. Assim, a definição dos objetivos e função da escola decorre de indicadores estabelecidos de “fora para dentro”, ou seja, os técnicos das agências financiadoras é que definem a função da escola e, portanto, o que é qualidade na educação, bem como os indicadores a serem utilizados para aferi-la. Maroy (2011) afirma que os modos de regulação de um sistema educativo podem ser considerados “como o conjunto dos mecanismos de orientação, de coordenação, de controle de ações dos estabelecimentos, dos profissionais e das famílias, no seio do sistema educativo” (p.19).

Dessa forma, a avaliação passa a ser concebida como instrumento de **controle** social, de **regulação**, atrelada às políticas públicas, com o intuito de fornecer subsídios à promoção da qualidade e da equidade do sistema educativo, e como forma de prestação de contas à sociedade sobre o atendimento e a qualidade dos serviços educacionais ofertados. Vianna (1997) justifica que a função *accountability*, atribuída à avaliação, consiste tanto num mecanismo de “prestação de contas”, sobre o que foi investido, e os resultados educacionais alcançados, como também uma forma de controle e “responsabilização” por esses mesmos resultados. Isso nos leva a crer que não estamos vivendo um “modismo”, que a “moda da avaliação” vai passar, mas, sim, que estamos vivenciando a sistematização e a estruturação das avaliações sistêmicas, como um dos principais eixos das políticas educacionais.

Pela nossa pesquisa, verificamos que o Estado parece não estar conseguindo exercer seu poder de coerção e controle através do Enem. Isso se deve ao fato de que o interesse por esse exame, apesar de todo *marketing* empreendido pelo governo junto às escolas públicas, desvincula-se da sua função precípua, qual seja, de possibilitar a autoavaliação dos discentes, de preparar para o trabalho e de mensurar a qualidade de ensino.

Em relação à questão se os currículos têm sido norteados a partir das políticas públicas de avaliação, verificamos que há uma **conformação**, por parte dos professores e gestores das escolas, em relação às avaliações sistêmicas, que tendem a ser vistas como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”. Para Castro e Tiezzi (2005, p.133), o Enem, como política pública, se constitui em um poderoso instrumento indutor de mudanças nas escolas, na medida em que “expressa no que é avaliado aquilo que deveria ter sido ensinado”.

A implantação das políticas públicas de educação e a sistematização dos processos de avaliação em larga escala favoreceram reformas curriculares. Essas reformas passaram a exigir um planejamento educacional e mudanças nas práticas cotidianas pedagógicas, principalmente sobre o trabalho dos professores que, no momento do planejamento e da sua realização, sentem-se pressionados, pois precisam atingir metas estabelecidas por gestores e secretarias de Estado. O resultado obtido pela escola nas avaliações externas depende de um conjunto de ações, dentre elas, a organização do trabalho na sala de aula, elaborado para atender as “exigências” das avaliações externas.

Em relação à questão se o Enem tem-se apresentado como um instrumento regulador do currículo no Brasil, verificamos que todo currículo expressa uma política educacional. Portanto, todas as transformações curriculares expressam mudanças de caráter político e isso não é diferente da proposta de criação desse exame, bem como da elaboração da sua MR, que vem ganhando força nas definições dos currículos das escolas. O Enem, os PCNEM, as DCNEM, as OCNEM e outros instrumentos normativos, fundados, todos, na LDB nº. 9495/96, nasceram no contexto das reformas neoliberais na educação e trazem no seu cerne a lógica da organização curricular que valoriza a formação de habilidades e competências. É a partir dessas reformas curriculares que se instaura um discurso **regulador**, em que a escola deve “ensinar para a vida”, “para a utilidade prática”, que pode ser traduzido para um mercado de trabalho mais flexível e terceirizado. Essas mudanças e transformações no mundo da educação ocorrem em resposta às transformações que ocorrem no mundo do trabalho.

O princípio da avaliação nas políticas sustentadas pelos princípios neoliberais é sinalizar as deficiências da educação, buscando melhorias, levando em consideração o padrão de qualidade definida como parâmetro internacional. A partir da publicação dos resultados do Enem e os consequentes *rankings*, surgem as

apressadas conclusões extraídas desses resultados, vinculando de forma imediata e simplificadora as notas dos alunos com a suposta qualidade das escolas. Assim, as escolas têm sido classificadas como instituições educacionais “boas” ou “ruins”, de acordo com as notas de seus estudantes. Isso, em certa medida, gera uma ideia de competição entre as escolas, professores e estudantes, caracterizando o Enem como um exame com perfil avaliativo **regulador**. Como forma de **regulação**, o Enem pode contribuir para alterar a maneira de o professor ensinar, configurando-se em uma nova visão de educação. Nesse sentido, o Enem, de acordo com as intenções do MEC (BRASIL, 2009a), constitui um catalisador para a reformulação curricular já sinalizada pelos documentos oficiais.

Percebemos, com a pesquisa, que os professores reconhecem a função política da nova proposta do Enem e a intenção do Governo em transformar esse exame no único meio de acesso dos alunos das escolas públicas às Universidades. No entanto, os professores reconhecem que essa democratização ainda não acontece efetivamente, tendo em vista que o ensino na rede privada continua representando uma preparação ainda mais sinuosa das escolas que o compõem para o ingresso de seus discentes nas IES. Isso se justifica pelo fato de que, antes, a rede privada preparava seus alunos para os vestibulares tradicionais; hoje, busca prepará-los para responderem corretamente às linguagens do Enem, o que não acontece com as escolas da rede estadual de ensino. Para Kuenzer (2000, p.21), “a materialidade da escola média brasileira é produto histórico de um determinado modelo de organização social, econômica e política, não oferece condições para a unitariedade, a não ser em outro modelo de sociedade”.

A partir das entrevistas com os gestores das escolas, constatamos que há preocupação, por parte da gestão e professores, em alcançar as metas estabelecidas, como também um aumento da responsabilidade dos docentes, pelos resultados obtidos por suas escolas nas avaliações, e com o *ranking* da escola nos resultados do Enem. Com isso, percebemos que se tem configurado, nos sistemas de ensino, um movimento no sentido de “ensinar para obter bons resultados nos exames”. Para Sacristan (1998), a avaliação, seja ela qual for e, principalmente, as de larga escala, atua como uma **pressão modeladora** da prática curricular e, em outras esferas, a política curricular também passa a ser alvo dessas pressões. Além disso, as tarefas realizadas, a atividade de planejamento e a escolha dos conteúdos

por parte dos professores, para atender às exigências das avaliações externas, também refletem o impacto dessas avaliações sobre o currículo.

Considerando que a nossa pesquisa buscou auscultar os pressupostos políticos e conceituais, que embasam a proposta do Enem, bem como o entendimento dos professores sobre essa avaliação, no final da educação básica, e suas repercussões nas práticas pedagógicas, verificamos que esse exame, como avaliação sistêmica, foi ao longo do tempo se reestruturando e hoje ocupa lugar privilegiado nas políticas educacionais.

Isso se deve ao fato de que nesses 15 anos de avaliações do Enem, as IES foram gradativamente utilizando o seu resultado como critério para ingresso em seus cursos, a partir dos programas do governo como o ProUni, SISU, além de outros incentivos, ampliando assim a influência e as repercussões do Enem no ensino médio. A mídia, de modo geral, também é responsável pelo aumento da abrangência desse exame. O governo federal tem investido na divulgação do Enem, com incentivos para “as portas que se abrem³⁹” com esse exame.

