



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VITOR SERGIO DE ALMEIDA

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO ENSINO MÉDIO:
O ENEM SOB A PERSPECTIVA DE DISCENTES E DOCENTES
DA ESCOLA PÚBLICA**

UBERLÂNDIA

2019

VITOR SERGIO DE ALMEIDA

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO ENSINO MÉDIO:
O ENEM SOB A PERSPECTIVA DE DISCENTES E DOCENTES
DA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como requisito parcial a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Professora Doutora Maria Vieira Silva.

Coorientadora: Professora Doutora Leonice Matilde Richter.

UBERLÂNDIA

2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A447 Almeida, Vitor Sergio de, 1978-
2019 Políticas de avaliação externa no Ensino Médio [recurso eletrônico] : O Enem sob a perspectiva de discentes e docentes da escola pública / Vitor Sergio de Almeida. - 2019.

Orientadora: Maria Vieira Silva.

Coorientadora: Leonice Matilde Richter.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2459>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

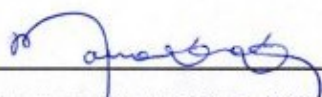
1. Educação. I. Silva, Maria Vieira, 1966-, (Orient.). II. Richter, Leonice Matilde, 1980-, (Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. IV. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

VITOR SERGIO DE ALMEIDA

**POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO ENSINO MÉDIO:
O ENEM SOB AS PERSPECTIVAS DE DISCENTES E DOCENTES
DA ESCOLA PÚBLICA**



Professora Doutora Maria Vieira Silva (Orientadora) – UFU




Professora Doutora Leonice Matilde Richter (Coorientadora) – UFU



Professora Doutora Lúcia de Fátima Valente – UFU



Professora Doutora Fernanda Motta de Paula Resende – Unesp



Professora Doutora Úrsula Adelaide de Lélis – Unimontes

Data: 22 / 08 /2019.

Resultado: Aprovado

AGRADECIMENTOS

Confesso que após a minha conclusão no Mestrado em Educação, em Uberaba, Minas Gerais, em 2012, motivado pelas descobertas pedagógicas e políticas e pelo anseio em contribuir para a formação discente, passei a nutrir um sonho, que, gradativamente, foi crescendo: ingressar e concluir o curso de Doutorado em Educação. Hoje, diante desse sonho realizado, após mais de quatro intensos anos de dedicação aos estudos, torna-se preponderante externalizar os meus agradecimentos. Lembrei-me de muitos familiares, amigos e profissionais com quem trabalhei, os quais, talvez, não sabem o quanto me motivaram e contribuíram para a conclusão desse curso. Antes, porém, de agradecer-los, sentencio que esta foi de longe a maior de minhas conquistas acadêmicas, assim, valorizo cada momento vivenciado: aulas, leituras, pesquisas, visitas técnicas, entrevistas, aplicação de questionários, orientações, produção de artigos, participações em eventos e inserção em grupos de pesquisa.

Caso precise dar um nome a esta vitória, ele será “Pedro e Marina”. Em gratidão aos meus pais que, mesmo distantes, foram e são os meus exemplos de dedicação, paciência e perseverança. Lembro-me dos dois e, instintivamente, remeto a minha infância e nesse momento brota um sorriso de satisfação pela oportunidade ímpar de conviver, crescer e aprender com eles. Neste momento, palavras ou frases, por mais belas que sejam, são insuficientes para materializarem tal apreço e respeito.

Agradeço:

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pois, acredito que mencionar a minha origem é valorizar não somente a minha história, como também o espaço principal onde ela gradativamente se constituiu. Acredito que ao concluir o Doutorado na UFU, o filho retornou a sua casa porque, além de ter sido onde cursei a minha primeira graduação, foi também onde dei os meus primeiros passos como pesquisador. UFU, que o seu ensino continue público e de qualidade.

À minha orientadora, Maria Vieira Silva, pelos celebres ensinamentos, os quais me inspiraram e guiaram tanto em minha formação acadêmica quanto em minha composição como professor e pesquisador como também na minha percepção de

mundo. Professora, a sua paciência e perseverança demonstram a exímia profissional e a cativante pessoa que é.

À minha coorientadora, Leonice Matilde Richter, a qual por meio de uma predisposição incessante e de um entusiasmo cativante propiciou valorosas contribuições no processo de amadurecimento dessa pesquisa. Leonice, o seu encorajamento foi fundamental.

Ao professor Marcelo Soares Pereira da Silva, o qual me incentivou a continuar os estudos e me acolheu proficuamente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Faculdade de educação (Faced), da UFU. Marcelo, continue disseminando o valor do estudo.

À professora Lúcia de Fátima Valente, pelo incentivo e pelos importantes apontamentos, durante o exame de qualificação, para o aperfeiçoamento dessa pesquisa. Lúcia, a sua orientação foi instigante.

Ao James, da secretaria do PPGED, pela amizade, pela gentileza nos atendimentos acadêmicos. James, a sua prestatividade nas mais variadas demandas feitas por mim e por meus colegas mostram o tamanho do seu bem comum.

À minha esposa, Tatiana Diniz Prudente, que não apenas entendeu o sentido da minha caminhada como também embarcou nesse percurso e me incentivou em forma de palavras, sorrisos e olhares. Até na revisão estrutural deste texto há marcas da sua ajuda. Tati, você foi a grande responsável por esta conquista.

Aos meus irmãos Amauri, Marcos e Cristiano e às minhas três cunhadas Creuza, Yeda e Natashe. Irmãos e cunhadas, vocês são a minha base familiar, fico feliz com o apoio perpassado.

Aos meus tios Magna, Marino e Nádia, os quais sempre me encorajaram e me aconselharam a trilhar o caminho dos estudos. Tios, sei que distantes, vocês se preocupam e torcem muito por mim.

Aos meus companheiros de Patrocínio, mesmo não pontuando nomes, creio que cada um sabe que minhas palavras tratam e são dedicadas a vocês, que são e sempre serão os melhores amigos. Carajaenses, podemos nos distanciar temporalmente e fisicamente, porém, o companheirismo e as brincadeiras sempre mostram o valor da nossa amizade.

Aos colegas docentes de Uberlândia: Aluísio Brandão, André Ribeiro, Carlos Hanieri, Daniel Tostes, Eduardo Marra, Flávio Caratta, Guilherme Pires, Rafael Martins, Rogério Justino. Tenham certeza que escutei e coloquei em prática muitos conselhos transmitidos por vocês. Obrigado pelos bate-papos, sempre agradáveis. Queridos professores, saibam que são grandes exemplos profissionais para aqueles que tiveram o prazer de ter contato com vocês, como eu tive.

Reitero o meu efusivo obrigado!

Canção do dia de sempre

Tão bom viver dia a dia...
A vida assim, jamais cansa...
Viver tão só de momentos
Como estas nuvens no céu...
E só ganhar, toda a vida,
Inexperiência... esperança...
E a rosa louca dos ventos
Presa à copa do chapéu.
Nunca dê um nome a um rio:
Sempre é outro rio a passar.
Nada jamais continua,
Tudo vai recomeçar!
E sem nenhuma lembrança
Das outras vezes perdidas,
Atiro a rosa do sonho
Nas tuas mãos distraídas...

Mário Quintana

RESUMO

É presenciado nas últimas décadas expressivos processos de reestruturação do sistema do capital os quais estão em conexão com a doutrina neoliberal, a reforma do Estado e as mudanças no mundo do trabalho. Tais efemérides estão inter-relacionadas e ensejam implicações em diferentes instâncias do tecido social. No campo da educação, tais mudanças incidiram-se sobre o processo de organização do trabalho escolar em suas múltiplas dimensões. No âmbito das políticas de avaliação, os princípios neoliberais têm referenciado as agendas governamentais e produzido mecanismos de vigilância e controle externo sobre a instituição escolar e seus docentes. Tendo como plano de fundo essas dimensões macrossociais, a presente pesquisa desenvolve análises sobre as mediações entre a lógica do Estado Avaliador contemporâneo e a indução e implementação de políticas de avaliação externa no Ensino Médio, apreendendo as dinâmicas de funcionamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os processos investigativos pautaram-se em uma abordagem quanti-qualitativa, por meio da coleta de questionários e entrevistas com discentes e docentes de escolas estaduais de Uberlândia, Minas Gerais. A pesquisa evidenciou que o Enem não exerce uma função de avaliação sistêmica; não possui um embasamento metodológico na escolha dos participantes; acentua a competição e ranqueamento entre as escolas; não gera um *feedback* amplo e construtivo da escola; contribui para a responsabilização unilateral dos docentes acerca dos baixos resultados. Foi possível concluir também que o referido Exame não guarda conexões com o Ideb, índice que figura como outro indicador do Ensino Médio. A maioria dos discentes e docentes não associa o Enem a uma avaliação em larga escala, nem o relaciona aos programas vinculantes a ele, o que mostra que a sua implementação ocorre de forma descontínua nas escolas, sem a devida formação e informação, sendo o Estado o grande responsável por esse hiato. A absorção desse Exame por parte dos estudantes e dos professores acontece mais no sentido de um processo de admissão ao Ensino Superior. Na atualidade há sete funções atribuídas a ele, sendo que existe divergências de concepções pedagógicas entre elas e delas com os preceitos da avaliação externa, o que contribui para a secundarização da função de indicador.

Palavras-chave: Avaliação externa. Ensino Médio. Estudantes e professores. Enem.

ABSTRACT

In recent decades, there have been significant processes of capital system restructuring that are in connection with neoliberal doctrine, state reform and changes in the world of work. Such things are interrelated and imply in different instances of the social aspect. In education field, these changes focused on the organization process of the schoolwork in its multiple dimensions. In the context of evaluation policies, neoliberal principles have referenced government agendas and produced mechanisms for surveillance and external control over the school institution and its teachers. Based on these macrosocial dimensions, the present research develops analyzes on the mediations between the logic of the contemporary Evaluator State and the induction and implementation of external evaluation policies in High School, understanding the dynamics of the Brazilian National High School Examination (Enem). The investigative processes were based on a quantitative and qualitative approach, through the collection of questionnaires and interviews with students and teachers from state schools in Uberlândia, Minas Gerais. The research showed that Enem does not perform a systemic evaluation function; does not have a methodological basis in the choice of participants; accentuates competition and ranking among schools; does not generate broad and constructive feedback from the school; contributes to the unilateral accountability of teachers about poor outcomes. It was also possible to conclude that this Exam does not have connections with Ideb, an index that appears as another indicator of high school. Most students and teachers do not associate Enem with a large-scale evaluation, nor do they relate it to the programs linked to it, which shows that its implementation occurs discontinuously in schools, without proper training and information, being the State largely responsible for this hiatus. The absorption of this Exam by students and teachers happens more towards a process of admission to Higher Education. Currently there are seven functions assigned to it, and there are divergences of pedagogical conceptions between them and them with the precepts of external evaluation, which contributes to the secondary role of the indicator function.

Keywords: External evaluation. High school. Students and teachers. Enem.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Todas as escolas de Ensino Médio estaduais de Uberlândia, as participantes na pesquisa e a disposição geográfica delas.	39
Figura 2 – Triângulo temático e organizacional da pesquisa.	46
Figura 3 – Banner e cartaz afixados na entrada de duas escolas visitadas divulgando as ações desencadeadas pela direção escolar em relação ao Enem.	217
Figura 4 – Exemplo de três livros didáticos de Geografia, História e Linguagens do terceiro ano do Ensino Médio com questões do Enem.....	218

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de escolas e as suas localizações geográficas, quantidade de estudantes e de professores do terceiro ano do Ensino Médio e da última etapa de Ensino Médio da EJA em Uberlândia e de participantes na pesquisa.	37
Quadro 2 – Por portarias, a evolução dos objetivos do Enem.	115
Quadro 3 – Sexo, idade, reprovação, abandono, meio de comunicação e ferramenta de estudo dos alunos.	167
Quadro 4 – Sexo, idade, tempo de profissão, forma de ingresso e regime de atuação dos professores na rede estadual.	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Inventário de Teses e Dissertações a partir do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes).....	30
Tabela 2 – População total de estudantes e professores do terceiro ano do Ensino Médio e da última etapa da EJA, de participantes da pesquisa, a amostragem mínima e o grau de confiabilidade conforme Santos (2011) e Miot (2011).....	41
Tabela 3 – As matrículas no Ensino Médio Regular no Brasil de 2008 a 2017.....	95
Tabela 4 – O valor da taxa de inscrição e o custo de cada aluno (2009 – 2018).	124
Tabela 5 – Evolução no número de vagas e de instituições que adotam o Enem-Sisu (2010 - 2017).	135
Tabela 6 – Recursos financeiros, técnicos e de materiais provindos do Estado para as escolas.....	181
Tabela 7 – Grau de satisfação do professor em relação à atividade docente que ele exerce.....	192
Tabela 8 – Ações de esclarecimentos sobre o Enem, suas funções e programas vinculantes preparadas dentro do âmbito escolar para os estudantes e professores.	204

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – A procura pelo Enem (1998 - 2018).	121
Gráfico 2 – O investimento em milhões de reais no “Novo Enem” (2009 - 2018).	122
Gráfico 3 – Arrecadação com o pagamento da taxa de inscrição em milhões de reais (2009 – 2018).	125
Gráfico 4 – Números de bolsas ofertadas no Prouni (2005 - 2018).	141
Gráfico 5 – Números de inscritos a cada semestre no Prouni (2005 - 2018).	142
Gráfico 6 – Total de impostos renunciados em troca de bolsas no Prouni (2006 - 2016)... ..	143
Gráfico 7 – Evolução de contratos no Fies (2010 -2017).....	145
Gráfico 8 – Aporte financeiro do Estado, corrigido pela inflação dos respectivos anos, aplicado no Fies (2010 -2017).....	146
Gráfico 9 – Bolsas do CsF concedidas (2011 - 2015).	149
Gráfico 10 – Em milhões de reais, os recursos públicos investidos no CsF (2011 - 2016).....	150
Gráfico 11 – A procura pelo certificado do Ensino Médio via Enem (2009 - 2016).....	152
Gráfico 12 – Proporção de alunos que trabalham ou já trabalharam (formalmente ou informalmente) durante o Ensino Médio e, caso tenham trabalhado, o valor da remuneração obtida.....	169
Gráfico 13 – A renda total da família dos alunos.	171
Gráfico 14 – Maior titulação do docente.....	175
Gráfico 15 – A proporção de alunos do Ensino Médio da rede estadual que já fizeram um curso complementar (“cursinho” – “Pré-Enem”) com vistas ao Enem.	194
Gráfico 16 – A participação do professor na aplicação do Enem.	200
Gráfico 17 – Relacionado com o Enem, o professor já participou de palestras ou grupos de estudo ou curso complementar ou já enviou alguma questão e ou corrigiu a redação.	202
Gráfico 18 – Fomentação por parte do governo à discussão na escola dos dados gerados no Enem.	208

Gráfico 19 – Ação vista na escola que foi desencadeada pelo governo em decorrência dos dados gerados no Enem.	210
Gráfico 20 – A menção ao Enem na prática escolar.	215
Gráfico 21 – A intensificação do trabalho devido a presença do Enem nas atividades escolares.	222
Gráfico 22 – Ciência por parte do aluno acerca da política de cotas referente ao acesso ao Ensino Superior e do interesse em pleiteá-la.	224
Gráfico 23 – A tendência dos estudantes cursarem uma graduação e, caso eles tenham esse interesse, a rede em que pretendem estudar.	227
Gráfico 24 – A participação do estudante no Enem no ano de conclusão do Ensino Médio.	231

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Processos constitutivos do objeto de estudo.....	16
1.2 A problemática, os objetivos e as justificativas da pesquisa	27
1.3 Produções acadêmicas sobre o Enem e os aspectos de originalidade da presente pesquisa	29
1.4 Pressupostos teóricos.....	34
1.5 Estruturação temática das seções.....	46
 2 AS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NA CONSTITUIÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA	 49
2.1 O projeto neoliberal e a Reforma do Estado na sociedade brasileira	49
2.2 O Estado Avaliador e as suas implicações, sob o discurso neoliberal de qualidade, no setor educacional	70
2.3 As configurações da avaliação externa da educação no âmbito do Estado Avaliador	76
 3 O ENEM COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA PARA O ENSINO MÉDIO.....	 86
3.1 O Ensino Médio após a Constituição Federal de 1988: Determinações históricas, identitárias e normativas.....	86
3.2 O Enem e as matrizes referenciais por habilidades e competências no Ensino Médio	96
3.3 Lei 13.415 de 2017: Uma análise das principais propostas e justificativas	102
 4 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA E AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES ASSUMIDAS PELO ENEM APÓS 2009	 114
4.1 O Enem e as suas múltiplas dimensões identitárias	114
4.1.1 A função de autoavaliação	128
4.1.2 A função de preparação para o ingresso no mercado de trabalho	130
4.1.3 A função de processo de admissão ao Ensino Superior	132
4.1.4 A função de desencadeador de programas governamentais	140
4.1.5 A função de certificador de conclusão do Ensino Médio.....	151
4.1.6 A função de avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior	154
4.1.7 O Enem como processo avaliativo para o preenchimento de vagas ociosas no Ensino Superior: Um exemplo das múltiplas finalidades atribuídas ao Exame	155

4.2 O Enem e o Ideb: Dois indicadores com o <i>lôcus</i> no Ensino Médio	158
5 O ENEM, ENQUANTO UMA AVALIAÇÃO EXTERNA, SOB AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES E DOS PROFESSORES.....	165
5.1 O perfil dos estudantes do Ensino Médio envolvidos na pesquisa.....	165
5.2 O perfil dos professores do Ensino Médio envolvidos na pesquisa	171
5.3 Os indicadores da avaliação externa do Enem sob a influência da lógica mercantil no Ensino Médio.....	176
5.3.1 O ranqueamento das notas do Enem e sua publicização como mecanismo de responsabilização unilateral	182
5.3.2 Cursos preparatórios para o Enem e a consolidação da função de processo de admissão ao Ensino Superior e de exclusão das famílias de classe financeira baixa	192
5.4 Vicissitudes e desafios para a materialização do Enem nas escolas públicas	197
5.4.1 Qual a origem do conhecimento do Enem, das suas funções e dos programas vinculantes por parte dos estudantes e professores? O que é feito pelo Estado para promover esse entendimento?	203
5.4.2 Como o Enem é materializado nas escolas públicas de Ensino Médio?	213
5.4.3 O papel de ingresso ao Ensino Superior secundarizando a função de avaliação externa do Enem	225
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS	240
APÊNDICE A	266
APÊNDICE B.....	273
APÊNDICE C.....	280
APÊNDICE D	282
APÊNDICE E.....	284
APÊNDICE F	287
APÊNDICE G	305

1 INTRODUÇÃO

*Das utopias
Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
Mário Quintana*

1.1 Processos constitutivos do objeto de estudo

O objeto de investigação, via de regra, está ancorado em uma materialidade que afeta o pesquisador e é produto e produtor de experiências acumuladas no âmbito pessoal ou derivadas das inquietações que emergem da formação e das práticas profissionais e acadêmicas. O meu¹ interesse em pesquisar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como uma política pública de avaliação externa² voltada para o Ensino Médio (EM)³, está relacionado às minhas trajetórias como professor, gestor educacional e pesquisador substanciadas por diferentes posições vivenciadas em difusos e distintos momentos. A crença do protagonismo da educação como projeto de inclusão formativa, social e cultural do indivíduo perante à sociedade e do desenvolvimento da própria sociedade, acompanhou-me nesses três distintos processos da minha constituição como sujeito.

Durante a realização dessa pesquisa, fui construindo e analisando muitas

¹ Apenas nesta primeira subseção para justificar a minha disposição em pesquisar o Enem, conjugo os pronomes e os verbos em primeira pessoa com o intuito de compor um relato de vivências pessoais, escolares, acadêmicas e profissionais que (in)diretamente me influenciaram na escolha dessa temática.

² A avaliação externa, pelo vínculo com o referido objeto de investigação, tem relevância nessa tese. Diante disso, explica-se que ela recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados de modo externo ao ambiente escolar. Sendo chamada também de sistêmica, por englobar parte ou todo sistema educacional aferido (FREITAS, 2007) e em larga escala, pelo fato de agrupar um abrangente contingente de participantes (ASSIS; LUZ, 2013).

³ Dentro do sistema avaliativo brasileiro, o Enem é tratado pelo Estado como uma avaliação externa do Ensino Médio, sendo assim, a sua concepção pedagógica, bem com as suas finalidades, tem um papel relevante na abordagem dessa pesquisa. Explica-se que o EM regular equivale aos três últimos anos da educação básica, sendo que os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal são os entes federativos responsáveis por oferecer prioritariamente esta etapa educacional e supervisionar as escolas ofertantes (BRASIL, 1996). Durante o Ensino Médio, o estudante tem direito a programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1996). Em termos curriculares, cabe ao Estado estabelecer, em colaboração com os entes federados envolvidos, as diretrizes norteadas da organização do currículo de modo a assegurar uma formação básica comum (BRASIL, 1996).

memórias, as quais apresentaram conexões muito próximas com o objeto de investigação eleito por mim nesta etapa de minha formação acadêmica.

Já graduado no Curso de Letras, ingressei, em 2002 e continuo até o atual momento, na prática docente, na rede privada, no Ensino Fundamental (EF) II, Ensino Médio, preparatório para vestibular, Enem e concursos e no Ensino Superior (ES). Trabalhei também no Ensino Médio da rede pública estadual. Posteriormente, conclui a graduação em Jornalismo, em 2008, uma especialização em Docência no Ensino Superior, em 2009, o Mestrado em Educação, em 2012, e mais uma graduação, dessa vez em Pedagogia, em 2018. Além da docência, trabalhei também como gestor escolar e assessor jornalístico, entre 2011 e 2017, de um colégio particular. É pertinente salientar que a inserção da pesquisa acadêmica em minhas práticas aconteceu durante a minha primeira graduação, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), onde estudei questões relativas ao Ensino Médio e a sistematização das avaliações. Dessa forma, durante a minha construção acadêmica e no efetivo profissional pude, além de vivenciar o crescimento e as reformulações do Enem, conduzir um olhar face as avaliações externas e a situação do Ensino Médio.

Nesta época, muitos estudantes, familiares, professores, gestores do Ensino Médio e de instituições de Ensino Superior me procuraram para obterem esclarecimentos sobre o Enem, até realizei várias palestras. Esses contatos me deixaram feliz, pois, percebi que, além dessas pessoas confiarem em meus depoimentos e análises, havia uma relevância social em minhas ações. Compreendi também, por um lado, que essa busca pelo entendimento acerca do Enem evidencia a centralidade perpassada a ele, contudo, por outro prisma, fiquei incomodado, já que essas dúvidas não podem ser habituais porque o Estado⁴, enquanto responsável por essa avaliação externa, deve estabelecer um contato comunicacional com a comunidade escolar e

⁴ Entende-se por Estado, referendado por Afonso (2001, p. 17), como “[...] a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema econômico capitalista. A minha perspectiva de Estado possui um viés social, assim, perpasso que ele deve estimular a implementação e a garantia de direitos sociais (como acesso à educação, saúde e previdência), logo, zelar por toda a sociedade, especialmente, pelos mais desamparados financeiramente e necessitados de amparos sociais.

desencadear um entendimento crítico em relação ao papel do Enem para as escolas. Tais inferências fizeram despertar inquietações da postura governamental em relação a disseminação das suas próprias iniciativas educacionais, visto que a aderência de uma política pública depende de suas disseminações perante a sociedade a qual elas visam contemplar.

Em decorrência dessas inquietudes vivenciadas no âmbito de minhas experiências laborais, elaborei um projeto de pesquisa a fim de ingressar no curso de Doutorado em Educação, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Faculdade de Educação (Faced), na linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação, o qual buscou conexões entre temáticas como avaliação externa, Enem e Ensino Médio. Após o meu ingresso no curso, em 2015, passei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação e Cidadania (Polis), ocasião em que me juntei a outros pesquisadores e a minha professora orientadora no desenvolvimento de atividades investigativas sobre as políticas de valorização do magistério e os processos de avaliação externa. Inserido nesse campo investigativo, tive acesso a referências teóricas que me oportunizaram ressignificações teórico-conceituais e perspectivas metodológicas, oportunizando a reestruturação de meu projeto de pesquisa, tendo como foco precípuo o Enem e os paradoxos que o circundam.

O Estado considera o Enem uma avaliação externa (BRASIL, 2018c). Entretanto, o que caracteriza este tipo de avaliação? Neste momento, torna-se oportuno expor, primeiramente, a minha concepção de avaliação externa e, em seguida, como o Estado a utiliza, uma vez que são duas concepções distintas. O meu entendimento, ancorado em Klein e Fontanive (1995), expressa que, dentre várias peculiaridades, tal avaliação precisa abranger um grupo representativo ou toda a população do período acadêmico a que se destina, ter o objetivo de avaliar não o nível intelectual dos participantes, e sim a instituição ou a rede educacional, por meio do seu processo de ensino e aprendizagem, considerando a conjuntura social, cultural, histórica, regional e financeira do âmbito familiar dos estudantes envolvidos e das escolas, e não puramente o aspecto quantitativo. Dispõe-se também que o seu formato é organizado de acordo com a natureza do que se pretende aferir, sendo o seu conteúdo baseado nas diretrizes e ou nos programas de ensino dos anos escolares ou cursos analisados (KLEIN; FONTANIVE, 1995). Os resultados devem ser decodificados por uma pontuação em

uma escala pré-estabelecida e estável para diferentes edições da avaliação a fim de permitir comparabilidade dos desempenhos ao longo do tempo, entre as instituições e regiões participantes. Por fim, os dados aferidos precisam possibilitar informações fidedignas aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral, constituindo-se, então, em um campo de análise, mediação e arcabouço para tomadas de decisões.

As ações empreendidas pelo Estado precisam efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade, assim, transparecendo que os direitos sociais expressos nas leis precisam sobrelevar qualquer outro motivador. Acredito, como Cunha e Cunha (2002, p.12) asseveram, que 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 a longo prazo”. Perante tal afirmação, evidencio, a priori, um compromisso do Estado em, no mínimo, dialogar e atuar a favor da sociedade, sendo que esta deve estar solicita ao diálogo e cobrar ações em prol do bem comum.

A concepção avaliativa ganhou notoriedade na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990⁵, (BRASIL, 2018c), então, os países signatários investiram na criação de processos de monitoramento das suas redes e ou sistemas educacionais. Desse modo, a avaliação externa torna-se parte das ações do sistema de avaliação da educação do Brasil, pertencente a Política Nacional de Avaliação (BRASIL, 2018b).

No discurso oficial, empreitado pelo Estado, o sistema de avaliação consiste em um “conjunto de referências que faz da avaliação um procedimento necessário para definir prioridades e garantir a qualidade do ensino [...] capaz de diagnosticar e indicar necessidades de controle e correções de rumos na política educacional” (BRASIL, 2019a). Destaco o poder de sedução e de empoderamento da retórica propagada. Reverbero também que dentro da organização administrativa brasileira, cabe ao Estado, em colaboração com os estados e municípios, a organização da política de avaliação do

⁵ A conferência ocorreu sob a gestão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com apoio do Banco Mundial, de organizações intergovernamentais e com a participação de 155 países. Nela foram dispostos vários compromissos, dentre eles o controle da qualidade educacional por meio de resultados aferidos por avaliações sistêmicas (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

sistema⁶ educacional (BRASIL, 1996), o que acontece, em âmbito nacional, via Ministério da Educação (MEC) sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁷. A função do Inep consiste em implementar os procedimentos estabelecidos, definir a concepção pedagógica das avaliações, expor a metodologia de aplicação e aferição dos resultados dos exames e editar as normas complementares necessárias ao cumprimento do disposto na política avaliativa (BRASIL, 2018b). Realço que o Inep, mesmo sendo uma autarquia com relativa autonomia, presta contas ao governo vigente e coloca em prática a concepção imperativa a ele, no caso, a neoliberal. Dessa feita, o aparato avaliativo brasileiro é moldado pelos interesses e necessidades do sistema do capital⁸, o qual, já antecipo, mesmo carregando um discurso de liberdade individual e amparo social, tem na realidade um compromisso com a lucratividade própria. Em suma, em relação a avaliação externa, essa contraposição entre o meu pensamento e como ela está disposta no atual sistema eclode na problemática dessa pesquisa.

As três etapas da educação básica brasileira; educação infantil, Ensino

⁶ Questiona-se, nesse estudo, o termo “sistêmica” aplicado junto a expressão “avaliação”, uma vez que é controverso a existência, no Brasil, de um “sistema” educacional coeso no sentido formativo socio-crítico. Desse modo, o Enem é uma avaliação do contexto educacional (uma expressão ampla que denota a ausência de simbiose e interligação entre a estrutura e as políticas educacionais). De acordo com Saviani (2010, p. 381), a ideia de sistema contempla “a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, [...] é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país. [...] se trata de unidade da variedade e não unidade da identidade”. Portanto, entende-se que o sistema é uma unidade correlacionada e simbiótica, “que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade; ao contrário, participam do todo, integram o sistema na forma de suas respectivas especificidades” (SAVIANI, 2010, p. 382).

⁷ Todas as avaliações externas de caráter nacional vinculadas ao Estado são de responsabilidade do Inep. Dentre os objetivos vinculantes as avaliações sistêmicas, tal autarquia federal preceitua: “planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional para o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino; apoiar o Distrito Federal, os estados e os municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional; desenvolver e implementar sistemas de informação e documentação com estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e gestão das políticas educacionais; subsidiar a formulação de políticas por meio da elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior; definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior”(BRASIL, 2019a).

⁸ Torna-se oportuno salientar o entendimento das expressões “capital” e “sistema do capital”. A primeira consiste em um bem econômico que possui valor financeiro e ideológico em uma sociedade. Já a segunda trata-se do resultado de um processo historicamente construído expressando-se de diferentes formas a cada momento histórico, e em cada estágio do seu desenvolvimento vai fortalecendo sua forma de dominação e controle na produção e reprodução do metabolismo social (MÉSZÁROS, 2011). No atual sistema do capital, o capital passa a ter domínio sobre a sociedade, significando que novas formas de produção não se desenvolvem a esmo (MARX, 1982).

Fundamental e Ensino Médio; mais o Ensino Superior; graduação e pós-graduação; passam por um processo de avaliação (BRASIL, 2019a), logo, o Estado consegue abarcar todos os níveis e etapas da educação nacional, fortalecendo a concepção de um Estado Avaliador⁹. Vianna (2003, p. 47) explica que para o Estado, essas práticas “são avaliações que traduzem uma visão de fora e supostamente isenta em relação a possíveis idiossincrasias próprias dos sistemas educacionais.” Ressalta-se que a avaliação externa faz parte, junto com o financiamento e a gestão, do tripé conectivo desse novo modelo de Estado (RICHTER, 2015).

As proposições governamentais que ancoram as políticas de avaliação produzem mecanismos de vigilância e controle externo do Estado e da própria sociedade sobre a instituição escolar. Tal processo se materializa, sobretudo, por meio do *ranking* com as notas do Enem por escola e da sua publicização, sendo usados sob o discurso de transparência do nível escolar e de propiciar “reflexões sobre o aprendizado dos estudantes” (BRASIL, 2015). Esse ranqueamento induz a responsabilização unilateral das escolas e, especialmente, dos professores (FREITAS, 2003; LOURENCETTI, 2014; OLIVEIRA, 2004; PIUNTI, 2015; RICHTER, 2015), sendo assim, evidencio que o processo de publicização das notas do Enem e a responsabilização perante a tais resultados merecem atenção no que concerne aos efeitos do Enem nas escolas.

Na educação básica, o sistema de avaliação nacional brasileiro ganhou proeminência devido aos desdobramentos de três indicadores: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Enem e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)¹⁰, de 2002 (BRASIL, 2018b). O Saeb relaciona-se às demandas do Banco Mundial, aliadas ao interesse do MEC, de implementar um sistema amplo de avaliação da educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 124). O Saeb foi a primeira iniciativa do Estado Avaliador brasileiro, em escala

⁹ Em 1988, Guy Neave utilizou pela primeira vez a expressão “the rise of the evaluative state” (a tradução literal no idioma português é “a ascensão do estado avaliativo”) em um artigo publicado pelo *European Journal of Education – Research, Development and Policy*. Neave (2001) analisou comparativamente as diferenças que assumia a função avaliadora do Estado em países europeus com tradições diferentes quanto a relação entre sociedade civil e Estado (França e Inglaterra) com ênfase a questão educacional. Ressalta que tal avaliação foi desencadeada em países ricos dentro do capitalismo.

¹⁰ Esse exame desempenha a função de certificador do EF e EM para os estudantes que não conseguiram terminar tais etapas educacionais na idade adequada – a certificação do Ensino Fundamental exige no mínimo 15 anos completos na data de realização do exame e no Ensino Médio cobra-se a idade mínima de 18 anos completos (BRASIL, 1996). Salienta-se que essa avaliação é melhor relacionada a função de avaliação externa e ao Enem na seção 4.

nacional, de radiografar as escolas do país. “A sua implantação, por uma questão de recursos, veio a ocorrer em 1990 quando a Secretaria Nacional de Educação Básica viabilizou o primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 124). Desde a sua criação, a referida avaliação teve (re)adequações, sendo que, após a análise documental da constituição do sistema de nacional de avaliação e da leitura de teóricos, como Freitas (2007), Locco (2005), Piunti (2015), Richter (2015) e Vianna (1995, 2003), destacam-se quatro (re)estruturações, as quais são expressas nos próximos quatro parágrafos.

Em 2005, o Saeb passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos de uma avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de no mínimo dez estudantes por turma) das redes públicas e privadas, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como “Prova Brasil”, criada com o objetivo de avaliar o nível do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. A Aneb utiliza os mesmos instrumentos da Anresc, inclusive sendo aplicada com a mesma periodicidade. Elas se diferenciam porque a primeira abrange, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas que não atendem aos critérios de participação da segunda. Ela é aplicada no quinto ano e nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio regular (BRASIL, 2018b). A Anresc é censitária bianual e contempla o quinto ano e o nono ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, em áreas urbanas e rurais, que possuem no mínimo 20 alunos matriculados nos respectivos anos avaliados (BRASIL, 2018b).

O Saeb, em 2013, absorveu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), dando destaque para a aferição de Língua Portuguesa e Matemática, fornecendo três resultados: em leitura, matemática e escrita. A ANA é uma avaliação censitária, aplicada a todos os alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Além do desempenho nos testes, a referida avaliação considera informações contextuais em suas análises como o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da Escola (BRASIL, 2018b).

Em 2017, além das escolas públicas de Ensino Fundamental, as instituições de Ensino Médio públicas e privadas foram abarcadas pelo Saeb e, consequentemente, pelo

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o qual é relacionado ao Enem nos próximos parágrafos.

Em 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc foram abstraídas e passaram a ser identificadas por Saeb. As aplicações devem se concentrar nos anos ímpares e a divulgação dos resultados nos anos pares. Ressalto que mesmo com as alterações o sistema não perde a comparabilidade entre as edições anteriores. Expresso ainda que em 2019 as instituições de educação infantil também passaram a ser avaliadas por meio de sua estrutura de atendimento.

O Enem foi implementado, em 1998, por ocasião da gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e permaneceu durante as gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), Dilma Vana Rousseff (2011 a 2016) e Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016 a 2018). Atualmente, ele é aplicado anualmente, no segundo semestre do ano letivo, aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio, sendo que o local de aplicação do Exame é determinado pelo Inep e ocorre em dois domingos (BRASIL, 2018c). Busca aferir o conhecimento e a vivência desses estudantes sobre conteúdos abordados em um certo momento da escolarização, não aprovando ou reprovando os participantes. Entre 2014 e 2017, em média 8.712.166 discentes fizeram a inscrição para participarem dessa avaliação (BRASIL, 2014e, 2015d, 2016d e 2017d), sob um investimento governamental anual médio, entre 2014 e 2016, de R\$729.466.666 (BRASIL, 2014e, 2015d e 2016d), o qual foi aplicado, em 2016, em 1.727 municípios brasileiros (BRASIL, 2016d). Enfim, ele foi assumindo, ao longo dos anos, centralidade dentro das políticas avaliativas.

O Ideb, criado em 2007, trata-se de um índice que analisa os anos iniciais do Ensino Fundamental (quando os alunos do quinto ano participam da sua aplicação), os anos finais do Ensino Fundamental (quando os estudantes do nono ano são avaliados) e o Ensino Médio regular (avaliando os discentes do terceiro ano). O referido índice agrega os resultados dos testes do Saeb (para as unidades federativas e para o país) e da Prova Brasil (para os municípios) com os dados do Censo Escolar (com o fluxo escolar) em que a variação de um afeta o valor do outro e os dois ganham relevância ao serem tratados juntos (BRASIL, 2019e), dessa forma, ele intenciona propiciar, além de um enfoque pedagógico aos resultados das avaliações em larga escala, a possibilidade de resultados sintéticos e assimiláveis.

[...] combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (BRASIL, 2019e).

No Ensino Médio, as questões propostas são referentes aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que essas avaliações sistêmicas são aplicadas durante o horário de aula e na própria escola do aluno. A cada dois anos, o Ideb atribui uma nota de zero a dez por escola, município, unidade da federação e ao país, assim, há metas a serem atingidas de modo gradual a fim de que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países com melhores desempenhos. Em termos numéricos relativos ao Ensino Médio, as notas precisam progredir da média nacional 3,5, registrada em 2007 para um Ideb igual a 5,2 em 2022, ano do bicentenário da Independência (BRASIL, 2018b).

Diante do exposto, destaco que o EM tem concomitantemente dois indicadores: o Enem (que é propriamente uma avaliação sistêmica que colhe os dados) e o Ideb (cujos dados têm como uma das origens duas avaliações externas: Saeb e Prova Brasil). Dessa maneira, entendo como providencial apreender se o Enem e o Ideb atuam de modo simbiótico ou complementar ou isolado e analisar a concretude desses dois indicadores para o Ensino Médio.

Ressalto ainda que as avaliações externas estão respaldadas por diferentes legislações nacionais, tais como: Constituição Federal (CF), de 1988, Lei 9.131 de 1995, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394, de 1996, Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, PNE 2014-2024 e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, todas confluindo com as prescrições da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada, em 1990, em Jomtien. Verifico que estudos de diferentes autores, como Afonso (1998, 2001 e 2010), Barroso (2006), Oliveira (2004 e 2009), Richter (2015), evidenciam que o Estado brasileiro, sob a concepção gerencialista do projeto neoliberal¹¹, passou a supervalorizar as avaliações sistêmicas e o quantitativo expresso

¹¹ De acordo com Filgueiras (2006, p. 179) torna-se oportuno distinguir, conceitualmente, neoliberalismo de projeto neoliberal e de modelo econômico neoliberal. “O primeiro diz respeito à doutrina político-econômica mais geral, formulada, logo após a Segunda Guerra Mundial, por Friedrich Hayek e Milton Friedman [...]. O segundo, se refere à forma como, concretamente, o neoliberalismo se expressou em um

nos resultados aferidos por elas. Estado Avaliador, o qual se apresenta utilitarista, determinista e desertor de suas próprias funções (técnicas, profissionais e financeiras) perante a educação pública (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011). Ele transita de um modelo de regulação burocrática e centralizado para uma forma de regulação híbrida, que conjuga o controle estatal mascarados em estratégias de autonomia e flexibilidade das instituições educativas (PERONI, 2003). É instituído uma lógica de mercado ao conceito de qualidade educacional, com isso, qualidade se tornou sinônima dos bons resultados nas avaliações externas, opondo-se à promoção de uma “formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 211).

Para observar a amplitude do Enem, exponho que ele se constitui em uma política avaliativa com desdobramentos em outras funções. Sendo assim, em 20 anos de existência, o Enem já teve sete funções, quais sejam: autoavaliação dos estudantes participantes; direcionador para o mercado de trabalho; forma de ingresso ao Ensino Superior brasileiro, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), e de Portugal, em decorrência de um convênio interinstitucional entre os dois países; mecanismo de acesso a programas governamentais de isenção de mensalidades e de financiamento dos estudos em instituições privadas por intermédio do Programa Universidade Para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), além da participação em programas de internacionalização como o Ciência sem Fronteiras (CsF); balizador de certificação de conclusão do Ensino Médio; indicador de qualidade do EM; avaliador do desempenho acadêmico dos ingressantes na Educação Superior (BRASIL, 2009).

Saliento que o CsF, desde 2014, e a certificação do EM, desde 2017, não estão mais vinculados ao Enem.

O Estado justifica que a vinculação de tais políticas ao Enem é devido a possibilidade de ascensão social, cultural e profissional, via educação, por parte dos

programa político-econômico específico no Brasil, como resultado das disputas entre as distintas frações de classes da burguesia e as classes trabalhadoras. Por fim, o modelo econômico neoliberal periférico é resultado da forma como o projeto neoliberal se configurou, a partir da estrutura econômica anterior do país, e que é diferente das dos demais países da América Latina, embora todos eles tenham em comum o caráter periférico e, portanto, subordinado ao imperialismo. Em suma, o neoliberalismo é uma doutrina geral, mas o projeto neoliberal e o modelo econômico a ele associado, são mais ou menos diferenciados, de país para país, de acordo com as suas respectivas formações econômico-sociais anteriores”. Diante disso, nessa tese, devido às características brasileiras e a adequação de atuação política, econômica, social e educacional que neoliberalismo teve que fazer no país, opta-se pelo uso da expressão “projeto neoliberal”.

brasileiros (BRASIL, 2012a), ou seja, o Estado entende que o referido Exame faz parte dos seus projetos educacionais e que ele pode contribuir para a inserção dos seus participantes a programas contributos para a formação deles. Melo (2016, p. 16) constata que:

Através de consistentes mecanismos, o ministério consolidou as bases para um exame que ultrapassava os limites de uma verificação de rendimento. O Enem passou a significar prova, acesso, avaliação, mas também, conteúdo, grade curricular (matriz de referência). O amplo alcance da política e a veiculação na mídia instigaram um esforço nas escolas e instâncias gestoras.