No entanto, verificamos que apenas três (12%) dos professores têm conhecimento das possíveis utilizações desse exame na trajetória estudantil dos jovens (v.gráfico 3, p.80). A maioria desses docentes também desconhece os seus pressupostos políticos (80%) (v.gráfico 3, p.80), e nem mesmo conhece a sua MR (68%) (v.Tabela 7, p.152). Essa situação revela que a reflexão e a investigação sobre a prática pedagógica, além dos processos avaliativos, têm sido pouco vivenciadas pelos professores e gestores das escolas. Consideramos essa situação crítica, pois nos mostra que os professores estão se baseando apenas nas informações da mídia para fazerem seus juízos de valor sobre o Enem, comprovando que não há discussões sobre o referido exame nas escolas e nem mesmo em relação às políticas de avaliação.

A partir da pesquisa, constatamos que há incentivos por parte dos gestores e professores para a participação dos alunos no Enem, porém são escassos o estudo e os debates, no sentido de promover ações pedagógicas de melhoria do ensino a partir desse exame. Os dados coletados nos permitiram verificar que há tentativas de mudanças na escola, por parte dos gestores e professores, porém, na prática pedagógica, essas ocorrem de forma lenta, isoladas e sem planejamento.

³⁹ Comercial de TV para divulgação do Enem abrangendo as várias formas de utilização do Enem, em circulação nas redes de TV, a partir do dia 31 de dezembro de 2013.

Com isso, esse exame tem sido pouco significativo, para oportunizar as reflexões entre os gestores e professores, sem muito sentido pedagógico nas escolas. A maioria dos professores desconhece o Enem, existindo apenas comentários breves na véspera de sua realização, geralmente baseados apenas nas informações da mídia, sem empreenderem estudos sobre o referido exame. Além disso, enfatizamos que as condições de trabalho ainda não contribuem para que ocorram efetivamente melhorias no processo educacional, uma vez que a estrutura da escola continua a mesma. Por isso, defendemos que as ações de mudanças no processo ensino-aprendizagem sejam planejadas e desenvolvidas com o intuito de tornar claros os objetivos do Enem junto aos professores, estudantes e comunidade, para melhor compreendê-lo, integrando as escolas às IES e ao Estado, a fim de se consolidarem as políticas educacionais.

Em relação às repercussões do Enem na prática pedagógica dos professores de Geografia, verificamos algumas iniciativas dos docentes para mudarem as estratégias de ensino. Porém, essas acontecem de forma superficial, mais no sentido de preparar os alunos para a prova do Enem, em seu papel de vestibular nacional. Isso não pode ser caracterizado por ações pedagógicas de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, pois não foi construído um conhecimento pautado no desenvolvimento de habilidades e competências, de forma processual. Ficou evidente que os trabalhos que visam a preparar o aluno para participar do Enem acontecem em momentos esporádicos com “aulões” e aplicações de “simulados” por bimestre. Muitas vezes, essas atividades se resumem em oportunizar ao aluno a resolução das questões das provas do Enem, aplicadas nos anos anteriores em aulas ditas “preparatórias para o exame”, não relacionando os resultados do Enem em seus planejamentos e/ou em mudanças efetivas na forma de ensinar. Enfatizamos que as práticas de melhoria do processo de ensino-aprendizagem deveriam favorecer ao aluno a análise crítica dos fenômenos da realidade em sua totalidade, a fim de problematizar os fenômenos e saber utilizar os conhecimentos geográficos e outros componentes da área de Ciências Humanas, para resolvê-los.

Diante da análise dos dados, averiguamos que os professores de Geografia continuam trabalhando por disciplina, e não por área de conhecimento, como é a proposta que permeia os documentos da reforma educacional que está contemplada na MR do Enem. Verificamos que 44% (v.Tabela 10, p.171) dos

professores não se preocupam em ensinar Geografia pautados na construção de competências e habilidades, conforme preconiza o Enem. O que é pior, a maioria (72%) (v.Tabela 7, p.152) respondeu que não conhece a MR. As competências e habilidades listadas na MR podem ser facilmente associadas aos conteúdos tratados historicamente, na escola, pela ciência geográfica.

Os resultados da pesquisa apontam que o Enem, apesar de ensejar mudanças na forma do tratamento dos conteúdos no ensino de Geografia, não apresentou o impacto desejado pelo discurso oficial. Isso decorre do fato de que a preparação dos professores para um ensino contextualizado, conforme é recomendado pelo Enem, associado à falta de conhecimento dos pressupostos políticos desse exame, é também superficial e sem embasamentos teóricos e políticos. Por isso, afirmamos que a relação entre avaliação e melhoria da qualidade do ensino não constitui, ainda, uma realidade. Tudo parece girar em torno dos resultados das avaliações, que vão direcionando os caminhos a percorrer, os conteúdos a ensinar, as prioridades a assumir e os projetos a serem implementados na escola. No entanto, evidenciamos que as escolas da rede estadual mineira estão focadas em seu próprio sistema de avaliação, no caso o SIMAVE, em consequência do estabelecimento do sistema de **responsabilização** e **premiação** da escola e de seus servidores. As demais avaliações são aceitas, mas não são objeto de grande investimento das escolas no que se refere ao estudo e análise de sua estrutura, seu funcionamento e seus resultados.

Mesmo desconhecendo as principais intenções do Enem, os professores nos fizeram entender que esse exame não está promovendo **mudanças efetivas** na estrutura das escolas públicas, a ponto de promover mais qualidade para a educação. No entanto, o Enem pode vir a assumir um papel central para o ensino médio, sobretudo em decorrência de sua sobreposição de funções e dos usos que a imprensa tem feito de seus resultados.

Para caracterizar-se em uma mudança conceitual para a educação básica, o Enem precisa ser ponto de partida, e não finalidade. Os resultados desse exame devem apontar para redirecionamentos, geração de políticas públicas e novas intervenções. Só assim, o Enem se efetiva na sua potencialidade de desenvolver mudanças nos currículos e nas práticas educacionais, principalmente no ensino médio.

O Enem, como política pública de avaliação, pode instrumentalizar ações de melhorias de qualidade da educação básica, uma vez que induz mudanças nos currículos, na configuração do sistema educativo e na concepção de ensino. Entendemos que a transformação que desejamos para a educação e para a sociedade pode começar a se consolidar a partir das políticas públicas de avaliação, orientadas, sobretudo, por um ensino fundamentado na construção de habilidades e competências, assim como preconizam as diretrizes de referência do Enem.

O Enem, pelos seus pressupostos pedagógicos de avaliar competências e habilidades, preconizar novas diretrizes para o ensino médio, estabelecer indicadores que orientem políticas públicas, assim como a criação de processos nacionais de seleção à universidade, pode ser elemento importante, capaz de contribuir para a melhoria da educação como um todo. Segundo Minhoto (2009), o Enem, como expressa a sua matriz, representa, de forma mais lapidada, a tendência de substituir alguns conceitos e referências presentes na escola, como a transmissão de conhecimentos e conteúdos.

Concluimos que o Enem é um sistema avaliativo que traduz os princípios da reforma educacional do ensino médio no Brasil, configurando-se como um mecanismo que entrelaça e interfere no processo de ensino-aprendizagem em diversas situações, acarretando consequências para as escolas, professores e alunos.

Deixamos claro que esta pesquisa não esgota o assunto; nem era essa a nossa pretensão. No início dessas considerações, afirmamos que as problemáticas que nos motivaram a desenvolvê-la fizeram surgir outros questionamentos, o que faz com que este trabalho não se conclui por si mesmo. Esperamos que essas reflexões suscitem que mais pesquisadores possam promover outras abordagens e outras conclusões a respeito do tema ensino médio e suas relações com as avaliações estandartizadas. Isso pode contribuir para que as políticas educacionais, para esta etapa de escolarização, avancem no sentido de promover, de fato, melhorias no ensino médio e na educação como um todo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo** - Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 9, p. 57-70, mai/ago, 2009.

ALTH, Fernando. Políticas públicas de Estado e de governo: instrumentos de consolidação do Estado Democrático de Direito e de promoção e proteção dos direitos coletivos. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. A avaliação como estratégia de gestão educacional: da regulação à emancipação. In: _____.; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Avaliação da educação e da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

ALMEIDA JUNIOR, Vicente de Paula. CATANI, Afrânio Mendes. Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 561-582, nov. 2009.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

ALMEIDA JUNIOR, Vicente de Paula. CATANI, Afrânio Mendes. Algumas características das políticas de acreditação e avaliação da educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 561-582, nov. 2009.

ASSAIFE, Teresa C.; BOMFIM, Vera Costa P. ENEM e PROUNI: uma proposta de articulação. In: CARVALHO, José Carmelo Braz; ALVIM FILHO, Hécio; COSTA, Renato Pontes. **Cursos pré-vestibulares comunitários**: espaços de mediações pedagógicas. São Paulo: ed. PUC, 2005. p. 263-269.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, v.1 n.2, p. 99-116, jul-dez/2001. Disponível em: <http://132.248.9.1:8991/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no2/1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARRIGA, Angel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Tereza. (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.51-82.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p. 725-751, out. 2005.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

BELLONI, Isaura; BELLONI, José Ângelo. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003a. p. 9-58. (Série Avaliação: construindo o campo e a crítica).

BELLONI, Isaura. Avaliação institucional de escolas e universidades: o debate. In: FREITAS, Luis Carlos de (org.); BELLONI, Isaura; SOARES, José Francisco. **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003b. p. 93-183. (Série Avaliação: construindo o campo e a crítica).

BONAMINO, Alícia; SOUZA, Sandra Zákia. 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.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2007.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. A avaliação no modelo da metria: psicometria e edumetria. In: _____. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais com comentários. Tradução de Claudia Schilling. Porto alegre: Artmed, 2001.

BOTELHO, Antônio Rocha. **Servidores públicos do magistério do estado de Minas Gerais**: novas divisões de carreiras e direitos diferenciados-impasses e avanços. Unicamp: 2011. Disponível em: <http://www.iipe.com.br/Trabalho%20da%20UNICAMP-LAGE.pdf>. Acesso em: 23 jun.. 2013.

BRAGANÇA JÚNIOR, Anízio; MARQUES, Mara Rúbia Alves. A reforma educacional em Minas Gerais (2003-2010): impactos e movimentos no ensino médio. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández. **Ensino médio**: estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012. p.113-138.

BRASIL. Lei n.5.692 de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>. Acesso em: 12 dez.2013.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 08 ago.2011.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 out. 2010.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional do Ensino Médio. **Documento Básico**. Brasília: MEC/INEP, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução 3/98**: instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, MEC/CNE, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico**. Brasília, MEC/INEP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação/INEP. **Portaria nº 110 de 04 de dezembro de 2002**. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/enem/legislacao/p110_041202.htm Acesso em 21 maio 2013.

BRASIL. **Decreto n. 5154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 17 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano de Desenvolvimento da Educação. **Prova Brasil**: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB/Brasília, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>>. Acesso em: 19 fev.2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Novo Enem**. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2012.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009b**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 17 fev.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio. **Relatório Pedagógico**. Brasília, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2009 de 30 de junho de 2009. **Proposta de experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio**. Brasília, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de concepções e orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador. Brasília, 2009e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 971 de 09 de outubro de 2009**. Brasília: MEC, 2009f. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: câmara de educação básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Definindo Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 22 ago.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ensino Médio. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012-Geografia**. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 22 ago.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de convocação 01/2013 – CGPLI. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015**, Brasília, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Nota explicativa**: proficiências médias dos participantes no Enem 2012 por escola. Brasília, 2013b.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

BRITO, Lúcia Elena Pereira Franco. **A Educação na reestruturação produtiva do capital:** um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente da rede estadual de ensino de Minas Gerais (2003-2008). 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

BURCH, Sally. Sociedade da informação/Sociedade do conhecimento. In: AMBROSI, Alain; PEUGEOT, Valérie; PIMIENTA, Daniel. **Desafios de palavras:** enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação. [s.l]: C & F Éditions, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no ensino médio. **Terra Livre**, São Paulo, n. 14, p. 60-99, jun/jul.1999.

CAMPOS, Alessandra Bernardes Faria. Reestruturação dos currículos em Minas Gerais: reflexões acerca do CBC de Geografia para o Ensino Médio. In: ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS, 16, 2010, Porto Alegre. **Anais...** São Paulo: AGB, 2010. p. 1-10.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. A avaliação da universidade: concepções e perspectivas. **Universidade e Sociedade**. Brasília, v.1, n.1, p. 14-24, set.1991.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARO, Francisco G. Pesquisa avaliativa: uma visão panorâmica. In: GOLDBERG, Maria Aparecida Azevedo; SOUZA, Clarilza Prado. (Org.). **Avaliação de Programas Educacionais:** vicissitudes, controvérsias, desafios. E.P.U. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1982. p.10-14.

CASALI, Alípio. Enem já tem até cursinho preparatório. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 06 set. 2010. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?id=1043710>>. Acesso em 12 dez.2012.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandarizada: a perda da qualidade e a segmentação social. **Sísifo:** Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 52, p. 71-78, 2009. Disponível em: <www.sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: nov.2012.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-154.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p.271-296, set./ dez. 2009a.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo Perspectivas**, São Paulo, v.23, n.1, p.5-18, jan./jun.2009b.

CAVALCANTE, Marcos. **Os desafios da educação na sociedade do conhecimento**. 2011. Disponível em: < luz.cpfcultura.com.br/47 >. Acesso em: 23 mar.2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p.213-231, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a10v24n48.pdf>. Acesso em 16 dez 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, set/dez 2012.

CONDEIXA, Maria Cecília Guedes. ENEM: matriz e itens para a educação escolar. **Série-Estudos**-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 33, p. 77-87, jan./jul. 2012.

COSTA, José Carlos Oliveira. **O currículo de Matemática no Ensino Médio do Brasil e a diversidade de percursos formativos**. 323 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.27, p. 73-84, jul./1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n27/n27a08.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2014.

D'ELBOUX, Yannik. Ensino médio em crise. **Profissão Mestre**, Curitiba, jun.2011, p.14-18.

DIAS, Francisco Carlos James Aguiar. **O Enem sob a percepção dos professores de Química do ensino médio da rede particular de ensino do município de Sobral (CE)**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luis Carlos (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. (Org.). **Avaliação e compromisso público**. Florianópolis: Insular, 2003a.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação Superior. São Paulo: Cortez, 2003b.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.70, p.16-79, abr, 2000.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes**: uma análise do uso dos resultados no curso de Pedagogia da UEMA. 327f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2013.

ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antônio. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Lisboa: Porto Editora, 1993.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Avaliação da qualidade da educação no Brasil**. Brasília: INEP/Fundação Santillana, [s.d].

FISCHER, Luís Augusto. Panorama sobre o Enem, o Sisu e o vestibular. **Jornal Zero Hora**, Caderno Cultura, 13 jul.2013. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-lazer/segundocaderno/noticia/2013/07/luis-augusto-fischer-apresenta-um-panorama-sobre-o-enem-o-sisu-e-o-vestibular-4199615.html>>. Acesso em: 25 set.2013.

FONSECA, Rosânia Aparecida de Sousa. **Enem-Exame Nacional do Ensino Médio 1998-2007**: olhares da escola pública mineira através da voz de gestores, pedagogos e professores de escolas da rede pública estadual de Passos (MG). 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANCO, Maria Laura Puglise Barbosa. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUZA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1991. p. 63-67. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRANCO, Maria Laura Puglise Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Testes e avaliações do ensino no Brasil. **Educação e Seleção**, n. 16, p.33-42, 1987. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/125.pdf>. Acesso em 01. jul. 2013.

GHIRALDELLI, Jr. **Filosofia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GONÇALVES, Luiza de Fátima. **Programa de avaliação do sistema educacional do estado do Paraná – ava – 1995/2002**: uma avaliação a serviço da formação humana, ou de favorecimento ao mercado econômico? .184 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

GUIMARAES, Luciana. O que os estudos dizem sobre avaliação formativa. IN: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE, X. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2010.

HILÁRIO, Rosangela Aparecida. O ENEM como indutor de políticas públicas para melhoria da qualidade do ensino médio. **Educação**, Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, v.7, p. 95-107, 2008. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/article/view/1912>>. Acesso em: 24 jan.2009.

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a união e os Estados de Minas Gerais e São Paulo**. 358 p. Tese (Doutorado em Política Social)- Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica**: 2012-resumo técnico- Brasília: INEP, 2013.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia (org.) **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221-231.

KLEIN, Ruben; FONTANINE, Nilma Santos. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Revistas do Sistema INEP**, v. 15, n. 66, p. 29-34. abr./jun. 1995.

KLEIN, Ruben. Alguns aspectos da Teoria de Resposta ao Item relativos à estimação das proficiências. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 35-56, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v21n78/v21n78a03.pdf>>. Acesso em 13 dez.2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho- educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 55-75.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr.2000.

LACOSTE, Yves. **A Geografia** - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Tradução de Maria Cecília França. 5.ed. Campinas: Papirus, 2001.

LARA, Graziela Jacynto. ... **A gente não quer só comida...** estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LERINA, Marcos Irineu Klausberger; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **O Ensino de Geografia frente ao ENEM**: reflexionando a práxis pedagógica. IN: ENCONTRO DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL. I ENPEGSUL. **Anais....**Porto Alegre, jun.2013. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/d9d3cc_2ae9062b882b665c37a411d4438cb8dc.pdf>. Acesso em 16 dez. 2013.

LIMA, Elvira Souza. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho, 2003.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **A reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso**: o Enem como mecanismo de consolidação da reforma. Tese. 251f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2005.

LOCCO, Leila de Almeida de. **Políticas públicas de avaliação**: o Enem e a escola de ensino médio. 2005. 137 p. Tese. (Doutorado em Educação)- Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar. Entrevista concedida à **Aprender a Fazer**, publicada em Impressão Pedagógica, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, n. 36, 2004, p. 4-6. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.luckesi.com.br%2Ftextos%2Favaliacao_consideracoes_gerais_%2520sobre_avaliacao.doc&ei=AiZIUvfPJ7E4APMx4C4Bg&usg=AFQjCNF8mpgvGzjnZHHIGcsZbQSg-yGiBQ>. Acesso em: 25 maio 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACENO, Nicole Glock; GUIMARÃES, Orliney Maciel. Implicações do Novo ENEM em Escolas Estaduais de Curitiba. In: ENCONTRO NACIONAL DE QUÍMICA, 16, 2012. **Anais...** Salvador, 2012. p. 2-12.

MACENO, Nicole Glock; et.al. A Matriz de Referência do ENEM 2009 e o desafio de recriar o currículo de Química na educação básica. **Química Nova na Escola**, [s.l.], v.33, n.3, ago.2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n.4, p.79-95, ago./dez., 1998.

MAIA, Marinilda. **Impactos da Provinha Brasil na reorganização das práticas de alfabetização das escolas públicas do país**. 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem18/COLE_4209.pdf>. Acesso em: 28 maio 2010.

MARÇAL, Maria da Penha Vieira; VLACH, Vânia Rubia Farias. Análise da prova do ENEM (2010) em relação ao conteúdo de Geografia: um estudo das temáticas abordadas. IN: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA. XI. ENPEG, Goiânia-GO, **Anais....** CD Roon, abr. 2011.

MARÇAL, Maria da Penha Vieira. **Educação ambiental e representações sociais de meio ambiente**: uma análise da prática pedagógica no ensino fundamental em Patos de Minas – MG (2003-2004). 224f. Dissertação (Mestrado em Geografia)- Programa de Pós-Graduação em Geografia- Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Org.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

MELÃO, Walderez Soares; SOARES, Maria Tereza Carneiro. Implicações do novo ENEM na perspectiva dos Professores de matemática do ensino médio. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 33, p. 213-223, jan./jul. 2012a.

MELÃO, Walderez Soares. **O ENEM e os professores de Matemática do ensino médio do Paraná**: delineamento de uma noção de responsabilidade curricular. 119p. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012b.

MELLO, Guiomar Namó de; WEY, Vera Lúcia (part.). Estado de Minas Gerais: em busca de um novo padrão de gestão educacional. In: XAVIER, Antonio Carlos da Ressurreição. **Gestão educacional**: experiências inovadoras. Brasília: IPEA, 1995. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/591>>. Acesso em 16 fev.2014.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Ensino médio no Brasil e em Minas Gerais: políticas e processos. IN: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). XXVI. **Anais...** Recife, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/index.html>>. Acesso em 17. fev.2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Aceleração da aprendizagem**: Programa de correção do fluxo escolar no Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 1998.

MINAS GERAIS. **Escola Sagarana**: educação para a vida com dignidade e esperança. FREITAS, J. E. (Org.) Coleção Lições de Minas, V. II. Belo Horizonte: SEE/MG, 1999.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). **A educação pública em Minas Gerais**: o desafio da qualidade. 2003/2006. Belo Horizonte: SEE/MG, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/politica>>. Acesso em: 10 fev.2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Escolas-Referência**: a reconstrução da excelência na escola pública. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE Nº 833, de 24 de novembro de 2006a**. Centro de Referência Virtual do Professor. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 26 out. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **CBC Geografia**: ensinos fundamental e médio. 2006b. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Novo Plano Curricular**: Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2006c.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Boletim Pedagógico de avaliação da educação**. SIMAVE/PROEB-2007. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAED, jan/dez.2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Simave/Proeb/Avaliação Continuada**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SEE Nº 2.030, de 25 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implantação do Projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. SEE/MG, Belo Horizonte, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINHOTO, Maria Angélica. Modelação curricular do ensino médio: análise de prescrições legais e do papel da avaliação dos sistemas de ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**. n. 5, p. 27-36, jan.jun.2009.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49, jan.abr. 2012.