Dentre as sete atribuições oficiais do Enem, nessa pesquisa, elejo sua dimensão de avaliação externa do Ensino Médio como foco precípua de estudo, visando, então, apreender as possibilidades, vicissitudes e limitações dessa dinâmica avaliativa. Partindo da concepção de avaliação sistêmica, cada função do Exame é analisada (individualmente e em conjunto com as demais) como forma de contextualizar e compreender o nosso objeto de pesquisa.

Pelo fato do Enem ter a atribuição de promover indicadores do Ensino Médio, indico que tal etapa da educação básica ganha relevância na presente pesquisa. Dessa maneira, analiso o Ensino Médio perante cinco dispositivos legais. O primeiro é a Constituição Federal, de 1988, a que, dentre as disposições e garantias expostas, corrobora a educação como um direito do cidadão e um dever do Estado. O segundo é a Lei 9.131, de 1995, que estabelece oficialmente um contato normativo, deliberativo e de assessoramento da sociedade com o MEC, por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), vinculada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O terceiro trata da LDB 9.394, de 1996, promulgada dois anos antes da criação do Enem, a qual dispõe sobre as finalidades, organização e pedagogias aplicadas ao EM. É evidenciado ainda a Lei 13.415, de 2017, que trata da reformulação do Ensino Médio, a qual implica também em modificações no Enem. Por fim, a Lei 12.711, de 2012, que instaura a reserva de vagas nos processos seletivos para o ingresso ao ES para os grupos étnico-raciais financeiros e de educandos com deficiência em situação de desigualdade e exclusão, o que no caso do Enem ocorre por meio do SisU. Essas quatro leis, no decorrer dessa pesquisa, relacionam-se ao EM e ao objeto de pesquisa.

Ainda sobre o Ensino Médio, ele tem sido historicamente identificado como uma etapa da educação em crise (OLIVEIRA, 2010). Há várias problemáticas que levam a

essa crise, como falta de investimento financeiro, ausência de aparato técnico e infraestrutural, desvalorização do profissional da educação. Entretanto, nesse trabalho, a discussão é centrada nas múltiplas finalidades existentes no Ensino Médio, em outras palavras, ele tem diversas concepções, como: consolidação e aprofundamento dos conteúdos expressos durante o Ensino Fundamental, estímulo a continuação dos estudos, preparação básica para o trabalho, exercício da cidadania, entendimento das condições de ocupação ou aperfeiçoamento, expressão da ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996). Enfim, acredito que o EM pode ter várias finalidades, porém, elas precisam ter um vínculo concomitante e complementar entre as próprias e com o processo de ensino e aprendizagem. Destaco que as questões pedagógicas (como o currículo comum) reverberam nas avaliações externas, as quais devem considerá-las na construção do processo avaliativo. Em outras palavras, o Enem precisa ser um reflexo dos princípios e finalidades solidificados no EM, sendo assim, entender tais aspectos é compreender o sentido perpassado ao Enem.

O MEC considera também que o Enem é um “indutor de mudanças [curriculares] no Ensino Médio e nos processos de avaliação” (BRASIL, 2000, p. 1), demonstrando a necessidade dele cooperar na divulgação e sustentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Percebo que essa função do Enem fortalece o seu vínculo institucional com o Ensino Médio, o que acontece devido a sua centralidade avaliativa, e não há uma cooperação entre avaliação externa e currículo.

Em linhas gerais, procurei, dentro dessa parte apresentatória, relacionar o Enem, enquanto tema a ser explorado, à avaliação em larga escala, ao sistema avaliativo brasileiro, ao Estado Avaliador e ao Ensino Médio, bem como expor as incumbências que ele é responsável, para, assim, direcionar o cerne de investigação dessa pesquisa. Diante disso, a próxima subseção aborda as questões problemas, as objetivações, o porquê desse estudo e das correlações temáticas construídas.

1.2 A problemática, os objetivos e as justificativas da pesquisa

Tendo como referência a dimensão do Enem como uma política de avaliação

externa a presente investigação se refereência na seguinte problemática: Quais as mediações da lógica do Estado Avaliador contemporâneo com a indução e implementação de políticas de avaliação externa no Ensino Médio? Essa primeira indagação norteadora da pesquisa baliza outros questionamentos que tangenciam o processo investigativo, quais sejam:

2º- Quais as configurações do Enem no âmbito das políticas de avaliação externa do Ensino Médio?

3º- O Enem efetiva-se como um indicador do Ensino Médio? Nesta conjuntura, deve-se levar em consideração que o EM possui, além do Enem, o Ideb como indicador desta etapa educacional.

4º- Quais as percepções dos discentes e docentes em relação ao Enem no papel de uma política de avaliação da rede escolar em que eles estão inseridos?

As quatro mencionadas questões guardam correspondências com os quatro objetivos desse estudo, sendo que os objetivos específicos são:

1º- Refletir sobre as mediações do Estado Avaliador contemporâneo na implementação da avaliação externa.

2º- Compreender as potencialidades e limitações do Enem, enquanto uma avaliação externa, que visa aferir a qualidade do Ensino Médio.

3º- Aprofundar reflexões em relação a estruturação do Ensino Médio, com ênfase nas finalidades atribuídas a esse nível de ensino, destacando as mudanças propostas pela Lei 13.415, de 2017, que trata da Reforma do Ensino Médio. Enfatizando que qualquer reformulação estrutural e curricular aplicada a essa etapa educacional reflete no Enem.

4º- Analisar as concepções dos discentes e docentes em relação a configuração do Enem enquanto uma política de avaliação externa do Ensino Médio e as implicações dele na prática escolar.

Enfatiza-se que há um processo cumulativo e contínuo de vínculos entre os objetivos, assim, torna-se frequente a correlação entre eles.

Justifica-se a construção dessa pesquisa sob o argumento que refletir sobre o Enem (constituindo-se ou não como uma avaliação sistêmica) é compreender a disposição atual do processo de estruturação da política de avaliação em larga escala nas ações das escolas públicas, perceber a visão dos estudantes e professores acerca do

processo avaliativo e dos programas vinculantes ao Exame e refletir sobre a estruturação do Ensino Médio. Esse estudo contribui também para a compreensão da disposição atual do Enem, uma vez que, desde a sua criação, ele tem passado por mudanças normativas e operacionais. Por fim, ressalta-se o fato do Enem ter representatividade direta para milhões de brasileiros, sejam eles estudantes, professores, pesquisadores e técnicos do MEC, o que fundamenta a construção de uma análise crítica que possa contribuir para uma melhor interpretação por parte desse público.

Uma vez que a temática, a problemática e a justificativa da pesquisa foram apresentadas, logo, torna-se pertinente pontuar as dissertações e as teses já produzidas sobre o Enem e conhecer as produções teórico-conceitual que consubstanciam na referência do presente estudo, bem como entender os aspectos de ineditismo apresentados por ele.

1.3 Produções acadêmicas sobre o Enem e os aspectos de originalidade da presente pesquisa

Uma das primeiras ações na organização desse estudo consistiu em averiguar, de modo sintético, os trabalhos já realizados sobre o Enem no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para tanto, as expressões “Enem”, “avaliação externa”, e “Ensino Médio” foram dispostas como palavras-chave na averiguação. A primeira busca foi realizada em 12 de dezembro de 2016, e, posteriormente, pela necessidade em se confirmar as informações obtidas no primeiro momento, foi realizado uma segunda averiguação em 11 de janeiro de 2017. Foi percebido que não há dissertações e teses abordando em conjunto esses três descritores, o que reforça o caráter de originalidade dessa pesquisa. Entretanto, como se vê na Tabela 1, nos dez primeiros anos de sua existência, entre 1998 e 2008, o Enem foi objeto de trabalho em 24 trabalhos de conclusão de pós-graduação (CAPES, 2017). Já a partir de 2009, quando o Enem passou a executar concomitantemente as sete funções oficiais atribuídas a ele, até 2016, o referido Exame foi tratado em 568 produções de Mestrado e Doutorado, o que ajuda evidenciar o seu valor dentro das políticas educacionais.

Tabela 1 – Inventário de Teses e Dissertações a partir do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes)¹².

Ano	Dissertação	Teses	Total
1998	0	0	0
1999	0	0	0
2000	0	0	0
2001	2	0	2
2002	2	0	2
2003	0	3	3
2004	2	0	2
2005	1	3	4
2006	2	2	4
2007	4	0	4
2008	3	0	3
2009	10	1	11
2010	7	0	7
2011	11	2	13
2012	44	4	48
2013	73	15	88
2014	96	22	118
2015	116	18	134
2016	125	24	149
Total	498	94	592

Fonte: CAPES (2017). Org. O autor (2017).

A temática Enem foi abordada em diversas áreas do conhecimento, tais como: Administração, Biologia, Computação, Direito, Engenharia, Filosofia, Física, Geografia, História, Linguagem, Matemática, Química, Sociologia e Educação. Em torno de 250 trabalhos estão vinculados a área de educação mediante os seguintes temas: sistema de avaliação, avaliação institucional, estilo das questões, análise quali-quantitativa das questões, base comum curricular, forma de ingresso ao Ensino Superior, autoavaliação, correção pelo método da Teoria de Resposta ao Item (TRI)¹³,

¹² A partir de 2012, além do Mestrado acadêmico e Doutorado, contabilizou-se também os trabalhos de Mestrado profissional e profissionalizante.

¹³ Trata-se de um conjunto de testes em que a probabilidade de respostas a um item é modelada como função da proficiência do aluno e de parâmetros do item, ou seja, quanto maior a proficiência, maior a probabilidade do aluno demonstrar habilidades e competências para elucidar a questão, sendo que as

comparação com outros exames internacionais. Exprime-se que, mesmo diante de muitas pesquisas já concluídas sobre o Enem, o presente tema ainda oferece, em diversas áreas do conhecimento, muitas possibilidades de abordagem.

Após a leitura na íntegra de dezenas de dissertações e teses que contemplaram os descritores “Enem”, “avaliação externa” e “Ensino Médio”, cinco teses foram utilizadas como referenciais básicos nessa pesquisa, uma vez que elas apresentam apontamentos pertinentes na construção teórica-conceitual das significações presentes nesse estudo, isto é, a correlação desses trabalhos converge para a estruturação científica da presente pesquisa. Nos parágrafos seguintes, as cinco teses e as vinculações delas com a presente pesquisa são expostas:

A primeira das cinco teses é “Pontos e contrapontos do ensino médio público de Uberlândia/MG”, de Wender Faleiro da Silva, de 2013, da UFU. Esse trabalho contribuiu, além da fundamentação teórica, com a análise dos números acerca do Enem, do Ensino Médio após a LDB e com o retrato dos estudantes, do professorado e dos gestores locais. No que concerne ao Enem, Silva (2013, p. 164) afirma que ele trouxe “à tona efeitos perversos, como a diferenciação e o estímulo à competitividade entre as escolas; o estabelecimento de *rankings*; segregação social; degradação da educação”, ou seja, por meio da nota por escola emerge um desagradável e segregador *status* de “baixo nível” à rede pública estadual, a qual obteve as menores notas no Enem, acentuando, então, a responsabilização docente. Sobre o Ensino Médio, Silva (2013, p. 167), assevera que o processo de ensino e aprendizagem atual é “desvinculado aos interesses dos estudantes, com condições físicas e pedagógicas precárias, descompromissada com suas finalidades e com a qualidade”. Por fim, um outro aprendizado obtido com a leitura dessa tese trata da “necessidade de a adoção de políticas públicas que visem reverter o quadro de desigualdades educacionais [...] de algo novo que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo” (SILVA, 2013, p. 166).

A tese “Enem: Limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar”, de Rodrigo Travitzki, de 2013, da Universidade de São Paulo (USP), elege o *ranking* do Enem como objeto de pesquisa, mencionando o Ideb, e promove uma análise ao uso desse ranqueamento como

repostas se estruturam da mais apropriada para a menos apropriada em relação ao comando do item (LOPES, 2007).

indicador de qualidade escolar. Destaca-se que Travitzki (2013) aponta várias propostas para o Enem aferir melhor o EM brasileiro, tais como: criação e aplicação de avaliações do Enem em caráter regional, além de fazer com que a União divida as responsabilidades de gestão do Exame com outros ente federados, dispõe uma parcela das questões as particularidades regionais; diversificar as agências responsáveis pelo Exame tanto por motivos econômicos quanto políticos; implementação de duas provas ao longo do ano, gerando menos tensão e mais oportunidade para os alunos treinarem e buscarem um melhor desempenho. Alguns ensinamentos apreendidos com Travitzki (2013) que direcionaram algumas concepções na presente pesquisa foram: a consolidação de indicadores na atual sociedade, como o Enem e o Ideb, é atribuído ao seu caráter objetivo; a existência de teorias consistentes, como o TRI, para analisar os resultados; o ranqueamento escolar tende a ser nocivo; a importância de compreender melhor o que significa qualidade na educação, destituindo-a da variação neoliberal.

A tese “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”, de Maria da Penha Vieira Marçal, de 2014, da UFU, tem como objeto o Enem e visa pontuar as repercussões dele no ensino de Geografia, nas escolas da rede pública estadual mineira, com o recorte geográfico em Patos de Minas. Esse trabalho propicia uma reflexão acerca da avaliação sistêmica no Ensino Médio e, em especial, da sua implicação em sala de aula. A avaliação é concebida como instrumento de controle social, de regulação, atrelada às políticas públicas, nesse cenário, a autora estabelece o Enem como um perfil avaliativo regulador, mas, que é necessário no processo educacional. Marçal (2014) salienta que, como uma política de avaliação incidente no processo de ensino-aprendizagem, o Enem pode induzir ações de melhorias de qualidade da educação básica, especialmente, no ensino de Geografia, porém, ele não tem apresentado o impacto desejado pelo discurso oficial.

A quarta obra é “O Exame Nacional do Ensino Médio: uma política reconstruída por professores de uma escola pública paulista”, de Juliana Cristina Perlotti Piunti, de 2015, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O trabalho aborda as repercussões do Enem nas práticas profissionais docentes, tendo como *lôcus* as escolas de EM da rede estadual paulista, na cidade de Sumaré. Como principal conclusão, Piunti (2015, p. 34) afirma que “mesmo reconhecendo todos os obstáculos que o ensino

médio público oferece para quem nele convive hoje no Brasil [...] mesmo reconhecendo que as políticas educacionais são confusas, demoram para trazer efeitos e não são constantes”, os docentes buscam, nesse contexto de adversidade, diversificadas práticas de ensino para construírem uma educação pública com qualidade (dentro daquilo que é cabível a eles) para ajudarem, em especial, os alunos concluintes do Ensino Médio a buscarem, via Enem, o acesso ao Ensino Superior.

A tese de Leonice Matilde Richter, intitulada “Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e *accountability*¹⁴ no Brasil e em Portugal”, de 2015, defendida na UFU, propiciou uma reflexão em relação a avaliação sistêmica (mesmo não tendo o Enem como cerne de estudo) na educação básica. Sobre a prática avaliativa, Richter (2015, p. 87), assim como Marçal (2014), acredita que ela é importante para “o sistema educacional, quando comprometida com uma educação emancipatória [...]” sendo “[...] um campo de mediação para tomadas de decisões e ações”, porém, a maneira como ela é disposta no neoliberalismo, acarreta, dentre várias consequências, na desresponsabilização do Estado das questões de sala de aula, imputação ao professor da responsabilidade pelos péssimos resultados, limitação da apropriação dos índices pelo próprio Estado e pelos profissionais da escola.

Em relação às teses mencionadas e aos demais acervos consultados, a presente pesquisa possui algumas perspectivas, que a distingue de outros trabalhos acadêmicos e, por consequência, contribui para a discussão da temática, quais sejam:

1º- Correlação do neoliberalismo e Reforma do Estado brasileiro com a incursão de um debate acerca de Estado Avaliador, da avaliação externa e do Enem.

2º- Apreensão dos dados relativos as recentes edições do Enem, bem como dos programas vinculantes a ele, assim, contribuindo para a atualização do debate sobre esse objeto de estudo.

3º- Vinculação analítica do Enem com o Ideb, bem como utilização das funções oficiais do Enem e dos programas vinculados a ele como objetos de estudos correlacionados a avaliação externa.

¹⁴ Explicita-se que não há um termo único no idioma português que defina essa palavra, que é originária da língua inglesa. No Merriam-Webster's collegiate dictionary (2003) o termo significa *The quality or state of being accountable; an obligation or willingness to accept responsibility or to account for one's actions*, ou seja, trata da responsabilização ética e pessoal pelos atos praticados e explicita a exigente prontidão para a prestação de contas, seja no âmbito público ou privado.

4º- Catalogação dos Termos de Adesão das instituições públicas participantes do Sisu (com número de cursos e vagas, em ampla concorrência e por ação afirmativa, disponibilizados), o que foi exposto no Apêndice F. Catalogação das 31 instituições portuguesas que usam a nota do Enem como critério de seleção para ingresso ao Ensino Superior e a data que elas aderiram ao Exame, como expresso no Apêndice G.

Enfatiza-se o uso do campo da contradição como referencial teórico e da valorização da percepção dos dois sujeitos protagonistas no campo educacional: estudantes e professores.

Enfim, após ter esclarecido as facetas do problema, as objetivações, a fundamentação teórica e a revisão das produções acadêmicas, torna-se oportuno demonstrar o enquadramento metodológico e procedimental do problema. Para tanto, é preciso apresentar isso na subseção seguinte, dos procedimentos metodológicos.

1.4 Pressupostos teóricos

A partir do momento em que é proposto uma análise da avaliação externa e do Enem sob a correlação de determinados referenciais históricos, a presente tese assumi a prática documental como procedimento de pesquisa. Entende-se, então, que novas (re)interpretações de documentações podem agregar para uma análise mais multifacetada e dinâmica (GIL, 1999). Desse modo foram referendados parcialmente ou integralmente os seguintes documentos históricos: Decreto 19.402 de 1930 (de instauração do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública), Decreto 24.609 de 1934 (tratando da criação do Instituto Nacional de Estatísticas,), Lei 378 de 1937 (da instituição do Ministério da Educação e Saúde), Decreto 580 de 1938 (de constituição do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), Lei 1.920 de 1953 (de desmembramento dos ministérios da educação e da saúde) e a primeira LDB brasileira (Lei 4.024 de 1961). Destaca-se também, em consonância com o aparato documental, o uso de trechos da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases de 1996, PNE 2001-2010, PNE 2014-2024, PDE de 2007, emendas constitucionais, medidas provisórias, resoluções, decretos, todas as 18 portarias do Enem, bem como os seus editais, micro dados e censos disponibilizados pelo MEC-Inep e pelo Instituto Brasileiro de Geografia

e Estatística (IBGE) e editais da UFU sobre os processos seletivos de transferência e preenchimento das vagas ociosas. Enfim, tem-se um amplo acervo documental.

Para o desenvolvimento da tese, quanto à natureza de abordagem da pesquisa, optou-se pela ação qualiquantitativa. Na coleta de dados foram usados dois procedimentos: questionários, um para os discentes e outro para os docentes, e entrevistas com estudantes e professores respondentes dos questionários.

Os procedimentos vinculados a pesquisa quantitativa se ocupam de ordens de números, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las, requerendo o uso de recursos e de técnicas estatísticas para essa construção analítica (Gamboa, 1995). Desse modo, expõe-se que as vantagens da automaticidade e de um caráter de previsibilidade aos resultados.

Já a pesquisa qualitativa se atém ao contato direto do pesquisador com a situação investigada, o que acarreta na interpretação daquilo que não é quantificável (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Gamboa (1995) esclarece que se busca explicar o porquê das disposições, exprimindo o que convém, no entanto, não se quantificam os valores e as trocas simbólicas, nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos.

A junção das pesquisas de tipo qualitativa e quantitativa propicia uma correlação e uma complementação entre as ações desencadeadas em cada tipo (ROMANELLI e BIASOLI-ALVES, 1998). Oportuniza-se que não consiste em negligenciar as diferenças existentes entre as duas pesquisas, tampouco de seus efeitos concretos na investigação, nem de reduzir tais diferenças a dois polos estritos. Destaca-se o reconhecimento de uma completude entre elas. A partir disso, torna-se pertinente explorar as possibilidades constitutivas entre esses dois paradigmas epistemológicos (GAMBOA, 1995). A dimensão técnica da pesquisa é uma parte do processo e, como tal, está subordinada ao todo, logo, compreender essa correlação entre a parte e o todo faz-se necessário para relativizar as técnicas e a dimensão de um único aparato metodológico e, por consequência, ampliar o leque de opções disponíveis.

No campo filosófico atinente ao nexo entre qualidade e quantidade, Gramsci (1968, p. 50) argumenta:

[...] que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto “corpóreo” do real, não significa que se pretenda esquecer a “qualidade”, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo

da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável.

Entende-se que a “qualidade está sempre ligada à quantidade” (GRAMSCI, 1968, p. 51), sendo assim, as abordagens quantitativas e qualitativas tratam de fenômenos reais, atribuindo sentido concreto as respostas, então, nessa pesquisa, acredita-se que essas duas pesquisas podem agregar não a elas, e sim em uma abordagem precisa e multifacetada dos sujeitos e, de modo essencial, em uma vasta e fidedigna análise de dados.

Para a materialização da coleta de dados foram usados o questionário e a entrevista. Para Cervo e Bervian (2002, p. 27) aplicar o questionário é inserir “atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Ele evita simples conjecturas e meras apropriações e possui inúmeras vantagens, como: permitir alcançar um maior número de pessoas, a padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas, e assegura o anonimato ao respondente (MARCONI; LAKATOS, 1996).

A entrevista, conforme Gil (1999), contempla aspectos culturais, possui maior variedade de respostas, não impõe limite as manifestações, oferece mais flexibilidade na captação de outros tipos de comunicação não verbal (como hesitações, grunhidos, sentimentos e silêncios) são considerados, principalmente, nos momentos de incongruências. Logo, tais características dão versatilidade e sustentabilidade ao captado.

A presente pesquisa tem como *lôcus* as escolas públicas estaduais, cenário em que os estudantes e professores do terceiro ano do Ensino Médio e do último período do EM da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) emergem como sujeitos participantes. Justifica-se a participação dos discentes sob o argumento que eles vivenciam os impactos das ações avaliativas no EM, sendo que muitos já participaram da aplicação de avaliações externas, soma-se também o fato deles estarem em um período de reflexão acerca da continuidade (ou não) de seus estudos, momento em que o Enem emerge como uma possibilidade. Em decorrência a participação dos docentes, expõe-se que eles, mesmo na condição de receberem hierarquicamente as políticas educacionais, possuem a capacidade de observar e mediar significados sobre as

avaliações externas e os aspectos pedagógicos inerentes do Ensino Médio.

Cada um dos participantes da pesquisa não deve ser visto apenas como um sujeito isolado ou uma informação estéril ou uma percepção neutra. Na realidade, cada um representa uma visão ampla do ambiente educacional e é uma testemunha histórico-social no processo de construção do Enem.

A rede estadual de educação de Minas Gerais é dividida em 47 localidades denominadas de Superintendência Regional de Ensino (SRE), sendo que o recorte geográfico dessa pesquisa contempla Uberlândia¹⁵ onde há uma sede da SRE, a qual dispõe jurisdição nos municípios de Araguari, Araporá, Campina Verde, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Nova Ponte, Prata e Tupaciguara. Em Uberlândia há 29 escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio regular e a EJA, sendo que todas estão no perímetro urbano (SRE, 2018). Desse universo, a coleta de dados aconteceu em 23 instituições.

Na cidade, em 2017, havia 23.384 matrículas no Ensino Médio público e privado, sendo que a escola pública estadual contemplou 19.391 alunos e 1.368 docentes (IBGE, 2017). A amostra dos sujeitos da pesquisa contemplou os concluintes do Ensino Médio, via modalidade regular e EJA, em Uberlândia, sendo que, em 2017, havia 6.179 matrículas, 4.912 na modalidade regular, 4.053 no turno da manhã, 67 à tarde e 792 no noturno. Vale ressaltar que nos turnos da matutino e vespertino não há oferta da Educação de Jovens e Adultos, somente a modalidade regular, logo, as 1.267 matrículas da EJA são relativas ao período noturno (SRE, 2017). Vide Quadro 1:

Quadro 1– Número de escolas e as suas localizações geográficas, quantidade de estudantes e de professores¹⁶ do terceiro ano do Ensino Médio e da última etapa de Ensino Médio da EJA em Uberlândia e de participantes na pesquisa.

Número de escolas e identificação das visitadas	Região onde ficam as escolas	Modalidade e turno	Números de alunos no ensino regular e na EJA	Número de professores	Números de alunos e professores sujeitos da pesquisa
-------------------------------------------------	------------------------------	--------------------	----------------------------------------------	-----------------------	------------------------------------------------------

¹⁵ Localiza-se na mesorregião do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais, Uberlândia tem uma população, em 2018, estimada de 683.247 pessoas (IBGE, 2017). É o segundo maior município de Minas Gerais, atrás somente da capital Belo Horizonte e é, atualmente, o quarto município mais populoso do interior do Brasil, além de ser o 12º mais populoso do país. Ocupa uma área de 4,1 mil quilômetros quadrados, sendo que 135,3 quilômetros quadrados estão em perímetro urbano. O Produto Interno Bruto (PIB) de Uberlândia é o 27º maior do Brasil com destaque para o setor terciário e industrial (IBGE, 2017).

¹⁶ A SRE não possui um banco (um arquivo) com o número de docentes por ano escolar e em cada uma das escolas públicas estaduais de Uberlândia. Diante disso, os números expressos foram aferidos em cada escola visitada.

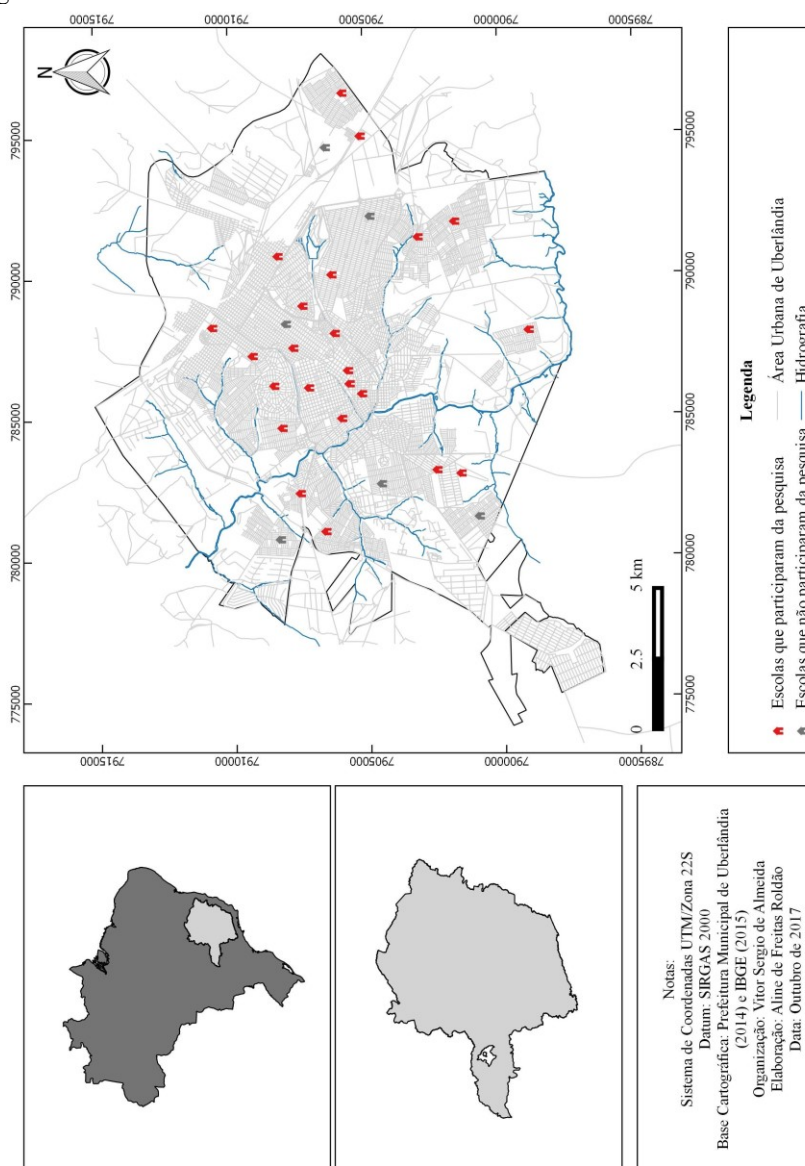
01 Visitada	Zona Oeste	Regular: manhã	28	12	27 e 3
02 Visitada	Zona Central	Regular: manhã	174	22	50 e 4
03 Visitada	Região Central	Regular: manhã EJA: noite	78 e 29	17	73 e 2
04 Visitada	Região Central	Regular: manhã, tarde e noite EJA: noite	167 e 37	23	95 e 3
05 Visitada	Zona Norte	Regular: manhã EJA: noite	93 e 73	23	103 e 6
06 Visitada	Região Central	Regular: manhã e noite EJA: noite	196 e 104	24	100 e 3
07 Visitada	Zona Norte	Regular: manhã	58	12	55 e 2
08 Não Visitada	Zona Leste	Regular: manhã	10	12	
09 Visitada	Região Central	Regular: manhã EJA: noite	256 e 66	24	103 e 3
10 Visitada	Zona Oeste	Regular: manhã e noite EJA: noite	129 e 34	26	105 e 2
11 Visitada	Zona Sul	Regular: manhã e noite EJA: noite	210 e 46	24	120 e 4
12 Visitada	Zona Sul	Regular: manhã e noite EJA: noite	147 e 87	20	115 e 2
13 Não Visitada	Zona Leste	Regular: manhã e noite EJA: noite	263 e 60	19	
14 Visitada	Zona Norte	Regular: manhã EJA: noite	180 e 46	20	128 e 2
15 Visitada	Zona Norte	Regular: manhã e noite EJA: noite	121 e 48	17	121 e 3
16 Visitada	Região Central	Regular: manhã	77	12	14 e 1
17 Visitada	Zona Oeste	Regular: manhã e noite EJA: noite	74 e 41	17	92 e 2
18 Visitada	Zona Leste	Regular: manhã e noite EJA: noite	211 e 49	26	125 e 4
19 Visitada	Zona Leste	Regular: manhã e noite EJA: noite	146 e 43	25	125 e 4
20 Não Visitada	Zona Oeste	Regular: manhã EJA: noite	157 e 81	25	
21 Visitada	Região Central	Regular: manhã e noite	652	32	75 e 3
22 Não Visitada	Zona Oeste	Regular: manhã e noite EJA: noite	135 e 39	24	
23 Visitada	Zona Leste	Regular: manhã e noite EJA: noite	167 e 64	21	78 e 2
24 Visitada	Zona Sul	Regular: manhã e noite EJA: noite	146 e 64	20	40 e 1
25 Não Visitada	Região Central	Regular: manhã, tarde e noite EJA: noite	373 e 84	24	
26	Zona Oeste	Regular: manhã e noite	211 e 77	27	66 e 2

Visitada		EJA: noite			
27	Zona Leste	Regular: manhã e noite	236 e 34	19	51 e 1
Visitada		EJA: noite			
28	Zona Leste	Regular: manhã	69	12	49 e 2
Visitada					
29 Não	Zona Oeste	Regular: manhã e noite	148 e 61	21	
Visitada		EJA: noite			

Fonte: SRE (2017) e Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2018).

Destaca-se que estudantes e professores das cinco zonas da cidade – Norte, Leste, Oeste, Sul e Central – participaram da coleta dos dados, contribuindo, então, para a representatividade geográfica da coleta de dados. Vide Figura 1:

Figura 1 – Todas as escolas de Ensino Médio estaduais de Uberlândia, as participantes na pesquisa e a disposição geográfica delas.



Em relação aos questionários, o cálculo do tamanho amostral sobre a aplicação do questionário é referenciado em Santos (2011) e Miot (2011): “n” quer dizer amostra calculada, “N” é universo (população), “Z” implica em variável padronizada e associada ao nível de confiança, “p” significa probabilidade do evento e “e” tem o sentido de erro amostral. Assim, configura-se a seguinte fórmula:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Como observado na Tabela 2, o tamanho da amostra mínima dos estudantes inclui os seguintes parâmetros: As 29 escolas estaduais de Uberlândia possuem 6.179 estudantes matriculados no Ensino Médio e na EJA (SRE, 2017), em 2017, (N = 6.179), com prevalência do evento (p = 0,5 = 50%), nível de significância padrão (e = 0,05 = 5%) e poder do teste alto (z = 1,96). Assim, o tamanho amostral mínimo a ser alcançado consiste em 362 discentes. Justifica-se que para ter a participação de alunos das cinco regiões de Uberlândia e de diversos perfis relativos a sexo, idade, turno de frequência à escola e para contemplar os concluintes da EJA, 2.000 estudantes responderam o questionário. Além disso, o pesquisador percebeu que a imersão nas escolas públicas possibilitou observações relacionáveis a pesquisa, logo, quanto mais as escolas foram visitadas e os sujeitos se expressaram, mais conhecimentos e constatações se constituíram. Explica-se também que devido a gama expressiva de respostas, pode-se aumentar a correlação dos dados quantitativos com os qualitativos. Por fim, diante desse número de respondentes, tem-se 95% de confiança nas pontuações colhidas.

$$n = \frac{6179 \cdot 1,96^2 \cdot 0,5 \cdot (1 - 0,5)}{1,96^2 \cdot 0,5 \cdot (1 - 0,5) + 0,05^2 \cdot (6179 - 1)}$$

$$n \cong \frac{5934,3}{16,4}$$

$$n \cong 362$$

Diante de um universo de 600 professores do último ano do Ensino Médio e da última etapa da EJA, a base de cálculo para Santos (2011) e Miot (2011) é: tamanho da

população ($N = 600$); probabilidade do conhecimento ($p = 0,5 = 50\%$); nível de significância padrão ($e = 0,01 = 10\%$); poder do teste alto ($z = 1,645$). O tamanho amostral mínimo a ser alcançado é de 61 sujeitos e exatamente 61 professores responderam o questionário, o que contemplou as cinco regiões da cidade e distintos perfis de sexo, etário, turno de trabalho e de área do conhecimento lecionada. Diante disso, obteve-se um grau de 90% de confiança nas respostas obtidas.

$$n = \frac{600 \cdot 1,645^2 \cdot 0,5 \cdot (1 - 0,5)}{1,645^2 \cdot 0,5 \cdot (1 - 0,5) + 0,1^2 \cdot (600 - 1)}$$

$$n \cong \frac{405,9}{6,67}$$

$$n \cong 61$$

Tabela 2 – População total de estudantes e professores do terceiro ano do Ensino Médio e da última etapa da EJA, de participantes da pesquisa, a amostragem mínima e o grau de confiabilidade conforme Santos (2011) e Miot (2011).

Grupo	População total	Universo pesquisado	Universo mínimo necessário	Grau de confiança
Alunos	6.179	2.000	362	95%
Docentes	600	61	61	90%

Fonte: SRE (2017) e Miot (2011). Org. O autor (2017).

Os dois questionários¹⁷ aplicados, um junto aos discentes e outro aos docentes, contém questões dispostas em grupos sequenciais em que uma questão possui interligação com as demais. Há 30 questões destinadas aos estudantes, sendo 23 de múltipla escolha e sete discursivas. Existem 36 questões para os professores, sendo que 27 de múltipla escolha e nove discursivas. Em termos de conteúdo, as questões destinadas aos discentes enfocam aspectos relacionados ao atual formato do Ensino Médio, a Reforma do Ensino Médio, a avaliação externa, ao Enem e as políticas vinculantes ao Exame. No que tange ao questionário aplicado aos docentes, os conteúdos abordados amparam os seguintes aspectos: perfil e trajetória acadêmica,

¹⁷ Tanto os questionários quanto as entrevistas passaram por testes, os quais visaram avaliar questões concernentes a clareza dos enunciados, a disposição deles e ao tempo de resposta.

percepções do Enem, no que concerne a uma política de avaliação, a consolidação e influência desse Exame nas escolas (vide Apêndice A e B).

As visitas para as aplicações dos dois questionários, dos estudantes e professores, ocorreram em um período de três meses, entre seis de junho de 2017 e 12 de setembro de 2017. A adequação a um novo calendário escolar, organizado por causa de uma greve ocorrida no início do ano letivo de 2017, fez com que a coleta de dados demorasse mais que o previsto. O pesquisador visitou 23 escolas, sendo que em todas foram apresentadas a justificativa da pesquisa para os gestores escolares, os quais consentiram com a coleta de dados, agendaram o dia e o horário para a abordagem e incentivaram os alunos e os professores a participarem da pesquisa. Os 2.000 questionários disponibilizados aos estudantes e os 61 repassados aos docentes foram respondidos, sendo que em alguns casos as questões discursivas foram respondidas parcialmente. Em três instituições, o pesquisador não participou da aplicação, ficou aguardando na própria escola, a qual foi feita, após orientações do pesquisador, pela direção. Nas demais escolas, o próprio pesquisador aplicou os questionários, logo, ele repassou informações sobre as questões e discutiu eventuais dúvidas apresentadas pelo alunado e professorado. As aplicações aconteceram em salas de aula, salas de vídeo e bibliotecas, em momentos em que tanto os estudantes quanto os professores estavam disponíveis, por livre consentimento, a participarem. Tanto os discentes quanto os docentes levaram em média 32 minutos para responderem as questões.

As respostas dos questionários dos discentes e dos docentes foram sistematizadas em tabelas do aplicativo Microsoft Excel, sendo configuradas em tabela ou gráfico ou quadro ou figura, mediante temáticas e subtemáticas, respeitando, em especial, os descritores: avaliação externa, Enem e Ensino Médio.

As entrevistas com os estudantes e com os professores aconteceram após a sessão de qualificação do relatório de pesquisa, ocorrido em 18 de abril de 2018, ocasião em que se evidenciou a importância de aprofundar determinadas respostas dos questionários. Sendo assim, elas ocorreram entre 22 de maio e 13 de julho de 2018, em salas da direção e bibliotecas, em ocasiões que não interferiram na rotina da organização escolar.

O roteiro das entrevistas, tanto com os estudantes (Apêndice C) quanto com os professores (Apêndice D), teve oito questões e contou com a participação de seis alunos

e seis professores de escolas e regiões diferentes. Enfatiza-se ainda que os docentes entrevistados lecionam em conteúdos diferentes, contemplando as quatro áreas do conhecimento.

Os 12 sujeitos entrevistados, seis alunos e seis professores, já haviam respondidos os questionários e foram escolhidos pela direção escolar ou pelo pesquisador sob as justificativas de disponibilidade de tempo e predisposição pela temática da pesquisa, demonstrada durante a aplicação dos questionários. Durante as entrevistas foi percebido que os depoimentos coletados dos 12 sujeitos consubstanciavam, com distintas e complementares percepções, os dados dos questionários.

Após a exposição dos depoimentos dos respondentes dos questionários e dos entrevistados, houve a distinção dos dois procedimentos utilizados, uma vez que os dois procedimentos têm características e métodos de abordagem próprios.

Os relatos dos estudantes e dos professores (tanto nas questões discursivas do questionário quanto nas entrevistas) foram numerados de acordo com a visita, cada unidade escolar recebeu um número cardinal de 1 a 23, garantindo o anonimato das instituições e dos sujeitos.

Além da disposição do procedimento, questionário ou entrevista, e da numeração da escola, os alunos também foram expostos por sexo e idade, por exemplos: (Entrevista – Escola 5, aluna, 17 anos) e (Questionário – Escola 23, aluno, 21 anos).

Na identificação dos professores, além da identificação do questionário ou da entrevista e da numeração da escola onde ele trabalha, foram mencionados também o sexo, a respectiva disciplina que leciona e a idade, por exemplos: (Questionário – Escola 13, professora, Sociologia, 26 anos) e (Entrevista – Escola 22, professora, Matemática, 47 anos).

Os seis docentes entrevistados são:

- 1º- (Entrevista – Escola 4, professor, Língua Inglesa, 35 anos);
- 2º- (Entrevista – Escola 5, professor, Educação Física, 28 anos);
- 3º- (Entrevista – Escola 13, professor, Física, 29 anos);
- 4º- (Entrevista – Escola 21, professora, Geografia, 33 anos);
- 5º- (Entrevista – Escola 22, professora, Matemática, 47 anos).
- 6º- (Entrevista – Escola 23, professor, História, 38 anos);

Os seis estudantes entrevistados são:

- 1º- (Entrevista – Escola 3, aluna, 16 anos);
- 2º- (Entrevista – Escola 5, aluna, 17 anos);
- 3º- (Entrevista – Escola 11, aluna, 17 anos);
- 4º- (Entrevista – Escola 13, aluno, 17 anos);
- 5º- (Entrevista – Escola 14, aluna, 18 anos);
- 6º- (Entrevista – Escola 23, aluno, 19 anos).

As ponderações, relacionadas com avaliação externa, Enem e Ensino Médio, mais citadas e com relevância para o arcabouço teórico da presente pesquisa foram dispostas em grupos semânticos, assim, facilitando a compreensão dos dados e a correlação com os dados dos questionários.

A categorização não estava previamente estabelecida na fase inicial da pesquisa, mas, foi apreendida à *posteriori*, ou seja, no processo de análise dos dados, mediante um exercício de apreender as contradições presentes na temática a partir da dialeticidade da realidade. O uso do aparato dialético atenta para a materialidade em transformação, o que é característico da sociedade (KOSIK, 1976), o que revela inúmeras contradições, que estão em unidade, combinando o mesmo sistema.