MORIN, Edgar. A comunicação pelo meio: teoria complexa da comunicação. **Revista Famecos**, Faculdade de Comunicação Social, PUCRS, Porto Alegre, n.20, abr. 2003.

NEAVE, Guy. **Educación superior**: historia y política. Estudios comparativos sobre La universidad contemporânea. Barcelona: Gedisa, 2001.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sonia Maria Marchiorato. Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã: contribuições dos princípios geográficos. **Boletim Geográfico**, Maringá, v. 26/27, n. 1, p. 25-37, 2008/2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/8434>>. Acesso em: 02 nov.2013.

OLIVEIRA, Marthinha Aparecida Bachiega de; AREDES, Airton. **Metodologia de ensino de Geografia em sala de aula no município de Taquarussu-MS**. Disponível em: <http://egal2009.easyplanners.info/area03/3200_Oliveira_Marthinha_Aparecida_Bachiega_de.pdf>: Acesso em: 21 jan.2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira, **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n. 115, p.323-337, abr.jun.2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

PAIVA, Manoel Rodrigues. **A Matemática escolar e o Enem (1998-2002): o aparecimento de uma nova vulgata?** 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)-Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PAURA, Mirian. Enem começa a mudar as escolas. **Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, RJ, 22 ago.2011. Disponível em: <https://groups.google.com/forum/#20110823134203.D1D3C5DCA6@morpheus.editau.com.br_1>. Acesso em: 12 dez.2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino médio**. São Paulo: Ática, 2000.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Políticas de avaliação do MEC e suas repercussões na sala de aula. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafio e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 439-464.

PRESOTTI, Karine. Exame Nacional do Ensino Médio: leitura diacrônica com base nos documentos oficiais. IN: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO: II CONAVE. **Anais...** CD Roon. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2012, p.1-14.

PUENTES, Roberto Valdés. LONGAREZI, Andréa Maturano, AQUINO, Orlando Fernández. A situação do ensino médio em Minas Gerais: uma análise do desempenho no município de Uberlândia. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 141-167, jul./out. 2012a.

PUENTES, Roberto Valdés. LONGAREZI, Andréa Maturano, AQUINO, Orlando Fernández. Ensino Médio: um estudo do desempenho da rede estadual em Uberlândia-MG. In:_____. (Org). **Ensino Médio**: estado atual, política e formação de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012b. p.13-45.

RICCI, Rudá. **Avaliações sistêmicas eliminaram a ousadia na educação tupiniquim**. Disponível em: < <http://rudaricci.blogspot.com/2009/08/avaliacoes-sistemicas-eliminaram.html>>. Acesso em: 28 maio 2010.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

ROCHA, Ana Angelita. Qual a referência da matriz?: notas para ensaiar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a Geografia no ENEM. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 01-23, jan./jun., 2012.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. **Questionando o questionário**: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no Enem. Tese. 323f. (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

RON, Regilene Ribeiro Danesi. Planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem para Cursos estruturados com base em competências. **Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI-SP**, São Paulo, v.4, n.8, mar. 2010. Disponível em: <<http://revistaeletronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/viewFile/121/74>>. Acesso em 03 mar.2014.

SABINO, Herberton. **Especialistas dão dicas para o Enem**. 2012. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2012/10/02/internas_educacao,320780/especialistas-dao-dicas-para-o-enem.shtml>. Acesso em 13 dez. 2013.

SACRISTAN, J. Gimeno; GÓMEZ, I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Maria Helena Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SIEGEL, Sidney. **Estatística não paramétrica para ciências do comportamento**. Trad. Alfredo Alves de Farias. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Nacional, 1969.

SILVA, Claudene Souza da. **O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio do município de Oriximiná**. 166 p. Dissertação (Mestrado em educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

SILVA, Claudene Souza da. Estudo qualitativo sobre as mudanças que o Enem-exame nacional do ensino médio provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do ensino médio. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n.13, p. 91-97/ jan-jul 2013.

SILVA, Maria Aparecida da. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. IN: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. VI. **Anais...**Uberlândia, Faced, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf>>. Acesso em: 23 abr.2013.

SOLIGO, Valdecir. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, Flavia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010.

SOUSA, José Vieira. Qualidade na educação superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 242-256, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 18 jun.2013.

SOUZA, Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa. **A dimensão política do currículo**. [Lição para obtenção do título de agregado na área de Currículo do Departamento de Ciências da Educação]. Universidade da Madeira, 2002.

SOUZA, Celine. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Qualidade do ensino público e democratização da gestão escolar: pressupostos, implicações e perspectivas. In: SOUSA JUNIOR, Luiz de, *et al.* (Org.) **Políticas de gestão e práticas educativas: qualidade do ensino**. Brasília: Leber Livro, 2011, p. 278-195.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; SPOSITO, Eliseu Savério Sposito. **Geografia**. [s.d]. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/12Geografia.pdf>>. Acesso em 05 nov.2013.

TOKARNIA, Mariana. Enem poderá se tornar obrigatório para estudantes do ensino médio. **Agência Brasil**, 18 jun. 2013. Disponível em:

<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-06-18/enem-podera-se-tornar-obrigatorio-para-estudantes-do-ensino-medio>>. Acesso em: 20 ago.2013.

TRAVITZK, Rodrigo. **Enem**: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador da qualidade escolar. 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2013.

TRAVITZKI, Rodrigo. Quantas competências o ENEM realmente avalia? IN: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE. 10º. **Anais...** CD Roon. Rio de Janeiro: ANPED, 2011.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. 8. ed. Porto Alegre: Globo, 1983.

WERLE, Flavia Obino Correa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: _____ (org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010.

VALLE, Ione Ribeiro, DALLABRIDA, Norberto. **Ensino médio em Santa Catarina**: Histórias, políticas, tendências. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

VALENTE, Silza Maria Pasello. **Competências e habilidades**: pilares do paradigma avaliativo emergente. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2002.

VESENTINI, José William. O novo papel da escola e do ensino da Geografia na época da Terceira Revolução Industrial. **Terra Livre**, São Paulo, n. 11-12, ago92/ago93, p.209-224, 1996.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: _____.(Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

VESENTINI, José William. **Repensando a Geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelím. Alguns programas de avaliação em São Paulo. In: BOMENY, Helena Maria Bousquet; MORAES, Clóvis Alberto Mendes de; OTALORA, Cristina (Org.). **Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana**: realidades e desafios. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997.

VIEIRA, Telmo. Os salários dos professores é um descaso com os profissionais e com a educação. **SJFoco**, ano V, ed. 789, São José, SC, 27 nov. 2013. Disponível em:
<http://www.diariosapp.com.br/fmanager/jdiarios/edicoes/arquivo2072_1.pdf>. Acesso em: 01. mar.2014.

VIGGIANO, Esdras; MATTOS, Cristiano. O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v.94, n. 237, p.417-438, maio/ago. 2013. Disponível

em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2776/1929>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

VLACH, Vânia. Papel do ensino de Geografia na compreensão de problemas do mundo atual. **Scripta Nova**-Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2007, v. XI, n. 245-263. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24563.htm>>. Acesso em: 22 jan. 2010.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. **A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar. 303f. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; CUNHA, Maria Isabel. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, Maria Izabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus: 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS GESTORAS DAS ESCOLAS QUE OFERECEM A MODALIDADE ENSINO MÉDIO EM PATOS DE MINAS-MG

1. Breve questionário/dados objetivos

Formação inicial/Pós graduação/Formação Continuada.

Tempo de atuação como gestora de escola de ensino médio.

Satisfação com o exercício do cargo de Diretora.

2- A visão do(a) diretor(a) sobre o ENEM

- O que você conhece sobre o ENEM? Quando e como foi instituído o ENEM? Qual o governo brasileiro que criou o ENEM? Com qual objetivo? Você sabe qual a argumentação utilizada pelo governo para a criação do ENEM? Você já leu ou se interessou em conhecer os documentos a respeito desse Exame como a revista do Enem, a Matriz de Habilidades e Competências, a regulamentação da prova, a “cartilha” distribuída às escolas, o boletim pedagógico (com a análise dos resultados e de cada escola) distribuído pelo INEP? Qual a contribuição desses documentos para a sua gestão?

- Que aspectos positivos e negativos você destaca sobre esse tipo de avaliação em larga escala? Qual o sentido que você vê nesse exame aplicado aos alunos no final da escolaridade básica?

3- O ENEM e a melhoria do Ensino Médio

- Como Gestora, você tem efetivado mudanças na sua escola desde a implantação desse Exame? Quais? Em que sentido?

- Percebe alguma mudança ou preocupação dos professores e da equipe pedagógica em trabalhar e discutir coletivamente esse Exame, bem como as competências estabelecidas nele? Em que medida você observa isso?

- Observa alteração na prática pedagógica dos professores em geral e, especificamente de Geografia, em função desse Exame que avalia por competências? Os professores se interessam pelo exame, interessam-se em discutir as competências que ele estabelece?

- Você incentiva os alunos a fazerem essa prova? De que forma?

- Existe preocupação de sua parte com o desempenho ou com a frequência dos alunos no ENEM? Tem estimulado os alunos a fazerem essa prova? De que forma?

- Como você avalia o envolvimento da sua escola com relação à participação no ENEM:

A) Quanto à atuação como gestor

B) Quanto à atuação dos pedagogos

C) Quanto à atuação dos professores do Ensino Médio

D) Quanto ao envolvimento dos alunos. Estes demonstram interesse em participar do exame?

4- Ensino Médio: Matrizes de Referências do ENEM X Matrizes Curriculares do Ensino Médio

- Você tem conhecimento da Matriz de Referência do ENEM? Tem incentivado a equipe pedagógica a articular a matriz de referência do ENEM à Matriz Curricular do Ensino Médio? De que forma?
- Você acredita que o ENEM tem sido indutor de política pública de melhoria do ensino médio? De que forma?
- O que você proporia para avaliar o aluno ao final do ensino médio a fim de verificar se ele “está preparado para a vida e para o trabalho”, como preconiza o ENEM ? Como avaliar isso? Ou melhor, como você entende que pode ser: formar para a vida e para o trabalho?
- Que estratégias a escola desenvolve para se adequar ao Exame Nacional do Ensino Médio?
- Você considera que o ENEM avalia o ensino médio das escolas públicas? De que forma?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO

Você é nosso convidado para participar de uma pesquisa de Doutorado em Geografia sobre as repercussões do ENEM no ensino Médio e, especificamente, no ensino de Geografia, que está sendo realizada por mim, sob orientação da professora Dr^a Vânia Rúbia Farias Vlach, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia / MG.

O objetivo desta pesquisa é conhecer as repercussões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ensino de Geografia em escolas da rede estadual de ensino em Patos de Minas / MG.

Sabe-se que a ética no desenvolvimento de pesquisas científicas bem como a legislação vigente garantem o caráter confidencial das informações coletadas, as quais devem se destinar exclusivamente para a realização da pesquisa. Portanto, as informações aqui coletadas são de caráter sigiloso e confidencial.

Atenciosamente,
Maria da Penha Vieira Marçal

Q1 – Sexo: (1) Masculino (2) Feminino

Q2 – Idade: _____ anos

Q3 – Informe sua escolaridade:

- (1) Graduação (2) Pós-Graduação (Especialização)
(3) Pós-Graduação (Mestrado) (4) Outra:

Q4 – Selecione as áreas que possui formação e informe o ano de conclusão:

- (1) Geografia / Ano de Conclusão: _____
(2) História / Ano de Conclusão: _____
(3) Filosofia / Ano de Conclusão: _____
(4) Sociologia / Ano de Conclusão: _____
(5) Outra: _____ / Ano de Conclusão: _____

Q5 – Informe seu vínculo empregatício:

- (1) efetivo (2) designado

Q6 – Quanto tempo tem de magistério? _____ anos

Q7 - Quantas aulas você ministra por semana?

Q7.1 – Nº de aulas de Geografia: _____ aulas

Q7.2 – Nº de aulas de História: _____ aulas

Q7.3 – Nº de aulas de Sociologia: _____ aulas

Q7.4 – Nº de aulas de Filosofia: _____ aulas

Q8 – Avalie, na escala abaixo de 1 (muito insatisfeito) a 5 (muito satisfeito), sua satisfação em relação a cada aspecto de sua profissão listado:

	Muito Insatisfeito			Muito Satisfeito	
Q8.1 – Realização na Profissão	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q8.2 – Remuneração e Benefícios	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q8.3 – Condições de Trabalho	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q8.4 – Reconhecimento Profissional	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q8.5 – Satisfação Geral com a Profissão	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Q9 – Em relação aos documentos a respeito do ENEM:

	Caso tenha lido, quanto o documento contribuiu para sua prática pedagógica?						
	Não conheço	Já ouvi falar	Já li	Nada	Pouco	Razoavelmente	Muito
Q9.1 – Revista do ENEM	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(4)
Q9.2 – Matriz de Referências para o ENEM	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(4)
Q9.3 – Regulamentação da Prova	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(4)
Q9.4 – “Cartilha” distribuída aos alunos	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(4)
Q9.5 – Relatórios Pedagógicos	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(4)

Q10 – Com que frequência você atua de acordo as afirmativas abaixo?

	Nunca	Raramente	Regularmente	Frequentemente	Sempre
Q10.1 – Discute as provas do ENEM com seus alunos em sala de aula.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q10.2 – Utiliza as questões do ENEM em suas avaliações.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q10.3 – Prepara as aulas priorizando os conteúdos de Geografia cobrados nas questões do ENEM.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q10.4 – Ensina Geografia pautado(a) na construção de competências e habilidades do ENEM.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q10.5 – Recorre à Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias para elaborar o seu plano de curso e suas aulas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q10.6 – Incentivo meus alunos a fazerem a prova do ENEM	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q10.7 – Relaciono as competências avaliadas nesse exame ao meu plano de ensino.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q10.8 – Observo alteração nas práticas dos PROFESSORES em função desse Exame que avalia por competências.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Q11 – Com que frequência você atua considerando as habilidades da Matriz de Referências de Ciências Humanas e suas Tecnologias, listadas abaixo?