As categorias “representam formas de concretização e de organização do processo construtivo-interpretativo que permitem seu desenvolvimento por meio de núcleos de significação teórica portadores de certa estabilidade” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 139). Diante disso, constrói-se uma análise qualitativa dos materiais qualitativos e quantitativos coletados, o que, conforme González Rey (2010), contribui para a produção de um amplo e crítico conhecimento. Nessa perspectiva, tanto os casos isolados quanto os numericamente representativos, relacionados com o Enem, são igualmente legítimos na constituição das categorias por estarem cheios de significados.

A abordagem analítica do objeto de estudo está alicerçada sob a perspectiva da categoria marxiana da contradição¹⁸. Por meio da lei da unidade e da luta dos contrários, assinala-se que as contradições estão em permanente tensão, o que viabiliza a busca por uma (re)adequação estrutural. Essa disputa é ininterrupta, prossegue tanto durante a sua coexistência como no momento da sua conversão recíproca. A compreensão desse

¹⁸ Acredita-se que a criação e a implantação do Enem, bem como de seus programas vinculantes, encontram constantes contrassensos e silêncios nas ações do Estado e na consolidação em sala de aula.

movimento leva a apreender a realidade e permite entender a possibilidade da transformação da materialidade-realidade (MARX, 1982). Assim, a referida categoria possibilita a compreensão da realidade em sua complexidade, evidencia os movimentos reais e internos que se ocultam na aparência externa das ações, o que possibilita que sejam desvelados os interesses e contra interesses, os movimentos de produção e contra produção e de implementação e contra implementação (KOSIK, 1976). Na contradição, deve-se ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos da temática, precisa-se realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata, como também e, sobretudo, a dimensão mediata dela (KOSIK, 1976).

Thompson (1981, p. 58) explica que “os contextos não são isolados, eles são resultados de processos históricos. Para entendermos o presente, é necessário compreendermos a que momentos históricos eles se relacionam”, dessa forma, não é o tempo cronológico que define sozinho os desdobramentos e implicações de um objeto de estudo, e sim a natureza dos acontecimentos, dos fatos e das forças sociais que os produzem.

Para Kosik (1976) existem aspectos da realidade humana que não podem ser compreendidos isoladamente, os quais para serem entendidos, precisam observar a conexão íntima existente entre eles e aquilo que eles não representam. A questão pública pode ser vista tanto a partir da perspectiva da ação (do Estado, sendo aquele que tem o poder de fazer) quanto da inação (daquilo que não é feito), ou seja, a ausência e o silêncio também são vistos como ações e percepções. A contradição está presente de forma a mostrar a disparidade do pensamento e da organização da sociedade. A contradição revela questões desde as mais simples às complexas, mitifica e desmitifica posturas e faz entender óbvias e antagônicas ações do Estado.

Marx (2010) salienta que ele “[...] não pode suprimir a contradição entre a finalidade e a boa vontade da administração, por um lado, e seus meios e sua capacidade, por outro, sem suprimir a si próprio”, já que ela está ramificada “[...] na contradição entre vida pública e vida privada, na contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares” (MARX, 2010, p. 39). Por meio da questão social pública, o governo decide acerca do seu papel e de sua atuação, assim, ele coloca em prática a sua concepção de realidade.

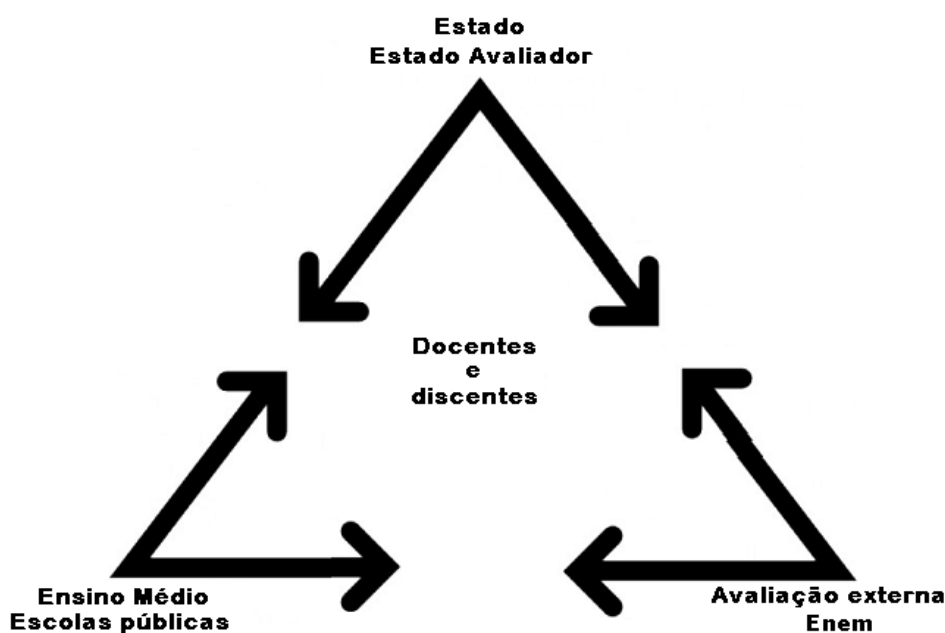
Para encerrar a primeira seção, a próxima divisão apresenta o desenvolvimento

de sínteses analíticas as quais constituem as cinco seções do presente trabalho.

1.5 Estruturação temática das seções

De modo sintético, apresenta-se, por meio da Figura 2, a triangulação teórica e conceitual da pesquisa, dessa maneira, dentre as perspectivas de Estado, tem-se como cerne de análise o Estado Avaliador. Em relação as avaliações externas, promovidas pelo Estado Avaliador brasileiro para o Ensino Médio, o Enem constitui-se no foco precípua da presente investigação. Nas análises concernentes ao Ensino Médio, a compreensão é circunscrita ao âmbito do sistema público de ensino, apreendendo as percepções de discentes e docentes sobre a temática em foco.

Figura 2 – Triângulo temático e organizacional da pesquisa.



Fonte: O autor (2018).

A presente pesquisa está estruturada em cinco partes:

A seção 1, “Introdução” é um marco situacional, contextual e operacional da investigação. Ela aborda os aspectos relacionados ao Enem, enquanto objeto de pesquisa, faz a apresentação da temática, do posicionamento espacial e temporal do Exame, dos vínculos com o pesquisador e com a realidade educacional, política e econômica brasileira. Ainda nessa primeira parte, é explicado os aspectos

metodológicos, epistemológicos e organizacionais adotados na pesquisa.

A seção 2 “As influências neoliberais na constituição e no desenvolvimento dos processos de avaliação externa” aborda a convergência entre as políticas de educação elaboradas pelo Estado e a intensificação das avaliações em larga escala na realidade da política educacional brasileira. Para tanto são apresentadas análises concernentes a ascensão da lógica gerencial do empresariado, do Estado e suas implicações no campo educacional. Aborda-se ainda as conexões entre os princípios constitutivos do neoliberalismo, Estado Avaliador e avaliação externa para contextualizar a conjuntura de criação e fundamentação do Enem. Destaca-se que nos compêndios da presente seção foram utilizadas fontes documentais primárias, ou seja, referenciais históricos, que tratam da criação de um ministério voltado para a educação e cultura, da implantação de instituições e de procedimentos para pesquisas educacionais e da formulação de diretrizes para a educação nacional, enfim, a contextualização histórica também se fez presente.

Em relação a seção 3 “O Enem como expressão da política de avaliação externa para o Ensino Médio”, acredita-se que tratar do Enem é abordar de modo direto o Ensino Médio, ou seja, o primeiro existe em prol do segundo. Desse modo, o objetivo nesta seção consiste em discutir as múltiplas finalidades do Ensino Médio, tendo como marco referencial a CF de 1988, a LDB de 1996, os planos educacionais do PNE 2001-2010, PNE 2014-2024, PDE de 2007 e, em especial, a Lei 13.415, de 2017, que trata da Reforma do Ensino Médio. Ressalta-se que boa parte da discussão dessa seção está centrada no “Novo Ensino Médio”, tratando, dessa maneira, das implicações da adoção de uma Medida Provisória (MP) para constituir-lo, das propostas estruturais contidas na reforma, dos desafios pedagógicos, estruturais e financeiros e da relação dele com o objeto de investigação dessa pesquisa, o Enem.

A seção 4 “A política de avaliação externa e as múltiplas funções assumidas pelo Enem após 2009” aborda, primeiramente, questões concernentes aos aspectos legais do Enem, para isso as portarias que tratam do Exame são analisadas de modo individual, entre elas e comparadas aos princípios que toda a avaliação externa, comprometida com os dados elencados, necessita possuir. Além disso, aspectos relacionados a investimento financeiro, de organização e de envolvimento dos estudantes acerca do Enem também são apresentados, constituindo, por meio de dados atualizados, uma discussão sobre o

porquê da sua consolidação e do seu caráter arregimentador. Em um segundo momento, os programas do Estado vinculados ao Enem são explicitados individualmente, depois relacionando uns com os outros e, por fim, em sintonia com a avaliação em larga escala. Em um terceiro momento, tem-se a análise da relação Enem-Ideb sob a justificativa que são duas radiografias direcionadas ao EM, logo, necessita-se observar se há um diálogo entre elas. Em suma, nessa seção, faz-se a relação das finalidades do Enem, dos programas vinculantes a ele, dele com o Ideb e com as características da avaliação sistêmica para, assim, dar sustentação as respostas da problemática levantada.

A seção 5 “O Enem, enquanto uma avaliação externa, sob as percepções dos estudantes e dos professores” trata da exposição da visão dos estudantes e dos docentes em relação ao objeto de pesquisa e, principalmente, da maneira como o Enem é disposto e concebido nas escolas de EM públicas. Nesse momento, o arcabouço teórico discutido nas seções anteriores é resgatado e correlacionado com a percepção dos sujeitos da pesquisa para, assim, ratificar ou não o Enem como uma avaliação larga escala, perante as próprias características das avaliações externas e as demais funções difundidas das. Nessa seção, os depoimentos e os dados analisados são utilizados de modo sistemático para coadunar na cristalização da problematização da pesquisa.

Nas “Considerações finais”, correspondente a seção 6, é apresentada, sob o conjunto das análises das seções anteriores, a contribuição dessa pesquisa para a sociedade em forma da referendação da problemática exposta e da consolidação dos objetivos específicos estipulados.

2 AS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NA CONSTITUIÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

A constituição de uma política é resultado do contexto histórico a partir de múltiplas configurações que a origina e a define. Sendo assim, para compreender o Enem é pertinente analisar as bases materiais da sociedade e os fatores que ensejaram sua gênese e implantação. Em outras palavras, a política avaliativa do Enem foi criada e disposta em uma conjuntura neoliberal, a qual receita o gerencialismo no setor público, inclusive na educação. Logo, ao compreender os condicionantes externos a política avaliativa do Enem, também entendendo a sua concepção.

2.1 O projeto neoliberal e a Reforma do Estado na sociedade brasileira

O sistema do capital está associado a uma condição alterável e questionável e de movimento dinâmico que, apesar de suas estratégias de auto reprodução e administração das crises, está suscetível a superação e precisa ser compreendido como um sistema de transição. Ele é delineado para garantir lucro e acumulação, o que se apoia na exploração e não na socialização e solidariedade do trabalho (HARVEY, 2005). Dessa maneira, esse mecanismo não pode ser visto como uma entidade material e uma ferramenta imparcial de mercado, e sim como uma poderosa “[...] até o presente, de longe a mais poderosa – estrutura totalizadora de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua ‘viabilidade produtiva’” (MÉSZÁROS, 2011, p. 96).

O sistema do capital submete diversos segmentos da sociedade aos seus imperativos e os subjugam diante da própria lógica e dos critérios de viabilidade, o que o faz adentrar desde as menores unidades industriais e sociais até as mais gigantescas empresas, seja instituído nas mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão (MÉSZÁROS, 2011). Com isso, as próprias unidades empresariais tornam a sua participação na lógica do capital como algo natural e institucionalizado.

A ampla penetração do capital e o consequente ingresso ao mercado, faz com que o homem, preocupado com o seu provento, não seja capaz, por exemplo, de discutir

acerca daquilo que lhe concerne, nem tenha discernimento sobre aquilo que compreende à compra do seu tempo de trabalho e, concomitantemente, ao acúmulo do capital por parte do capitalista (MARX, 1982).

Neste momento da discussão, torna-se providencial dispor sobre a concepção de Estado, implicando-o a escola pública. Adverte-se que há diversas conceituações sob vários primas e pressupostos metodológicos e áreas do conhecimento.

Perante o discurso neoliberal, o Estado é visto como o conjunto de instituições públicas (com relevante destaque para o governo, o qual deve ter soberania interna e internacional) que buscam representar, organizar e gerar a harmonia social, financeira e política entre a população que habita juridicamente o seu território. Nele há instituições permanentes que possibilitam a ação dos seus interesses.

Nessa concepção neoliberal, as funções do Estado são voltadas para a garantia dos direitos individuais, a mínima interferência nas esferas da vida pública e na esfera econômica da sociedade, logo, ele precisa ser o menor possível, inclusive atuando em questões de primeira ordem (como educação, saúde e segurança) de modo a ter menos responsabilidade (de gestão e financeira), chegando até a repassar tais serviços para nichos da sociedade (HARVEY, 2005). Contudo, como é visto mais à frente (especialmente na seção 5), nota-se que há um certo distanciamento do governo do próprio provento dessas ações de primeira ordem.

O Estado em um contexto capitalista se constitui em uma arena tensa e contraditória, sendo que interesses do sistema do capital financeiro se contrapõem aos interesses dos trabalhadores. Nesse relação, a hegemonia do capital se sobrepõe, assim, exigindo das classes trabalhadoras permanente processo de luta para garantia de seus direitos sociais ou ampliação dos mesmos.

[...] o Estado não é um campo neutro em que impera o interesse geral; constitui-se como uma arena de lutas em que se colocam em disputa os diferentes interesses que revelam a divisão da sociedade em classes e um sistema de dominação política. É a própria interdependência entre as classes sociais que torna necessária a existência de uma esfera de pactuação política capaz de organizar as relações sociais. (BATTINI; COSTA, 2007, p. 21-22).

A imagem do Estado não está associada somente a própria figura, então, ele expressa que nele “entram elementos que também são comuns à noção de sociedade

civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, ou seja, hegemonia revestida de coerção)” (GRAMSCI, 1968, p. 149). A sociedade política consiste na gleba de iniciativas pelas quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência (GRAMSCI, 1968, p. 149). Entende-se que a esfera da sociedade política é uma extensão da sociedade civil em que estão disseminados os valores e relevância da classe dirigente, compreendendo-o a questão moral e intelectual do conjunto social.

Destaca-se o poder que o Estado tem na efetivação do sistema hegemônico, função oportunizada em assegurar as condições necessárias à expansão econômica e “educar” para alcançar o consenso. Em outras palavras, o Estado “[...] concentra as economias a serem postas à disposição da indústria e da atividade privada, como investidor a médio e longo prazo” (GRAMSCI, 1968, p. 84), consistindo, assim, no maior organismo plutocrático perante as suas íntimas relações com o capital financeiro. Em relação a finalidade educativa, o Estado busca um sistema hegemônico por meio da criação e manutenção de determinado padrão cultural sob a tutela de “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto elaborar também fisicamente novos tipos de humanidade” (GRAMSCI, 1968, p. 91). Desse modo, o Estado, diante das variadas constituições da sociedade civil, implica em um canal de produção, difusão e afirmação do seu modo educacional.

Sendo assim, o Estado, apesar de possuir autonomia relativa, em relação à sociedade e à classe social com a qual mantém maior compromisso e identificação, tem que se relacionar com todas as classes sociais para se legitimar e fortalecer a sua base material de sustentação. Além disso, não se pode esquecer que ele é criatura da sociedade, pois é esta que o engendra e o mantém e não o contrário. (PEREIRA, 2009, p. 147).

Para Afonso (2001) não se pode renegar as relações permeadas pelo Estado com as classes sociais e não as desapossar de cada especificidade, seja de grandeza cultural, social, política, econômica. Enfim, trata-se de uma relação de ação e contra reação.

A ascensão do poder do capital resulta tanto na superposição do poder econômico sobre o político, quanto na limitação dos Estados em decorrência da atuação das instâncias que se formaram com base na aplicação dessa engrenagem (HILL, 2003). Vê-se que o Estado visa também atender as demandas do sistema do capital. Essas

instâncias, personificadas por bancos internacionais, organismos, organizações, corporações, associações e empresas multinacionais¹⁹, passam a representar o sistema do capital (DOURADO, 2008). Para Borón (2001), elas são denominadas de os “novos Leviatãs”²⁰:

[...] cuja escala planetária e gravitação social os tornam atores políticos de primeiríssima ordem, quase impossíveis de controlar e causadores de um desequilíbrio dificilmente reparáveis no âmbito das instituições e das práticas democráticas das sociedades capitalistas. (BORÓN, 2001, p. 92).

Essas instâncias se fazem presentes na agenda governamental dos países ricos (em especial a Inglaterra e os Estados Unidos), que, por sua vez, junto com esses Estados, impõe uma influência aos países cuja a estrutura econômica depende de negociações mercadológicas externas. O poder político-administrativo-econômico que o Estado exerce é caracterizado por uma autonomia relativa já que ele tem poder decisório frente aos governos locais e as instâncias menores, porém, segue a base econômica do sistema vigente. Ressalta-se que isso não enfraquece o Estado, e sim há adequação dele ao novo liberalismo. Borón (2001, p. 35) explica que:

[...] o mercado, cujos poucos e seletos participantes fazem ouvir a sua voz todos os dias – na bolsa de valores, na cotação do dólar, nos corredores e anéis burocráticos do poder – e cujas dimensões e preferências são muito levadas em conta pelos governos porque estes sabem que dificilmente poderiam resistir mais do que poucos dias à chantagem ou ao suborno dos capitalistas.

Dentro do espectro do sistema do capital, faz-se primaz que ele desenvolva um caráter totalizador ao qual se coloca no centro das ações e disposições, inclusive o Estado passa a circundá-lo e atuar na sua sustentação política-administrativa-econômica, o qual passa a atuar mais na consolidação das iniciativas estruturais necessárias para o enraizamento dos interesses do empresariado e menos para si e, por conseguinte e em

¹⁹ Essas empresas possuem matriz em um país rico e atuam em diversos países. As filiais são instaladas devido a saturação e concorrência dos atuais mercados e pela ânsia por novos consumidores de matéria-prima e pela mão-de-obra barata (RIBEIRO, 2012).

²⁰ Borón (2001) faz uma referência a Hobbes (1979), o qual usou a figura bíblica do monstro “leviatã” para se referir ao poder absoluto, inescrupuloso e temido do Estado nos anos 1980. Ao Estado compete o poder centralizador, que determina inclusive sobre as formas de contrato realizadas entre as empresas e a sociedade, seja de venda, troca e compra (HOBBS, 1979). Com o neoliberalismo, o Estado, na questão do poder e da hegemonia, é substituído pelas organizações empresariais (BORÓN, 2001).

especial, para a sociedade a qual governa, elencando os interesses de classes.

sua expansão orientada e dirigida pela acumulação. Naturalmente, o que está em questão a este respeito não é um processo delineado pela crescente satisfação das necessidades humanas. Mais exatamente, é a expansão do capital como um fim em si, servindo à preservação de um sistema que não poderia sobreviver sem constantemente afirmar seu poder como um modo de reprodução ampliado (MÉSZÁROS, 2000, p.11).

Para manter-se como meio controlador, esse bloco rege um conjunto de estratégias e mecanismos de autorregulação, isto é, o sistema do capital elenca uma capacidade de auto constituição que, na ausência de uma alternativa de superação, fortalece-se e aperfeiçoa o modo de reprodução sociometabólica no processo de administração das próprias crises (SOUZA, 2014), o que pode ser observado nas reestruturações produtivas e nos ajustes globais do sistema neoliberal, citando como exemplo o novo liberalismo.

Após a inclusão do prefixo “neo” ao termo “liberalismo”, o neoliberalismo²¹, enquanto atual fase da reorganização do sistema do capital, adquire uma nova roupagem em relação ao liberalismo tradicional, pregando a diminuição da atuação do Estado como provedor dos direitos sociais da classe trabalhadora, abrindo espaço “[...] para que as empresas privadas pudessem lucrar [...]” (HILL, 2003, p.32). Machado (2012) salienta, de modo crítico, que essa nova concepção é uma reafirmação dos princípios liberais, que busca reordenar a esfera produtiva com relação à produção, ao consumo de mercadorias e aos serviços, além de contestar a ampla participação estatal no amparo aos direitos sociais. Para o neoliberalismo, a economia internacional é autorregulável, capaz de suplantar as crises e distribuir benefícios pela aldeia global, tendo um Estado atuante na regulação dos serviços públicos e desregulamentador para as demandas do próprio mercado (ANDERSON, 1995).

Gentili (1996, p.1) afirma que o neoliberalismo:

²¹ Os ideais do novo liberalismo foram baseados na obra “O Caminho da Servidão”, de 1944, de Friedrich Hayek. A construção da hegemonia neoliberal efetivou-se ao final dos anos 70, quando foram eleitos Margaret Thatcher, como primeira-ministra do Reino Unido, de 1979 a 1990, e Ronald Reagan, como presidente dos Estados Unidos, de 1981 a 1989 (CARINHATO, 2008). Esses dois governos prontamente contraíram os ideais neoliberais, com destaque para corte de gastos sociais, maior autonomia empresarial e redirecionamento dos bens e serviços públicos para o setor privado (ANDERSON, 1995).

[...] trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70.

Em 1989, o neoliberalismo ganhou intensa visibilidade durante um encontro político em Washington, nos Estados Unidos, entre líderes governamentais e representantes de instituições financeiras internacionais, a reunião foi popularmente alcunhada de “Consenso de Washington”. Conforme Anderson (1995) e Machado (2012), as ideias desse encontro foram dispostas em forma de um “receituário”, o qual estabeleceu os procedimentos para a materialização do neoliberalismo nos países americanos signatários do sistema do capital, como o Brasil. Nesse contexto, “receituário” implica que houve mais a imposição de iniciativas em contraposição a uma discussão de propostas. Foram dispostas dez recomendações, que se transformaram em um resumo e nas principais ações neoliberais (SOUZA, 2014):

1º- abertura comercial (com a simplificação de tarifas alfandegárias e o incentivo ao comércio internacional);

2º- a privatização de estatais (a qual visa reduzir o papel de organização do Estado no amparo de determinados serviços sociais, de infraestrutura, de transporte, de comunicação);

3º- diminuição dos gastos públicos (que tende a proporcionar maior *superávit* primário, isto é, uma maior economia para pagamento da dívida externa, gerando uma disciplina fiscal), o que implica em um controle inflacionário e evita o aumento do *déficit* público;

4º- reforma tributária (a qual reduz e otimiza a cobrança de impostos sobre a produção e a circulação de mercadorias e serviços);

5º- desregulamentação baseada em leis econômicas e trabalhistas mais dinâmicas e conciliatórias (a fim de favorecer a livre iniciativa);

6º- estímulo ao investimento desburocratizado estrangeiro (o que tende a motivar o investimento de capitais na instalação de multinacionais);

7º- utilização de juros de mercado (permitindo a adaptação às conjunturas temporais a partir de taxas flutuantes);

8º- câmbio de mercado (busca-se viabilizar a realização de ajustes nos balanços de pagamentos por meio dos bancos centrais);

9º- reestruturação do sistema previdenciário;

10º- direito à propriedade intelectual (demarcando a valorização das patentes, marcas, desenho industrial, indicação geográfica e cultivares). Com isso, Filgueiras (2006) aponta que o projeto neoliberal se constitui em um programa centrado na formação de uma percepção permeada por diversas frações da sociedade.

Mesmo com um receituário mundial acerca da superação dos supostos graves problemas econômicos e administrativos dos países, o neoliberalismo considera também determinadas particularidades e necessidades dos governos, ou seja, ele não é imposto de modo hierárquico, e sim posto de modo a (supostamente) valorizar os atores locais e a promover o desenvolvimento para tal área (FILGUEIRAS, 2006). Seduzida por tamanha camaradagem, a sociedade não só absorve a sedução discursiva como chega ao ponto de trabalhar em prol dele.

Arruda (1999) afirma que o neoliberalismo atua alicerçado em três instituições: Banco Mundial (BM), ramificado no Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O BM e o FMI foram criados, em 1944, com o duplo objetivo de financiar a reconstrução da Europa, destruída durante a Segunda Guerra Mundial de 1939 a 1945. O FMI tinha ainda a incumbência da supervisão das políticas macroeconômicas no que tange ao déficit orçamentário e comercial, política monetária, inflação, dívida externa. Como discurso oficial, o Bird visava atuar nas políticas estruturais em relação as políticas públicas, mercado de trabalho, política comercial e alívio da pobreza. Acerca da questão da pobreza, Boito Jr (1999, p. 77) relata que “a pobreza não é um dado natural com o qual se deparam os governos neoliberais; ela é produzida pela própria política econômica neoliberal, que reduz o emprego e os salários e reconcentra a renda”, ou seja, o discurso neoliberal prega a promoção da integridade cidadã e social, com um desenvolvimento igualitário das necessidades da sociedade, porém, vê-se que a desigualdade social e a pobreza são constitutivos do projeto neoliberal, inclusive, caracterizando-o. Já o BID, no discurso oficial, enquanto uma corporação supranacional de caráter financeiro possuía o objetivo de financiar de forma multilateral a realização de ações públicas e privadas que visem à redução da pobreza e dos problemas sociais na América. Com o enraizamento do neoliberalismo houve também um “neo” BM, um “neo” FMI e um “neo” BID, pois as três instituições não só

abstraíram os ideais econômicos, políticos e sociais desse novo conglomerado de pensamento, mas, passaram também a sustentá-lo e a propagá-lo.

Segundo Anderson (1995) atender as recomendações dessas três instituições tornou-se um pressuposto essencial para a aquisição de benefícios financeiros e comerciais por parte dos países americanos. Para Crocetti (2004), essa consecução consistiu na adoção de um plano de ordem macroeconômica sendo necessário fazer um esforço de equilíbrio e austeridade fiscal, passando por um programa de reformas administrativas e cortes nos gastos públicos, principalmente na área social. Feito isso, permeando a concepção neoliberal, essas nações passam a ter benesses em créditos – empréstimos financeiros. Não obstante, essas benfeitorias são mais para o sistema do capital, representando o seu espírito lucrativo, e menos para os países dependentes, os quais tornam-se devedores e dependentes economicamente e mercadologicamente. Portanto, esses órgãos multinacionais e o sistema bancário privado agem na aparelhagem político-administrativo e nas políticas de controle social, induzem também a adoção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir, de modo mais explícito, uma função de mediação, de adequação às prioridades definidas pela cartilha neoliberal.

O neoliberalismo consiste em “uma forma de dominação de classe adequada às relações econômicas, sociais e ideológicas contemporâneas” (SADER, 1995, p. 146). Em consonância com o pensamento anterior, Afonso (2010) dispõe que há imposição de limites físico e político-ideológico às classes populares que até buscam uma transformação social, mas veem suas reivindicações frustradas pelo Estado que, além de não as atender, prioriza as do sistema do capital. Existe a tendência de criminalização da classe trabalhadora pelas situações adversas à qual é exposta, como desemprego, pobreza, falta de acesso aos direitos. Exprime-se que o neoliberalismo visa individualizar o direito social, ou seja, os cidadãos deixam de compartilhar direitos iguais e universais, uma vez que a disponibilidade financeira se torna determinante para o acesso a serviços vitais, como a educação e saúde. Nesse cenário, ocorre também o estímulo ao individualismo, sendo que cada um precisa permear os meios particulares de prover as necessidades básicas e condições indispensáveis à reprodução, então, prevalece-se a necessidade de acumulação socioeconômico, mesmo que outro indivíduo tenha prejuízo na negociação.

Uma herança neoliberal consiste na limitação do poder agregador da sociedade, a qual tem dificuldade em estender os laços de solidariedade, de integração social e da ação coletiva, contrariando os preceitos e a prática da cidadania em bases democráticas sólidas. A competição e a competência assumiram os ditames de uma meritocracia, encoberta sob a noção de desenvolvimento individual e social igualitários, a qual contribui para a formação de cidadãos tutelada pelo pensamento neoliberal e sob uma falsa consciência social, eclodindo, então, a manutenção do sistema vigente.

Ressalta-se que o processo de construção hegemônica e doutrinária consiste em outro alicerce do projeto neoliberal, o qual visa a “construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante” (GENTILI, 1996, p.1).

Um poder discursivo utilizado é que o neoliberalismo se funde com uma visão pós-moderna de mundo e que facilmente se concilia com a promessa de gozo ilimitado oferecida pela globalização²². Em uma visão crítica, Borón (1995) dispõe que esse discurso exacerba a reprodução das relações de produção, das forças produtivas e dos meios de produção, atribuindo-lhes uma correlação, tornando-os aparentemente coerentes com a impressão de que o seu funcionamento opera segundo princípios essenciais para a boa condução do sistema, ou seja, há uma naturalização dos fatos (BORÓN, 1995). Vê-se, portanto, que a globalização se constitui em um fenômeno de padronização de valores, de costumes e de consumo em esfera mundial, engendrando, de modo gradativo e sem alarde, os primores do sistema, porém, o seu dinamismo não tem resultado em equidade político-econômica e cultural.

Conforme Boito Jr (1999), a questão doutrinária neoliberal transforma o pensamento em um discurso soberano e salvador; chega-se ao ponto do neoliberalismo simbolizar o “bem” na luta contra o “mal”. Desse modo, o efeito disso foi vê-lo cada vez mais como uma necessidade de regular a ordem social. Assim, ele invade as diversas esferas da vida social, organizando, inclusive, a vida cotidiana à sua lógica, a

²² Trata-se do processo de liberalização dos intercâmbios de bens, serviços, correntes de pensamento e do sistema do capital, o qual propõe uma relação parcial ou total entre os países, as sociedades e entre os dois (LIMA, 2005). Com esse processo, as pessoas, os governos e as empresas trocam informações, realizam transações financeiras e comerciais e fazem a integração econômica, cultural, social e política. Esse fenômeno ocorre pela necessidade do neoliberalismo abranger mais e novos mercados (LIMA, 2005). As consequências são estruturas desiguais em que a mais frágil depende da mais poderosa e são ainda mais exploradas, além disso, o fator decisório do Estado enfraquece diante do poderio do capital.

qual é arrebatadora. Uma das virtudes do neoliberalismo, conforme a sua própria base epistemológica, decorre da capacidade de propor um aparato conceitual convincente e inquestionável, valendo-se dos ideais de dignidade e liberdade individual, sob a premissa de que tais valores são garantidos pelo crescimento do mercado (HARVEY, 2008). Em suma, assinala-se que a existência de um apelo discursivo sedutor, o que na percepção mais inocente há um ímpeto de boas intenções para com a sociedade, em especial, para com a parte mais necessitada financeiramente e socialmente.

A ideologia do sistema do capital necessita se reproduzir na materialidade onde está a população, além do Estado, por isso ela é aplicada em ambientes de apelo massivo, além da escola, como: religioso, familiar, jurídico, sindical, empresarial e cultural. Dessa forma, o Estado neoliberal consiste em um dos maiores defensores e propulsionadores da mensagem ensejada pelo neoliberalismo rumos a tais espaços na sociedade (SOUZA, 2014).

Marx (2010), ainda no século XIX, salientou que o sistema capitalista não se viabiliza sem uma instância política e que ele não é somente um novo modo de produção, mas, a resultante de uma operação de poder tanto nos aspectos abstratos e técnicos e que o Estado exerce um papel-chave na constituição política e jurídica do mercado. Enfim, constata-se que o discurso do neoliberalismo faz com que a sociedade seja subserviente a ele e o apoie em suas iniciativas.

O êxito do neoliberalismo aconteceu mais no âmbito político e ideológico e menos no terreno econômico (BORÓN, 1995). A afirmação anterior encontra ressonância no fato do capital ter sido apontado pelo próprio sistema neoliberal como um “remédio” fundamental para evitar os propensos problemas da estrutura do sistema mundial, entretanto, a modernização anunciada trouxe como efeito colateral desdobramentos destrutivos, uma vez que a penetração do sistema do capital em países dependentes “só ofereceu a intensificação da pobreza, a dívida crônica, a inflação insolúvel e uma incapacitante dependência estrutural” (MÉSZÁROS, 2011, p. 92), pois, o real interesse consiste na exploração econômica e servil para o fomento da própria lucratividade financeira, e não na promoção de ações sociais.

[...] alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu

um predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje. Este fenômeno chama-se hegemonia, ainda que, naturalmente, milhões de pessoas não acreditem em suas receitas e resistam a seus regimes. A tarefa de seus opositores é a de oferecer outras receitas e preparar outros regimes. Apenas não há como prever quando ou onde vão surgir. Historicamente, o momento de virada de uma onda é uma surpresa. (ANDERSON, 1995, p. 6).

No Brasil, de acordo com Lima (2005), a busca por estabelecer um Estado democrático, opondo-se à ditadura militar, e as lutas contra as graves crises econômicas fizeram com que o governo brasileiro demorasse mais, se comparado a outros países da América Latina, a estabelecer o novo sistema liberal. Contudo, o Estado brasileiro o colocou intensamente em prática ao ponto dele se tornar hegemônico (CARINHATO, 2008). Emerge como contraditório o fato do país vivenciar um processo de abertura democrática e, portanto, de lutas por direitos políticos e sociais e, concomitantemente, aceitar um sistema que restringe o papel provedor do Estado em questões sociais prioritárias, destacando a educação.

Segundo Filgueiras (2006), além das instituições bancárias, em sintonia com os bancos internacionais, e das empresas multinacionais, associadas ou não ao sistema do capital nacional, os grupos econômico-financeiros nacionais, aqueles que sobreviveram ou que tiveram êxito na consolidação da globalização e que agem nos planos e ações do governo, foram importantes avalistas do ideal neoliberal no Brasil. Esse projeto também teve como aliado à classe média e alta, ou seja, aqueles que tinham um acúmulo de capital guardado e que não desejavam participar e, principalmente, financiar um Estado social (FILGUEIRAS, 2006), engajados essencialmente pelo discurso hegemônico vigente.

Neste momento da discussão, destaca-se a privatização como uma iniciativa marcante dos Estados, em sintonia com o sistema do capital, em seus planos de ação. É importante ressaltar que, na concepção atual, o Enem consiste em uma estratégia para consubstanciar a inserção do setor privado nas escolas públicas (tal temática é melhor tratada nas seções 4 e 5). Peroni (2013, p. 9) enfatiza que a privatização se dissemina em forma de “filantropia empresarial, o capitalismo social, as redes de políticas globais, consultorias internacionais e parcerias”. O Estado capitalista pratica a hegemonia alicerçada em ações conjuntas do aparelho estatal e da sociedade civil, as quais visam

uma adaptação da sociedade a uma forma apropriada de civilização, de cultura e de educação, a fim de assegurar a dominação e manutenção dos interesses do capital.

Krawczyk (2017) explicita que há uma visível promoção da privatização do serviço educativo, já que as leis abordam parcerias de educação presencial e ou à distância em consonância com a flexibilização da alocação dos recursos. Além da privatização, estão em voga outras estratégias de inserção privada no segmento público, com destaque para: a parceria público-privada, na qual o privado assume o compromisso de disponibilizar à administração pública a operação e manutenção de uma obra ou serviço sob a garantia que o governo seja um financiador; a terceirização, que corresponde à transferência de um determinado serviço público a uma empresa; e de *vouchers*, os quais as famílias carentes financeiramente recebem uma espécie de vale para matricular os seus filhos em escolas particulares.

As consequências desse aparato privatista no setor educacional público evidenciam que, de acordo com Harvey (2008, p. 87), “[...] os negócios e corporações não só colaboram intimamente com atores do governo como chegam mesmo a assumir um forte papel na redação das leis, na determinação das políticas públicas”. Diante dessa ingerência, os organismos “passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação [...] assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação” (MAUÉS, 2003, p. 93). A agenda política não é disposta perante o bem da sociedade, e sim pelos interesses do capital, os quais passam a ser um:

[...] patrocinador direto, que fornece generosamente, até mesmo às mais ricas corporações multinacionais, os fundos necessários para a ‘renovação’ e o ‘desenvolvimento de instalações’, fundos que o idealizado ‘espírito empresarial’ da competição privada não pode mais produzir lucrativamente. Isso sem mencionar o envolvimento permanente do Estado capitalista moderno na sustentação material (e subsidiada) do sistema da iniciativa privada através do financiamento e da organização, tanto da pesquisa de orientação tecnológica direta como da assim chamada ‘pesquisa básica’. (MÉSZÁROS, 2011, p. 672).

No Brasil, a privatização, a qual já estava presente na agenda governamental, foi estimulada nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, assim, ganhando centralidade e sustentação política. Neste período, a recém-criada proposta econômica do Plano Real gerou estabilidade na economia, entretanto, antes dela se consolidar, o governo tinha dificuldade em resolver os problemas políticos-administrativos-

econômicos do país, como a elevada taxa de desemprego e baixa média salarial paga aos que estavam empregados, o que fez com que o Estado propagasse uma reforma que, nesse contexto, objetiva tanto diminuir os gastos públicos quanto operar uma retração no provento do serviço social (RIBEIRO, 2012). Enfatiza-se que foi no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso que a LDB foi promulgada, em 1996, e que a prática da avaliação externa ganhou protagonismo.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2011, p. 240), as reformas neoliberais “aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista”. Assim, cria-se o Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare)²³ e sua iniciativa, em 1995, de formulação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, a qual estabeleceu as propostas de uma reforma e definiu as bases técnicas e teorias. O responsável pela proposta foi Bresser-Pereira (2004, p. 8).

Um dos princípios fundamentais da reforma de 1995-1998 é o de que o Estado só deve executar diretamente as tarefas que são exclusivas de Estado, que envolvem o emprego do poder de Estado, ou que apliquem os recursos do Estado. Entre as tarefas exclusivas de Estado, porém, deve-se distinguir as tarefas centralizadas de formulação e controle das políticas públicas e da lei, a serem executadas por secretarias ou departamentos do Estado, das tarefas de execução, que devem ser descentralizadas para agências executivas e agências reguladoras autônomas. Todos os demais serviços que a sociedade decide prover com os recursos dos impostos não devem ser realizados no âmbito da organização do Estado, por servidores públicos, mas devem ser contratados com terceiros.

Acerca da Reforma do Estado brasileiro empregada na gestão de Fernando Henrique Cardoso, o Estado, sob o discurso oficial, condena o sistema vigente e visa instaurar um novo modelo de gestão, reforçando a capacidade de governabilidade, ignorando o patrimonialismo e a até então disseminada ineficiência mercadológica da máquina pública. Assim, o Estado passa a apregoar uma “administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania” (BRASIL, 1995b, p. 13). Brum (2002) afirma que o ideal disseminado pelos neoliberais consiste

²³ Em 1999, o Mare foi transformado em Secretaria de Estado da Administração e do Patrimônio (Seap). A saída do ministro Bresser-Pereira da gerência, bem como a perda de *status* de ministério, não significou que a proposta oficial de reforma havia sido abandonada, ao contrário, ela foi e ainda é amplamente efetivada (CARINHATO, 2008).

em promover a passagem de um capitalismo tutelado pelo Estado para um capitalismo moderno, tendo a necessidade de um “choque de capitalismo”. No sentido inverso à fala do governo, Oliveira (2011) anui que a estabilidade econômica, algo atípico no país, deu sustentação para empreender um conjunto de reformas no âmbito do Estado, as quais procuraram seguir o receituário do consenso de Washington.

Por meio do Mare um amplo processo de construção hegemônica foi posto em funcionamento sob o espectro neoliberal, sendo que o governo brasileiro impôs mecanismos formais para justificar as propostas de alteração gerencial, ou seja, para dar jurisprudência as mudanças tão almejadas por ele. Marrach (1996) afirma que a pressão para aceitação dessa estruturação estava na “tese da ameaça”, a qual consistiu no artifício discursivo de destacar os riscos de estagnação e do não ingresso na nova ordem neoliberal mundial. Carinhato (2008) assegura que o governo vigente impôs medidas legislativas e alavancou mudança regulatória para efetivar tal reordenação do papel do Estado. Enfim, como é característico do neoliberalismo, o novo projeto se consolida, tutelado pelo empresariado, via Estado, que, por sua vez, ao impor leis que regulam as relações sociais em seu proveito, monta uma estrutura legal de coerção e de repressão social, que lhe permite exercer o poder sobre a sociedade, fazendo-a submeter-se às regras políticas vigentes. Em outras palavras, o Estado aproveitou do apoio político e da massificação junto à sociedade, da suposta necessidade de austeridade social e governamental, sendo que na prática ocorreu apenas a social, e direcionou leis, como a autonomia para privatização e de contingenciamento de investimento financeiro em áreas de atuação do Estado, como a educação, de acordo com os interesses vigentes. Expõe-se que tal reforma, desencadeada em 1985, ainda está presente, às vezes com maior voracidade, na agenda dos governos brasileiros, em outras palavras, ela influencia e gera consequências socioeconômicas e políticas até a atualidade.

Na visão do próprio Mare, as medidas não representavam a política neoliberal de diminuição do papel estatal porque tal sistema defende um Estado basicamente mínimo na efetivação, eficiente em suas funções e mantenedor dos direitos sociais. Em especial as duas características citadas, elas rompem com a cartilha neoliberal. Bresser-Pereira (2004, p. 6) justifica:

Esta reforma foi muitas vezes identificada com as propostas neoliberais visando o Estado mínimo. No entanto, os mesmos princípios e diretrizes

foram adotados por governos progressistas [...]. Outros casos contribuíram para difundir a imagem da reforma associada ao ideário neoliberal. [...] a reforma da gestão pública assumiu caráter neoliberal ao pretender substituir o Estado pelo mercado. [...].

Entre o proposto e o efetivado, assevera-se que a reforma de Bresser-Pereira, mesmo o Mare a desvinculando da proposta neoliberal, assumiu essa conotação tanto no diagnóstico, de que a crise está nos amplos serviços prestados pelo Estado, quanto na estratégia de minimizar o papel dele e até na justificativa do aparato gerencial. Moretti (2012, p. 168) vê a reforma cristalizar o gerencialismo diante das condições socioeconômicas, o que deixa “irrefletidos os conflitos, as diferentes posições de valor e as hierarquias que se constituem nesse [...] pós-Estado burocrático e patrimonialista”. O modelo gerencial provém da esfera privada, tendo sido reorganizado para aplicação no setor público sem um ajuste e sob o fundamento de impor a economia global como expoente da regulação das relações econômicas e interpessoais.

Souza e Carvalho (1999) afirmam que a reforma foi aceita pela coalizão política de sustentação do governo Fernando Henrique Cardoso e imposta a sociedade sob a associação entre a reforma e o fim da crise fiscal do Estado. Percebe-se um claro pensamento de mudar a gestão de serviços e de ações, não exclusivas do Estado, para o setor público (não-estatal)²⁴, o que assegura o caráter público à entidade de base privada, bem como autonomia administrativa e financeira para a prática dos seus preceitos estatutários e a execução de um contrato de gestão, o que consiste em um quase-mercado²⁵ (AFONSO, 2010), ratificando a presença do empresariado na reforma instituída e a, cada vez maior, inserção empresarial nas ações públicas. Reafirma-se que essa conjuntura motivou o empresariado a buscar a lucratividade em segmentos de atuação do Estado, como as escolas.

²⁴Moretti (2012) afirma que o não-estatal, difundido na Reforma do Estado brasileiro, designa a ação pública executada pelo setor privado, a priori, sem fins lucrativos. Esse grupo passa a ter a incumbência de responder pelos programas, passando pela execução, pela doutrinação e pela responsabilidade do Estado, entretanto, ressalta-se que a máquina pública ainda está sob o controle do Estado.

²⁵ O quase-mercado consiste em uma estratégia inicial para o enraizamento e fortalecimento do capital nas ações públicas. Trata-se de um conceito criado por Milton Friedman e aplicado, primeiramente, em meados dos anos 1970, nos Estados Unidos. Para Afonso (2010, p. 1144) refere-se a “[...] à introdução de lógicas e valores de mercado no interior do sistema público estatal, dando conta inclusivamente de formas diversas de comparação, concorrência e concretização da liberdade de escolha entre o público e o privado, quando estas não levarem à privatização ou não forem induzidas por razões de lucro, ainda que possam ser estimuladas por apoios financeiros ou subsídios específicos [...]”.

Diante dessa reforma, o Estado passa de executor ou prestador direto e hegemônico de serviços para uma instância regulatória ou direcionadora da competitividade, para tanto, conforme Carinhato (2008, p. 42), transfere “patrimônio público para o mercado, muda a relação do Estado com o mercado e a sociedade, considerando o Estado como complementar ao mercado”, o que, para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 106), representa o “máximo de mercado e o mínimo de Estado”, mínimo que rompe com a ordem social preconizada na Constituição Federal de 1988, a qual reconhece como direitos e promoção do Estado o acesso, por exemplo, à saúde, previdência, assistência, educação e moradia. Enfatiza-se o fato da respectiva CF ter uma perspectiva de um Estado provedor de direitos (sociais). Carinhato (2008, p. 45) assevera que a troca do ideário de direitos sociais, contido na constituição, “pela competitividade, expressa a elevação das questões econômicas a um primeiro plano, de forma a relegar a questão social a um simples pano de fundo, inserida na lógica neoliberal de restrição dos gastos sociais.” A política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso, em face das políticas neoliberais implementadas no contexto da reforma do Estado brasileiro, adotou “como pressuposto básico o postulado de que os recursos [financeiros] existentes para a educação no Brasil são suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização por meio de uma maior focagem nos investimentos e uma maior ‘participação’ da sociedade” (PINTO, 2002, p. 125).

Portanto, a referida política educacional satisfaz as exigências do mercado, via organismos internacionais, visando um modelo de desenvolvimento que alcançasse repercussões na economia mundial. Nesse contexto, a política educacional é direcionada em princípios, segundo a sintonia neoliberal, de descentralização, privatização e qualidade.

Evidencia-se ainda que conjuntura de competitividade instaurada nessa época refletiu e reflete no Enem no momento em que ele passa a condicionar programas governamentais tendo como critério (o mérito) as notas geradas por ele, questão que é abordada nas seções 4 e 5.

O sucessor de Fernando Henrique Cardoso na presidência da república foi Luiz Inácio Lula da Silva, o qual segundo Ribeiro (2012) criou e adequou políticas sociais, habitacionais e educacionais compensatórias ao modelo neoliberal vigente. Novelli (2010, p. 236) explica que isso aconteceu devido as questões de “ordem econômica

internacional e o debate público demarcado pelo ‘pensamento único’”. Para Maciel (2013) houve uma retomada da capacidade de financiamento do setor produtivo pelo Estado e o aumento do quadro de pessoal do serviço público. De fato, embora atendessem às exigências dos credores da dívida pública na condução da política macroeconômica, a administração Luiz Inácio Lula da Silva aviltou o projeto neoliberal em três momentos:

Primeiro, vetou novas privatizações e, ao contrário, buscou restaurar a capacidade de investimento das empresas estatais, particularmente no setor de petróleo, gás e energia elétrica. [...] [Segundo ato] restaurou o papel ativo dos bancos públicos para execução de políticas de desenvolvimento produtivo e expansão do mercado interno [...]. Terceiro, o crescimento do mercado interno de massas foi apoiado pela política salarial, trabalhista e social [...]. Tudo isso provocou o inverso do que as reformas neoliberais provocavam no mundo inteiro: a ampliação da participação dos assalariados na renda nacional, com grande ampliação do mercado consumidor de bens duráveis, serviços e imóveis, além de alguma melhoria das condições de trabalho. (BASTOS, 2017, p. 12 e 13).

Gentili e Oliveira (2013) expõem que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva desencadeou inovações na gestão das políticas públicas e, no caso da área educacional, investiu na estratégia de parcerias com estados e municípios para a concretização de programas técnicos e financiamento nas escolas públicas, contribuindo para o cumprimento dos direitos sociais constitucionais, sobretudo por meio da tentativa de correção e ou diminuição das desigualdades socioeconômicas. Assim, buscou-se impor um papel de promotor de políticas educacionais ao Estado, considerando a educação como um direito social indispensável.

Mesmo com a crise mundial de 2008²⁶, o neoliberalismo se incorporou em uma série de escalas, do global ao local, todavia, houve também um aprofundamento das dependências da Inglaterra e dos Estados Unidos em relação a abertura de serviços como os novos padrões de valoração para o desenvolvimento econômico contínuo – os mercados estão dentro de sociedades, e não fora delas (ROBERTSON, 2012). Dessa forma, o projeto neoliberal implicou em uma maior regressão nas condições sociais nos

²⁶ Refere-se a uma conjuntura econômica global que teve o seu auge na falência do tradicional banco de investimento estadunidense Lehman Brothers. Em efeito, outras grandes instituições financeiras faliram, o que gerou um colapso no sistema global de especulação econômica para a obtenção de lucros (TAVARES, 2016). Para evitar a bancarrota, o governo norte-americano promoveu uma operação de auxílio financeiro, a qual reestatizou duas grandes agências de crédito imobiliário.

países da América Latina. Borón (2001, p. 58) vai além do discurso de meritocracia e autonomia do sistema do capital e afirma que “[...] tanto nos capitalismo desenvolvidos como na periferia a reestruturação neoliberal se fez à custa dos pobres e das classes exploradas [...]”, mostrando que o caráter de combater a desigualdade socioeconômica está meramente no campo discursivo, sendo míope em relação a perpetuação da desigualdade social.

Tratando de modo geral, Mészáros (2011) afirma que a crise do sistema do capital evidencia a destrutividade que esse sistema sociometabólico adota quando há qualquer restrição a efetivação de sua expansão e acumulação. Ele chega ao extremo de forjar “uma autodestruição para manter seus ganhos econômicos” (MÉSZÁROS, 2011, p. 41). Assim, “a característica de engolir a tudo e a todos [inclusive a si] lhe concede um caráter de dinamismo (CAETANO, 2015, p. 86)” multifacetado e predador.

Pode parecer paradoxal que o capital financeiro internacional ganhe ou pelo menos preserve poder exatamente quando crises cambiais e financeiras parecem anunciar o fracasso de um projeto nacional de inserção na globalização financeira. No entanto, dada a sucessão de crises que caracteriza a globalização, a saída de capitais é um valioso recurso de poder à disposição do capital financeiro para disciplinar a política econômica de países endividados, dependentes de financiamento externo e resistentes aos riscos de ostracismo que uma moratória da dívida externa pode implicar. A própria crise e reversão de um ciclo financeiro pode aumentar a influência dos intelectuais orgânicos que vocalizam os interesses do mercado financeiro, dado o grande potencial de crise sistêmica provocada pela fuga de capitais em massa de uma moeda e dos ativos nela denominados. (BASTOS, 2017, p. 7).

Pelas afirmações anteriores, vê-se que a crise de hegemonia e da estratégia de acumulação do capital financeiro pode levar a uma situação em que aumenta o poder do mercado estrutural no interior do aparelho de Estado. Percebe-se, então, que a ânsia lucrativa, a qualquer custo, é o maior intento da elite do sistema do capital, para isso ela sacrifica a sociedade e suas completudes econômicas, políticas, sociais, naturais, educacionais.

Ademais, foi no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva que o Enem, em 2009, a partir da Portaria 109, passou por uma reformulação política e metodológica, a qual alocou objetivos e programas públicos educacionais (BRASIL, 2009a), o que fez com que ele se tornasse multifuncional e ganhasse além da centralidade avaliativa, um valor

curricular, organizacional e político, inclusive, sendo denominando pelo próprio Estado de “Novo Enem”.

A gestão Dilma Vana Rousseff esteve em consonância com o mesmo modelo de políticas sociais, habitacionais e educacionais, mesmo o Estado tendo dificuldades financeiras para cumpri-las, do seu antecessor (BASTOS, 2017). Segundo Bastos (2017) no começo da gestão, as consequências da mudança do cenário internacional, marcado pela redução do crescimento de economias emergentes e ricas, entram em evidência.

[...] contrariando o argumento de que o país está imune, pois a política econômica nada mais fez do que aprofundar o receituário neoliberal e aumentar a vulnerabilidade externa da economia brasileira. Sinais disso são o crescimento exponencial do déficit da balança comercial no setor industrial nos últimos anos, o crescimento do volume de investimento estrangeiro direto e o baixo índice de crescimento econômico em 2011. (MACIEL, 2013, p. 6)

Os efeitos desses problemas sobre o quadro fiscal brasileiro, bem como sobre as contas externas brasileiras, ganham espaço, fazendo com que o consumo das famílias desacelere devido a retração e ecloda a perda de lucratividade empresarial; um pilar do neoliberalismo. Como tática para remediar essa situação, como explica Bastos (2017), foi promovido uma gestão fiscal voltada ao controle da inflação e à distribuição da renda, explorando o poder competitivo dos bancos públicos e a liquidez externa. Simultaneamente, foi feito o resgate da construção civil, imposto um rígido controle sobre os preços públicos (de combustível, gás e eletricidade) e ampliado os programas redistributivos. A tentativa foi de conferir maior consistência à política econômica por meio do aumento dos investimentos privados, tornando o setor produtivo mais parceiro das mudanças em curso. Nesse contexto, as desonerações ajudariam a manter os empregos e aumentariam os investimentos. Entretanto, como prisioneira da macroeconomia de curto prazo, essas medidas não contiveram a crise econômica no projeto neoliberal brasileiro.

Nessa conjuntura, o Banco Mundial, em vez de admitir a falha na gestão de determinadas políticas neoliberais ou até afastar-se delas, não sucumbiu com a ideologia neoliberal e continuou sustentando um maior papel para si na governança global, fundamentando-se na modernização do sistema multilateral (ROBERTSON, 2012).

Com isso, o banco reinstitucionaliza a lógica de livre mercado ao impô-la para dentro de estruturas políticas legais e sociais, por entre arquiteturas de regulamentação nacionais e globais. Salienta-se que, nesse contexto, o segmento educacional torna-se o grande alvo para aplicação desse receituário, sendo assim, o Banco Mundial publicou dois relatórios: “Estratégia para o setor educacional”, de 1999, e “Estratégia 2020 para a educação”, de 2011, os quais tratam da prospecção das ações e dos investimentos, a longo prazo, em relação a educação, subordinando-a a uma lógica financeira, a supervalorização da concorrência e da eficiência e a relação aos modelos de gestão empresarial. No segundo relatório, o BM “considera tanto o importante papel dos governos, por um lado, quanto um crescente papel da IFC [empresariado] no desenvolvimento da educação, por outro lado” (ROBERTSON, 2012, p. 294). Apesar do apelo discursivo e das promessas disseminadas de educação em prol dos mais pobres, entende-se que, nas ações do BM, eles são os mais explorados. Nos dois documentos, nota-se a perspectiva de adoção de um ensino que instrumentalize o educando às novas realidades de mercado, dessa forma, ele passa a ser visto claramente como um investimento financeiro perante a oferta de uma mercadoria.

Destaca-se que no governo Dilma Vana Rousseff, o Enem continuou a ser incentivado e a ganhar centralidade política, bem como os programas vinculantes a ele, como o Prouni, o Fies e a formalização de brasileiros terem acesso ao Ensino Superior em instituições portuguesas. Nesta época houve também a criação e o encerramento de outro programa ligado ao Enem, o Ciência sem Fronteiras.

Em 2016, a maioria dos senadores e dos deputados federais foi favorável ao afastamento da presidente Dilma Vana Rousseff, que foi sucedida pelo vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia. Para Gentili e Oliveira (2013) tal fato representa um episódio de ruptura democrática no país porque destituiu um representante eleito pelo voto democrático em prol de interesses econômicos e políticos, camuflados no argumento das “pedaladas fiscais” (o indiciamento se deu pela abertura de créditos suplementares, assinados em 2015, que ampliaram as despesas da União, impactando negativamente a meta fiscal primária daquele ano, sendo que a presidente deveria ter solicitado autorização do congresso para tal iniciativa. A governante também foi acusada de ter atrasado o pagamento do Banco do Brasil referente aos subsídios do Plano Safra, um programa de custeio à atividade agroindustrial). Acerca da primeira

acusação, a presidente Dilma Vana Rousseff argumentou que as ações não autorizaram um aumento de gastos, tratando-se de um remanejamento do dinheiro de despesas já previstas e permitidas pelo congresso. Ademais, a defesa contestou que a governante assinou tais decretos após recomendações de especialistas, os quais não apontaram irregularidades, bem como que tal prática é recorrente e assumida pelos governos anteriores. Sob a relação Banco do Brasil e Plano Safra, a defesa justificou que não havia transferência de recursos do banco para o governo no âmbito do Programa Safra, e sim por parte do banco que efetuou o empréstimo para o agricultor.

No governo Michel Miguel Elias Temer Lulia ocorreu a reprodução arraigada das diretrizes constantes no Consenso de Washington proveniente dos anos 1990, ratificando a necessidade de aplicar mais privatizações e desregulamentações como condição precípua para a evolução capitalista. Tal mandato foi marcado pela combinação de um neoliberalismo extremado que deseja “reduzir drasticamente os direitos sociais e trabalhistas duramente conquistados pelo povo brasileiro” (MARTUSCELLI, 2017, p. 4), o que pode ser percebido pelo engajamento do governo em aprovar o aumento da idade para aposentaria, mediante a discussão da Reforma da Previdência, e a retirada dos horários de descanso, da integração com colegas, da troca de uniforme e da higiene pessoal da jornada de trabalho, em decorrência da aprovação da nova Lei Trabalhista, que vigora desde novembro de 2017, e pelo congelamento de investimento em setores vitais para a sociedade, como educação e saúde, por meio da Emenda Constitucional (EC) 95²⁷, vigorando desde 2016. Inclusive, esse contingenciamento afetou programas da educação básica até a superior. As medidas de financiamento da educação, que desencadeiam aparatos técnicos e estruturais, foram fragilizadas diante da Emenda Constitucional 95. Há uma ofensiva neoliberal, a qual impacta bastante sobre o conteúdo da política econômica e social e nas relações de classe no Brasil (MARTUSCELLI, 2017). Nota-se uma mudança de fase do neoliberalismo extremado, o qual teve ênfase na gestão de Fernando Henrique Cardoso,

²⁷ Trata-se de um novo regime fiscal com um limite para os gastos do governo federal, que vigorará pelos próximos 20 anos. Esse novo regime valerá, portanto, até 2036, sendo o teto fixado para 2017 correspondente ao orçamento disponível para os gastos de 2016, acrescido da inflação daquele ano. Para a educação e a saúde, o ano-base será este 2017, com início de aplicação em 2018. As regras não permitem o crescimento das despesas totais e reais do governo acima da inflação, nem mesmo se a economia estiver bem. Somente será possível aumentar os investimentos em uma área desde que sejam feitos cortes em outras. As novas regras desconsideram, portanto, as taxas de crescimento econômico, como também as demográficas, o que empobrecerá as em educação.

para um altamente extremado, que requer o uso intensificado dos elementos autocráticos vigentes no Estado e na própria ordem social.

Reverbera também que no governo Michel Miguel Elias Temer Lulia houve, de modo unilateral (como é visto na seção 3), uma reestruturação do Ensino Médio, a qual favorece a entrada do empresariado por meio, por exemplos, da oferta de disciplinas técnicas e da inserção da educação em moldes a distância. Enfim, tal reorganização dá mais aparato oficial a inserção dos interesses lucrativos perante às escolas públicas do país.

Salienta-se ainda que na gestão Michel Temer, como nas anteriores, o Enem continuou com protagonismo na agenda governamental, reforçando a instância reguladora do Estado Avaliador. Inclusive, é nessa gestão que se oficializa o emprego da avaliação externa na educação infantil, englobando, então, todos os níveis e etapas da educação brasileira. Sentencia-se que há uma aproximação com o empresariado, tendo como exemplo as reformas do Ensino Médio e do Fies, pois tais medidas possuem o fito de atender às demandas da crise do sistema do capital, conduzidas pelo projeto de poder dos setores neoliberais, soma-se ainda o fato de abrir discussão de projetos de cerceação do trabalho do professor e de um ensino pluralista em termos de conteúdos, indo ao encontro aos anseios neoconservadoristas de movimentos e grupos que, mesmo não vinculados a educação, conclamam um compromisso que engloba as escolas.

Após a discussão de conceitos e mudanças administrativas, gerenciais e políticas implantadas no Estado e pelo Estado neoliberal, a intenção na próxima subseção, preparando caminho para a inserção do Enem nessa análise, é explanar, perante o setor educacional, acerca das práticas do Estado Avaliador, da avaliação externa e da qualidade neoliberal para a educação adotados pelo governo brasileiro.

2.2 O Estado Avaliador e as suas implicações, sob o discurso neoliberal de qualidade, no setor educacional

Para refletir sobre a relação tríade do neoliberalismo com a Reforma do Estado brasileiro e com o Estado Avaliador, os quais são marcos influentes do contexto de criação e consolidação do Enem, acredita-se que há necessidade de responder algumas indagações, que ajudam a elucidar o primeiro objetivo específico dessa tese, tais como:

Qual o *ethos* do Estado Avaliador no Brasil? Quais as implicações do Estado Avaliador no setor educacional? O Estado Avaliador justifica as suas ações no fomento da qualidade educacional, mas, como ele compreende o conceito de qualidade associado, por exemplo, ao Enem?

O receituário neoliberal teve como determinante a articulação em vistas a implementação de diretrizes para assegurar a mundialização do sistema do capital, dessa forma, algumas estratégias foram significadas, como a redefinição do papel do Estado, em especial do setor educacional, torna-se avaliador. Neave (2001) explica que a referida concepção de Estado eleva o patamar de importância das avaliações padronizadas sob a justificativa que elas proporcionam a compreensão, a análise e o desvelamento dos problemas impregnados nos diversos setores da educação. Em decorrência, os resultados captados pelos exames são usados em prol de minimizar as questões burocráticas, assim, direcionar a aplicação dos recursos humanos, técnicos e financeiros no serviço público. Dias Sobrinho (2002, p. 59) explica que:

O cenário de complexificação e ampliação das demandas populares por educação e outros direitos sociais, agravado pelas sérias restrições econômicas, justifica bem o surgimento do “Estado Avaliador”. [...] Sua presença se fortalece à medida que as reivindicações dos setores sociais se tornam mais agudas e se agravam as crises econômicas. Isso produz a necessidade de um rigoroso acompanhamento das políticas oficiais, de controle dos gastos e medida de eficiência das instituições públicas ou de todas as beneficiárias dos recursos estatais.

Afonso (1998) aponta que há três fases concomitantes do Estado Avaliador, sendo que a primeira fase, entre os anos 1980 e 1990, configura-se pela adoção de políticas avaliativas decorrentes de uma expressiva autonomia relativa dos Estados nacionais. No final dos anos 1990, a maciça presença de organizações, como o BM e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no campo da educação, caracteriza a segunda fase, na qual os Estados neoliberais, independentemente das orientações político-ideológicas, buscam construir e consolidar um meio de indicadores internacionais em larga escala. A terceira se refere às particularidades, aplicações e serventia das avaliações em cada país.

Destarte, Afonso (1998, p. 113) afirma que “[...] o Estado adaptou um ‘ethos’ competitivo, [...], passando a admitir a lógica do mercado [...] cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”, o que naturaliza o processo de

mercantilização e empresariamento da educação. Assim, o Estado Avaliador se caracteriza pela troca dos métodos de controle diretos por técnicas liberais de controle indiretos, as quais, no discurso do projeto neoliberal, são mais eficazes como instrumentos executivos do Estado. Com isso, a importância maior é perpassada ao produto, e não ao processo. Para que o produto possa gerar satisfação, precisa-se que ele seja fiscalizado pelo governo, o qual não se faz presente *in loco* na consecução das ações públicas, e sim delega funções, a fim de manter a eficácia e, porquanto, atingir as metas quantitativas desejadas.

Afonso (2010) ressalta que esse aumento de interferência e controle pelo Estado caracteriza a “radicalização” da “figura do Estado [...]”, soma-se a isso o fato dessa concepção ser destrutível para uma concepção crítica de ensino.

No caso brasileiro, o sentido proposto por Neave (2001) sobre Estado Avaliador é incorporado no setor educacional²⁸, motivado pelo poder do capital, para atender ao espírito lucrativo do empresariado, ou seja, a perspectiva de provocar ações públicas com o viés de melhorar o processo de ensino e aprendizagem fica no mero campo do discurso. Em relação as avaliações educacionais, como o Enem, o valor é concentrado nos resultados, que servem para avaliar, cobrar e responsabilizar o gestor, o pedagogo, o professor, enfim os profissionais envolvidos diretamente no setor da educação, não por suas ações profissionais, e sim pelo resultado da avaliação de desempenho do alunado. Esta supervalorização da nota escolar não responde a um problema educativo, estando vinculada ao controle e a uma convenção que certifica um conhecimento (BARRIGA, 2003). No discurso oficial, a justificativa central é a efetivação da qualidade na organização educacional. Com isso, o cidadão é alçado a um mero “cliente”, sem promover a discussão democrática de anseios e de ideais sociais (MORETTI, 2012), o que implica em uma conotação técnico-burocrática, baseada em uma finalidade economicista. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem é secundarizado.

Para o projeto neoliberal, os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. A escola ideal deve ter gestão eficiente para competir no mercado (MARRACH, 1996). Dessa forma, a sistematização da eficiência como critério de legitimação “sem que

²⁸ Ressalta-se que o Estado Avaliador, dentro de um modelo de gestão pública, abarca diversas áreas de atuação do Estado que implicam em um contato (direto) com a sociedade, não apenas a educacional.

jamais se diga resultado para quem, desempenho visando a quê, medição de desempenho obedecendo a que esquemas conceituais” (MORETTI, 2012, p. 168) consiste em uma mera imposição organizacional e de pensamento sem vínculo com a realidade.

Na concepção do Estado Avaliador brasileiro, o discurso de primazia da “qualidade”²⁹ se configura como justificativa prioritária das ações do Estado. Contudo, salienta-se que ela tem uma acepção polissêmica e remete à definição do que se entende por educação (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Sousa (2009, p. 245) explica 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”. Nessa pesquisa, acredita-se que qualidade educacional referenciada deve ser vista como uma formação crítica e que considere as variáveis “[...] socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola) [...]” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 210 e 211).

Tal qualidade referenciada anseia que o estudante compreenda a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando um posicionamento crítico e construtivo frente as diferentes situações. Tornando, então, integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles. Deve-se também ter o espírito questionador da realidade, formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. Nesse pensamento, valoriza-se mais os aspectos qualitativos obtidos durante o processo de ensino e aprendizagem e menos os quantitativos embasados em conceitos desprestigiosos de aprovação e reprovação. Dessa forma, para diferenciar a acepção formativa de “qualidade” de outros conceitos, especialmente, o neoliberal (quando o

²⁹ Percebe-se que “[...] a construção de uma escola de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (de conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola, tais como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos [...]” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 210 e 211).

termo será disposto sozinho, isto é, sem nenhuma complementação), tal concepção, nessa tese, passa a ser tratada como “qualidade socialmente referenciada”.

O projeto neoliberal impõe aos resultados das avaliações externas um lugar central na agenda do planejamento educacional, sendo considerados uma forma eficaz para garantir a qualidade (FREITAS, 2007, 2012; GENTILI, 1996; MACEDO, 2006).

O discurso de busca pela qualidade imposto é convincente, abstraído e tomado como uma verdade incontestável por parte da sociedade, isto é, “a população encontra-se convencida dos esforços e das boas intenções do Estado em atender à demanda da sociedade [...]” (DIAS, 2014, p. 33). E mais, perante o senso comum, é inconcebível o fato de alguém rejeitar algo que preza pela qualidade. Assim, há “[...] uma legitimação da iniciativa do Estado, sendo que o que antes foi pensado e proposto por ele, agora passa a ser uma necessidade” (DIAS, 2014, p. 33).

Para Marçal (2014, p. 128) ocorre “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”. Macedo (2006, p. 46) afirma que a “globalização associada ao discurso neoliberal tem nos colocado diante da ideologia da eficiência e da qualidade técnica como se não houvesse outras formas de ver o mundo”.

Nessa conjuntura, a conceituação neoliberal ganha empoderamento e procura, de acordo com Almeida e Damasceno (2015, p. 40), despolitizar:

[...] o caráter educativo das escolas, bem como introduzir o ranqueamento enquanto aferidor do rendimento escolar. A partir da ideia de educação como investimento, os pensadores neoliberais atribuem à educação a função de promotora da ascensão social e do desenvolvimento econômico à luz dos ensinamentos da teoria do capital humano. Para tanto, enfocam a necessidade de uma educação polivalente que possibilite ao trabalhador se adequar às novas exigências impostas pelo capital. Diante deste contexto, concluímos que a qualidade total na educação, presente no discurso neoliberal, constitui-se de um pano de fundo, pois o que se percebe são ações que conduzem à perpetuação do atendimento dos interesses da classe dominante.

Para Almeida e Damasceno (2015) reforça-se a visão de que somente os números justificam o sucesso e a ascensão dos indivíduos, o que contribui para a manutenção e reprodução dos valores disseminados por uma sociedade desigual. Diante disso, a própria escola, em decorrência da imposição ideológica do projeto neoliberal via Estado, é obrigada a se sujeitar, em muitos casos sob resistência, ao conceito neoliberal de qualidade.

Nesta conjuntura, expõe-se o Movimento Todos pela Educação (TPE), o qual é um organismo deflagrado, em 2006, por diversos grupos empresariais (bancários, midiáticos, supermercadistas) que representam os dogmas do sistema do capital e que exercem, cada vez mais, uma influência na agenda governamental. Segundo Souza (2014) esse “grupo de intelectuais orgânicos”³⁰ busca a reestruturação da Educação Básica do país e alia-se ao discurso neoliberal (DOURADO; OLIVEIRA, 2009) de preocupação com o atual estado do ensino brasileiro, a qual precisa dos ideais de mercado na educação para instaurar a qualidade. Nesse cenário, a valorização da educação escolar, assumida como prioridade pelas organizações internacionais e copiada pelas nacionais, é vista como uma iniciativa para direcionar a formação do cidadão de acordo com as orientações da nova pedagogia da hegemonia (SOUZA, 2014). Tal organismo pode ser compreendido como mais um dos muitos que foram se proliferando como “cavalos de Tróia” (HARVEY, 2008, p. 190) do neoliberalismo global, tendo, além de “qualidade”, expressões de ordem como “cidadania”, “colaboração”, “responsabilidade social”, as quais passam a ser os lemas de ações, assim, serem repetidas de forma intensa.

Até o presente momento, fez-se uma reflexão sobre a maneira como o neoliberalismo, disposto na perspectiva do Estado Avaliador, demonstra uma preocupação na efetivação da qualidade na organização educacional, que é sustentada pelos resultados das avaliações externas. Essas concepções são, na próxima seção, analisadas perante a constituição e a função da avaliação em larga escala, baseada nos estudos realizados de Freitas (2007), Locco (2005), Richter (2015) e Vianna (1995, 2003), para entrelaçá-la com o Enem, uma vez que o referido Exame é visto como o seu grande representativo na atualidade. Enfatiza-se também a importância de entender essa conjectura formativa e de aplicação da avaliação sistêmica a fim de contribuir para a ratificação do primeiro objetivo específico dessa pesquisa sobre a centralidade da avaliação no Estado brasileiro.

³⁰ Para Gramsci (1978) os “intelectuais orgânicos do capital” são os indivíduos provindos de determinada classe social e a ela estão vinculados na atuação como porta-vozes da ideologia e do interesse de classe. Já Martins e Neves (2010, p. 25) recorrem a essa expressão para nomearem o grupo, com ou sem vínculo de estudo com a educação, responsável pela “formulação, adaptação e disseminação, em diferentes linguagens, das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia industrial”.

2.3 As configurações da avaliação externa da educação no âmbito do Estado Avaliador

Nesta seção, coloca-se em relevo a conjuntura histórica, política e normativa da constituição e da consolidação da avaliação externa, visando, assim, reconstituir as bases que possibilitaram a constituição do Enem. Reforçando que até hoje o Enem carrega características desse processo constitutivo do sistema avaliativo brasileiro.

Em um apanhado do contexto histórico da avaliação externa e das ações correlacionadas com ela, respeitando uma disposição histórica-cronológica, expõe-se que o primeiro diagnóstico educacional ocorreu, em 1906, no Rio de Janeiro, por meio do Anuário Estatístico do Brasil (HORTA NETO, 2007). Com a formação de um processo de ensino no Brasil, as ações avaliativas em larga escala focalizavam principalmente questões estruturantes relativas à escola, ou seja, preocupava-se com os números de instituições, de alunos frequentes, de aprovados e reprovados, de profissionais que trabalhavam nas instituições (HORTA NETO, 2007).

Eram levantados dados sobre os níveis de ensino público e privado existentes na época, quais sejam: superior, profissional, secundário e primário. Os dados eram coletados basicamente no Distrito Federal, na época a cidade do Rio de Janeiro, e forneciam anualmente, até 1918, informações sobre o número de escolas, de pessoal docente, de matrículas e de repetências. (HORTA NETO, 2007, p. 1).

Em 1930 foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, por artifício do Decreto 19.402, dessa forma, o então Departamento Nacional de Ensino passa a fazer parte do novo ministério. Em seguida, aprovou-se o regulamento ministerial, o qual definia, entre outras medidas, a criação da Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação, que passa a ser responsável pelo levantamento dos dados relativos à educação. Em 1934, criou-se, por meio do Decreto 24.609, o Instituto Nacional de Estatísticas, o embrião do atual Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o intento de “promover e fazer executar, ou orientar tecnicamente, em regime federalizado, o levantamento sistemático de todas as estatísticas nacionais” (BRASIL, 1934, p. 6). A missão consistia em trabalhar os desencadeamentos educacionais, culturais e médicos sanitários da época, assim, a

estatística e a educação foram aproximadas, criando-se a possibilidade de os resultados das aferições direcionarem as ações do Estado.

Em 1937, por meio da Lei 378, o termo “Educação” aparece pela primeira vez na nomenclatura oficial, isto é, como status de um ministério de governo. Com essa mudança foi institucionalizado o Instituto Nacional de Pedagogia cujo direcionamento é “destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos” (BRASIL, 1937, p. 9). Já em 1938, por meio do Decreto 580, adota-se o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) também com a clara finalidade e atribuição de diagnosticar o nível do ensino do país, como se observa em dois incisos do segundo artigo (BRASIL, 1938, p. 1):

- c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos;
- d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;

Ocorre, em 1953, o desmembramento das pastas da educação e da saúde. A Lei 1.920 determina que o antigo ministério tenha o nome de Ministério da Educação e Cultura. Logo, foi criado o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (Seec) que assume as funções de realizar os levantamentos estatísticos dos dados da educação e da cultura. Diante disso, Richter (2015, p. 94) ressalta que a aquisição do papel de “[...] centralidade da estatística tanto no planejamento educacional, sendo compreendida como critério técnico que proporcionaria uma medida objetiva do trabalho escolar, quanto nas pesquisas educacionais [...]”. Na primeira LDB, 4.024, de 1961, em seu título XII “Dos recursos para a educação”, pontuou-se uma necessidade de coleta de dados e atrelamento à aplicação dos recursos, ideal que também foi adotado na LDB de 1996.

- a) promovendo a publicação anual das estatísticas do ensino e dados complementares, que deverão ser atualizados na elaboração dos planos de aplicação de recursos para o ano subsequente;
- b) estudando a composição de custos do ensino público e propondo medidas adequadas para ajustá-lo ao melhor nível de produtividade. (BRASIL, 1961, p. 1).

Pela primeira vez, a aferição é relacionada aos índices de produtividade do

ensino, tendo como parâmetro o investimento na área educacional, isto é, o cálculo relacionava o dinheiro investido com a nota aferida, porém, segundo Freitas (2007), o uso da avaliação como justificativa para um planejamento educacional ainda era algo impensado.

O desencadeador das avaliações externas em âmbito escolar, no Brasil, foi o Centro de Estudos de Teses e Pesquisas Psicológicas (CETPP), em 1966, no Rio de Janeiro. Ligado a Fundação Getúlio Vargas, esse centro de pesquisa passou a aplicar, a partir de 1970, provas objetivas (com questões relacionadas ao conteúdo de Ciências, Estudos Sociais, Linguagem, Matemática) e questionários socioeconômicos para os concluintes do Ensino Médio (VIANNA, 1995). As pesquisas tinham enfoque econômico visto que os estudos não apresentavam o caráter metodológico necessário, e os apontamentos eram meramente estáticos (VIANNA, 1995).

Por instrumento do Decreto 71.407, em 1972, o Inep recebeu a denominação de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais³¹. Além da mudança de nome, ele ganhou autonomia administrativa e financeira para “exercer todas as atividades necessárias ao estímulo, coordenação, realização e difusão da pesquisa educacional no país” (BRASIL, 2005). No entanto, a prática da avaliação educacional ainda não estava em seu espectro de atuação.

Em 1976 houve a primeira experiência de avaliação externa na educação brasileira. Ela aconteceu por iniciativa da Capes e no nível superior. O sistema avaliativo implantado denotou várias características, dentre elas: periodicidade anual, avaliação em separado dos cursos de Mestrado e de Doutorado, consideração dos resultados da avaliação como informação reservada, restrita ao âmbito das agências federais (BRASIL, 2012b).

Reconhecia-se, até meados da década de 1980, um direcionamento das políticas educacionais em prol da ampliação das oportunidades de escolarização, entretanto, não havia o foco na questão das desigualdades de oferta e da relação direta do ensino e aprendizagem com a qualidade (GENTILI, 1996).

³¹ Em 1997, por meio da Lei 9.448, o Inep passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, tendo foco na realização de estudo, pesquisa e avaliações sobre o meio educacional. Trata-se de uma autarquia federal em forma de uma pessoa jurídica, criada por uma lei específica e possui patrimônio próprio, embora não esteja sujeito a falência.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, em 1990, assume o discurso oficial de estabelecer compromissos mundiais para garantir o acesso amplo dos cidadãos aos conhecimentos básicos, sendo tal ação uma condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Segundo Menezes (2001, p.32), o resultado incluiu “definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes.” Diante disso, o Banco Mundial visava manter uma relação de aparência em dois aspectos: não denotar a intenção lucrativa do poder do capital, demonstrando uma preocupação com causas de interesse público, como a educação, e não acentuar a desigualdade social ao ponto dela sobrelevar a gestão (lucrativa) neoliberal. Em uma visão crítica, Leher (1998, p. 101) explica que os sistemas de educação são alçados a parceiros na inserção do sistema do capital à nova era global sob o discurso oficial de “aliviar a pobreza externa, manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de um sistema de mercado que contribuem para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social como para a sustentabilidade política”.

O Banco Mundial, perante as conclusões do evento, elaborou diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990 e publicou o documento “Prioridades y estrategias para la educación”, em 1995. Nele é reiterado vários aspectos gerenciais, dentre eles, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo, descentralização da administração das políticas sociais, a relação custo-benefício do investimento na educação e sobrelevação dos resultados quantitativos, os quais evidenciam a inserção da avaliação da aprendizagem no contexto escolar (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). O Brasil, pela lógica estruturante em que estava inserido, primou pela efetivação do processo de avaliação educacional “[...] respondendo à convocação lançada pelos mesmos organismos internacionais que promoveram a Conferência de Jomtien. [...] coube ao Inep a tarefa de coordenar as atividades de avaliação” (BRASIL, 2018b). No entanto, Vianna (2003, p. 43) afirma que o desencadeamento avaliativo da conferência não considerou “em que medida esses resultados se integrariam no contexto de uma sociedade em constante transformação, sujeita à intervenção de múltiplas variáveis nem sempre previsíveis”, em outras palavras, o BM estipulou ações gerais para a constituição da avaliação atendendo aos interesses neoliberais, então, não denotou a

inclusão de elementos extraescolares relacionados com a reestruturação social, política e econômica dos países e do setor educacional, deixando os indicadores de desempenho imprecisos perante a ordem social e desvalorizadores da qualidade educacional referenciada. Desse modo, as avaliações externas foram

implementadas em países como o Brasil, sem considerar o histórico de falta de investimento adequados, de políticas e de ações que garantissem a articulação e a qualidade do sistema educacional do país. Nesse particular, tampouco foram consideradas as condições de vida e de trabalho dos seus profissionais, as mudanças sociais ocasionadas pela condição de extrema pobreza da maioria da população, bem como a crise dos valores que tradicionalmente orientam o ideal de família burguesa. (GARCIA; NASCIMENTO, 2012, p. 103).

A Constituição Federal de 1988 não cita especificamente a avaliação externa, não obstante, no artigo 206, inciso VII, faz referência a um padrão de qualidade, o qual precisa de um parâmetro de averiguação, papel que passa ser desempenhado pela avaliação em larga escala. Já no artigo 209, inciso II, expõe-se que a iniciativa privada precisa de um parâmetro de qualidade executada a ser promovido pelo poder público e cita a avaliação como essa ferramenta. Enfim, a constituição é a primeira justificativa legal para a prática avaliativa no Brasil.

Na década de 1990, a aplicação de exames pautados em uma avaliação externa passou a ocupar um lugar central nas políticas educacionais, da educação básica ao Ensino Superior, no Brasil. Em 1995 o ideário de uma avaliação nacional com foco na qualidade foi expresso na Lei 9.131: “O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem” (BRASIL, 1995a, p. 6). O escopo consiste em:

promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando a construir dois tipos de medidas. A primeira, da aprendizagem dos estudantes e, a segunda, dos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar. **A implementação da avaliação em larga escala se constituiu com a intenção de subsidiar os formuladores e executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo.** Com a avaliação se pretende averiguar a eficiência dos sistemas no processo de ensino-aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país. (BRASIL, 1995a, p. 9, grifo nosso).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases, ratificando a CF de 1988, normatiza o uso da avaliação externa na educação brasileira. De acordo com Travitzki (2013), essas avaliações, a partir da CF e da LDB, passam a obter consistência nas ações do Estado e induz a um respaldo popular.

Na LDB, artigo 3º, inciso IX, o qual ratifica a CF de 1988, menciona a garantia de um padrão de qualidade, outrossim, a avaliação passa a ser o instrumento de análise. Já o artigo 9º, inciso VIII, ratifica a implantação de um “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino” a fim de definir “prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, p. 11). O artigo 35-A, parágrafo 6º, trata especificamente da avaliação externa no EM, prezando que a União estabeleça padrões de desempenho aos estudantes referenciados pelos processos nacionais de avaliação.

Ao garantir a avaliação como incumbência da União, a LDB fortalece a proposta avaliativa do MEC-Inep, o que secundariza a participação do Conselho Nacional da Educação (CNE), demonstrando, segundo Freitas (2007, p. 120), uma “[...] acentuada subordinação do CNE ao MEC [...]”. Freitas (2007, p. 120) constata também que “[...] o Inep concentrou poder decisório e operacional, tornando-se o órgão ‘mensurador-avaliador’ da educação no país”, como consequência, esses “[...] caminhos ensejaram uma ampliação extraordinária do aparato de regulação do Estado central”, ou seja, há estruturação para que o processo avaliativo ocorra em todos os níveis e etapas educacionais do Brasil. Assinala-se que a LDB dispõe sobre a avaliação em larga escala, porém, não explicita os princípios, a organização e os fins dela, o que abre espaço para a inserção de interesses alheios a qualidade socialmente referenciada, como a concepção mercadológica.