	Nunca	Raramente	Regularmente	Frequentemente	Sempre
Q11.1 – Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Q11.2 – Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.3 – Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.4 – Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.5 – Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.6 – Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.7 – Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.8 – Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.9 – Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.10 – Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.11 – Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.12 – Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.13 – Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.14 – Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.15 – Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Q11.16 – Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.17 – Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.18 – Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.19 – Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.20 – Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.21 – Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.22 – Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.23 – Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.24 – Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.26 – Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.27 – Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.28 – Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q11.29 – Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Q11.30 – Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
--	-----	-----	-----	-----	-----

Q12 – Como você trabalha (se trabalha) as competências e habilidades estabelecidas pela Matriz de Referências do ENEM?

Q13 – Escolha a opção que mais se aproxima de sua percepção em relação a cada sentença referente à sua ESCOLA.

	Discordo Plenamente	Discordo Parcialmente	Não Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente
Q13.1 – Minha escola tem realizado mudanças a partir da reformulação do ENEM como meio de ingresso no ensino superior.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q13.2 – Existe uma preocupação dos PROFESSORES em trabalhar e discutir COLETIVAMENTE a Matriz de Referências das Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q13.3 – Existe uma preocupação da DIREÇÃO para que os PROFESSORES trabalhem e discutam COLETIVAMENTE a Matriz de Referências das Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q13.4 – A EQUIPE PEDAGÓGICA da Escola se interessa pelo ENEM e procura discutir as competências e habilidades da Matriz de Referências das Ciências Humanas e suas Tecnologias	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q13.5 – Existe preocupação por parte da DIREÇÃO da escola com a FREQUENCIA dos alunos no ENEM.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q13.6 – Existe preocupação por parte da DIREÇÃO da escola com o DESEMPENHO dos alunos no ENEM.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q13.7 – Existe estímulo por parte da ESCOLA para que os alunos façam o Exame.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q13.8 – Os alunos se preocupam ou interessam em participar do exame.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Q14 – Como a escola incentiva os alunos a fazerem a prova?
Q15 – Escolha a opção que mais se aproxima de sua percepção em relação a cada sentença referente ao ENSINO DE GEOGRAFIA.

	Discordo Plenamente	Discordo Parcialmente	Não Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente
Q15.1 – O conteúdo avaliado pelo ENEM corresponde ao conteúdo de Geografia dos livros didáticos adotados em sua escola.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q15.2 – A Geografia tem sido valorizada nas provas do ENEM.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q15.3 – O conteúdo das questões do ENEM está relacionado às orientações dos CBCs (Conteúdo Básico Comum) de Geografia.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q15.4 – É possível trabalhar o CBC de Geografia preparando o aluno para a prova de Ciências Humanas do ENEM.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q15.5 – O ENEM tem sido indutor de políticas públicas para viabilizar a melhoria da educação pública e, mais especificamente, no ensino de Geografia.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q15.6 – A prova do ENEM pode ser considerada um gênero desencadeador de novas ações pedagógicas para melhoria do ensino médio e, especificamente do ensino de Geografia.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Q16 – Marque sim ou não para cada questão abaixo. Caso responda SIM, favor preencher sua resposta ao lado.
Q16.1 – Você sabe quando o ENEM foi instituído?
☐ Não ☐ Sim

Resposta: _____

Q16.2 – Você sabe qual governo brasileiro criou o ENEM?
☐ Não ☐ Sim

Resposta: _____

Q16.3 – Você sabe qual é o objetivo principal da criação do ENEM?
☐ Não ☐ Sim

Resposta: _____

Q16.4 – Você conhece a argumentação que foi utilizada pelo governo para a criação do ENEM?

() Não () Sim

Resposta: _____

Q16.5 – Você conhece as reformulações que foram efetivadas no ENEM?

() Não () Sim

Qual repercutiu mais no ensino médio? _____

Q17 – Avalie sua concordância em relação às afirmativas abaixo:

	Discordo Plenamente	Discordo Parcialmente	Não Concordo Nem Discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Plenamente
Q17.1 – O ENEM se apresenta como um indicador de ranqueamento institucional.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q17.2 – O ENEM se constitui em um elemento de mobilização em favor da melhoria da qualidade do ensino	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q17.3 – O ENEM se apresenta como indicador de uma nova proposta de educação	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q17.4 – A reformulação do ENEM visa democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q17.5 – O ENEM induz a reestruturação dos currículos do ensino médio.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q17.6 – O Governo Federal deve avaliar o ensino médio	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q17.7 – O fato do ENEM ser uma avaliação “terminal” não induz modificações no ensino médio	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q17.8 – ENEM e Vestibular são a mesma coisa	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q17.9 – O ENEM prioriza a capacidade de reflexão do aluno, enquanto que o vestibular prioriza a memorização.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q17.10 – O ENEM é uma forma de democratizar o ensino Superior	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Q17.11 – O ENEM, enquanto instrumento de avaliação da escola pública, é aceito e considerado importante pelos profissionais da educação de sua escola.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Agradecemos sua participação e colaboração no projeto de pesquisa.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) E ENSINO DE GEOGRAFIA: uma política pública para a melhoria da qualidade do ensino em escolas da rede estadual de Patos de Minas (MG) (?)**” sob a responsabilidade dos pesquisadores Profa. Dra. Vânia Rúbia Faria Vlach e Maria da Penha Vieira Marçal.

Nesta pesquisa nós estamos buscando conhecer as repercussões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ensino de Geografia em escolas da rede estadual de Patos de Minas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelas pesquisadoras Dra. Vânia Rúbia Faria Vlach e Maria da Penha Vieira Marçal, no momento das entrevistas, em local e horário previamente agendado com os professores de Geografia e os diretores das escolas públicas da rede estadual de ensino.

Na sua participação você irá participar de uma entrevista na qual responderá aos questionamentos levantados pelas pesquisadoras sobre o ENEM. As entrevistas serão gravadas em áudio, transcritas posteriormente e analisadas com intuito de conhecer as repercussões do ENEM no ensino médio e no ensino de Geografia em Patos de Minas-MG.

As gravações de áudio após a transcrição serão desgravadas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a saúde mental ou física, além daqueles que o(a)s professore(a)s e os diretores encontram normalmente em seu dia a dia normal de trabalho, como um mal-estar físico, falta de tempo, alteração do agendamento das entrevistas. Os benefícios da desta pesquisa consistem um maior conhecimento a respeito do ENEM como política pública para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Profa. Dra. Vânia Rúbia Faria Vlach- vaniarubiavlach@yahoo.com.br- fone: (11) 6354 4477 / (11)5082 4466 e a pesquisadora corresponsável: Maria da Penha Vieira Marçal- penhavm@terra.com.br- fone: (34) 8805 5883 / (11) 83240 4865 ou no **Instituto de Geografia**, no Bloco 1H, na Sala 18-A, no Campus Santa Mônica, situado na Av.

João Naves de Ávila, nº 2121 – Bairro Santa Mônica – CEP: 38408-144, em dias úteis. Telefone: (34)3239-4169 ramal 20. E-mail: ig@ufu.br. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, de de 2012

Dr^a. Vânia Rubia Farias Vlach/ Maria da Penha Vieira Marçal

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Universidade Federal de Uberlândia/MG

PROJETO DE PESQUISA

Título: EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) E ENSINO DE GEOGRAFIA: uma política pública para a melhoria da qualidade do ensino em escolas da rede estadual de Patos de Minas (MG) (?)

Área Temática:

Pesquisador: Vânia Rubia Farias Viach

Versão: 2

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

CAAE: 00951712.6.0000.5152

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 63035

Data da Relatoria: 03/08/2012

Apresentação do Projeto:

A educação vem ocupando a pauta não apenas de congressos, seminários e encontros de educadores das mais diferentes formações, mas também da imprensa, de modo geral, e das propostas de governo de todos os candidatos a cargos públicos das esferas municipal, estadual e/ou federal. Isso se deve ao fato de que ao longo dos últimos anos, e a partir da divulgação dos resultados dos exames de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) aplicados a estudantes dos vários níveis de ensino, houve um aumento na atenção dada ao desempenho e ao perfil dos estudantes brasileiros. No período de divulgação dos resultados do ENEM pelo MEC, a mídia tem vinculado notícias sobre esse exame nos principais jornais do país, com ampla cobertura da imprensa brasileira. Isso é consequência da utilização do ENEM no processo seletivo para ingresso no ensino superior. Assim, o ENEM se apresenta como um indicador de ranqueamento institucional. De acordo com dados do INEP/MEC, a divulgação das notas dos resultados do ENEM por escola oferece possibilidades para a compreensão do perfil e do desempenho dos jovens estudantes ao término da escolaridade básica. Além disso, esse exame se constitui, também, um elemento de mobilização em favor da melhoria da qualidade do ensino, uma vez que pode ser considerado um meio para que professores, diretores e demais agentes educacionais possam identificar as deficiências no âmbito da escola. Assim, o ENEM se apresenta como indicador de uma nova proposta de educação e, no caso específico, para o ensino médio. Esse fato despertou o interesse em pesquisar as repercussões desse Exame no Ensino Médio e, especificamente, no ensino de Geografia. No ENEM, é priorizada a capacidade de leitura, a interpretação de texto e a aplicação de conceitos apreendidos pelos alunos, que cursaram a educação básica, de maneira interdisciplinar. Aplicado nacionalmente, esse instrumento de avaliação visa fornecer uma imagem global da educação básica no Brasil. Na escola, o ENEM deve fomentar e promover discussões entre professores e estudantes sobre essa nova concepção de ensino, ou seja, ensinar visando a formação de competências e habilidades, conforme é preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame. Isso mostra que a centralidade dada à avaliação nas políticas públicas educacionais brasileiras pode propiciar a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre os processos avaliativos e o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula (ZANCHET, 2007). Para Zanchet (2007), [...] essa ideia centralizadora de avaliação em todos os níveis de ensino em uma Agência Nacional está posta pelas políticas públicas de vários países e tem sua origem nas orientações do Banco Mundial, visando à implementação da reforma educativa e à suposta melhoria da qualidade da educação (p. 56-57). Acreditam que avaliar educação e não fazer nada é como pôr termômetro e não dar remédio, conforme depoimento de Santiago Cueto. Para esse pesquisador "de nada adianta submeter os estudantes de um país a exames de rendimento se os resultados não forem analisados e levados em conta para melhorar o sistema de ensino(www.g1.com).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Conhecer as repercussões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ensino de Geografia em escolas da rede estadual de Patos de Minas-MG.

Objetivo Secundário: Investigar o entendimento dos professores de geografia sobre o ENEM como política pública de avaliação; Identificar as implicações do ENEM na prática pedagógica desses professores e no ensino de Geografia; Compreender as implicações do ENEM no processo de organização das escolas de ensino médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**Riscos:**

Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a saúde mental ou física, além daqueles que o(a)s professor(a)s e os diretores encontram normalmente em seu dia a dia normal de trabalho, como um mal-estar físico, falta de tempo, alteração do agendamento das entrevistas. A equipe executora Dra. Vânia Rúbia Faria Vlach e Maria da Penha Vieira Marçal, se comprometem a realizar as entrevistas em local e horário previamente agendado com os professores de Geografia e os diretores das escolas públicas da rede estadual de ensino e se comprometem, também, a manter sigilo em relação aos nomes das Escolas e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, o que se caracteriza, também, como um risco. Em nenhum momento o nome das escolas e dos sujeitos pesquisados serão identificados, mesmo com a publicação dos resultados da pesquisa, a identidade das escolas e dos sujeitos serão preservadas.

Benefícios:

Os benefícios desta pesquisa consistem em um maior conhecimento a respeito do ENEM como política pública para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Quanto à metodologia, o estudo proposto neste projeto tem um caráter exploratório e uma perspectiva de análise que objetiva conjugar as abordagens quantitativa e qualitativa, com ênfase nesta última. Essa opção se justifica pelo fato de que não será a simples sofisticação metodológica em torno de dados quantitativos que os transformará em dados

qualitativos, o que, também, não pode ocorrer no inverso. Admitindo, portanto, a complementaridade entre essas duas dimensões, a pesquisa pretende partir dos dados quantitativos como princípio para a análise, interpretação e inferência desses dados, uma vez que o exame do nosso objeto de estudo não pode se esgotar apenas na quantificação. Bogdan e Biklen (1994, p.48) afirmam que na pesquisa qualitativa os investigadores [...] frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Considerando a pesquisa exploratória, Tognetti (2006), caracteriza-a como sendo uma primeira aproximação com o tema, que visa a conhecer fatos e fenômenos relacionados ao mesmo. A escolha pelo caráter exploratório decorre de que, até o presente momento, não se tem publicações e/ou pesquisas efetivadas sobre as repercussões do ENEM no ensino de geografia.

Trata-se de uma pesquisa de relevância indireta, uma vez que está sendo aplicado em apenas um curso.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta carta de encaminhamento ao cep, termo de compromisso da equipe executora, folha de rosto, cartas de anuência das escolas que servirão de campo de pesquisa, dentro das normas estabelecidas.

Recomendações:

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Orientações ao pesquisador:

- 1- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- 2- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou

(Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.

3- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) junto com seu posicionamento.

4- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto, conforme norma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu à pendência, ficando, portanto, aprovado o adendo relacionado à mudança do instrumento.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Entrega do relatório final ao CEP/UFU: setembro/2013

30 de Julho de 2012

Assinado por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado

APÊNDICE E- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SEE-MG PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica
Comissão de Ética

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA: “EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) E O ENSINO DE GEOGRAFIA: uma política pública para a melhoria da qualidade do ensino em escolas da rede estadual de Patos de Minas (MG) (?)”.

INTERESSADAS: Profª Dra. Vânia Rúbia Faria Vlach e Maria da Penha Vieira Marçal – Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e a Comissão de Ética/SEE/MG, após análise do Projeto de Pesquisa, da Profª Dra. Vânia Rúbia Faria Vlach e Maria da Penha Vieira Marçal, são de parecer favorável à realização da pesquisa **EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) E O ENSINO DE GEOGRAFIA: uma política pública para a melhoria da qualidade do ensino em escolas da rede estadual de Patos de Minas (MG) nas escolas da rede pública estadual de Patos de Minas.**

Ressaltamos, entretanto, que a participação na pesquisa será voluntária e a identidade das pessoas envolvidas deverá ser mantida em sigilo.

As instituições e os participantes não terão ônus com a pesquisa.

Belo Horizonte, 1 de março de 2012.

Marília Alkmim de Figueredo

Marília Alkmim de Figueredo

Presidente da Comissão de Ética/SEE-MG

Raquel Elizabeth de Souza Santos

Raquel Elizabeth de Souza Santos
Subsecretária de Desenvolvimento da Educação