Em 1999, a exposição dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) demarcam outra referência que sustenta a prática avaliativa. Com o pressuposto de uma readequação do Ensino Médio à realidade social, os PCNEM associam a avaliação com a reforma curricular e a organização do Ensino Médio, principalmente no que se refere à necessidade de “aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns [...]” e na promoção dos sistemas de estatísticas e indicadores educacionais no que tange a “eficiência e a igualdade” (BRASIL, 2000, p. 3).

O final dos anos 1990 representa a consolidação do sistema de avaliação no Brasil. Lopes (2007) destaca que nesse período, dos 26 estados e do Distrito Federal, 16 criaram os próprios sistemas de avaliação, além de outros já estarem em fase de implementação, e de muitos municípios já fazerem tal aferição. Dessa maneira, com os estados e os municípios criando as próprias avaliações, eleva-se o poder do Estado. Tal relevância do poder central é para Barroso (2006, p. 60) a instauração da “ideia que existe um macroator [...] que tudo decide e controla através de um processo racional, linear, hierarquizado e de sentido único”.

Nesse momento da discussão, torna-se propício citar o relatório do Enem de 2000, o qual estabelece que houve uma avaliação do trabalho da equipe técnica do Enem a fim de aperfeiçoar a estrutura teórica, metodológica e focalizar efeitos sociais e políticos, bem como sinalizar mudanças na educação, por meio do Exame (BRASIL, 2001a). O fato mencionado ratifica a intenção do MEC em articular a política de avaliação nacional a outros segmentos da administração pública, tendo o Enem como exemplo, pavimentando terreno para a consolidação da cultura avaliativa (MINHOTO, 2008).

O PNE 2001-2010, Lei 10.172, destaca a implantação “em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos” (GOMES; MARTINS; GILIOLI, 2017, p. 23 e 29). Para Dourado (2010) o PNE privilegia o protagonismo da União na formulação, implementação e indução de políticas e programas relacionados ao cumprimento ao cumprimento das metas do plano. Nesse documento, o Enem está mencionado três vezes, duas no item 3, que trata das Diretrizes para o Ensino Médio e uma no 6, que versa sobre o “acompanhamento e avaliação do plano”. No referido documento, evidencia-se a preocupação com o “[...] estabelecimento de um sistema de avaliação [...]” o qual é justificado como “[...] essencial para o acompanhamento dos resultados do ensino médio e correção de seus equívocos.” (BRASIL, 2001b, p. 5). A esse respeito Locco (2005) garante que há um elevado grau de articulação entre o PNE com os exames nacionais.

Em relação a conjuntura histórica da avaliação externa, ressalta-se que foi criado, em 2002, o Encceja, como gerador de certificação do Ensino Fundamental e do

Ensino Médio, e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)³², em 2004, o qual avalia os cursos de graduação. Assim, o Estado Avaliador revigora o seu intuito de monitoramento, estando presente do EF ao ES. Contudo, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 117) apontam ineficácia do método, do conteúdo e a forma autoritária e impositiva da implementação dessas avaliações.

[...] constitui-se em mais um instrumento coercitivo, também produzido pelo alto, e que tem um efeito desagregador e inócuo [...]. Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples. A forma de divulgação e o uso desta “medida” como avaliação punitiva pelo Ministério da Educação ou a sua utilização seletiva como critério de acesso ao nível superior e ao emprego ampliam as suas deformações.

O PDE de 2007, Lei 6.094, é um documento resultante da “[...] interlocução com todos os que têm compromisso com a educação, independentemente de simpatias políticas e ideológicas” (BRASIL, 2007, p. 3), em destaque o organismo Todos pela Educação, o que prova o estreitamento das relações do Estado com o empresariado (SOUZA, 2014), As redes de políticas públicas passaram a ser constituídas por relações estabelecidas entre o Estado, diferentes organismos sociais e o setor privado (SOUZA, 2014), como proposto pelo BM na conferência de Jomtien. O PDE reforça o ideário gerencial do Estado e ratifica que a “qualidade da educação básica será aferida” (BRASIL, 2007) pelo Enem e pelo Ideb. Destaca-se que o Ideb foi lançado no bojo do PDE, que, por sua vez, foi firmado pela União, em regime de colaboração com os estados, distrito e municípios. Desse modo, a participação nesse programa se traduz no compromisso assumido pelos entes federados para o cumprimento de metas de assistência técnica e financeira com o objetivo de aumentar a oferta de ensino.

O PNE 2014-2024, Lei 13.005, ratifica a centralidade dos indicadores ao mencionar o Ideb e o Enem, além de citar a avaliação internacional do Programa

³² Estruturado ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Lei 10.861, o Enade substituiu a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), o antigo “Provão”, Lei 9.131, que vigorou de 1995 até 2003, que foi a primeira avaliação padronizada do Ensino Superior brasileiro. Ele constituiu-se em um dos eixos centrais das reformas educacionais dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, produziu diversos *rankings* entre as instituições de ensino (VIANNA, 2003).

Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)³³. Neste segundo PNE, percebe-se que o objetivo é universalizar e consolidar o Enem ao ponto de tentar incorporá-lo “[...] ao sistema de avaliação da educação básica [...]” (BRASIL, 2014a, p. 6), e não somente ao Ensino Médio e de fazê-lo substituir o Enade, aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação, “a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação” (BRASIL, 2014a, p. 6). Enfim, esse PNE supervaloriza o Enem ao ponto de expressar mais duas funções a ele.

Em relação ao Ideb, o PNE 2014-2024 dispõe este índice à condição de centro da análise da educação nacional, isto é, coloca os seus resultados como soberanos e como uma radiografia do EF e EM do país e como meta de qualidade. A questão da qualidade guiada pelos dados do Ideb ganha tamanha centralidade ao ponto da estratégia 7.6 associar a prestação de assistência técnica financeira “à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional” (BRASIL, 2014, p. 62). Soma-se a isso a política compensatória atrelada a nota do Ideb, como é visto na estratégia 7.36, que estabelece “estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014, p. 67). Desse modo, a nota de indicador, como o Ideb, que vincula a avaliação externa, passa a representar o principal critério para investimento do Estado. Ainda no aspecto da centralidade, obter uma ótima nota torna-se o principal papel das escolas, supervalorizando o quantitativo e desvalorizando qualquer aspecto formativo que não contribua para ao alcance da meta. Ressalta-se ainda o discurso para que ocorra um engajamento da sociedade a fim de cobrar, ainda mais, das escolas a consecução das metas.

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução 3, de 2018, no Capítulo 1, artigo 20, inciso VII, ressalva a importância da avaliação externa como um instrumento que tende a ajudar como indicador, mediante

³³ Trata-se de uma iniciativa de avaliação externa aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do sétimo ano do Ensino Fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Ele é coordenado pela OCDE com o apoio de uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. As avaliações acontecem a cada três anos no próprio ambiente escolar do participante. O objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação. (BRASIL, 2018f).

interpretação dos resultados, de ações perante as escolas. Em suma, resgata o prescrito nos PCNEM, PDE, nos dois PNEs e nas funções inerentes das avaliações em larga escala.

Após percorrer os principais dispositivos legais acerca da instituição da avaliação externa educacional, nota-se uma exacerbação dessa prática e uma consolidação da política avaliativa no Estado brasileiro. Porém, os documentos analisados não explicam (ou direcionam) como deve acontecer esse processo avaliativo e muito menos tratam da forma como os dados aferidos devem ser utilizados, o que cabe ao Estado Avaliador, o qual dissemina características de uma racionalidade instrumental moderna em que a nota final passa a ter um enorme valor não só no retrato da rede de ensino e da escola, mas também na formação do aluno. Nesse sentido, o modelo das avaliações em larga escala não centra nos sujeitos ou na organização das escolas ou nos conteúdos ensinados, impregnando a orientação gerencial e competitiva na educação. Feito essa análise, por meio da seção seguinte, imbui-se construir análises relacionadas ao Ensino Médio, acreditando que ao compreender a sua fundamentação e disposição, faz-se uma ressignificação da política de avaliação brasileira e do Enem.

3 O ENEM COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA PARA O ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio brasileiro enseja múltiplos aspectos de análises, tais como: financiamento, estrutura física, condições de trabalho, plano de carreira dos professores, aprovação e reprovação, progressão continuada. Todavia, o foco nesse estudo ficará circunscrito às finalidades atribuídas a essa etapa escolar, o que remete a questões de ordem histórica e normativa que fazem parte da sua construção. Diante disso, o objetivo, na presente seção, é desenvolver análises sobre os aspectos identitários do EM, de acordo com os dispositivos legais, tendo como referencial documental a CF de 1988 e a atual LDB de 1996, bem como os PNEs de 2001-2010 e de 2014-2024 e a Lei 13.415, de 2017, sobre a Reforma do Ensino Médio. Considera-se que esses documentos interferem de modo direto não somente na estruturação do Ensino Médio, mas também na relação dele com o Enem, dispondo que qualquer mudança sofrida por essa etapa da educação básica ecoa na disposição do Enem.

3.1 O Ensino Médio após a Constituição Federal de 1988: Determinações históricas, identitárias e normativas

Uma avaliação em larga escala precisa estar vinculada aos princípios norteadores da etapa ou do nível escolar a qual se destina, para, assim, estabelecer parâmetros de averiguação e de análise a fim de reportar dados precisos. Caso não exista esse vínculo, os indicadores aferidos são imperfeitos à realidade averiguada, rompendo com os fundamentos das avaliações externas. Em outras palavras, as finalidades do Ensino Médio exercem preponderância no processo de ensino e aprendizagem, logo, na forma de avaliar do Enem.

Em vista da compreensão da identidade do Ensino Médio, articula-se com a Constituição Federal de 1988, a qual, no artigo 205, expressa que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 36). Nota-se que a preocupação com a formação cidadã e a preparação para o ingresso

no mercado de trabalho fundem-se em uma concepção de um cidadão que, por um lado, é orientado perante as questões sociais e políticas do Brasil, sendo, por outro, canalizador de aprendizagens para o ingresso no mercado de trabalho. Dessa maneira, esses dois aspectos distintos reforçam uma educação liberal pautada em um caráter dualista, que fundamenta a relação da escola com o trabalho e a sociedade. Nessa concepção, Krawczyk (2011, p. 755) assegura que o Ensino Médio é tratado como “[...] se fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional”. Casagrande (2009, p. 5) afirma que os estudantes vivem um dilema imposto pela ausência de um fim, pois, eles “[...] encontram-se, ao mesmo tempo, limitados pela necessidade de entrar no mercado de trabalho e pressionados pela cobrança para o ingresso no Ensino Superior”. Na produção do capital, a dualidade estrutural se confirma nos limites das classes sociais e da dicotomia histórica entre os estudos de natureza teórica e os estudos de natureza prática. A “escola do dizer” e a “escola do fazer” são, nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), as divisões estruturais do sistema educativo. Mas, até que ponto o discente provindo de uma família menos abastada em termos financeiros é afetado por essa dualidade?

Em relação a incumbência de oferta do Ensino Médio, o artigo 211, da CF, dispõe que, mediante o ordenamento jurídico concernente do pacto federativo, os estados e o Distrito Federal devem atuar prioritariamente no Ensino Médio (BRASIL, 1988). Nesse regime a União tem “função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988, p. 1), então, os estados, o Distrito Federal e os municípios estão subordinados a ela, tendo o papel de representante e de executores das ações dispostas pelo poder central. Enfim, há descentralização administrativa, porém, não se propicia a discussão entre os entes federados e as instâncias escolares em relação as finalidades do EM.

Aprovada, em 1995, a Lei 9.131, no que tange a educação básica, estabelece que o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, tem atribuição normativa, deliberativa e de assessoramento ao MEC, “de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (BRASIL, 1995, p. 1), assim emitindo pareceres e decidindo, de forma privativa e autônoma, os assuntos

pertinentes a educação nacional. Dentre as funções da CEB, cita-se a averiguação dos problemas de ensino e aprendizagem e a oferta de sugestões para sua solução, deliberação sobre as diretrizes curriculares, colaboração na preparação e na execução do PNE e, estabelecendo a promoção das avaliações em larga escala, “analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades” (BRASIL, 1995, p.1). A valorização do CNE, via CEB, pode ser vista não somente como um respeito ao Estado democrático, sobretudo, como a valorização da sociedade na discussão de um direito inerente a ela e como uma instância capaz, mediante apontamentos, de melhorar o ensino e aprendizagem, inclusive tratar da questão identitária do EM. Contudo, em 1998, a CEB contribuiu para a dualidade de finalidades do EM por meio da Resolução 3, fruto do Parecer 15, a qual apresenta princípios “axiológicos, orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios pedagógicos, com vistas à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino” (BRASIL, 1998c), nesse sentido, reaglutina-se, mais uma vez, um emaranhado de concepções implicantes no Ensino Médio.

[...] planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas do sujeito humano referencial desta última etapa da Educação Básica: adolescentes, jovens e adultos. Cada um desses tempos de vida tem a sua singularidade, como síntese do desenvolvimento biológico e da experiência social condicionada historicamente. Por outro lado, se a construção do conhecimento científico, tecnológico e cultural é também um processo sócio histórico, o Ensino Médio pode configurar-se como um momento em que necessidades, interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. Num processo educativo centrado no sujeito, o Ensino Médio deve abranger, portanto, todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando. (BRASIL, 1998c, p. 15).

Em 1995, no primeiro ano da gestão de Fernando Henrique Cardoso, a mobilização para a constituição da Lei de Diretrizes e Bases acontecia concomitantemente ao crescimento do neoliberalismo, a implantação da Reforma do Estado e ao efeito da recém democratização do país. Assim, a influência neoliberal foi preponderante ao ponto da LDB ficar, como pode ser visto nos vários atributos do Ensino Médio, em consonância com a proposta de desregulamentação e de descentralização da gestão educacional do Estado (SAVIANI, 1997), mesmo mantendo, conforme Gentili (1996) e Cury (1998), o poder decisório do Estado.

A fundamentação do Ensino Médio é expressa em alguns artigos da LDB, em especial os 21, 22 e 35. No artigo 21 dispõe-se que o Ensino Médio se torna uma das etapas de ensino que compõe a Educação Básica, a etapa final dela (BRASIL, 1996), ou seja, tal etapa trata do norte integrador do Ensino Fundamental e Superior. A LDB, em seu artigo 22, propõe a educação básica como concepção que assegura a integração entre as diferentes etapas e modalidades de ensino e de modo a propiciar aos cidadãos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 6), resgatando o artigo 205 da CF de 1988 acerca da participação na vida social e produtiva. Enfim, o conteúdo do referido artigo apresenta três concepções de formação pautadas: na vida escolar, no mercado de trabalho e nas duas fundamentações juntas. É importante enfatizar que tanto a formação para estudos posteriores quanto a do trabalho são relevantes e contemplativas pelos princípios do EM, bem como outras finalidades, mas, elas necessitam ter um vínculo orgânico entre elas e com a concepção pedagógica e estrutural, caso contrário tem-se um processo de ensino e aprendizagem em que suas finalidades são desconexas e descontinuas a sua realidade, tornando-o dualista.

As finalidades ganham ênfase no artigo 35, o qual apresenta também uma série de mecanismos de formação as quais os estudantes têm direito. É uma espécie de compêndio das acepções expressas em outros artigos.

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior;
 - III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996, p. 17).

Por meio do artigo 35, vê-se que, além da formação cidadã, da preparação para o ingresso ao mercado de trabalho e da continuação dos estudos (sem especificar em qual modalidade ou nível de curso) já expressos no artigo 21, há mais atribuições dadas ao Ensino Médio: complemento do EF, ensino autônomo, inserção tecnológica teórica e prática, direcionamento científico teórico e prático, compreensão de conhecimentos de

artes e disposição dos vínculos de família. Enfim, na LDB de 1996 há mais dez atribuições dispostas ao EM, sendo assim, constata-se que a Lei de Diretrizes e Bases expõe e embasa múltiplas atribuições ao EM, porém, não dispendo sobre como elas devem ser estruturadas.

O PNE 2001-2010 até menciona a “[...] ausência de definição dos rumos que deveriam” (BRASIL, 2001b, p. 11) guiar os objetivos e a organização do EM. Todavia, mesmo com essa constatação e com a apresentação de 20 metas, não houve uma proposição para discutir a questão, muito menos uma meta tratando da coesão das finalidades. Frigotto e Ciavatta (2011, p. 633) criticam o PNE sob a concepção que ele é:

pautado, sobretudo, no pensamento empresarial e nas parcerias entre público e privado, está comandando as medidas educacionais em curso e subordinando, a tal perspectiva, o Plano Nacional de Educação. Esvai-se, assim, a perspectiva do ensino médio como educação básica universalizada e, portanto, direito social e subjetivo de todos os jovens.

O PDE de 2007 apresenta 28 diretrizes, mas, nenhuma trata das finalidades do Ensino Médio. Já o PNE 2014-2024 estabelece 20 metas para serem atingidas durante a sua vigência. Dessas demarcações, as que mais se vinculam com o EM são: universalizar o acesso para os estudantes entre 15 e 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas para 85% (Meta 3); ofertar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica (Meta 6); atingir a média nacional de 5,2 pontos no Ideb, como também previsto no PDE de 2007 (Meta 7); elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo (Meta 8); oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, no Ensino Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional (Meta 10); triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (Meta 11); investir na formação dos professores da educação básica (Metas 15 e 16), equiparar a remuneração dos docentes com escolaridade equivalente (Meta 17), estabelecer plano de carreira no magistério público da educação básica (Meta 18) e, por fim, ampliar o investimento público em educação (Meta 20) – (BRASIL, 2014a). Contudo, até 2018 nenhuma das metas relacionadas a educação básica foi atingida (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018).

Portanto, os dois PNEs e ao PDE, aplicados nos anos 2000, direcionam metas e diretrizes, porém, não demonstram planos, nem condicionam investimentos financeiros e técnicos para serem expostos no “chão da sala de aula” a fim de atingir os objetivos estipulados, muito menos consideram a objetivação de funções do EM como uma questão a ser analisada ou, se quer, como um problema. Assim, compreende-se que a dualidade do Ensino Médio consiste em uma história de enfrentamento da tensão entre educação geral e educação específica, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional.

Na linha da contradição, apesar de ignorar a questão das finalidades do EM, por exemplo, no primeiro PNE e no PDE, o MEC, por intermédio do documento Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil, reconhece a falta de identidade e a considera como um problema a ser resolvido.

[...] ainda, **não foi capaz de dotar o Ensino Médio de uma identidade que supere a dualidade histórica que tem prevalecido nesta etapa**, tal pouco, conseguiu superar o quadro de elevado desigualdade educacional e social. (BRASIL, 2008, p. 13, grifo nosso).

Esse quadro problemático do Ensino Médio é histórico e renitente. Mas, por quê? Ele é histórico porque, segundo Melo (2016, p. 01), “toda e qualquer reforma instituída ao longo do século passado [em especial após a LDB de 1996] não conseguiu superar as complexidades existentes no Ensino Médio, e, diga-se de passagem, que essas se agravaram até então [...]”. Lins (2007, p. 3) explica que mesmo com readequações estruturais e pedagógicas essas “contradições e dualidades permanecem na atualidade”. Ela é renitente porque acontece em decorrência do enraizamento do projeto neoliberal, o qual o sustenta e o transforma como coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização, expressões habituais no dicionário neoliberal, as quais foram alavancadas após o Consenso de Washington. Soma-se a isso “o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 130).

Krawczyk (2011, p. 754) afirma que as constantes variações sociais, econômicas e culturais são os motivos do enraizamento desse problema:

As deficiências atuais do Ensino Médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda

inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública.

Na mesma linha crítica, baseados no projeto societário do sistema do capital, Frigotto e Ciavatta (2011, p. 633) explicam:

O enigma do “apagão educacional” [desvirtuamento do processo de ensino e aprendizagem, opondo-se à qualidade socialmente referenciada] no ensino médio pode ser decifrado ao buscarmos, nas análises do pensamento social crítico, as determinações e mediações que demonstram que a classe dominante brasileira foi definindo, ao longo do século XX, um projeto societário de capitalismo dependente, associando-se de forma subordinada aos centros hegemônicos do grande capital e dos organismos internacionais, que representam seus interesses.

Garcia (2009) mostra que os princípios do Ensino Médio estiveram norteados pelas demandas apresentadas por uma sociedade desigual, o que faz prevalecer o interesse das relações econômicas, em detrimento dos direitos sociais e, assim, o financiamento da educação fica associado a tais interesses. Garcia (2009) evidencia que o Ensino Médio tem cumprido o papel de formação de intelectuais orgânicos no sentido de formação acrítica, superficial com fins de conseguir um emprego para subsistência, o que gera uma relação de poder. Diante das várias relações de poder de uma sociedade, em que as funções intelectuais e as instrumentais são exercidas por grupos distintos, há necessidade das escolas serem diferenciadas para grupos sociais diferenciados.

[...] para uns ele [Ensino Médio] 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. (CURY, 1998, p. 75).

Já Frigotto (2007, p. 1139) destaca a vinculação do EM com a formação profissional, porém, questiona o utilitarismo e a superficialidade formativa e a forma como a concepção mercadologia é apregoada no ensino.

Mesmo sob essas condições de dualidade, o ensino médio se constitui numa ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade e como o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito de cidadania efetiva em nosso país.

No contexto da sociedade capitalista periférica, como o Brasil, é fortalecido o discurso que dá centralidade à vinculação entre educação e empregabilidade, visualizada na organização produtiva. Frigotto (1993) assevera que a educação articula e desarticula conhecimentos para os interesses dominantes prevalecerem, assim, trata-se de um saber deformado, porém, funcional para o sistema do capital.

Ao instituir uma nova modalidade de educação, pode-se perceber a influência das transformações no mundo do trabalho, pautadas na flexibilização e precariedade dessas relações de trabalho sobre a LDB, já que ela também segue essa tendência ao separar o ensino e educação profissional, principalmente quando permite a oferta de cursos paliativos e aligeirados de formação específica voltados à demanda da organização do trabalho que exige cada vez mais trabalhadores adaptados ao trabalho temporário, flexível, precário e instável. (PRELIM, 2011, p. 146).

Kuenzer (2010) garante que o sistema regular de ensino implica em direcionar os carentes financeiramente para atuarem no sistema de produção, nas profissões de níveis inferiores. Desse modo, os estudantes oriundos de famílias menos afortunadas financeiramente estão inseridos em uma situação ainda mais conflituosa, pois, a questão socioeconômica consiste em uma intempérie para continuidade dos estudos e ainda em um indutor para que eles possam seguir a disposição das necessidades do mercado e até serem despossados de uma formação crítica. Logo, eles são os mais afetados por essa disposição, mesmo até tendo ciência dessa situação, tornando-se restrito a condição de observador.

Os pacotes de ensino assepticamente programados por especialistas, cuja, forma de veiculá-los é tida como mais relevante que os próprios conteúdos, e a hierarquização e o parcelamento do processo pedagógico constituem-se em formas de controle da produção e divulgação do saber que se processa na escola e, enquanto, tais, de controle social mais amplo. (FRIGOTTO, 1993, p. 170).

Dayrell e Reis (2007, p. 10) contestam a atual validade da educação de massas, “homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora em que a formação moral predomina sobre a formação ética em um contexto de flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais”. Rejeitando o *status*, a imposição de poder e a exposição tecnicista do conhecimento; a mediação, criticidade e a discussão assumem um papel crucial. Essas transformações possibilitaram que as contradições (antes camufladas pela instalação do mérito e da mobilidade social, que

juntos predispunham os novos princípios de justiça) fossem não só expostas, contudo, principalmente, refutadas (DUBET, 2006).

A escola de Ensino Médio é o retrato de concepções arcaicas na educação porque ela continua a lidar com os alunos usando os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto (DAYRELL, 2007), alicerçada em um critério de mérito bastante parcial, ancorada somente no acesso quantitativo, cujo princípio é de valorizar um tratamento igual, porém, que não acontece, principalmente para aqueles alunos oriundos dos meios sociais mais desfavorecidos (DUBET, 2006).

Sob a lógica da sociedade de classe, o cidadão sem condições econômicas, aquele que mais precisa da educação, não é a prioridade (GRAMSCI, 1995). Diante dessa concepção, cria-se o pressuposto que não é preponderante investir ou resolver os problemas do EM público, uma vez que isso contradiz os interesses lucrativos empresariais para esse segmento, ou seja, manter tal etapa escolar com um dilema de dualidade histórica e renitente faz reforçar o clamor popular por uma melhora, que é apregoada com a inserção do setor privado nas escolas públicas.

Após as reflexões referentes a identidade do Ensino Médio, referenciando em Kuenzer (2010, p. 43 e 44), ressalta-se que para a melhora desta etapa educacional, necessita-se “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura”, dessa maneira, “ser geral sem ser genérico e relacionar-se ao trabalho sem ser estritamente profissionalizante”, ou seja, preconiza uma formação (oposta a atual) crítica, social e cultural. Para Kuenzer (2000) o Ensino Médio necessita de um projeto pedagógico contemplando diferentes conteúdos em diferentes modalidades, para atender às especificidades dos diversos perfis de estudantes. Assim, essa etapa de ensino será unificada pela sua finalidade, que expressa o compromisso com a igualdade de direitos, com um processo histórico de destruição das desigualdades, que ocorre pela atividade social dos homens, na qual a escola está presente, e não como um atributo formal assegurado pela legislação.

Para Gramsci (1968, p.57) a escola deve unificar “(...) o trabalho, ciência e cultura, sendo, portanto, uma escola ativa e articulada ao dinamismo de sociedade em seu processo de desenvolvimento”. Assim, instruem sujeitos que articulam a capacidade

produtiva às capacidades de pensar, de estudar, de dirigir e exercer o controle social sobre os dirigentes. Enfim, tendo uma formação crítica, social e cultural, o estudante tem condições de referenciar o seu caminho, suas escolhas e ter um posicionamento engajado em sociedade.

O ensino precisa expor conteúdos diferentes para alunos cujas relações com o trabalho, com a ciência e com a cultura ocorrem distintamente, desde que sua finalidade, articulada a um projeto político e econômico mais amplo, seja emergir um novo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente, tendo em vista a construção de relações igualitárias e justas (GRAMSCI, 1978).

Em uma outra perspectiva, a necessidade de se constituir um fundamento para o Ensino Médio encontra ressonância no grande número de brasileiros vinculados a ele (vide Tabela 3). Em outras palavras, são milhões de estudantes que estão inseridos em um segmento que não possui uma identidade estrutural a fim de propiciar um referendado e delineado percurso escolar a eles. De acordo com dados do Censo da Educação Básica de 2018 há mais de sete milhões de alunos matriculados no Ensino Médio, sendo que 68,7% da população entre 15 e 17 anos estão matriculados na referida etapa de ensino, estando na idade adequada para cursar essa etapa educacional. Reforça-se a necessidade de buscar, como preconiza o PDE de 2007 e o PNE 2014-2024, a universalização, o que, no momento, está distante da consecução.

Tabela 3 – As matrículas no Ensino Médio Regular no Brasil de 2008 a 2017.

Ano	Alunos matriculados
2008	8.366.100
2009	8.337.160
2010	8.357.675
2011	8.400.689
2012	8.376.852
2013	8.312.815
2014	8.300.189
2015	8.074.881
2016	8.131.988

2017	7.930.384
2018	7.709.929

Fonte: Brasil (2018a). Org. O autor (2019).

Como visto na Tabela 3, entre 2011 a 2015, por cinco anos seguidos, o número total de matrículas do Ensino Médio reduziu 7,1%. Em 2016, ocorreu um acréscimo de 57.107 matrículas, decréscimo que voltou a ocorrer em 2017, sendo de 201.604. Os dois principais motivos para a redução de matrículas são a entrada proveniente do Ensino Fundamental, por exemplo, entre 2014 e 2018, as matrículas do nono ano tiveram retração de 8,3% e a elevação de 3% da taxa de aprovação de 2013 a 2017 (BRASIL, 2018c). No entanto, salienta-se que independente de um decréscimo ou acréscimo de matrículas, os problemas concepcionais do Ensino Médio precisam ser abordados, não podendo ser mais adiados.

A discussão sobre a fundamentação (ou a ausência de uma fundamentação) do EM ganha um novo viés na próxima subseção quando é discutido a matriz curricular por habilidades e competências expressas. Tal discussão contribui para o entendimento da dualidade (formação para estudos posteriores ou para a preparação básica para o trabalho) de finalidades reinante no Ensino Médio.

3.2 O Enem e as matrizes referenciais por habilidades e competências no Ensino Médio

A partir de 2009, o Enem adquiriu relevância no que diz respeito a preconização dos currículos do Ensino Médio, mesmo que desde a sua criação os seus objetivos já dialogavam, em algum grau, com essa atribuição (ANDRADE, 2012). Machado (2012) afirma que a estrutura avaliativa está diante de um novo desafio, já que os modelos de vestibulares, alicerçados em questões conteudistas e tecnicistas³⁴, ficaram obsoletos, logo, passaram por uma reformulação, a qual se baseou em um processo calçado em interpretação e vivência. Então, o Enem assume como visão oficial a avaliação dos

³⁴ As expressões “tecnicista” e “conteudista” são polissêmicas, logo para facilitar o entendimento delas, salienta-se que, na presente tese, a primeira se refere a um ensino standardizado, normatizado e impessoal, em que o professor se reveste de um técnico institucionalizado e robotizado. Já a segunda consiste na ênfase da exposição do conteúdo curricular, a qual a especificidade está na transmissão protocolar do tema. Nos dois casos, dirime-se de complementações ou analogias com outros conteúdos, nem com a consecução de ações reflexivas e extracurriculares.

estudantes perante matrizes imprescindíveis a vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania por meio de habilidades e competências (BRASIL, 2002a), no caso, respeitando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁵, as DCNEM³⁶ e os PCNEM, que estabelecem um ensino e aprendizagem por habilidades e competências. Logo, torna-se relevante conhecê-las para relacioná-las a temática.

O modelo do Enem induz o Ensino Médio a adotar uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento de competências relevantes para o cidadão dessa nova sociedade. Retira-se, desse modo, o foco principal de formação do aluno com base na aquisição de conhecimentos e no domínio de conteúdos escolares, como se faz no atual modelo [conteudista e tecnicista] de Ensino Médio [...]. (ANDRIOLA, 2011, p.119).

Antes de continuar com a discussão, explica-se que na afirmação anterior é exposto que o Enem “induz o Ensino Médio a adotar” a concepção curricular, porém, ressalta-se que isso é uma inversão de ações, pois é o Enem, enquanto avaliador do Ensino Médio, que deve ser adaptado a matriz curricular presente no EM (tal paradoxo é importante, sendo assim, ele ainda vai ser discutido nas próximas seções).

No começo dos anos 1990, conforme Cunha (1993), havia um clamor mundial impregnado no neoliberalismo, quanto à configuração de um mundo tecnológico sob a base da globalização. Esse brado foi revestido de exigências da qualidade nas etapas de produção, regidas pelo avanço tecnológico, implicando, sobretudo, em alteração do sistema produtivo e na qualificação do trabalhador.

Os novos paradigmas de produção requerem, cada vez mais, educação básica de todos os cidadãos. Não se trata mais de proporcionar somente o domínio de uma habilidade motora específica. Exige-se do trabalhador moderno uma visão geral do processo produtivo que, por sua vez, requer o domínio de novas habilidades que devem ser alcançadas mediante uma educação básica de qualidade. (CUNHA, 1993, p. 32).

³⁵ A BNCC trata das aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares, assim, garantido o acesso dos estudantes a tais aprendizagens e ao desenvolvimento pleno (BRASIL, 2017c). No caso do Ensino Médio, ela deve estar em consonância com as DCNEM.

³⁶ Destaca-se que as DCNEM foram reformuladas por meio da resolução 3 de 2018. “A presente Resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017 [...] contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio”. (BRASIL, 2018h, p. 1).

Em oposição ao trabalhador tecnicista e estático, ou seja, aquele detentor de um conhecimento específico em uma área já determinada, a nova formação, pleiteada pelo empresariado, visa um profissional com uma formação com múltiplas habilidades básicas, as quais conferem a ele a competência para exercer várias funções dentro de uma única empresa ou em diversas segmentos do mercado de trabalho. Então, ele passa a ter um aumento de funções e responsabilidades e não, necessariamente, de provento financeiro, dentro do processo produtivo (CUNHA, 1993).

Sob tal perspectiva, a sociedade capitalista ajusta a educação escolar e a formação profissional à reestruturação produtiva, sob o discurso de propiciar qualidade, assim, definindo os conhecimentos, saberes, informações, habilidades e competências que os trabalhadores devem portar para serem inseridos no mundo do trabalho (FREITAS, 1992). O estigma da mundialização do capital e da Reforma do Estado brasileiro consubstanciam o utilitarismo e a superficialidade, o que para Frigotto e Ciavatta (2011, p. 624):

induzem à formação aligeirada de jovens e adultos trabalhadores em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados ou a treinamentos breves de preparação para o trabalho simples, forma dominante a que somos condenados na divisão internacional do trabalho. E, de acordo com as necessidades do mercado, prepara-se uma minoria para o trabalho complexo.

Os nexos entre estratégia de desenvolvimento, prioridade na educação e investimento no capital humano são, cada vez mais, enfatizados e aparecem no discurso oficial como um dos motores para o alcance do processo de modernização nacional, na mais clara alusão a teoria do capital humano. As instituições de ensino se caracterizam como produtoras de força de trabalho e um exército industrial de reserva para atender às demandas do capitalismo (NORMAND, 2003).

Diante dessa conjuntura, as matrizes curriculares são elencadas em especial pela imposição do sistema do capital, oriundas da necessidade de uma readequação da sociedade servil e consumista, e não da disposição em efetivar melhorias formativas para o cidadão (DELUIZ, 2001). Contudo, deixa-se claro que, conforme é visto nos próximos parágrafos, o processo de ensino e aprendizagem se tornou menos tecnicista e conteudista, deflagrando uma matriz mais dinâmica, transdisciplinar e de valorização do cotidiano dos estudantes.

O estabelecimento de matrizes curriculares foi prescrito pela primeira vez nas leis brasileiras, por meio do artigo 9º, inciso IV, da LDB de 1996: “[...] competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, p. 3). No caso das DCNEM, no artigo 7º, parágrafo 3º, é exposto que as habilidades e competências devem ser compreendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho (BRASIL, 2018h).

As habilidades e competências, conforme Isambert-Jamati (1997), a qual analisa o processo formativo em escolas da França, possuem uma vasta conceituação pelo fato delas pertencerem simultaneamente à linguagem comum e à terminologia científica. O modelo de habilidades e competências “invade o mundo da educação no quadro de questionamentos feito aos sistemas educacionais diante das exigências de competitividade e produtividade” (DELUIZ, 2001, p. 16). Dentro desse polimorfismo, a noção de habilidades é mais associada ao condicionamento de conhecimento enquanto que a competência engaja-se como a noção de saberes no âmbito da educação ou de qualificação no trabalho.

Para Kuenzer (2000) a formação humana para a vida social e produtiva foi alterada, especialmente, pelas inovações tecnológicas, sendo assim, ela se distancia da aquisição de modos de pensar e ao fazer estratificados, individuais e dispostos pela hierarquia social e econômica. Ela deixa de ser concebida como um conjunto de atributos psicofísicos, comportamentais e teóricos, prévia e socialmente definidos. Opostamente, passa a ser praticada como resultante da articulação de vários elementos, pela mediação das relações que ocorrem no trabalho e na sociedade, de resultantes subjetivas e objetivas, como: a primeira socialização, a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, a escolaridade, o acesso a informações, o domínio do método científico, a origem de classe, a duração e a profundidade das experiências laborais e sociais, o acesso a saberes e manifestações científicas e culturais. Diante dessas transformações, a qualificação profissional destaca conhecimentos cognitivos e comportamentais que permitem ao estudante-trabalhador o domínio intelectual da

técnica e das formas de organização social, de modo que ele tenha competência para dispor soluções originais para novas questões, as quais, em sua resolução, exigem habilidades. Segundo Saviani (1994, p. 161) há uma contradição do sistema capitalista, pois “o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber”.

No processo de ensino e aprendizagem, essa matriz objetiva romper com o isolamento das disciplinas escolares do Ensino Médio e promover a colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos (BRASIL, 1998a).

Para Marçal (2014, p.77) os conhecimentos com eixos cognitivos no “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”. Silva (2003) constata que a partir de determinado momento os termos interdisciplinaridade e contextualização passaram a estar associados ao uso dos conceitos habilidades e competências e foram tomados como referência na construção do EM e do Enem.

No discurso oficial, “as habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do ‘saber fazer’ e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (BRASIL, 1999, p. 9). E “entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer” (BRASIL, 1999, p. 9).

Nas DCNEM, no artigo 5º, há, além da definição das habilidades e competências, a clara menção da relação delas com a LDB e com o PNE:

VI- competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada 3 Documento assinado eletronicamente nos termos da legislação vigente como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

VII- habilidades: conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e

valores continuamente mobilizados, articulados e integrados [...]. (BRASIL, 2018h, p. 2 e 3).

Isambert-Jamati (1997) explica que competência tem uma acepção de estímulo a valorizar a vivência do estudante, logo, resgata a capacidade intelectual, afetiva, social e moral, as quais possibilitam o agir dele, dando-lhe as condições para uma evolução cumulativa e servindo como subsídios para esse agir, o qual deve se manifestar por meio das habilidades, as quais decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Andrade (2012) e Mazzone (2014) ressaltam a efetivação de um Ensino Médio voltado para a solução de problemas, mais prático e fundamentado na prática cotidiana. Oliveira (2013) expõe que há uma proposta pedagógica diferenciada na qual é considerada os conceitos de experiência social, autonomia e de justiça. “Assim, prioriza-se muito mais o raciocínio do que, simplesmente, decorar conteúdo” (OLIVEIRA, 2013, p. 120). Nesse sentido, de acordo com as DCNEM, em seu artigo 31, a “União deve estabelecer os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação em larga escala” (BRASIL, 2018h, p.15) tendo as diretrizes curriculares como parâmetro, logo, cabe ao Enem propiciar

[...] a ênfase da transmissão do conhecimento para o desenvolvimento de [habilidades e] competências. Ou seja, um deslocamento epistemológico no objeto da atividade educativa. O que se propõe é superar uma realidade educacional em crise, supostamente causada pela concepção equivocada do conhecimento (disciplinar), associada a ela, estabelecendo em seu lugar o desenvolvimento de competências como “novo” eixo estruturante da ação educacional. (COSTA, 2004, p.5).

Ao pautar as suas questões em uma matriz de habilidades e competências, o Enem valoriza a importância do desenvolvimento da proatividade, o que é benéfico para uma formação crítica e alicerçada na sociedade atual, como também ratifica a intencionalidade de que essa perspectiva formativa seja incorporada pelo trabalhador, tendo uma mão de obra com formação mínima para a execução de diferentes serviços básicos, e pelo consumidor, ao valorizar a autonomia na escolha de produtos e serviços. Todavia, mesmo com a intenção de contribuir para uma formação mais associada a realidade, expõe-se que a incorporação das habilidades e competências no Ensino Médio não tem contribuído para a discussão da problemática das múltiplas finalidades

presentes nessa etapa educacional, debate que a matriz curricular pode ajudar a fomentar.

Há algumas ponderações que precisam ser exploradas e cujas respostas contribuem para a compreensão da dimensão da relação Enem-EM e base curricular:

[...] o nosso ensino orientado para o desenvolvimento de competências [habilidades]? Se for, qual a natureza dessas competências e supostas habilidades? Outra pergunta, que também reflete a nossa perplexidade: – se competências e habilidades foram promovidas, houve, efetivamente, preparo adequado dos educadores em relação a esse complexo e controvertido assunto? E quanto a atitudes, interesses e valores? As indagações partem do princípio de que somente se pode avaliar aquilo que efetivamente foi desenvolvido, além de considerar que não se avalia em abstrato, mas considerando a problemática em que se situam os avaliados. (VIANNA, 2003, p. 44).

As perguntas anteriores estão em sintonia com a problemática da pesquisa, pois, uma forma de analisar as configurações do Enem no âmbito das políticas de avaliação externa é entender a disposição da matriz curricular do EM por parte dos estudantes e docentes, o que é abordado na seção 5. Logo, se não há preparo e ou entendimento crítico por parte dos educadores e, por conseguinte, compreensão da utilização desse princípio na escola e fora dela por parte dos educandos, pode-se dizer que a proposta curricular não atinge os seus objetivos, muito menos contribui para uma formação ampla.

A próxima subseção trata da consecução de construção da Reforma do Ensino Médio e dos pontos que reverberam no processo de ensino e aprendizagem e, em especial, no Enem, enquanto uma avaliação externa.

3.3 Lei 13.415 de 2017: Uma análise das principais propostas e justificativas

Em 2017, no mandato do então presidente da república Michel Temer, foi promulgada a Lei 13.415 (oriunda da Medida Provisória 746, que, por sua vez, havia sido convertida no Projeto de Lei 34), a qual altera artigos da LDB de 1996. A respectiva lei estabelece que todas as secretarias estaduais e municipais de educação terão o ano letivo de 2019 para elaborem as próprias atuações curriculares e já

“iniciar[em] o processo de implementação” (BRASIL, 2017b). O processo deve ser implementado na íntegra no ano letivo de 2020.

Essa lei foi intitulada, pelo próprio governo, como “Novo Ensino Médio”. A inserção do termo “novo” (com a acepção de novidade, ineditismo, de algo diferente) visa romper com expressões recorrentes no campo das políticas educacionais, como: “mudança”, “alteração” e, especialmente, “reforma”.

[...]. O vocábulo “reforma”, por exemplo, que antes da era neoliberal tinha uma conotação positiva e progressista – e que, fiel a uma concepção iluminista, remetia a transformações sociais e econômicas orientadas para uma sociedade mais igualitária, democrática e humana – foi apropriado e “reconvertido” pelos ideólogos do neoliberalismo num significante que alude a processos e transformações sociais de claro sinal involutivo e antidemocrático. (BORÓN, 2001, p. 11, grifo nosso).

Essa mudança normativa também abordou conceitos semânticos positivos de “inovação”, “mais ligado a realidade” e “mais qualidade”, principalmente, na abordagem midiática, como estratégia de convencimento. Acerca do uso argumentativo de “qualidade”, utilizada como slogan em muitos programas e propostas neoliberais (como já abordado na seção 2), é uma tática persuasiva em prol de uma aceitação, sem permitir uma discussão (SOUZA, 2014). Já os outros dois vocábulos fazem subentender que a sociedade passou por transformações, logo, a escola precisa acompanhar essas mudanças.

Baseado no mote da campanha veiculada pelo Ministério da Educação: “Novo Ensino Médio. Quem conhece aprova”, critica-se a condução ideológica do nome “Novo Ensino Médio”, negando a atribuição de “reforma”, “mudança”, “reorganização”. Em vista disso, Ferretti e Silva (2017, p. 401) afirmam que a “população em geral, [foi] submetida a processos de convencimento midiático”, pois, vê-se uma eloquência que arrebatava e arregimenta a sociedade, principalmente a parte que não acompanha o jogo político envolvido e desconhece a forma de aplicação da reforma. Para Contaldo (2017, p. 1) “Novo é o que ‘acaba de nascer’, ou ‘que apareceu recentemente’, ou ainda o que se ‘encontra no início de um ciclo’. [...] a novidade em questão já nasce velha”, pois, trata-se de um ato sumário que “prescindiu da arte de partear, de dar à luz a novos nascimentos mediante o diálogo, a conversa e o empenho coletivo para que o novo fosse o melhor possível”. Contraditoriamente, nega-se o antigo

formato para construir o novo, mas isso não incorre em um processo de superação, o que há na verdade é um novo com elementos do antigo (como, por exemplo, a fundamentação e identidade do Ensino Médio e a estrutura avaliativa) e a consolidação de ações já em processo de discussão (como, por exemplo, o aumento da carga horária e a divisão curricular por áreas do conhecimento). Para Souza (2014, p. 74 e 75) isso mostra “como as articulações entre os atores envolvidos vão construindo a legitimidade ao discurso básico do pensamento político. Nesse embate, os conceitos adquirem legitimidade e passam a constituir o discurso de base para a política.” Por fim, a estratégia de usar o termo “novo” é uma constância na aparelhagem discursiva neoliberal, como aconteceu, em 2009, como o “Novo Enem”, e, em 2017, com o “Novo Fies”³⁷.

Ferretti e Silva (2017, p. 398) notam que o apoio as mudanças propostas ocorreram “de pessoas ou entidades com maior aderência ao governo de Michel Temer, que possuem vínculos com outros órgãos de governo ou com o setor privado”, como o Movimento Todos pela Educação e os variados grupos empresariais que o compõe. Assim, os discursos e argumentos foram se instituindo como posições hegemônicas e a partir deles se consolidou o processo da reforma no âmbito do legislativo federal (FERRETTI; SILVA, 2017).

Critica-se o fato da reforma ter sido ditada por intermédio de uma Medida Provisória, o que implica caráter de urgência (até 120 dias) para aprovação e implantação. O MEC justifica o uso da MP citando outras leis que também foram criadas em regime de urgência e pela “relevância do tema [...] o fracasso do Ensino Médio brasileiro e o amplo debate acumulado no país nas últimas décadas [...]” (BRASIL, 2017b). Em dicotomia a justificativa apresentada, de acordo com a ANDES, nota-se que a MP limita a possibilidade de debate pelo fato de ter um rito abreviado e estar suscetível a abrutadas alterações no Congresso Nacional, sendo que essas mudanças precisam de amadurecimento, estabilidade e segurança jurídica. A utilização da Medida Provisória transparece o ensejo do

³⁷ O Fies tem sido constantemente adaptado e reformulado seguindo a situação econômica do Brasil, aos dogmas políticos e educacionais das gestões do governo federal e aos interesses empresariais. Dentre as várias remodelações, na gestão presidencial de Michel Temer, o programa ganhou a sua última reconfiguração em questões como: modelos de contrato, renda familiar mensal necessária para assinatura do contrato, número de vagas disponíveis, unidades da federação com mais benefícios, origem do aporte financeiro, período de carência para começar o pagamento, taxa de juros cobradas. O governo intitulou esse novo formato do programa de “Novo Fies”.

governo Michel Miguel Elias Temer Lulia em limitar a discussão e o acesso por parte da sociedade e das entidades educacionais no tocante as decisões em torno da reforma. Castilho (2017, p. 17) afirma que foi um ato de “autoritarismo”, ou seja, gestores, professores, alunos, pesquisadores e várias entidades da área (os maiores envolvidos e interessados em qualquer readequação do EM) não foram consultados. Para Contaldo (2017, p. 1) “mais uma vez a educação escolar fica submetida ao jugo de razões econômicas [interesses neoliberais] e serve de palanque para vozes” dissonantes. Melo (2016, p. 1) sintetiza que o EM “foi reformado a partir de simples ‘canetadas’, desconsiderando os processos de construção coletiva e democrática, mostrando, então, como serão os princípios e métodos que nortearão a educação pública”.

Faz-se necessário dizer que esteve em tramitação na câmara o Projeto de Lei (PL) 6840, de 2013, tratando justamente da reestruturação do Ensino Médio. Sobre isso, o MEC expõe que tal projeto “[...] foi amplamente debatido. No entanto, a tramitação do PL no Congresso ficou aquém da urgência da reforma” (BRASIL, 2017b, p. 1), além disso, o MEC também alega que a MP instituída resgata vários pontos já discutidos no PL. Ao observar o tempo de discussão do Projeto de Lei, há mais de seis anos, entende-se que o caminho natural e sensato é a continuidade da sua tramitação. Ressalta-se que seis ou alguns anos a mais de análise, em termos educacionais, é um tempo ínfimo para cristalizar uma grande reforma. Contaldo (2017, p. 1) afirma que “esta é a 16ª Reforma do Ensino Médio no país desde 1854 e que é impossível debater isso em 120 dias”. Travitzki (2017) assevera que a reforma foi aprovada a “toque de caixa”, ou seja, de modo rápido e impositivo.

No contexto educacional, o verbo “flexibilizar” tem a perspectiva de autonomia, espaço de criatividade e vivência da realidade social, dos conteúdos, do processo de ensino e aprendizagem e das redes de ensino. Diante dessa conotação positiva, sob o jogo discursivo e político, ele é alavancado ao posto de chamariz da BNCC, que é o pilar da Reforma do Ensino Médio (CURY, 2015). A intenção é, por meio do apelo doutrinário, conscientizar-persuadir a sociedade e, em especial, os estudantes e professores.

Em relação a flexibilização, nessa tese, concorda-se com Krawczyk (2017, p. 3), que afirma que o protagonismo repassado a acepção positiva dessa expressão é usada pelo governo como tática para secundarizar os problemas educacionais atuais, como a “desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da

riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social [...]”.

Em termos da matriz curricular, a formação geral básica, de acordo com as DCNEM, é composta por:

- I- língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
- II- matemática;
- III- conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- IV- arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
- V- educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
- VI- história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
- VII- história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;
- VIII- sociologia e filosofia;
- IX- língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino. (BRASIL, 2018h, p. 6).

Essa formação comum básica deve estar inserida nas áreas de estudo seguintes:

- 1- linguagens e suas tecnologias;
- 2- matemática e suas tecnologias;
- 3- ciências da natureza e suas tecnologias;
- 4- ciências humanas e sociais aplicadas e
- 5- formação técnica e profissional (BRASIL, 2018h, p. 6).

As escolas não são obrigadas a ofertar todas as cinco áreas, mas, devem oferecer ao menos um dos itinerários, observando as suas condições técnicas e profissionais e as demandas locais. Isso faz com que os alunos tenham uma opção limitada de escolha da área do conhecimento, pautada, por exemplo, naquilo que é ofertado pela escola mais próxima da casa dele. A título de exemplificação, uma escola pode oferecer a área profissional, de Linguagens e Matemática, e não ofertar Ciências Humanas e sociais aplicadas, nem Ciências da Natureza, assim, os alunos “[...] com interesse em se aprofundar nas ciências humanas, ou da natureza ou ainda na formação técnica profissional tenham somente como opções as áreas de linguagem e de matemática [...]” (CNTE, 2017, p. 1). Como efeito, os itinerários formativos são ofertados de acordo com as possibilidades da escola ou da rede de ensino, sem uma consulta popular, o que obriga o estudante a se deslocar para outra

escola (podendo ser longe da sua residência) caso a instituição próxima a ele não disponibilize o itinerário que ele deseja cursar. Então, na prática, a escolha do estudante ficará condicionada à realidade da escola em que está inserido, ou seja, ao invés de promover a flexibilidade de opções, na realidade, há uma restrição do poder de escolha do estudante. Travitzki (2017) critica a ideia de flexibilização no EM, pois, a flexibilidade será da rede de ensino. Tudo indica que as instituições privadas, especialmente as que possuem um grande poder financeiro, buscando ter o maior número possível de alunos pagantes, irão contemplar todas as cinco áreas ou o maior número possível delas. Diante disso, indica-se que o estudante do EM está dando os primeiros passos na construção da sua formação de conteúdo e até profissional, logo, torna-se natural que ele tenha dúvidas acerca da área cursada e até altere o itinerário escolhido, desse modo, estando em uma instituição particular há uma maior facilidade para executar tal troca. Portanto, o leque maior de opção de formação da rede privada tende a caracterizá-la como mais completa e ou mais flexível e ou mais em sintonia com a realidade dos discentes que as escolas públicas.

A formação geral básica deve ter carga horária máxima de 1.800 horas (60% do plano curricular) do total de 3.000 horas, sendo que as 1.200 horas restantes (40%) são destinadas as aulas dos itinerários formativos, os quais as escolas têm autonomia de trabalhá-los mediante o cumprimento das diretrizes (BRASIL, 2018h). Explicita que essa base visa a homogeneização de conhecimentos. Inclusive o argumento para persuasão é “[...] pública ou particular têm os mesmos direitos de aprendizagem [...] se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão” (BRASIL, 2018h, p. 1).

A BNCC entra para corrigir o que a igualdade de oportunidade, por si só, não dá conta, ou seja, tem a ver com a correção das desigualdades advindas do próprio sistema capitalista. Então, cada vez que [...] põe o Nacional, põe o cidadão, na intenção de significar o que é comum e igual para todos. (CURY, 2015, p. 915).

Cury (2015) entende que a base curricular visa garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto de conhecimentos, sendo uniformes nas escolas do Brasil, o que facilita o acompanhamento da referência de aprendizagem. Tal ideário consiste em reduzir as desigualdades de aprendizagem. Mas, saindo do campo teórico e adentrando no projeto neoliberal perdurante no Brasil, questiona-se a existência de um engajamento para o fim da discrepância educacional entre a rede pública e a privada.

A divisão curricular em cinco áreas do conhecimento está associada a um suposto excesso de conteúdos curriculares, visto como prejudicial a organização do Ensino Médio, uma vez que a carga de conteúdo anterior a reforma compreende 12 conteúdos: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia (BRASIL, 2012e). Nunes (2011, p. 57) afirma que “[...] o currículo escolar do Ensino Médio precisa dialogar com as diversas realidades dos estudantes e com os vários projetos dos jovens que compõem a escola [...]”, o que justifica a argumentação de que os estudantes devem estudar a matriz básica e aprofundar em conteúdos do interesse deles, o que pode ser mais prazeroso, e ajudar na escolha da profissão e no ingresso no Ensino Superior. Diante disso, nota-se uma sobreposição de conteúdos considerados de formação geral e de formação específica, uma vez que tal processo não é sinônimo de integração, “assim como não é a adição de um ano de estudos profissionais a três de Ensino Médio” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1093). Além disso, excetuando a Língua Portuguesa e Matemática, “que devem ser incluídos em todos os anos escolares” (BRASIL, 2018h, p. 6), todos os outros campos do conhecimento são sobrepujados e podem até decorrer ao ostracismo. Castilho (2017, p. 14) cita o exemplo de Ciências da Natureza, a qual possui “uma rica fundamentação teórica construída ao longo da história”, logo, o aluno que não seguir a formação em que ela não está contida não terá uma formação básica sobre uma área essencial em sociedade. A limitação de conteúdo também encontra oposição no Artigo 3º, inciso III, da LDB de 1996, o qual trata do direito ao pluralismo de conteúdos e de concepções, princípio que não é garantido em virtude da limitada escolha curricular. Nota-se também o fato da obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática encontrar respaldo na tática de velada de melhorar o resultado dos estudantes brasileiros em avaliações externas, como o Pisa, o que consiste em uma conotação puramente quantitativa, contribuindo “[...] para a solidificação de um modelo de ensino antidemocrático [...]” (MELO, 2016, p.1), tecnicista e conteudista.

A redução e a escolha de estudo em cinco áreas básicas e comuns também é contraditória perante ao crescente número de componentes temáticos interdisciplinares e transversais expressos, em especial, nas DCNEM de 2018. Em outras palavras, visa-se diminuir o número de itinerários escolares, porém, o número de temas apresentados para serem interdisciplinarizados nas escolas é demasiadamente vasto (não se questiona o

número de temas transversais, e sim, o fato de se ter muitas temáticas e pregar, ao mesmo tempo, uma redução dos conteúdos disciplinares). Por fim, concorda-se com Faria Filho (2016, p. 1) que adverte: “quando o currículo se torna o grande problema da qualidade [socialmente referenciada] da escola no Brasil [...] é porque não se quer enfrentar os verdadeiros problemas”.

Percebe-se que “[...] o conteúdo historicamente produzido pela humanidade para os filhos da burguesia, que em suas escolas de excelência permanecerão tendo a oferta plena dos conteúdos. Assim, legaliza-se o *apartheid* social da educação brasileira” (FRIGOTTO, 2016, p. 1). A reforma afetará aos carentes financeiramente, submetida a um ensino meramente instrumental, supostamente exigido pelo mercado de trabalho, modelo que se opõe à concepção integral de conteúdo (FRIGOTTO, 2016). Sob tal perspectiva, Ferretti e Silva (2017, p. 400) consideram que os “interesses da economia capitalista” sobressaem e atribuem a essa etapa “um caráter fortemente instrumental”. Nota-se que os carentes financeiramente buscam o acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, entretanto, o Estado neoliberal brasileiro visa secundarizar a escola, esvaziando-a (FRIGOTTO, 2016). No campo da contradição, por um lado o projeto neoliberal proporciona uma era quantitativa na educação escolar, porém, o alunado tem acesso a um saber limitado e cerceado no que tange a quantidade, o que se faz deteriorar a situação quando os aspectos formativos sociais são elencados. Diz-se, Saviani (1997), que caso os estudantes membros das camadas populares não dominem os diversos conteúdos culturais, por conseguinte, eles não podem fazer valer os seus interesses, uma vez que ficam despossados de conhecimento perante dos dominadores, que, por sua vez, servem-se justamente dos conteúdos culturais para legitimar os seus interesses. Apregoa-se também que o cerceamento de acesso aos diversos conteúdos produzidos ao longo do processo histórico inibe que tais discentes tenham acesso aos motivos socioeconômicos pelos quais se encontram subalternos na hierarquia social e do trabalho.

Uma intento da BNCC é promover uma melhora dos resultados quantitativos dos estudantes brasileiros, em especial, no exame internacional do Pisa (o qual tem uma representatividade e projeção mundial), iniciativa que é citada também na Meta 7 do PNE 2014-2024. Logo, as áreas de Língua Portuguesa e Matemática ganham, ainda

mais, relevância na BNCC, pois, são dois conteúdos pilares do Pisa³⁸, minimizando o estudo das demais áreas. Tal fato destaca o valor perpassado pelo Estado brasileiro aos resultados meramente quantitativos não apenas das avaliações nacionais como das internacionais. Isso contribui “[...] para a solidificação de um modelo de ensino antidemocrático [...]” (MELO, 2016, p.1), tecnicista e conteudista. Melhorar a nota no Pisa significa que a cartilha do BM e outras instâncias internacionais estão sendo seguidas, assim, facilitando o acesso a crédito financeiro. Pela contradição, não se observa a mesma preocupação em melhorar a nota média dos discentes participantes do Enem.

A atual carga horária de no mínimo 800 horas por ano será ampliada de modo progressivo até atingir, em 2022, 1.000 horas anuais, isto é, 3.000 horas de curso. Até 2024, a resolução demarca que o EM deve possuir 1.400 horas por ano letivo e 4.200 horas total de ensino (BRASIL, 2018h). Entende-se que aumentar o tempo de permanência do estudante na escola, mediante a inserção de projetos pedagógicos, propicia mais condições para o processo de ensino e aprendizagem, contudo, o Estado, que já racionaliza investimentos financeiros, técnicos e infraestruturais na educação, não explicou a formatação do projeto escola integral, muito menos divulgou diretrizes de ação.

O aluno pode optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular e, no fim dos três anos, desde que tenha cursado a matriz obrigatória, ele obtém os certificados de conclusão do EM e de habilitação formação profissional técnica. Nas regras atuais, o estudante que almeja uma formação técnica em nível médio precisa cursar 2.400 horas no EM regular e mais 1.200 horas do técnico (BRASIL, 2008). Diz-se que existe uma “demanda latente por um currículo mais prático, com matérias mais voltadas para a vida profissional, como economia, administração e relações financeiras, como se portar em uma entrevista, noções de ética e informações a respeito de informática e testes vocacionais” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 395).

Em relação à formação dos professores, a Lei 13.415 não alterou a LDB de 1996. Contudo, a proposta inicial da reforma estabeleceu a possibilidade de atuação dos profissionais com notório saber³⁹ no Ensino Médio. Na versão final das DCNEM é

³⁸ Além de Linguagem e Matemática, o Pisa também preceitua questões da área de Ciências.

³⁹ O notório saber é a medida de caráter excepcional para reconhecimento público de conhecimento e

reforçado o prescrito na LDB de 1996, no artigo 36, o qual diz que os profissionais com notório saber podem atuar em cursos técnicos e profissionalizantes com “atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (BRASIL, 1996, p. 18). A ideia original de agregar os profissionais com notório saber ao exercício da docência no Ensino Médio demonstra o ínfimo valor despendido pelo Estado na formação inicial e continuada dos docentes.

A Reforma do Ensino Médio é bastante ampla ao ponto de compreender o Enem, o qual deverá se adequar, a partir de 2020, à BNCC (BRASIL, 2017b). A matriz de conteúdo do Enem será pautada na base, tendo “duas etapas, onde a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos” (BRASIL, 2018h, p.15). De acordo com o prescrito, a BNCC visa ser a indutora dos currículos das escolas estaduais, municipais e particulares, sendo ela própria a ferramenta de indução curricular e não o Enem, invertendo, então, a lógica atual em que o governo deposita sobre o Enem de promover a penetração curricular nas práticas escolares (BRASIL, 2009a). A intenção é que as duas etapas de avaliação sejam complementares, assim, as “instituições de ensino superior deverão considerar para fins de acesso os resultados de ambas as etapas do Exame Nacional do Ensino Médio, quando for o caso” (BRASIL, 2018h, p.15).

Outro ponto obscuro em relação a implantação do “Novo Ensino Médio” diz respeito ao financiamento, uma vez que o governo federal afirma que, por meio de programa de fomento, cobrirá parte dos investimentos, assim “prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação [...] pelo prazo de dez anos por escola” (BRASIL, 2017b, p. 5). No entanto, não foi explicitado um valor do custo da reforma, nem a contrapartida dos estados. Para Travitzki (2017, p.1) o mais provável “levando ainda em conta a lei do teto de gastos, é que as redes diminuam as ofertas de cursos disponíveis aos alunos. Em outras palavras, o que se está chamando de flexibilidade será, na verdade, um empobrecimento [...]”. Ainda no que concerne os aspectos para o

erudição, isto é, o professor com notório saber não possui formação inicial e atua mediante reconhecimento da sua capacidade pelos sistemas de ensino.

financiamento da reforma do EM, Castilho (2017) assevera que o déficit histórico e estrutural de recursos humanos nas escolas públicas não será resolvido. Ainda emerge outra inquietação, conforme o Diário Oficial da União, de 17 de julho de 2017, o MEC foi autorizado pelo Ministério do Planejamento a solicitar um empréstimo estimado em R\$800.000.000 ao Banco Mundial, via Bird, para implementar a Reforma do Ensino Médio nos estados brasileiros (BRASIL, 2017c). O contingenciamento nos investimentos públicos para a educação ensejado pela EC 95 agrava ainda mais a implementação da proposta do “Novo Ensino Médio”, preconizada pelo governo Michel Temer, o qual buscou empréstimos internacionais, especialmente nos bancos chanceladores do neoliberalismo. A menor porcentagem do dinheiro a ser recebido será destinada às assistências técnicas no “chão da sala de aula” (onde mais precisa de investimento) e a maior ao Programa para Resultados (PforR), o qual vincula os repasses do empréstimo ao alcance de resultados, que são medidos por indicadores que serão acordados entre o ministério e o Bird (BRASIL, 2017c), mas, tendem a serem constituídos integralmente ou parcialmente pelas avaliações externas, como o Enem.

Entre as principais ações previstas estão a formação de técnicos educacionais para a adaptação dos currículos e elaboração dos itinerários formativos; o repasse de recursos para reprodução de materiais de apoio, e o repasse de recursos para incentivar a implementação dos novos currículos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Também está previsto o apoio às secretarias para a transferência de recurso às escolas para a implementação do tempo integral. Além disso, será oferecido suporte à capacitação de gestores e técnicos para o planejamento dessa mudança, para que se obtenha eficiência e eficácia. (BRASIL, 2017c, p. 1).

Um outro agravante em relação a implementação do “Novo Ensino Médio” consiste no estímulo as parcerias com o empresariado, aspecto este que pode comprometer o sentido público da educação, uma vez que as redes de ensino podem recorrer as “instituições privadas para oferecer[em] as opções formativas, principalmente (mas não unicamente) para a formação profissional, que neste último caso poderão inclusive conceder[em] os certificados” (KRAWCZYK, 2017, p. 8). Dessa forma, haverá uma “assistência técnica [privada] apoiada pelo banco [para] oferecer serviços de consultoria especializados, de alto nível, para apoiar o MEC e as secretarias estaduais e distrital” (BRASIL, 2017c). Krawczyk (2017, p. 8) conclui que essa lei “não é propriamente uma reforma educacional, mas parte de um processo de

desregulamentação, precarização e desagregação do Ensino Médio e de outros espaços públicos”.

Acredita-se que qualquer proposta de reestruturação na educação necessita passar pela valorização dos professores, logo, “não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar” (LIBÂNEO, 2004, p. 7), porém, contraditoriamente, os docentes foram preteridos pelo Estado na discussão da Lei 13.415.

Por fim, há entidades relacionadas com a educação e sindicatos de professores, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), as quais não foram convidadas a participarem da reforma, que se posicionaram contrários a Lei 13.415, e não ao estabelecimento de uma reestruturação do Ensino Médio.

[...] tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar. (ANPED, 2017, p. 1).

Critica-se também o fato da discussão sobre a finalidade do Ensino Médio ter sido ignorada na reforma. Acredita-se que uma reforma ampla necessita dispor de princípios básicos com as finalidades, assim, ajustando as funções, torna-se mais natural a inserção de outras disposições.

Na próxima seção são abordadas as finalidades, fundamentação, organização do Enem, enquanto política avaliativa, para que, na seção 5, tais análises sejam relacionadas a percepção dos estudantes e professores para, assim, responder a problematização dessa pesquisa.

4 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA E AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES ASSUMIDAS PELO ENEM APÓS 2009

Nesta seção, os objetivos do Enem são analisados separadamente, procurando entender a consistência de cada um, inclusive tratando dos programas educacionais desencadeados por cada atribuição. Essas funções também são correlacionadas entre elas, isto é, uma é comparada a outra a fim de observar as convergências e divergências pedagógicas. Destaca-se ainda a construção da relação de cada objetivo com as características preconizadas pelas avaliações externas. Antes dessas análises, torna-se pertinente compreender alguns aspectos relativos ao Enem que contribuem para a problemática dessa pesquisa, tais como: fundamentação, as funções captadas, a conjuntura histórica, o investimento governamental, a arrecadação financeira em decorrência das taxas de inscrição, o número de estudantes participantes e a estrutura organizacional.

4.1 O Enem e as suas múltiplas dimensões identitárias

O Enem já teve seis portarias ministeriais de regulamentação (438 de 1998, 110 de 2002, 7 de 2006, 109 de 2009, 807 de 2010, 468 de 2017), sendo que a Portaria 109, de 2009, foi a única a citar, conjuntamente, as sete funções, as quais são:

- 1º- autoavaliação do estudante participante do exame;
- 2º- critério de seleção para a entrada no mercado de trabalho;
- 3º- forma de ingresso a educação superior;
- 4º- mecanismo de acesso a programas governamentais;
- 5º- balizador de certificação de conclusão do Ensino Médio,
- 6º- indicador de qualidade do EM;
- 7º- promotor de desempenho acadêmico dos ingressantes ao Ensino Superior.

Por meio da pesquisa documental, nota-se que os dispositivos legais do Enem foram e são expressos por portarias e editais, e não por leis ou emendas, o que torna a implementação das decisões do Inep (mudanças, acréscimos e subtrações regimentares) mais dinâmica. Vide Quadro 2:

Quadro 2 – Por portarias, a evolução dos objetivos do Enem.

Incisos	1998 Fernando Henrique Cardoso Portaria 438 Artigo 1º	2002 Fernando Henrique Cardoso Portaria 110 Artigo 2º	2006 Luiz Inácio Lula da Silva Portaria 7 Artigo 2º	2009 Luiz Inácio Lula da Silva Portaria 109 Artigo 1º	2010 Luiz Inácio Lula da Silva Portaria 807 Artigo 2º	2017 Michel Temer Portaria 468 Artigo 3º
I	conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação , com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;	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;	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;	oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;	a constituição de parâmetros para autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;	a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho;
II	criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino Médio;	estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho ;	estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho ;	estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho ;	a certificação no nível de conclusão do Ensino Médio , pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;	a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio;
III	fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior ;	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 ;	estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à Educação Superior ;	estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior ;	a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio;	a utilização do Exame como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior , especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior;
IV	constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.		possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais .	possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais ;	o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais ;	o acesso a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior;

V				promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB);	a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;	a sua utilização como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho;
VI				promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio , de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;	o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.	o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.
VII				promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior;		

Fonte: Brasil (1998b, 2002b, 2006, 2009a, 2010d e 2017f). Org. O autor (2018, grifo nosso).

Além dessas seis portarias que abordam os objetivos do Enem, há mais 12 portarias tratando de (re)formulações de ordem metodológica e organizacional do Exame, mas, não fazendo menção a questão da avaliação externa. Elas foram mapeadas e estão no Apêndice E. Assim, de 1998 até 2017, o Exame teve 18 portarias, perfazendo uma média de quase uma por ano.

Ao observar o Quadro 2, constatam-se algumas particularidades acerca da prescrição do Enem enquanto desenvolvedor de estudos e indicador de dados do nicho avaliado, as quais passam a ser abordadas nos parágrafos seguintes.

A avaliação externa, como visto na seção 2, tem o atributo de realizar um diagnóstico da divisão educacional e ou do espaço acadêmico estabelecidos para medição, assim, após a análise dos dados, tornar-se “um procedimento necessário para definir prioridades por parte da União e dos Estados, que possam ser necessárias para a definição ou redirecionamento dos rumos da política educacional” (BRASIL, 2018h, p. 1). Dito isso, é habitual dizer que o Enem foi criado sob o discurso de uma avaliação externa, contudo, a função de um indicador do EM não consta nas três primeiras portarias de atribuições do Enem, as 438, 11 e 7, como pode ser visto no Quadro 2. Inclusive, na Portaria de criação, a 438 de 1998, a maior aproximação com os preceitos da avaliação externa ocorre no artigo 6º:

O Inep, resguardado o sigilo individual, estruturará um banco de dados e emitirá relatórios com os resultados do Enem, que estarão disponíveis para as instituições de ensino superior, para as secretarias estaduais de educação e para os pesquisadores, **visando ao aprofundamento e à ampliação de análises de interesse da sociedade.** (BRASIL, 1998, p. 1, grifo nosso).

Mas, se a função de avaliação externa não está preconizada na fundamentação inicial do Enem, logo, desencadeia-se a indagação do porquê da criação do referido Exame. O Inep responde que:

O Enem nasceu como instrumento de avaliação individual de desempenho ao término da escolaridade básica, mas também como referência de autoavaliação. **Somava-se a isso sua capacidade de sinalizar a busca por uma escola que pudesse fazer frente aos desafios impressos pela sociedade.** (BRASIL, 2018e, p. 1, grifo nosso).

Diante dos dois últimos trechos destacados, expõe-se que, mesmo a função de analisar a educação brasileira ou o Ensino Médio não fazer parte das primeiras portarias,

denota-se que há uma preocupação em promover uma análise educacional de interesse da sociedade, mas, não com o embasamento e a consistência de uma avaliação em larga escala.

Percebe-se que os princípios impulsionadores do Enem são outros dois: promoção de um relatório de desempenho dos participantes e disposição de uma ferramenta para que os estudantes participantes façam uma autoanálise, no intuito deles compreenderem o nível de aprendizagem que possuem perante os anos de estudo na educação básica. Constata-se que na portaria há uma mera disposição dessas duas ações, não constando um detalhamento do porquê e como devem ser executadas, nem existe um documento complementar do Inep contemplando essas explicações.

A primeira aplicação do Enem foi constituída por 63 itens, alcunhados popularmente de “questões de múltipla escolha”, com cinco alternativas de respostas, abordando Biologia, Física, Geografia, História, Matemática, Português, Química e uma Redação dissertativa. Ela ocorreu em um único domingo, nas capitais dos estados brasileiros, no Distrito Federal e em demais municípios que, a critério do MEC, ofereceram condições estratégicas para a realização e teve duração máxima de 4h (BRASIL, 1998a). Os discentes participantes pagaram uma taxa de inscrição de R\$20,00 (BRASIL, 1998a), cujo valor, a partir daquele ano, deve ser fixado pelo Inep, sendo empregado no “custeio dos serviços pertinentes à elaboração e aplicação das provas, bem como ao processamento dos seus resultados” (BRASIL, 1998a, p. 1). A partir de 2001, os alunos da rede pública ficaram isentos do pagamento da taxa de inscrição (BRASIL, 2001a). O Enem visa atingir um público muito abrangente e desconexo, como pode ser visto no artigo seguinte, o que, durante a análise de dados, pode ser redirecionado e agrupado a fim de se dar mais fidedignidade ao universo amostral, mas que pode interferir na formatação curricular do Exame, uma vez que diante de um público difuso, pode ser que o conteúdo fique difuso para o participante, não contemplando a realidade dele.

Artigo 5º - A participação no Enem é voluntária, circunscrita aos egressos do ensino médio em qualquer um de seus cursos, independentemente de quando o concluíram, e aos concluintes da última série do ensino médio, também em qualquer uma das suas modalidades, podendo o interessado participar dos exames quantas vezes considerar de sua conveniência (BRASIL, 1998a, p. 1, grifo nosso).

Observa-se que nas três primeiras portarias, pelo fato do Enem ainda não ser oficialmente uma avaliação externa, não há razão para constar o nível de ensino ou a etapa educacional que ele visa abarcar. Tal menção veio aparecer na Portaria 109, no inciso VI, a qual prescreve que o Exame visa a “avaliação do desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio”, (BRASIL, 2009a, p. 3). Contudo, nas Portarias 807 e 468 o *locus* de análise “Ensino Médio” foi substituído por “educação brasileira” (BRASIL, 2010d, 2017f), aumentando a abrangência e, conseqüentemente, a importância da radiografia. Sendo assim, critica-se o fato de uma avaliação que contempla parcialmente os concluintes do Ensino Médio ser disposta como caracterizadora de todas as modalidades, etapas e níveis educacionais do Brasil. Por mais que o MEC vise legitimar o Enem, tal estratégia não encontra ressonância, uma vez que uma análise micro (estudantes do terceiro ano do Ensino Médio) não consegue captar um espaço tão macro, da educação básica a superior. Soma-se a isso a questão curricular, sendo que ao contemplar a “educação brasileira” fica subentendido, caso não exista uma delimitação, que o conteúdo de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais são passíveis de vinculação, logo, por exemplo, um conteúdo dos primeiros anos do Ensino Fundamental, mesmo que tenha sido estudado, está distante da atual realidade do egresso do Ensino Médio, podendo transformar o Exame em uma avaliação de memorização. Logo, evidencia-se ainda que o fato do Enem abranger somente os egressos do EM, torna-se adequado que ele se ocupe com o Ensino Médio, e não tenha o seu *locus* de abrangência ampliado, focando em toda a “educação brasileira”, o que requer um público participante mais diversificado.

Salienta-se que a atribuição de avaliação externa – “desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira” (BRASIL, 2017f, p. 1) – está disposta nas três últimas portarias do Exame, as 109, 807 e 468, isto é, a partir do “Novo Enem”.

Mesmo os documentos direcionando, ao menos no campo da suposição, os relatórios às Instituições de Ensino Superior (IES), aos gabinetes estaduais e aos membros da área acadêmica (BRASIL, 1998a) não há garantia documental de disponibilização de subsídios e a fomentação da interpretação dos resultados nas escolas ou redes de ensino por parte do Inep, o que depõe contra o espectro da avaliação externa de fomentar e subsidiar ações nas práticas escolares.

Na atualidade, o Enem é composto por um conjunto de quatro provas, uma para

cada área do conhecimento (Ciências, Humanas, Linguagem e Matemática), cada uma com 45 itens de múltipla escolha (com cinco alternativas) e uma redação⁴⁰ dissertativa, cada campo avaliativo tem o valor de 1.000 pontos (BRASIL, 2009a). De 2009 a 2016, a aplicação da avaliação aconteceu sábado e domingo, entretanto, em 2017 e 2018, ela ocorreu em dois domingos. No primeiro dia, a prova teve 45 questões de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 45 de Ciências Humanas e uma Redação. No segundo dia, os discentes responderam 45 itens de Ciências da Natureza e 45 de Matemática (BRASIL, 2018c). O referido Exame tem a participação de milhões de brasileiros, um caráter nacional e um grande investimento financeiro por parte do Estado, não que isso seja requisito para enquadrá-lo como uma avaliação em larga escala, contudo essas três características, as quais são observadas a seguir, podem ser discutidas frente as características das avaliações externas.

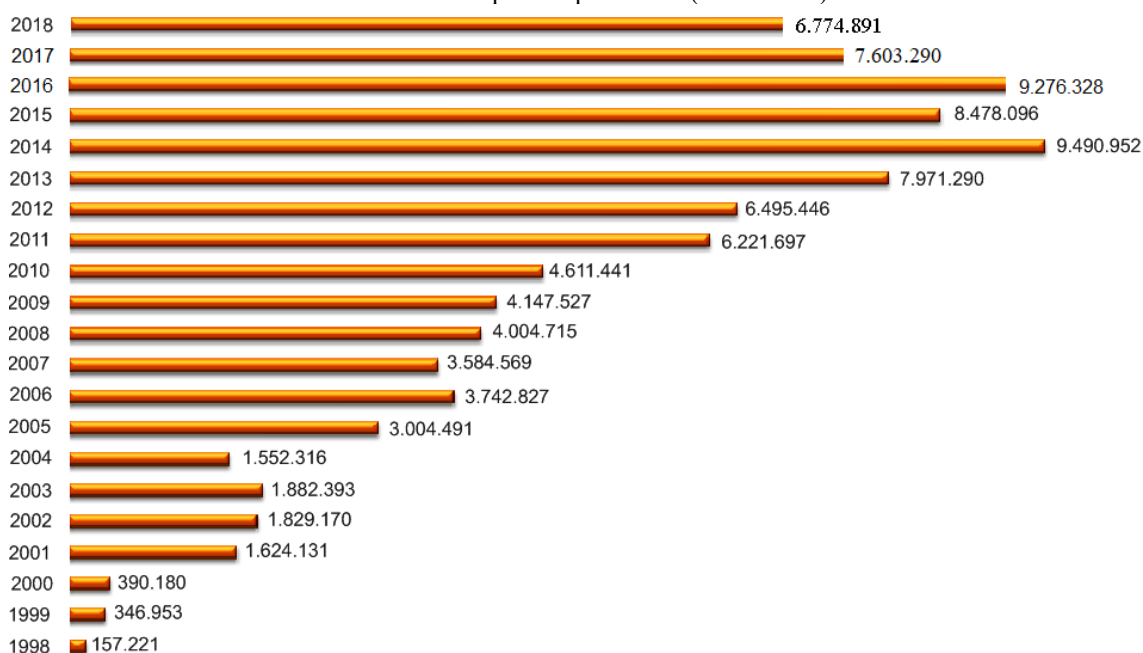
O Enem se enquadra no modelo censitário em relação a participação dos sujeitos na aplicação do objeto de análise, visto que procura abranger a grande parte dos alunos do período escolar que visa avaliar, o que pode ser apreendido no Gráfico 1. Evidencia-se que as edições de 2014, 2015 e 2016 são consideradas as três mais representativas do Exame, uma vez que o número de pré-inscritos⁴¹ foi o maior dentre todas as edições. O recorde de pré-inscritos se deu em 2014, totalizando 9.490.952. Contudo, esse número de inscritos não representa o envolvimento de todos os concluintes do Ensino Médio, os quais são o público alvo da avaliação externa do Enem. Destaca-se também a alta taxa de abstenção, por exemplo, em 2018, 24,9% dos candidatos aptos a participarem da avaliação (cerca de 1,4 milhão dos inscritos) não compareceram aos locais de aplicação do Exame (BRASIL, 2018c). Perante a avaliação externa, essa grande ausência exige que o Inep, durante a análise dos dados, atenha-se a representatividade das redes de ensino, regiões, classes sociais e culturais para que a fidedignidade do universo amostral não seja comprometida.

⁴⁰ A Portaria 391 de 2002 torna a prova de redação obrigatória e eliminatória em todos os processos de admissão para o Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2012c). Reafirma-se que os estudantes que tiraram nota zero na redação do Enem (ou de qualquer processo seletivo para admissão ao ES) não podem pleitear o acesso à educação superior, nem programas governamentais.

⁴¹ Os números são referentes aos candidatos que fizeram a pré-inscrição no site do Inep-Enem, e não corresponde ao total de inscritos. A efetivação final das inscrições acontece após a confirmação do pagamento da taxa de inscrição por parte dos estudantes não isentos.

Até 2009, no “Novo Enem”, o número de participantes no Exame se mostra diminuto quando comparado com os dados mais recentes, isto é, as funções até então desempenhas pelo Enem tinham um baixo poder de indução de participação por parte dos discentes, a qual cresceu com a vinculação de programas governamentais.

Gráfico 1 – A procura pelo Enem (1998 - 2018).



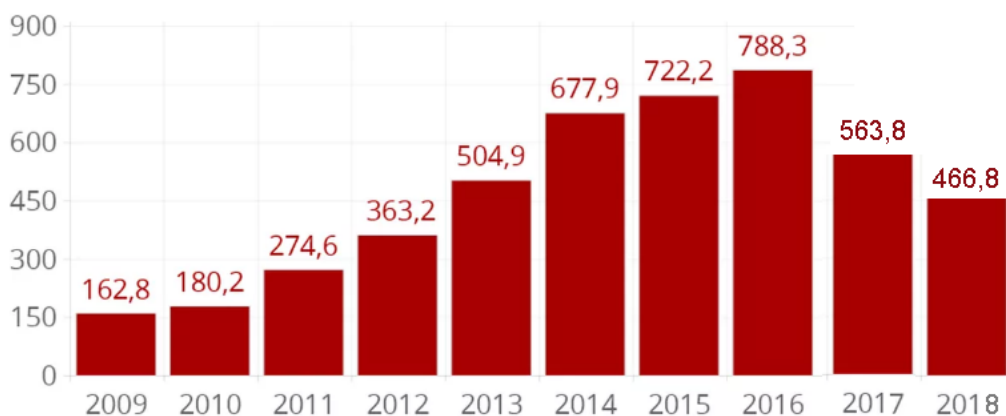
Fonte: Brasil (2018c). Org. O autor (2018).

Diante dessa amplitude de pré-inscritos no Enem, traz-se a discussão da abrangência “nacional” do referido Exame, inclusive o vocábulo “nacional” está presente na definição da própria sigla Enem. Em termos de territorialidade, o Exame consegue adentrar e criar raízes em todo o país, ou seja, em 2016, 1.727 municípios sediaram a aplicação do Exame, sendo 17.000 locais de aplicação, com 1.772 coordenadores de aplicação estaduais e municipais, 33.336 coordenadores de setores e assistentes, 476.040 chefes de salas e aplicadores, 20.000 aplicadores especializados e 1.000 coordenadores de unidades prisionais e educativas (BRASIL, 2016d). Enfim, os números relacionados a aplicação do “Novo Enem” mostram que ele é uma avaliação de mobilização nacional, o que não o garante como uma avaliação externa nacional.

Em termos de investimento financeiro, o total disponibilizado pelo governo federal para concretização do Enem é vultoso, ou seja, de 2009 até 2018 foram aplicados R\$4.704.700.000, tendo uma média de R\$470.470.000 por ano. Em 2016,

foram investidos R\$788.345.024, consistindo no maior valor absoluto empregado em todas as edições do Exame (BRASIL, 2016d). Os principais gastos são com: impressão do caderno de provas, transporte das avaliações, remuneração dos fiscais e demais envolvidos nos dias da aplicação, implantação e manutenção do sistema de segurança e aparato de correção, principalmente, das produções de texto. Pelo montante orçamentário perpassado na constituição do Enem, como é visto no Gráfico 2, nota-se a importância atribuída pelo Estado Avaliador ao Enem, mesmo em um período que o próprio governo prega um contingenciamento orçamentário. Destaca-se que esse maciço investimento financeiro aumentou na mesma proporção que o Exame passou a exercer mais funções e a vincular programas governamentais.

Gráfico 2 – O investimento em milhões de reais no “Novo Enem” (2009 - 2018).



Fonte: Brasil (2018c). Org. O autor (2018).

No que tange a taxa de inscrição⁴², a qual é vista como um selecionador do público participante, de 2000 até 2014, mesmo diante da elevação do custo financeiro por participante, o valor cobrado foi de R\$35,00. Já em 2015 houve um aumento de mais de 80%, passando a custar R\$63,00. Já em 2016, o percentual de elevação foi menor, pouco menos de 8%, sendo cobrado R\$68,00. Outro reajuste ocorreu em 2017, 20%, passando para R\$82,00, logo, percebe-se que de 2014 para 2017 (em quatro edições) a taxa mais que

⁴² Os alunos isentos do pagamento da taxa de inscrição são os que estão matriculados em qualquer modalidade de ensino em escolas públicas, declaradas ao Censo Escolar da Educação Básica, e são concluintes do Ensino Médio no ano em que participam do Enem (BRASIL, 2017d). Além desse grupo, a isenção se estende aos que cursam o Ensino Médio em escolas da rede privada como bolsista integral, tendo uma renda familiar mensal igual ou inferior a um salário mínimo, e aos que estão inscritos nos cadastrados no Cadastro Único (CadÚnico) para Programas Sociais do Governo Federal, mediante declaração de carência (BRASIL, 2017d).

dobrou, tendo um aumento de R\$47,00. Diante dos valores apresentados, torna-se perceptível que o MEC tem buscado arrecadar cada vez mais com o valor da inscrição para, em contrapartida, fazer um aporte financeiro menor.

Assinala-se que entre 2009 e 2016 cada aluno que efetivou a inscrição para o Exame custou, em média, R\$65,31. Destaca-se que 2015 foi o período em que o valor médio de cada aluno foi o mais elevado dentre todas as edições. Essa variação de valor ocorre devido ao número de inscritos pagantes, ao número de profissionais envolvidos, a remuneração paga aos colaboradores, a logística e a segurança. Mesmo o valor da taxa de inscrição do Enem tendo sido, nas últimas edições, majorado, pode-se considerá-lo “acessível” ao ser comparado com as taxas cobradas, em 2018, de vestibulares (processos seletivos) de instituições públicas como a UFU, R\$117,00; a Universidade de Campinas (Unicamp), R\$165,00; a Universidade Estadual Paulista (Unesp), R\$170,00; e da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), R\$170,00. O valor do Enem se torna mais acessível ao ser comparado com a taxa de vestibulares, em especial para o curso de Medicina, de 2018, de algumas IES particulares, como: Universidade de Uberaba (Uniube), R\$250,00; Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos (IMEPAC), R\$300,00; Universidade de Santo Amaro (Unisa), R\$400,00; e Universidade Severino Sombra (USS) R\$600,00. Este último valor equivale a quase oito vezes a taxa de inscrição do Enem.

Torna-se pertinente salientar que por meio do valor pago na inscrição do Enem, o candidato tem várias possibilidades de uso da nota, como o Sisu (em que se pode, além da primeira chamada, participar de outras até o preenchimento das vagas, tanto no primeiro quanto no segundo semestres, escolhendo duas instituições), já nos vestibulares, o valor pago vale exclusivamente para o ingresso na própria instituição e na(s) vaga(s) específica(s) naquela edição do processo seletivo. Outra questão financeira é que o Enem evita o deslocamento municipal ou estadual do estudante, diferente do vestibular em que a aplicação da prova ocorre na cidade sede da instituição ou em cidades de localização estratégica, as quais tendem a concentrar grande demanda de participantes. Além disso, no Enem os estudantes focam em uma única matriz de referência de conteúdo. Já nas IES, mesmo tendo o direcionamento das DCNEM e dos PCNEM, pode-se ter mais conteúdos a serem estudados porque as instituições têm autonomia de escolha e de inserção de, por exemplo, aspectos regionais aos itinerários

curriculares, além da forma como explorá-los e do valor de pontuação atribuído a esse conteúdo, assim, o estudante-candidato tem que se adequar a cobrança curricular de cada vestibular.

Outra observação, como visto na Tabela 4, é que em 2017 e 2018 o custo médio por aluno participante diminuiu, não obstante, há duas justificativas. A primeira é explicada pelo fato do cartão de confirmação da inscrição não ter sido impresso, por conseguinte, não ter gerado despesas de impressão e correspondência (desde então, o processo passou a ser totalmente virtual) e a segunda argumentação se refere a elevação da taxa de inscrição, diminuindo o custeio final.

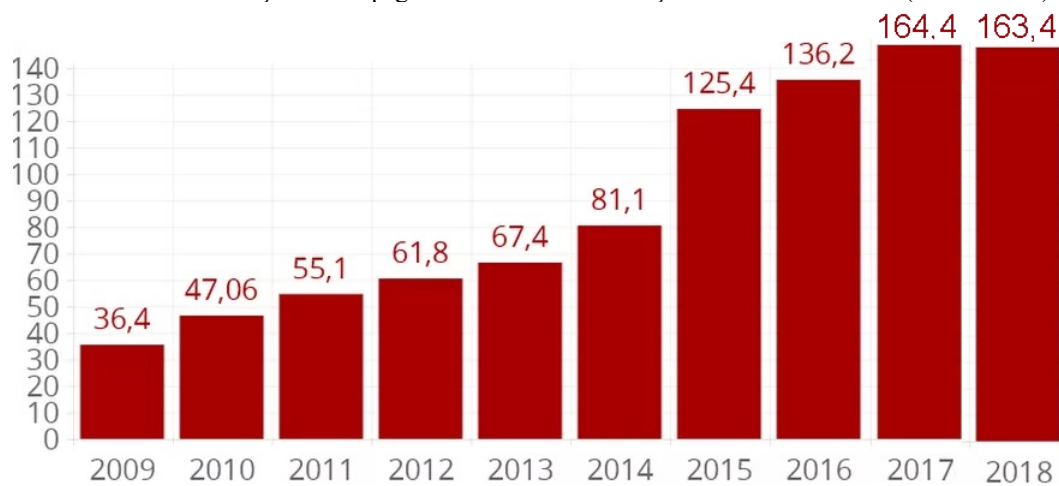
Tabela 4 – O valor da taxa de inscrição e o custo de cada aluno (2009 – 2018).

Edição	Taxa de inscrição – valor em reais	Custo por participante – valor em reais
2009	35	39,24
2010	35	38,10
2011	35	51,03
2012	35	62,74
2013	35	70,10
2014	35	77,59
2015	63	92,23
2016	68	91,49
2017	82	87,54
2018	82	84,66

Fonte: Brasil (2018c). Org. O autor (2018).

Destaca-se que os dois últimos anos, mesmo com menos candidatos inscritos, mas, com um valor elevado da taxa de inscrição, foram os que obtiveram as maiores arrecadações em decorrência do aumento da taxa de inscrição (vide Gráfico 3).

Gráfico 3 – Arrecadação com o pagamento da taxa de inscrição em milhões de reais (2009 – 2018).



“O Ministério da Educação custeará a diferença entre o valor arrecadado com o pagamento das taxas de inscrição e aquele efetivamente despendido pelo Inep com a realização anual do Enem” (BRASIL, 2017f, p. 1). Diante da afirmação anterior, os valores de contrapartida efetuados pelo Estado são expressivos, por exemplo, em 2018, arrecadou-se mais de R\$163.400.000 e o custo total foi superior a R\$466.800.000, logo, houve um complemento do Estado de aproximadamente R\$303.400.000. A edição de 2016 foi a que teve a maior complementação por parte do Estado, superior a R\$652.100.000. Em suma, o valor perpassado pelo governo é alto, mesmo com o uso do valor da taxa de inscrições.

Diante do caráter de nacionalização, dos profissionais envolvidos na aplicação e na organização, da arrecadação com a taxa de inscrição, do investimento governamental, Travitzki (2013, p.184) assevera que é evidente a “grande aceitabilidade [do Enem] na cultura brasileira em geral”.

Mesmo o Enem tendo uma grande quantidade de participantes, o seu público não é representativo para corroborar uma radiografia da educação brasileira. Questiona-se o fato de não existir um embasamento científico na escolha dos participantes, sendo que o pagamento da taxa de inscrição consiste em um critério que privilegia a participação dos estudantes oriundos de redes de ensino, regiões, classes sociais e culturais mais afortunadas, ou seja, a existência de uma cobrança já descaracteriza o universo amostral. Outro critério de participação no Exame consiste no concluinte do EM estar isento do pagamento da inscrição, o que também não gera um caráter científico na

escolha dos participantes, uma vez que a isenção não garante uma participação de diferentes redes de ensino, regiões, classes sociais e culturais, sendo que a diversidade de perfis dos participantes um traço da avaliação externa. Além disso, a isenção acontece mediante a procura do discente e não por escolha do Inep, o que também pode privilegiar a participação de determinados grupos. Enfim, deixa-se claro que cobrar taxa de inscrição e isentar aqueles que procuram a organização não são critérios de seleção de público participante de uma avaliação sistêmica.

Para dar mais subsidio a discussão do Enem como uma prática avaliativa em larga escala, torna-se importante dispor sobre algumas características relevantes do modelo avaliativo externo. Logo, Klein e Fontanive (1995) explicam que a averiguação ocorre por meio de determinadas técnicas, as quais são utilizadas sozinhas ou em conjunto, sendo elas: questionário socioeconômico e cultural ou redação ou questão de múltipla escolha ou questão discursivas ou observação ou vistoria técnica. Tais instrumentos são padronizados, pois, dentre várias serventias, propiciam a comparação de análises de épocas, desde que elas respeitem os mesmos procedimentos de aferição. Fazem parte do escopo da avaliação externa:

- 1- Condições de infraestrutura e de equipamentos de apoio didático (laboratórios, bibliotecas, etc);
- 2- Condições do ambiente escolar em termos físicos (localização, sonoridade, iluminação, ventilação) e sociopolíticos (gestão democrática, valorização dos trabalhadores, autoestima dos alunos, envolvimento da comunidade, etc.);
- 3- Adoção de livros didáticos e possibilidade de acesso a eles e a outras fontes impressas de conhecimento, pelos alunos;
- 4- Características da organização curricular e do trabalho pedagógico; valorização dos professores, considerando a qualidade da formação inicial, as oportunidades de formação continuada, o estímulo à participação no projeto pedagógico da escola, os princípios norteadores da carreira e as condições de trabalho;
- 5- Características socioeconômicas e culturais dos alunos. (BRASIL, 2018b, p. 1).

Com exceção do último fator (na inscrição para a edição de 2018 os estudantes preencheram um questionário socioeconômico com 26 questões as quais não versaram sobre a escola, hábitos de estudos e questões socioeducacionais, e sim trataram de informações familiares, como o grau de estudo e profissão dos pais, renda da família e instalações e bens existentes na residência, como: quarto, banheiro, geladeira, carro, moto, computador, televisão, TV a cabo, internet), o Enem não têm uma análise própria

dos outros quatro procedimentos. Assim, o Inep usa os dados anuais cadastrados pelas próprias escolas no ambiente virtual do MEC e os correlaciona com o questionário preenchido pelos estudantes e com as notas da avaliação. Portanto, o Enem não é autossuficiente no que tange a cooptação dos instrumentos utilizados na geração dos indicadores, não que isso seja um problema, uma vez que são utilizados dados interligados aos objetivos da avaliação externas, porém, mostra a dependência de dados externos para a constituição dos indicadores, logo, caso não exista essas informações, bem como a disponibilização deles, a análise do Enem perde um referencial de análise, comprometendo o espectro de avaliação externa.

Na questão da correção do Enem e na comparação com edições anteriores, destaca-se a utilização da ferramenta estatística da TRI, que também é adotada nas avaliações que compõem o Ideb. Ela gera uma série de dados relacionados ao desempenho por áreas do conhecimento e considera o nível de dificuldade abordado em cada item, e não simplesmente o número de acertos e erros, o que torna o resultado menos técnico e mais fidedigno a realidade (LOPES, 2007). É importante observar a tendência de desempenho e não uma nota isolada no tempo, logo, torna-se conveniente, segundo Silva, Garcia e Bicalho (2008, p. 7), “[...] a comparabilidade entre os diversos ciclos avaliativos” e entre os diversos anos, ou seja, a TRI mostra as falhas e os acertos no processo de aprendizagem de forma atemporal, seja por meio da comparação de anos diferentes ou acompanhando a nota de uma mesma turma ao longo do tempo. Ela é usada em exames internacionais, como o Pisa, e em avaliações nacionais nos Estados Unidos, França, Holanda, Coreia do Sul, China (BRASIL, 2012b). Entretanto, mesmo sendo uma ferramenta geradora de análises pormenorizadas e de comparação ao longo do tempo, falta a avaliação externa do Enem, e não a TRI, reportar a realidade social, histórica e financeira dos envolvidos – dos estudantes, dos professores e das escolas – no processo avaliativo, uma vez que a TRI-Enem é programada para aferir as notas nas quatro áreas do conhecimento e na Redação.

Por último, uma ação expressa na Portaria 110, de 2011, é a implementação de duas aplicações do Enem por ano (BRASIL, 2011c). Tal ação tem a denotação de expansão do processo de ingresso ao ES via Enem-Sisu, entretanto, desde que respeitada as condicionantes da avaliação externa, o aumento de uma para duas avaliações contribui para a geração de mais dados, logo, para uma retratação melhor do

EM. Porém, essa iniciativa jamais foi colocada em prática, sendo revogada na Portaria 42, de 2012 (BRASIL, 2012c).

As próximas subseções abordam as demais funções do Enem, as quais geram programas governamentais vinculantes a ele: SisU, Prouni, Fies, Ciência sem Fronteiras, Encceja, estudo em Portugal. Reforçando que cada atribuição é analisada de forma individual, em conjunto com as outras e, especialmente, perante as características da avaliação externa. Depois dessas análises, na seção 5, a percepção e o conhecimento dos discentes e docentes em relação a avaliação externa e a cada função do Exame é exposta.

4.1.1 A função de autoavaliação

Das sete funções, ao longo da existência do Enem, a primeira, presente em todas as portarias, refere-se a autoavaliação. A autoavaliação é uma prática reflexiva que estimula o educando a entender, repensar e projetar a sua postura diante das dinâmicas da prática educativa mediante o desempenho aferido (ZANCHET, 2003). Sendo assim, trata-se de um procedimento gradual e pessoal, embasado na participação efetiva do aluno, que precisa ter um senso crítico para apurar o seu desempenho e a sua inserção junto a conjuntura avaliada. O estudante tem o direito de analisar o que se faz, de julgar se um problema está bem formulado, se os meios são adequados para os fins a serem atingidos, de ordenar algumas experiências fundamentais do passado para se ter um conhecimento atento do presente e para projetar o futuro (LOCCO, 2005, p. 62). A intenção do MEC é que o Enem seja referência para o egresso da educação básica planejar os próximos passos de sua vida, seja no segmento profissional ou nos estudos (BRASIL, 2018h). O MEC chama esse procedimento de “olhar para si mesmo” (BRASIL, 1998a).

Zanchet (2003) explica que os resultados são divulgados por meio de um boletim individual (desde 2017 esse processo deixou de ser impresso e passou a ser apenas online), dessa maneira, para que a autoavaliação ocorra, precisa-se, primeiro, considerar que o discente visualize o seu desempenho na página do Inep. Segundo, partindo da premissa que o aluno acessou o boletim, ele deve saber fazer a análise do seu rendimento para que a autoavaliação tenha um efeito positivo.

O desempenho é disponibilizado em forma de gráfico e há comparabilidade da nota do aluno nas quatro áreas do conhecimento, na redação⁴³ e com a média dos outros participantes. A qualificação do desempenho individual, segundo as informações do Inep, é assim descrita:

Os resultados individuais são sigilosos e não serão divulgados por meio de publicação ou instrumentos similares, mas as instituições interessadas – estabelecimentos de Ensino Superior e empresas – poderão ter acesso ao resultado individual de qualquer participante desde que obtenham a sua autorização. Somente o participante poderá autorizar a utilização dos resultados que obteve no Enem. (BRASIL, 1998a, p. 1).

O discurso oficial é que a autoanálise deve ser entendida como uma inovação no modelo de avaliação, já que ela não é habitualmente usada nas avaliações sistêmicas (BRASIL, 1998a). A contradição aparece no momento em que, segundo Locco (2005), os estudantes não têm, em sala de aula, uma ampla preparação para o exercício da autoavaliação. Observa-se que não há registros de iniciativas pedagógicas do Estado para que esse “olhar para si” seja compreendido e tenha representatividade no processo avaliativo, nem mesmo no Enem. Logo, essa ação tem uma mera repercussão porque o participante se restringe apenas às médias e conceitos, que, no caso do Enem é, segundo Locco (2005, p. 65), tão:

[...] somente este “instrumento”, apresentado em única ocasião, realizado por “outrem” e, quiçá tardio [o boletim é disponibilizado depois de três, quatro meses da avaliação], o Enem possa ser considerado uma estratégia da autoavaliação, por não alcançar o proposto nos seus objetivos e finalidades, que é o de referenciar a autoavaliação. Estes resultados possibilitam uma, mas não se constituem, efetivamente, uma autoavaliação.

Zanchet (2003) chama esse processo de observar o boletim de desempenho de “comparação de resultados”. Consta-se que é uma comparação sem o revestimento pedagógico, meramente classificatória, o que reforça a meritocracia⁴⁴ e pode levar o estudante a interpretações errôneas e até a baixa autoestima.

⁴³ Na produção de texto, além da nota, o aluno vê os comentários acerca das cinco competências avaliadas, isto é, o corretor explica os critérios aferidos para aplicação da referida nota.

⁴⁴ Na educação sob o amparo neoliberal, meritocracia consiste no alavancamento por meio de uma consequência da dedicação individual, ou seja, quem estuda mais, tem mais sucesso. Contudo, segundo Dubet (2006), esse mérito desempenha um papel apenas marginal para os filhos dos trabalhadores, uma vez que eles não têm as mesmas condições de estudo e ascensão, por exemplo por causa da conciliação

Crítica-se o fato de creditar o processo de autoavaliação a uma única edição do Enem, o que limita a comparação do estudante. O pertinente é que se tenha outros referenciais de comparação, isto é, que ele participe de outras edições, porém, não há essa garantia e o aluno não é motivado a participar tendo a autoanálise como estímulo.

Outra questão é que as intempéries ocorridas no(s) dia(s) de aplicação do Exame, como problemas de saúde e ou de ordem emocional e ou psicológica, podem deturpar a realidade do resultado. Contudo, essas questões não são levadas em consideração na construção do boletim final, afetando, por consequência, o processo de autoanálise.

A autoavaliação está mais relacionada a avaliação de aprendizagem, e menos a avaliação externa, pois, enquanto a primeira, como visto na seção 2, contempla escolas ou uma rede de ensino, em que as notas têm validades em conjunto, a segunda trata da relação pessoal do aluno com o processo de ensino e aprendizagem em que ele está vinculado, ou seja, representa um retrato mais fidedigno do aproveitamento e da vivência dele, do professor e da prática escolar local. Portanto, o processo de a autoavaliação é mais vinculado ao dia a dia escolar do que a uma avaliação em larga escala.

Outro problema é que a média final de uma avaliação externa, como o Enem, representa uma média final quantitativa, e não necessariamente o qualitativo do aluno. Para Zanchet (2003) a comparabilidade apresentada evoca a competitividade no plano individual, o que pode diminuir os valores de solidariedade e de construção coletiva necessários à emancipação.

4.1.2 A função de preparação para o ingresso no mercado de trabalho

O segundo objetivo do Enem, conforme as portarias dos anos de 2002, 2006 e 2009 e o quinto na portaria de 2017, é servir de instrumento de seleção para “ingresso nos diferentes setores do mercado de trabalho” (BRASIL, 2017f, p. 1).

estudo-trabalho, que a classe alta. Na presente pesquisa, a pobreza é compreendida como produto da relação contraditória entre capital e trabalho, a qual ameaça à ação política e se caracteriza pelo não acesso ou acesso precário a renda, aos direitos, aos serviços sociais e ao trabalho formal e protegido.

Baseado no discurso oficial, a justificativa desse objetivo consiste no “sentido que a escola trabalhe no desenvolvimento das competências que esse Exame aponta, as quais desenvolvidas permitem aos futuros trabalhadores ajustar-se rapidamente às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho” (BRASIL, 2005, p. 15). A objetivação é que as escolas qualifiquem minimamente os estudantes-trabalhadores para que a força de trabalho seja usada, com baixo custo, na constituição do capital empresarial, sendo que, sem essa força de trabalho, o sistema cessa a produção, o que coloca em risco o próprio sistema. Assim, a preocupação do Estado é que o Enem se ajuste a lógica, a necessidade e as constantes atualizações do mercado neoliberal (ZANCHET, 2003). Piunti (2015, p. 34) aponta que “seria ingenuidade crer que um currículo por competências seria capaz, por si só, de promover na instituição escolar a adequação dos sujeitos ao mercado de trabalho numa lógica regulada pelos ditames [...]” neoliberais.

Percebe-se que o cumprimento desse objetivo por parte do Enem representa a necessidade de satisfazer a cobrança do projeto neoliberal em relação ao uso do processo educacional para a preparação da mão de obra profissional, de mostrar que existe uma relação escola-trabalho.

O uso do Enem como processo seletivo para o ingresso no mercado de trabalho rompe com a fundamentação das avaliações externas, pois, os resultados na avaliação externa têm um caráter imediatista em que eles precisam aparecer em curto prazo, logo, o desenvolvimento humano passa a ser visto como mais um número, sem considerar o contexto social, as interferências culturais e políticas e, em especial, sem uma ação efetiva de emancipação.

As micros ou grandes empresas não contratam um profissional pela simples participação na avaliação do Enem (não há nenhum registro acerca desse fato ou de algo semelhante) ou por ele ter demonstrado domínio de determinadas habilidades necessárias para o crescimento contínuo, como o MEC defende (BRASIL, 2000). Zanchet (2003, p. 262) ratifica “[...] que para o mercado de trabalho não se faz necessário o boletim de desempenho do Enem.” Além disso, as empresas não são orientadas acerca dessa possibilidade de seleção, sendo assim, trata-se de uma prática descontextualizada dos contratantes. E mesmo que fosse um hábito, as empresas não têm um referencial, um parâmetro de desempenho para analisar a nota do estudante-trabalhador.

Apesar da portaria de 2017, artigo 9º, expor que as informações pessoais, educacionais, socioeconômicas e os resultados individuais do Enem podem ser divulgados mediante a autorização do participante (BRASIL, 2017F), o uso da nota do Enem no mercado de trabalho consiste na exposição pública do desempenho do estudante, rompendo, assim, com o sigilo individual que o estudante tem direito. Essa situação já havia sido alertada por Locco (2005).

Além disso, os estudantes, em sua maioria, objetivam participar do Enem em decorrência dos programas públicos relacionados a ele, além disso, esses alunos não possuem a cultura, já que o mercado não solicita e o Estado não estimula, de participarem da avaliação com o intuito de buscar uma contratação profissional.

Percebe-se também que, ao abstrair o atributo de preparação para o mercado de trabalho expressa nas finalidades do Ensino Médio, o Enem faz referência, criando vinculação, as finalidades do nicho que ele deve aferir, demonstrando, assim, uma coerência avaliativa.

Por fim, ao relacionar as funções expressas ao Enem de ser ferramenta norteadora para o ingresso ao mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, de autoavaliação, constata-se uma divergência de princípios, pois, são duas propostas pedagógicas distintas em que a imposição mercantil e tecnicista da primeira rompe com o caráter humanizado que permeia a segunda.

4.1.3 A função de processo de admissão ao Ensino Superior

A terceira função do Enem trata da estruturação de “mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior” (BRASIL, 2017d, p. 3), presente no inciso III nas portarias do Enem, excetuando a de 2010 em que é o inciso V. O pensamento de transformar o Enem em um processo de seleção para acesso à educação superior (BRASIL, 1998b) se faz presente desde a formulação do Exame, em 1998, não obstante, a partir de 2009 é que ele foi colocado em prática, vigorando até a edição atual, de 2019.

Para explicar essa ação, torna-se importante ilustrar que, em 1999, os pesquisadores do CNE foram favoráveis ao Enem desempenhar o papel de ferramenta complementar aos processos vestibulares já existentes, então, foi ratificado o parecer

número 98 do CNE (OLIVEIRA, 2013). Essas disposições foram confirmadas em 2002 pela Portaria 391 do MEC, que tinha como finalidade regulamentar os processos seletivos para ingresso ao ES, nas instituições públicas e privadas (BRASIL, 2002b). Ainda em 2002, em consonância com o parecer do CNE e com a Portaria 391, o Inep cria a Portaria 110, que altera os antigos incisos III e IV do artigo 1º, corroborando que o Exame seja usado como processo de admissão ao Ensino Superior, o que realmente se efetiva, a partir de 2009, no “Novo Enem”, via Sisu e, após 2014, como ingresso as instituições de Ensino Superior de Portugal.

[...] se há muito tempo, a referência posta era o vestibular, agora, inicia-se o processo de colocar o Enem como primordial, por meio da avaliação nacional. Assim, o governo acaba por tornar o Enem um sucessor natural do vestibular [...]. (CARNEIRO, 2013, p. 184).

Silva (2013) e Travitzki (2013) asseveram que o Enem passa a representar uma espécie de vestibular unificado. O termo “unificado” implica que vários vestibulares de IES públicas foram substituídos pelo Enem, o que é a intenção do MEC. Marçal (2014) justifica que os estudantes do EM parecem estar mais preocupados com a conquista de uma vaga nas IES do que com a construção do conhecimento ao longo da educação básica, o que secundariza o papel formativo da escola, o qual deve pautar em um conhecimento de mundo e não em um conhecimento para um exame, além disso, tal situação descortina o papel do Enem enquanto uma avaliação externa. A associação Enem e ingresso ao Ensino Superior “tem ampliado a divulgação desse Exame” (MARÇAL, 2014, p. 81).

[...] se há muito tempo, a referência posta era o vestibular, agora, inicia-se o processo de colocar o Enem como primordial, por meio da avaliação nacional. Assim, o governo acaba por tornar o Enem um sucessor natural do vestibular [...] o que o coloca no cerne das avaliações externas e, em decorrência, reforça o aparato espectro avaliador do Estado. (CARNEIRO, 2013, p. 184).

Em outras palavras, Carneiro (2013), no argumento anterior, expõe que o Enem tem sido gradualmente adaptado a finalidade de acesso ao ES, o que faz aumentar o valor que a sociedade perpassa a esse Exame. Neste cenário, dois programas governamentais vinculados ao Enem, ganham relevância: o Sisu e a possibilidade de estudar em instituições de Portugal.

O Sisu foi criado em 2010, no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, e o seu nome, Sistema de Seleção Unificada, retrata bem a sua concepção de funcionamento. O termo “sistema” está associado a uma plataforma online gerenciada pelo MEC, na qual as instituições de Ensino Superior oferecem vagas interligadas aos candidatos participantes da última aplicação do Enem. Já a expressão “seleção” indica que há uma concorrência, isto é, uma disputa (por curso e instituição) entre os participantes. Por fim, a palavra “unificada” transparece a ideia que a ação ocorre por meio de uma única plataforma, em apenas um ambiente virtual, assim, os processos de arregimentar as graduações e as IES, receber e fazer a triagem das notas de acordo com o pedido do aluno, escalonar os aprovados e elaborar uma lista de reservas é único e coeso. Há quatro formas de utilização da nota no Enem como critério de ingresso no ES: como fase única usando o Sisu, como primeira fase do vestibular da instituição, combinando Enem e vestibular e como fase única para as vagas remanescentes do vestibular (BRASIL, 2010b).

Há 296 instituições públicas de ES no país, sendo que o maior número de instituições participantes no Sisu foi 131, ocorrido nas edições do Enem de 2016 e 2017, consequentemente, do Sisu de 2017 e 2018 (BRASIL, 2017h, 2018i). De acordo com Luz e Veloso (2014, p.81), até então, “não se constata nenhum tipo de crítica das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que aderiram a esse processo”. Além do aparato persuasivo aplicado pelo Ministério da Educação, o qual conclamou que as IFES utilizassem o sistema, outro motivo para a adesão das instituições públicas é, conforme Li (2016, p. 29), os “[...] ganhos operacionais e de custos”. Diante dessa situação, a adesão das IES e o número de vagas foi crescendo, como é visto na Tabela 5 e no Apêndice F, o qual mostra 118 Termos de Adesão⁴⁵ catalogados pelo pesquisador. O Sisu do primeiro semestre de 2018 teve 239.601 vagas, disponibilizadas por 130 instituição, sendo o maior número de vagas registrado dentre todas as edições do

⁴⁵ Esse documento é o registro oficial da instituição no Enem-Sisu, nele há o número de vagas ofertadas no processo, inclusive as destinadas às cotas, e os cursos que as contemplam. Ele deve ficar disponível ao grande público, impresso, nas gerências dos exames de seleção de cada IES e, em arquivo, nas páginas virtuais direcionadas aos processos seletivos. Mesmo tendo um valor de norteamto para os alunos que visam ingressar ao ES, de referência para a sociedade e para pesquisadores, critica-se que não há um único ambiente virtual ou físico para armazenar e divulgar os Termos de Adesão de todas as instituições adeptas ao Sisu. A ausência de um ambiente único de divulgação dificulta o acesso a análise e as comparações (principalmente pelos estudantes participantes do Enem). Na atualidade, quando se quer ter acesso ao Termo de Adesão, deve-se buscar em cada IES e ele pode estar com outra nomenclatura e ou inserido no edital, junto ao processo seletivo local, e até não estar disponível virtualmente.

sistema, o que equivale a mais de cinco vezes o número da primeira edição em 2010. Já o Sisu de 2019 registrou a primeira queda no número de vagas desde a criação do sistema, foram 4.125 vagas a menos que no ano anterior, registrando uma redução de 1,7%.

Tabela 5 – Evolução no número de vagas e de instituições que adotam o Enem-Sisu (2010 - 2017).

Ano	Vagas 1º semestre	Vagas 2º semestre	Instituições
2010	47.913	16.573	51
2011	83.125	26.336	83
2012	108.552	30.548	95
2013	129.279	39.724	101
2014	171.401	51.412	115
2015	205.514	55.571	128
2016	228.000	56.422	131
2017	237.840	51.913	131
2018	239.601	57.271	130

Fonte: Brasil (2018i). Org. O autor (2018).

Os argumentos e os dados anteriores mostram o alastramento do Enem entre as IES públicas, o que consolida e faz destacar a atribuição de processo seletivo para o ingresso ao ES. Dessa forma, o Exame assume uma função marcadamente seletiva em que a principal característica é classificar estudantes de acordo com o nível de conhecimento (FERNANDES, 2009), o que rompe com os preceitos da avaliação externa. Outrossim, ele se mostra antidemocrático, excludente e centrado no produto final (LUCKESI, 2011). Barriga (2003) explica que é excludente porque verifica, por meio de acertos de questões, os possíveis “melhores” entre uma gama de estudantes e antidemocrático porque exclui os reprovados. Em alguns casos, mencionado Exame pode consistir, mesmo com a matriz por habilidades e competências, em perguntas centradas na memorização ou em rotinas ou em estabelecimento de correspondência entre afirmações, logo, ele não pode ser visto como um problema focado no conhecimento, uma vez que não é formulado para verificar o porquê da falha do conhecimento do aluno, e sim a falha ocorrida diante das questões. Errando, o estudante passa a ocupar uma posição inferior comparado aos que provaram quantitativamente o

sucesso (BARRIGA, 2003). Tais características rompem com os preceitos da avaliação externa de promover um indicador que inclua todos os participantes.

Em um primeiro momento, a centralização dos processos seletivos das IES públicas via Enem-Sisu e aumento do número de vagas disponíveis no Sisu faz arrefecer que o Enem, por meio do Sisu, promove a “democratização do ensino e ampliação do acesso a níveis crescentes de escolaridade” (BRASIL, 2011d, p. 3). Oliveira (2013, p. 175) conclui que os estudantes “acreditam que a política [do Sisu] abre as portas das universidades públicas para aqueles que, de outra forma, não teriam condições de ter acesso ao Ensino Superior, dado às suas deficiências de aprendizagem decorrentes de suas experiências educacionais.” Contudo, mesmo que a democratização do acesso ao ES seja uma necessidade de discussão e implementação na educação brasileira, constata-se que tal ação não faz parte dos princípios de uma avaliação em larga escala. Nota-se também que o discurso de democratizar o acesso via Enem-Sisu é ilusório, pois, o Exame gera a nota para buscar uma ação, não se constituindo como a ação democratizadora de acesso às vagas do Ensino Superior no país. Dias (2013) explica que o Enem não se configura como uma política afirmativa, nem visa ajudar determinado grupo social e que a sua concepção de democrático se resume apenas a participação dos estudantes, com boas ou más condições financeiras, com uma base de estudo sólida ou cambaleante.

Entende-se que o Enem, via Sisu, universalizou as vagas ao concentrar o acesso, entretanto, não democratizou o acesso ao Ensino Superior nas instituições públicas. A avaliação do Enem é igualitária, isso significa que os dias de aplicação, a duração, o número de questões e as próprias questões são os mesmos para todos os participantes, porém, o Enem não avalia o percurso educacional, social, cultural e financeiro do aluno até o dia do Exame, quer dizer, há uma chance igual, porém, as condições para se chegar a essa chance são diferentes. Para Fonseca (2010, p. 163) o Exame “avalia com igualdade escolas e alunos marcados pela diferença”. Mazzonetto (2014, p. 156) conclui:

[...] o Enem traz em sua proposta um discurso de igualdade de oportunidade, tão apregoada pelo discurso neoliberal, escondendo uma realidade perversa. O Enem enquanto possibilidade de inserção no Ensino Superior por meio de provas disponíveis para todos, sejam ricos ou pobres, mas as condições sociais objetivas são diferentes. Com isso, não existe no cenário brasileiro

igualdade de condições. Para os jovens pobres, a concorrência é sempre desleal.

O Enem pauta na “igualdade de oportunidades e não de resultados”, dessa forma, uma vez “dadas às oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida”. Dessa maneira, as “diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho [...] e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados” (FREITAS, 2012, p. 383). Enfatiza-se que esse caráter meritocrático, mesmo sendo corroborado no projeto neoliberal e a avaliação externa estar alinhada a ele, não faz parte do escopo dos exames em larga escala. Evidencia-se também que a promoção do acesso do aluno da rede pública às IES públicas acontece não pelo Enem, e sim pela política de cotas, Lei 12.711⁴⁶.

Sob outra argumentação, afirma-se que a função de mecanismo de acesso ao Ensino Superior diverge da questão humanística presente em outros dois objetivos: a autoavaliação (mesmo que ela não seja valorizada pelos discentes e pelo próprio MEC) e o indicador do Ensino Médio. Essas três ações são distintas, pois o critério de seleção impetra um aparato competitivo, meritocrático e quantitativo enquanto que o autoavaliar privilegia o autoconhecimento e a pessoalidade via (auto)crítica. Em relação a radiografia da escola ou da rede de ensino, não é salutar que ela seja medida em um ambiente de competição e classificação, precisa-se de uma circunstância mais social e contextualizada. Casagrande (2009, p. 9) assevera que há um conflito de interesse ao unir a ideia de formação com o critério de seleção para o ES, pois, o Enem “[...] sendo parte integrante de um sistema de avaliação em larga escala não foi pensado, como indicador da preparação do indivíduo para cursar o Ensino Superior.”

Depois de 2009, a relação do Enem com o Ensino Superior cresceu ao ponto de, além das instituições brasileiras, instituições portuguesas de Ensino Superior

⁴⁶ Dispõe-se que 50% do total de vagas nos processos de admissão ao ES, como o Enem, são destinados aos estudantes oriundos da rede pública, sendo que dessa porcentagem, 25% contemplam os alunos cuja família tem renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e os outros 25% para candidatos que estudaram o Ensino Médio em escolas públicas e que possuem renda igual ou superior a 1,5 salário mínimo (BRASIL, 2012g). Ressalta-se que sobre essas duas divisões de reservas de vagas, incide também outra subdivisão a qual atende os educandos com deficiência e a questão étnica, aos pretos, pardos e indígenas, cuja porcentagem das vagas disponibilizadas respeita a densidade demográfica na região de inserção da IES.

adotarem a nota do Exame como critério selecionador de estudantes brasileiros para ingresso em seus cursos de graduação.

Em 2014, em Portugal, foi aprovado o Estatuto do Estudante Internacional, Decreto-Lei 36, ramificado ao Ministério da Educação e Ciência. Por meio dele é regulamentado o recebimento de estudantes estrangeiros por um regime especial e geral de acesso às instituições superiores de ensino portuguesas. Com essa legalização, a Universidades de Coimbra (UC) e a Beira Interior (UBI) permearam a internacionalização dos seus cursos, instituindo um vínculo oficial com o MEC, assim, foram as pioneiras no uso do Enem no exterior. Em 2018, 31 instituições portuguesas de Ensino Superior usaram os resultados do Enem para selecionar brasileiros interessados em ingressar nos cursos ofertados (BRASIL, 2018d). No Apêndice G há catalogação das instituições portuguesas que aceitam a nota do Enem.

Ressalta-se que há liberdade para o uso da nota do Enem, ou seja, não existe uma regra unificada para a seleção dos alunos, cabendo a cada instituição decidir sobre o critério acerca das notas para acesso aos seus cursos. Todavia, na maioria das vezes, é preciso que o pretendente tenha participado de uma edição, dentre as três últimas, e ter alcançado uma nota média de 500 pontos. Na Universidade da Madeira (UMa), como exemplificação, é preciso ter nota acima de 450 nas provas objetivas do Enem e acima de 500 na redação. Na Universidade de Algarves (UAlg), os estudantes brasileiros precisam de 500 pontos, no mínimo, na prova de redação e de, ao menos, 475 em cada uma das quatro áreas do conhecimento. Já no Instituto Politécnico do Porto (IPP) tenta-se traduzir a nota do Exame brasileiro a realidade portuguesa, logo, converte-se a nota em uma escala local de classificações de zero a 20, em que cada 50 pontos no Enem valem um ponto em Portugal, fazendo com que dez pontos seja a nota mínima.

Baseada na questão curricular, expõe-se a divergência pedagógica entre promover um exame para o ingresso ao ES brasileiro, com advinda o Enem-Sisu, de selecionar estudantes brasileiros para cursarem uma graduação no exterior, isto é, são realidades conteudísticas diferentes.

Outra crítica consiste no fato do Enem desencadear o estudo em Portugal sem uma ação afirmativa ou bolsa ou financiamento para os alunos carentes financeiramente, pois, sem um fomento de inclusão social e financeira gera-se uma desigualdade, ou seja, uma

eliminação branda⁴⁷ da classe abastarda financeiramente, pois, todos os alunos brasileiros podem pleitear, entretanto, na lógica do sistema do capital e renegando o direito de todo cidadão, apenas os que podem custear os estudos e outras despesas inerentes são os que participam do programa.

A relação Enem e instituições de ensino portuguesas, reforça-se a ideia que, na atualidade, o principal objetivo do Enem é promover o ingresso ao Ensino Superior, o que descaracteriza a relação dele com a avaliação externa e até com o seu *lôcus* de análise, o Ensino Médio.

Como última crítica, constata-se que a ligação do Enem com o processo seletivo para o Ensino Superior demonstra que a finalidade do EM consistir em uma preparação para estudos posteriores é transportada para o Enem, o que, em decorrência, transforma o Ensino Médio em uma espécie de curso preparatório para o ingresso ao ES. Enfatiza-se que a dualidade de finalidades reinante no EM reverbera no Enem, isto é, o Exame visa, ao mesmo tempo, ser: a continuação dos estudos dos egressos do EM, um processo seletivo para o ingresso ao ES, uma avaliação de valorização da vivência e da interpretação dos participantes, pautada por questões éticas, de cidadania e de pensamento crítico e um mecanismo de inserção no mercado de trabalho.

Por fim, adverte-se que o Enem pode ser um mecanismo de ingresso ao ES brasileiro e internacional desde que ele seja direcionado para esse intento, e não seja usado como um arregimentador das ações do MEC – vinculando ações com propostas pedagógicas diferentes – como acontece no cotidiano.

⁴⁷ Os estudantes, geralmente de famílias das classes populares e pertencentes, que conciliam os estudos com o trabalho ou com atividades no leito familiar, estão condenados a suportar todas as coações decorrentes dos processos de seleção social e escolar. Isso é uma eliminação branda (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001) ou adiada (FREITAS, 2007), a qual dilui no tempo e posterga para os níveis subsequentes da escolaridade a exclusão dos estudantes. Diferente da exclusão direta, ela é abonada pelo próprio sistema e possui lógicas pedagógicas que adiam a eliminação oficial do estudante, o que, em termos quantitativos, ratifica as estatísticas de universalização da educação. Na presente pesquisa, esse conceito é estendido à falta de efetivação política do Estado em relação as suas próprias iniciativas e a abstrusa estrutura escolar.

4.1.4 A função de desencadeador de programas governamentais

Um quarto objetivo, figurado em 2009, é o uso da nota do Enem a fim de “possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais” (BRASIL 2009, p. 3) por parte dos estudantes que atinjam uma nota mínima. Tal disposição foi ratificada na portaria de 2010 e abarca exclusivamente programas para a educação superior, como: Prouni, Fies e Ciência sem Fronteiras.

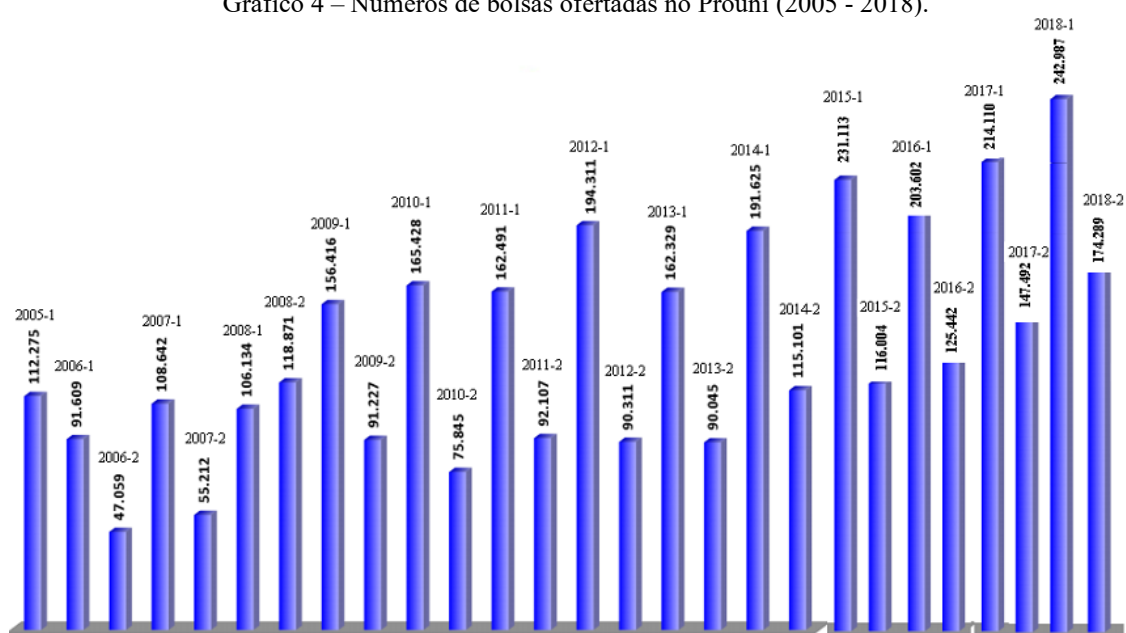
Nessa tese, o Sisu, como o Prouni, é entendido como uma ação que pode fomentar a continuidade dos estudos, via ES, do concluinte do Ensino Médio, assim, ratificando tal finalidade presente no escopo do EM e mostrando, mais uma vez, que a dualidade de finalidades reinante no Ensino Médio penetra no Enem.

O Prouni foi instituído pela Lei 11.096, de 2005, no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva. Desde 2009 é obrigatório que o estudante participe do Enem e obtenha no mínimo 450 pontos na média das notas e não tire nota zero na redação (BRASIL, 2018g). As bolsas de estudos integrais são ofertadas aos estudantes oriundos do Ensino Médio da rede pública. O programa também estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deve ser direcionada a ações afirmativas, assim, atendendo pessoas com deficiência, negros e indígenas da rede pública ou particular, nesse caso, o candidato precisa comprovar renda bruta familiar, por pessoa, de até 1,5 salário mínimo (BRASIL, 2018g), equivalente a R\$1.431,00 em 2018, cujo valor do mínimo no corrente ano é R\$954,00. Para obter o abatimento parcial do valor do curso, a família deve possuir até três salários mínimos (equivalente a R\$2.862,00 em 2018). Os professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrantes de quadro de pessoal permanente de instituição pública, caso ingressem em cursos de licenciatura, são mais um grupo de acesso ao Prouni (BRASIL, 2018g).

Observa-se, por meio do Gráfico 4, que o Prouni, desde a primeira edição, em 2005, até a de 2018, teve a oferta de bolsas expandida em quase quatro vezes. Tradicionalmente, no primeiro semestre há mais cursos e instituições na lista do Prouni, logo, há mais bolsas (BRASIL, 2018g), sendo assim, na primeira edição de 2016 foram ofertadas 203.602 bolsas, já no processo seletivo de 2017 foram oferecidas 214.110, o que representa um crescimento de 5% em relação ao mesmo período do ano anterior. Já em 2018 foram disponibilizadas 242.987 bolsas em 2.976 instituições, o que representa o

maior número de bolsas ofertadas ao longo das edições do programa. Outra evidência de evolução do Prouni é que desde 2008 há um patamar mínimo de 220.000 bolsas ofertadas por ano, sendo que nos últimos três anos (2016, 2017 e 2018) foram disponibilizadas em média mais de 369.000 bolsas. Um fator importante é que, ao longo de sua existência, com exceção de 2018, foi ofertado mais bolsas de 100% que as de 50% (BRASIL, 2018g), o que implica em um subsidiamento maior por parte do governo federal e, por conseguinte, em mais graduandos com dificuldade financeira sendo ajudados.

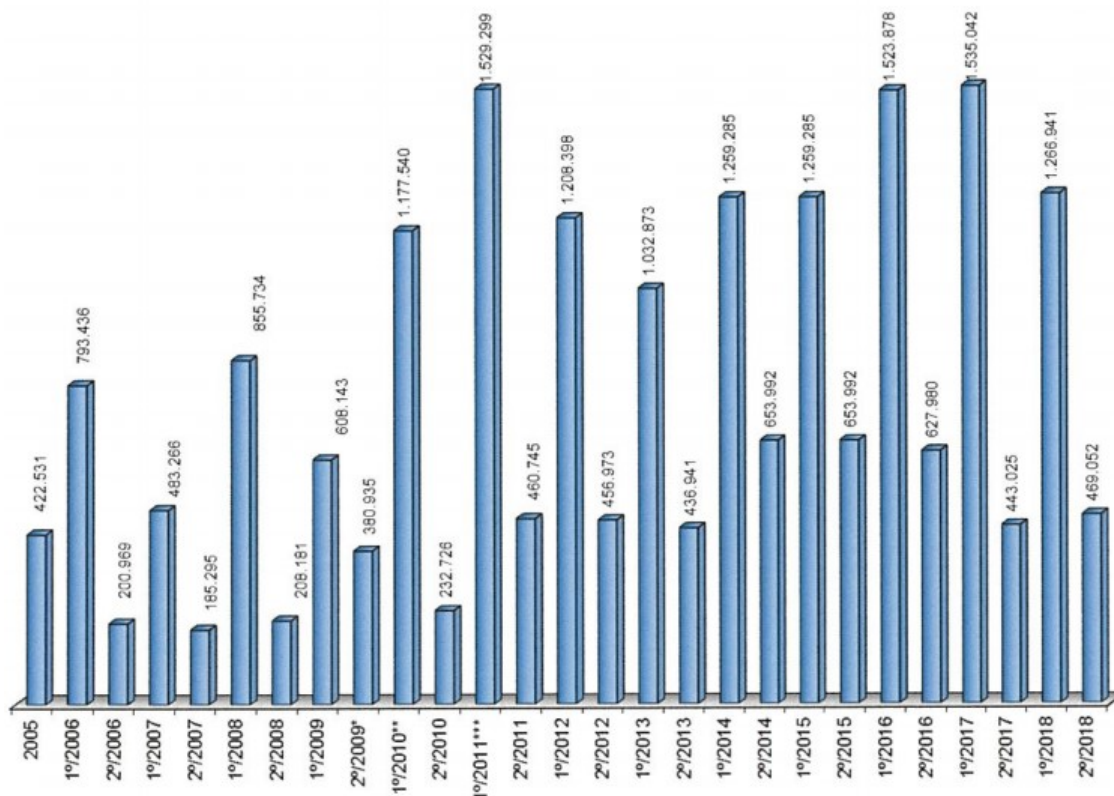
Gráfico 4 – Números de bolsas ofertadas no Prouni (2005 - 2018).



Fonte: Brasil (2018g). Org. O autor (2018).

Se as primeiras edições do ano são as que mais registram ofertas de bolsas e cursos, logo, também é o período que os estudantes mais buscam o Prouni. Como é visto no Gráfico 5, há uma evolução na procura pelo programa, por exemplo, nos anos de 2016, 2017 e 2018, 5.865.918 estudantes brasileiros se inscreveram no Prouni, representando uma média anual de 1.955.306. Na primeira edição de 2017 foi registrado um total de 1.535.042 candidatos, demarcando como a edição de maior procura, dentre todas, do Prouni. Em 2018, no primeiro semestre, 1.266.941 alunos pleitearam o programa, o qual ofertou 242.987, o que, de forma ilustrativa, gera uma média superior a 5,20 candidatos por bolsa.

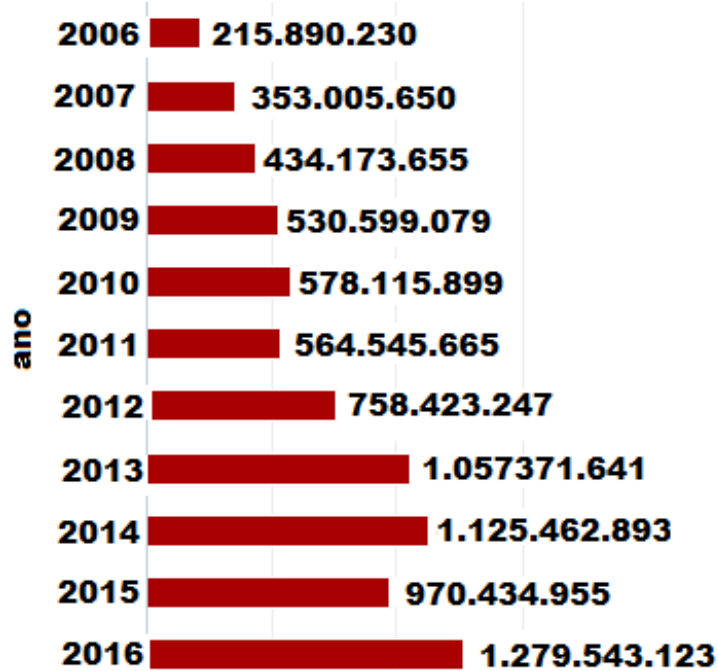
Gráfico 5 – Números de inscritos a cada semestre no Prouni (2005 - 2018).



Fonte: Brasil (2018g). Org. O autor (2018).

Na mesma proporção do aumento de vagas, de instituições participantes e alunos que pleiteiam o Prouni, o investimento do governo federal também aumentou, ou seja, a consolidação do Prouni também está condicionada ao aparato financeiro. Conforme o Gráfico 6, entre 2006 e 2016, a União desembolsou (ou não recebeu em impostos) mais de 8,1 bilhões de reais para pagamento das bolsas. Em 2016, o Prouni teve o maior custo para os cofres públicos desde a criação do programa, mesmo o Estado alardeando um momento de desequilíbrio financeiro, quase 1,3 milhões de reais, o que estreita a relação público e privado, consistindo em uma privatização indireta, isto é, sem os mecanismos formais escrachados de uma venda ao setor privado.

Gráfico 6 – Total de impostos renunciados em troca de bolsas no Prouni (2006 - 2016).



Fonte: Brasil (2018g). Org. O autor (2017).

Enfim, a argumentação exposta e os dados aferidos anteriormente, atestam que, além do crescimento do programa estar ligado ao investimento financeiro do Estado, há cada vez mais estudantes buscando as bolsas do Prouni, o que evidencia que eles têm participado do Enem com essa finalidade, logo, contribuindo para a consolidação dessa função do Exame e, a consequente, secundarização do papel do Enem como uma avaliação externa.

Ressalta-se que a União, devido a renúncia fiscal feita para compensar as bolsas de estudo, deixa de arrecadar impostos e isso, em um primeiro momento, segundo Pinto (2010), diminui os valores que são utilizados para investimento na educação pública. Esse montante poderia ser usado em setores nevrálgicos e prioritários do ensino, como: remuneração dos docentes, infraestrutura, merenda, transporte. Carvalho (2006, p. 995) reporta que esse programa foi criado também “[...] em benefício da recuperação financeira das instituições particulares endividadas e com alto grau de desistência e de inadimplência”. Já Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 127) ratificam que ele “encobre a pressão das associações representativas dos interesses do segmento privado, justificada pelo alto grau de vagas ociosas” e que é uma “ofensiva do setor privado” em busca de

benesses do governo e da lucratividade financeira proporcionada pelo programa. Carneiro (2013) indaga se o Prouni não serve mais como um instrumento para geração de lucros para os empresários da educação do que para promover o acesso ao ES.

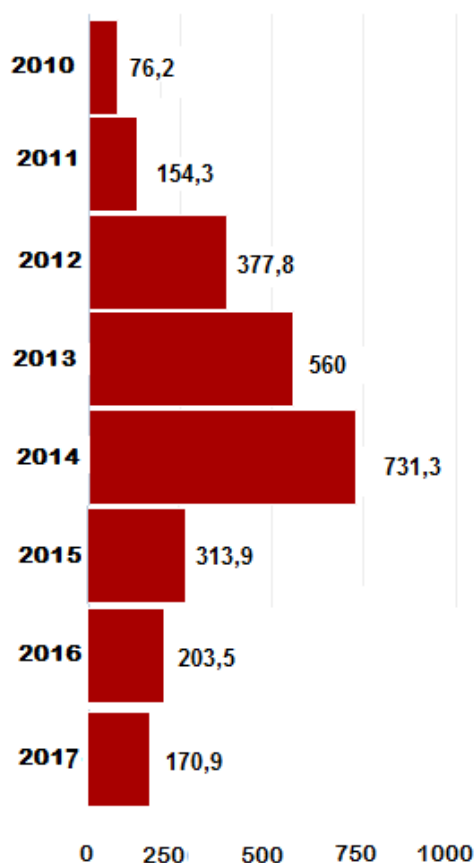
Em relação ao segundo programa governamental citado, o Fies⁴⁸, explica-se que ele tem como fomento financiar o curso de graduação dos brasileiros matriculados regularmente em cursos presenciais de instituições privadas e que comprovem, por meio de documentos de receitas individuais e familiares, não ter condições de arcar parcialmente ou integralmente com os custos das mensalidades (BORGES, 2012). Ele remete a Medida Provisória 1.827, de 1999, e a Lei 10.260, de 2001, expostas no mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso. Entende-se o Fies (como o Prouni e o Sisu) como uma política educacional, vinculante ao Enem, e que possui três perspectivas. Na primeira, ele é visto como uma política social que contribui para que o estudante provindo da classe baixa financeiramente ingresse ao Ensino Superior, Almeida (2015, p. 10) o trata como um “programa de inclusão social”, que possui “importância essencial para a garantia da efetivação do direito fundamental à educação”. Por outra perspectiva, com véis neoliberal, ele ajuda as instituições privadas a captarem (matriculem) alunos, logo, a aumentarem a lucratividade (PEIXOTO, 2018). Por um último referencial, torna-se uma ação para aumentar a taxa de matrículas no Ensino Superior brasileiro, assim, faz com que o Estado busque atingir metas estipuladas nos planos educacionais, com destaque para o PDE de 2007 e o PNE 2014-2024.

Desde 2009, na presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, vinculado ao Enem, o Fies ganhou centralidade nas políticas educativas devido a dois motivos: o crescente investimento por parte do governo, cerca de 2,7 milhões de reais investidos de 2010 até 2017 (BRASIL, 2017a), e a valorização, a dependência financeira, perpassada pelos grandes grupos empresariais da educação, os quais buscam consolidar o programa na agenda governamental (PEIXOTO, 2018). De acordo com o Gráfico 7, percebe-se que o Fies teve seu auge de efetivação de contratos em 2014, com mais de 731.300 contratos

⁴⁸ O Fies é o sucessor do Crédito Educativo, que foi criado em 1976. Logo, a tônica do governo federal de financiar o Ensino Superior não é inédita, e sim um remodelamento contínuo. O Fies é operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a origem do dinheiro destinado ao programa está ramificada em recursos orçamentários do MEC, das Loterias (jogos) Federais e do retorno dos financiamentos pagos. Todos os recursos e o passivo são administrados pela Caixa Econômica Federal (BRASIL, 2017a).

assinados e depois houve uma diminuição ano a ano das vagas, a qual ocorreu por questões financeiras por parte do Estado, que teve que diminuir o investimento.

Gráfico 7 – Evolução de contratos no Fies (2010 -2017).



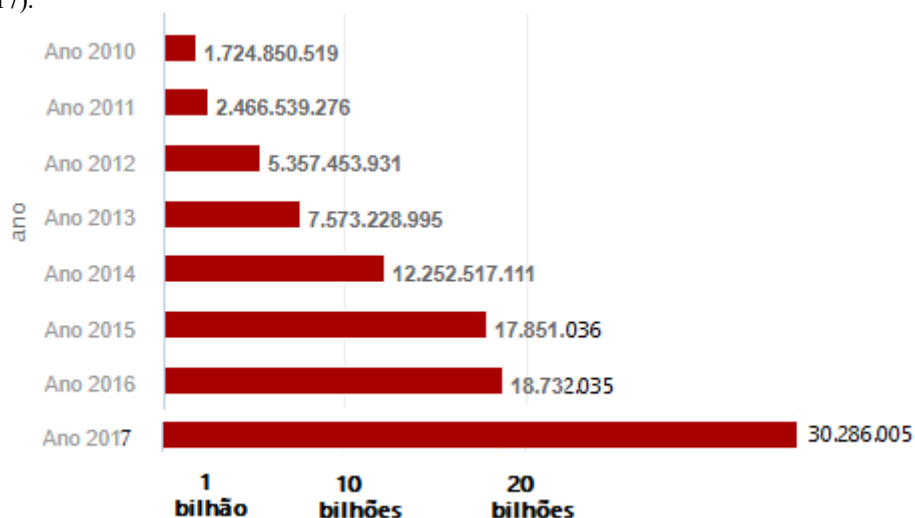
Fonte: Brasil (2017a). Org. O autor (2017).

Entre 2010 e 2016, nos governos Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Vana Rousseff e Michel Miguel Elias Temer Lulia, o Fies passou por grande expansão de vagas, adesão e investimento financeiro por parte do governo (BRASIL, 2016b), entretanto, esse crescimento aconteceu de maneira em que os altos custos foram elevados desproporcionalmente em relação a adesão, ou seja, passou de mais de 12 bilhões de reais investidos em 2014 (com mais de 731 mil contratos assinados), para 17,8 bilhões de reais em 2015 (mais de 313 mil contratantes efetivados – menos da metade dos efetivos no ano anterior), suplantou ainda mais de 18 bilhões de reais em 2016 (mais de 203 mil contratos em vigor – mais de 100 mil efetivações a menos que no ano anterior) e, por fim, chegou a mais de 30 bilhões de reais em 2017, mais que

o dobro do valor de 2014 (e pouco mais de 170 mil contratos assinados), como pode ser visto na comparação dos gráficos 7 e 8.

Em 2015, foram expostas 313.947 vagas, dessas 287.397 (92%) tiveram preenchimento. No primeiro semestre de 2016, disponibilizaram 250.279 financiamentos, desses 147.896 (49%) efetivaram o contrato. Infere-se que há vários motivos para o não preenchimento das vagas, dentre eles: não obter a nota mínima no Enem⁴⁹; a segregação de algumas graduações em prol de outras, o que gera um desestímulo (cursos com mais demanda, como Medicina, às vezes, não tem o Fies ou há poucas vagas disponibilizadas); elevação da taxa de juros, a qual variou de 3,4% e 3,5%, entre 2010 e 2014, passando para 6,5%, em 2015, mantendo em 2016 e 2017 (BRASIL, 2017a) e, por fim, a dificuldade econômica enfrentada por muitas famílias brasileiras, em que a receita salarial é destinada a subsistência, assim, não permitindo compromissos financeiros, como o pagamento das parcelas do financiamento.

Gráfico 8 – Aporte financeiro do Estado, corrigido pela inflação dos respectivos anos, aplicado no Fies (2010-2017).



Fonte: Brasil (2017a). Org. O autor (2017).

Em relação ao investimento financeiro disponibilizado pelo Estado na manutenção do Fies, percebe-se que uma quantia considerável foi transferida para os

⁴⁹ Para obter o Fies é quesito obrigatório, desde o ano letivo de 2010, participar da prova do Enem. O aluno deve ter nota média igual ou superior a 450 pontos e nota superior a zero na redação. O estudante que concluiu o Ensino Médio antes de 2010 pode pleitear o financiamento sem ter participado da prova do Enem.

grandes grupos educacionais. A maior empresa no nível superior do mundo (PEIXOTO, 2018), o Kroton Educacional, foi quem mais recebeu recursos em 2014, uma vez que as 12 mantenedoras do grupo receberam juntas mais de dois bilhões de reais (TOLEDO; SALDAÑA; BURGARELLI, 2015). Os outros dois maiores grupos foram respectivamente o segundo e terceiro líderes em recebimento, em 2014, a Estácio de Sá obteve 683 milhões de reais e a Universidade Paulista (Unip) angariou 390 milhões de reais (TOLEDO; SALDAÑA; BURGARELLI, 2015). Entende-se que a expansão do Fies interessa e ajuda as camadas carentes da população, todavia interessa e ajuda mais aos conglomerados educacionais do Brasil, pois, além do Fies fazer o papel de captação de alunos e de promover o preenchimento das vagas, tem-se também um aumento dos lucros e uma garantia do recebimento das mensalidades, uma vez que elas são arcadas pelo Estado. Enfim, o ideário de promover o acesso dos estudantes carentes financeiramente ao ES privado tem um segundo sentido: o de gerar lucratividade para o empresariado presente nas IES privadas, o que, na concepção neoliberal, fortalece o capital.

Ao participar do Enem para obter uma boa média final e pleitear o Prouni, o Fies e o SisU, efetiva-se como um cenário de disputa, um campo de competição entre os alunos e até entre as escolas, logo, rompe com a autoavaliação e o papel de indicador do EM.

Nesse momento, não se questiona a existência do SisU, Prouni e Fies, nem se elogia a radiografia e a autoavaliação, o que se critica é a junção de ações pedagógicas divergentes em um mesmo atributo.

O terceiro e último programa citado é o Ciência sem Fronteiras e para contextualizá-lo recorre-se a Lei de Diretrizes e Base de 1996, no artigo 43, inciso IV, onde é preconizada a educação internacional⁵⁰ como uma estratégia para “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem como

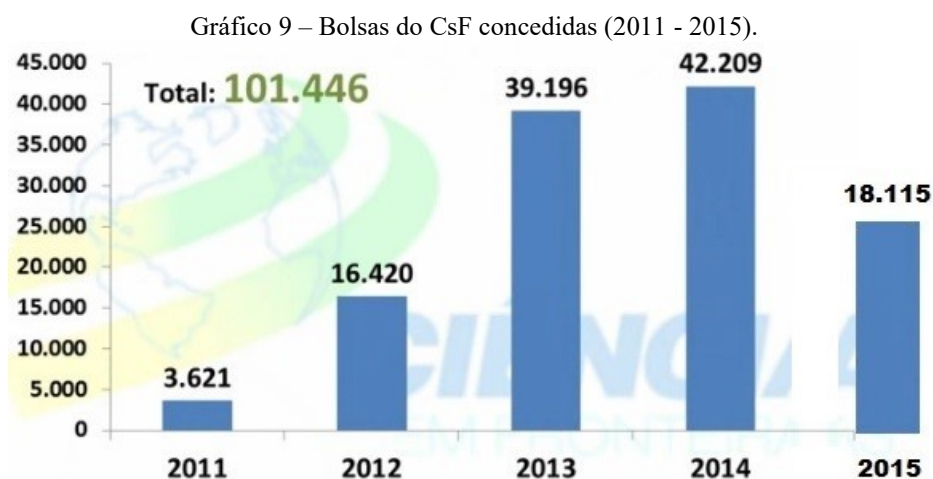
⁵⁰ O conceito de internacionalização, na educação superior, é algo que despontou nos anos 2000, contudo, antes dos anos 1990, usava-se com muita frequência a nomenclatura “educação internacional”, que englobava uma corrente fragmentada de atividades internacionais, sem interligação (TAVARES, 2016). Na atualidade, pontua-se que novas relações e modelos se configuram entre os países, as instituições educacionais e empresas, que oportunizam intercâmbios econômicos, sociais e educacionais, pois enxergam que não há mais fronteiras para a educação. A internacionalização engloba uma gama de ações, como: estudo no exterior, orientação de estudantes estrangeiros, intercâmbio de alunos e funcionários entre universidades, associação entre empresas e universidades, ensino voltado para o desenvolvimento e estudos de áreas específicas. São oportunidades que podem ser aproveitadas na forma de cooperação, convênios, políticas públicas, desenvolvimento, pesquisas e negócios (TAVARES, 2016).

patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação” (BRASIL, 1996, p. 21). A convivência intercultural assume uma posição cada vez mais importante na vida social e organizacional. Após a exposição normativa, diz-se que na gestão de Dilma Vana Rousseff, em 2011, por meio do Decreto 7.642, foi criado o programa Ciência sem Fronteiras, o qual trata de uma iniciativa de intercâmbio em que alunos brasileiros têm a oportunidade de estudar em instituições estrangeiras. A ação é desencadeada em conjunto pela Casa Civil da Presidência da República, Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), MEC, por meio do CNPq e da Capes, Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico e representantes do setor privado (BRASIL, 2011a). O objetivo geral é, de acordo com o artigo 1º do CsF, fomentar a consolidação, a internacionalização da pesquisa, da tecnologia e da relação intrapessoal brasileira, por intermédio do intercâmbio e da mobilidade internacional, seja no âmbito acadêmico ou empresarial.

Desde a sua criação até o último processo de seleção em 2014, o Enem foi critério de seleção para os estudantes de graduação, que quisessem participar do Ciência sem Fronteiras (portarias de 2006, 2009, 2010 e 2017, inciso IV). Eles precisaram conseguir uma nota média de no mínimo 600 pontos, considerando os testes aplicados a partir de 2009. Além da nota média no Enem, os estudantes necessitaram preencher outros critérios seletivos, como: ser brasileiro ou naturalizado, estar regularmente matriculado em instituição de Ensino Superior no Brasil em cursos relacionados às áreas prioritárias do Ciência sem Fronteiras, possuir um desempenho acadêmico satisfatório, ter concluído 60% do currículo previsto para o curso de graduação (BRASIL, 2011a). Depois de aprovados e matriculados, eles tiveram ajuda financeira para pagarem o curso, as despesas da viagem, alimentação e hospedagem. Ainda no que tange a seleção dos alunos, salienta-se que o Enem pode ser, caso as instituições estrangeiras desejassem, um parâmetro de análise para a aceitação e alocação dos alunos brasileiros em seus cursos (BRASIL, 2011a). Ressalta-se que os alunos de pós-graduação não precisaram participar do Enem.

O MEC estipulou a meta de conceder mais de 101 mil bolsas de estudo no exterior para estudantes, desde a graduação até o pós-doutorado (BRASIL, 2011a). Por meio do gráfico seguinte, observa-se o número anual de bolsas concedidas e percebe-se

que 2013 e 2014 demarcam o auge do programa, pois, somente, nestes 24 meses mais de 71 mil estudantes tiveram acesso a um tipo de intercâmbio. Em números absolutos (não suscitando a questão da qualidade das pesquisas ou o grau de aproveitamento acadêmico dos bolsistas) frisa-se que o número de brasileiros que foram estudar no exterior ou foram fomentados em pesquisas internacionais é o maior da história educacional do país.

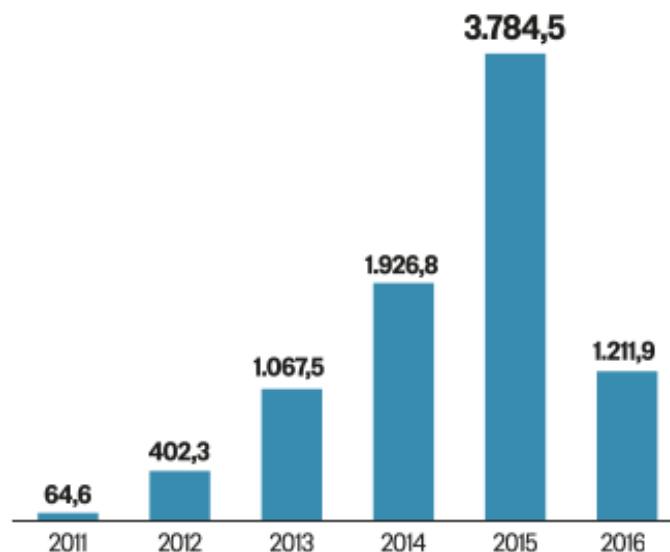


Fonte: Brasil (2016c). Org. O autor (2017).

Até 2016, 92.280 bolsas foram implementadas, diante de 101.446 concedidas (BRASIL, 2016c). Há uma diferença entre os termos “concedidas” e “implementadas”. As primeiras são aquelas que já receberam parecer favorável e aceite na instituição no exterior. Já a segunda se refere aquelas que estão em curso, ou seja, já foi efetivado um pagamento para o bolsista, mesmo não iniciado o período de sua vigência (BRASIL, 2016c). Logo, o governo federal não atingiu a meta estipulada em 2011 de fazer com que mais de 100 mil brasileiros fossem abarcados pelo intercâmbio.

Pelo próximo gráfico, percebe-se que cada aluno custou anualmente aos cofres públicos cerca de 105 mil reais. Ao retratar os gastos fornecidos pela Capes (o programa conta também com bolsas financiadas pelo CNPq) tem-se um investimento, de 2011 até 2016, de cerca de 8,4 bilhões de reais.

Gráfico 10 – Em milhões de reais, os recursos públicos investidos no CsF (2011 - 2016).



Fonte: Brasil (2016c). Org. O autor (2017).

Mesmo sendo um programa recém implantado e com os resultados e benefícios ainda a serem investigados, em julho de 2016, o MEC extinguiu⁵¹ o acesso de estudantes da graduação ao Ciência sem Fronteiras sob a argumentação que o montante financeiro investido é elevado e que não há recursos para a manutenção dele (BRASIL, 2016c). Em 2017, o programa mudou e passou a abarcar alunos de Mestrado, Doutorado, Pós-doutorado e atração de jovens cientistas, contudo, disponibilizando cerca de cinco mil bolsas, o que é ínfimo frente ao universo de estudantes que podem pleiteá-lo e as bolsas disponibilizadas no formato anterior.

Por fim, em uma questão pedagógica, vincular o CsF ao Enem, enquanto uma avaliação externa, não possui embasamento, pois, a base curricular do Exame (vinculada ao EM) é desconexa, mesmo que ele tenha a estudado, com a atual realidade do graduando (voltado ao ES), além disso, o grau de vivência dele (mais experiente que os concluintes do Ensino Médio) também difere da proposta das habilidades e competências da educação básica. Portanto, ao impor a participação de graduandos no Enem, cria-se outra associação descabida aos preceitos de uma avaliação em larga escala.

⁵¹ De acordo com Brasil (2016c) a concessão dos graduandos que estão no exterior será efetivada até o final dos estudos (contrato), porém, não haverá renovação.

4.1.5 A função de certificador de conclusão do Ensino Médio

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, como já visto, preconiza que a educação é um direito que deve ser oferecido em condições igualitárias de acesso e permanência, valorizando a liberdade de aprender e ensinar e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (BRASIL, 1998). Respeitando essa consecução, a LDB de 1996, artigo 38, assevera que os brasileiros que não têm ou não tiveram acesso ao ensino formal possuem o direito universal e inviolável de obtê-lo. Assim, em 2002 foi instituído, pela Portaria 2.270, posteriormente regulamentada pela Portaria 77, no mesmo ano, do Ministério da Educação, o Encceja

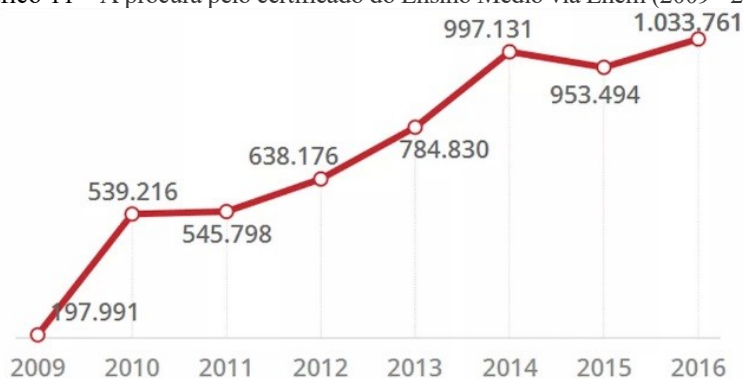
Destarte, como aconteceu com o Enem, o Encceja passa abarcar várias funções, ou seja, ao mesmo tempo, segundo Serrão (2014), o exame passa a servir tanto como instrumento de correção de fluxo escolar, como referência de autoavaliação para os participantes do exame, como mecanismo de fomentador de informações acerca da EJA e do próprio Encceja, como um indicador quantitativo das políticas públicas para essa modalidade e, principalmente, como avaliação para a certificação de conclusão de escolaridade do Ensino Fundamental e Médio.

A partir de 2009, o Encceja teve a sua abrangência restringida, assim, ele passou a exercer somente a certificação para o Ensino Fundamental, cabendo ao “Novo Enem”, mediante Portaria 109, o papel de única avaliação norteadora da expedição de certificado de conclusão do Ensino Médio (BRASIL, 2009a), o que, por um lado, fortalece o vínculo do Enem com o EM e, por outra perspectiva, eleva a carga de competitividade já instaurada na avaliação.

No que se refere à certificação via Enem, em 2010, a Portaria 4 fixou o desempenho mínimo de 400 pontos na parte objetiva e de 500 pontos na redação para que os participantes pleitassem a certificação de escolaridade (BRASIL, 2010a). Posteriormente, em 2012, mediante a Portaria 144, o desempenho mínimo na parte objetiva reduziu para 450 pontos, mantendo-se as mesmas exigências para a redação (BRASIL, 2012e). Como no antigo Encceja, aqueles que não conseguem, em apenas uma edição do exame obter a pontuação necessária em todas as áreas do conhecimento, podem requerer a Declaração Parcial de Proficiência na área em que atingiu os pré-requisitos citados.

Ao observar o Gráfico 11, constata-se que o número de estudantes que participam do Encceja evoluiu de 2011 a 2106, com exceção de 2015. Nos últimos três anos de Enem-Encceja 2014 (9.490.952 alunos), 2015 (quase 8.500.000) e 2016 (9.276.328) quase três milhões de estudantes participaram da avaliação, o que gera uma média de quase 995 mil alunos, além disso, percebe-se que, desse universo de inscritos no Enem, mais de 10% participaram do Exame com pretensões de obter o certificado de conclusão do EM. Portanto, a ligação do Enem com o Encceja, além de provar a importância de se ter um exame certificador da educação básica, induziu a participação de milhares de estudantes no Enem.

Gráfico 11 – A procura pelo certificado do Ensino Médio via Enem (2009 - 2016)



Fonte: Brasil (2018c). Org. O autor (2017).

No Enem 2016, dos 1.033.761 estudantes que pleiteavam a certificação do EM, (BRASIL, 2016a), 83.434 (pouco mais de 8%) conseguiram os requisitos mínimos para aprovação, um percentual de aprovação muito baixo. Para Thomaz (2016, p. 164 e 165) “a maior parte dos sujeitos que recorrem à certificação via exame estão tendo que acumular sucessivos certificados de proficiência até alcançarem a pontuação necessária”.

Em 2017, o MEC aplicou algumas mudanças na fundamentação do Enem, sendo que uma delas demarca o fim da certificação do Ensino Médio pelo Enem, desse modo, o Encceja volta a ter, novamente, essa finalidade. A justificativa para essa mudança “está em utilizar os resultados de uma mesma prova como critério de seleção de alunos e, ao mesmo tempo, de avaliação de escolas e sistemas de ensino” (CASTRO, 2009, p. 287). Antes dessa decisão, Catelli Junior (2016) já alertava acerca da necessidade de se refletir “se o ingresso na universidade e a conclusão do Ensino Médio podem ser

estabelecidos a partir de um mesmo instrumento”. Além disso, o próprio MEC expôs que o Encceja demanda menos rigor em segurança e em logística (colaboradores envolvidos e locais de prova) que o Enem (BRASIL, 2016a).

Ainda no campo da crítica da associação Enem-Encceja, Serrao (2014, p. 157) identifica que a “função certificadora tem sido pouco divulgada, explorada e, principalmente, pouco analisada” em detrimento das outras ações do Enem. Para Thomaz (2016, p. 164) “o Enem tem foco na perspectiva individual e desconsidera as condições do sistema de ensino e dos sujeitos que o prestam”. Já Thomaz (2016, p. 164) expõe que “[...] foi institucionalizado um exame de certificação de escolaridade que deixa a margem os candidatos oriundos dos cursos da EJA e alijados da escola formal”. Serrao (2014, p. 157) afirma que a tendência do Enem é utilizar os “bons itens” da avaliação na seleção para ingresso ao Ensino Superior, “ao mesmo tempo, essa tendência desfavorece o desempenho de participantes que buscam a certificação”, em outras palavras, ele admite a grande ligação do Enem com o ES e que o formato do Exame não atende as necessidades dos estudantes que visam a certificação. Na mesma linha de raciocínio, Thomaz (2016) relata que o Enem é um exame elaborado com base em uma matriz de habilidades e competências distantes do aluno em recuperação do fluxo escolar, sendo mais adequado ao estudante do ensino regular, que pretende cursar a universidade.

Ao comparar as notas dos alunos que solicitaram a certificação com as daqueles que não solicitaram, Serrao (2014, p. 178) conclui que “as médias daqueles participantes que não solicitaram a certificação foram maiores em todas as provas do que as daqueles que solicitaram, sendo a maior diferença na prova de redação.”

Esses exames estão distantes de atenderem aos trabalhadores, que, na maioria das vezes, desde a infância e a adolescência foram alijados do direito a educação em virtude da necessidade de contribuírem para o sustento de suas famílias (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nas avaliações externas, deve-se aferir o processo de ensino e aprendizagem, valorizar a formação pedagógica prévia do estudante, levar em consideração a questão social, cultural e financeira do aluno, contudo, nos exames de correção de fluxo tais questões são ainda mais significativas, fato que não é consubstanciado pelo Enem,

principalmente quando é instaurado o espírito competitivo, por exemplo, de buscar o ingresso ao ES.

Portanto, no que concerne ao Enem o papel de certificador do Ensino Médio, no lugar do Encceja, mesmo estando em registro legal, verifica-se que há um desvio de função em relação aos princípios da avaliação externa, pois, a concepção organizacional, aplicadora e corretora do Enem não atende a necessidade do aluno, que visa a certificação. Avista-se ainda uma eliminação branda do aluno com atraso escolar porque há uma distância entre a realidade social dele com o apetrecho competitivo, estilo de questões e formato da prova do Enem, uma vez que nele é exigido a realização de tarefas mais complexas no que diz respeito ao emprego de conhecimentos escolarizados ou com relações mais estreitas com os saberes de referência.

4.1.6 A função de avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior

O último objetivo do Enem, o qual está presente apenas na Portaria 109, de 2009, trata da promoção de uma “avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior” (BRASIL, 2009a, p. 1). Ratifica-se, assim, a incursão do Enem como complementador dos dados Enade, aplicado ao final do curso de graduação.

Um falso entendimento dessa função é que o Enem avalia as diretrizes curriculares do EM, logo, não tem vínculo com o Enade, uma vez que esse consiste no aprofundamento de conteúdos específicos (primando por uma formação profissional) em nível superior. Entretanto, ao promover essa relação, a qual acontece desde 2011, a intenção é mensurar o valor agregado do curso de graduação ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos na entrada e no final da graduação. Assim, estabelece-se o quanto o estudante conseguiu adquirir de habilidades e competências, sendo possível relacionar os aspectos cognitivos cristalizados que o Enem afere com o conhecimento específico medido pelo Enade (BARTHOLOMEU, 2011). De acordo com Luckesi (2011) a avaliação externa faz remeter que o aluno está em um processo contínuo de aprendizagem, nesse sentido, o *feedback* se torna fundamental para que o próprio estudante conheça mais sobre o aprendizado que possui

e que a instituição e a rede analisem o seu ensino. Esse objetivo é reforçado no PNE de 2014, na meta 13, “substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação” (BRASIL, 2014a, p. 5).

Essa comparação acontece devido a TRI, a qual estima a proficiência dos alunos independente da forma do teste aplicado (invariância dos parâmetros). A TRI torna possível comparar o conhecimento de participantes submetidos a exames diferentes, mas, que aferem as mesmas características, já que são estimados em uma mesma métrica (BARTHOLOMEU, 2011).

O uso das notas do Enem para compor a análise do Enade tem fundamento, sendo que o primeiro Exame agrega nas referendações do segundo, contudo, para Bartholomeu (2011) é necessário calibrar mais as habilidades e competências dispostas nos dois exames, a fim delas terem mais relação curricular entre elas. Adverte-se que essa maior convergência não pode sobrepor a matriz curricular que cada avaliação possui.

Por fim, no que tange a finalidade de avaliação sistêmica do Enem, percebe-se que os seus dados extrapolam a imersão do Ensino Médio. Além disso, nota-se que essa vinculação está aliada ao Ensino Superior, não que isso seja inadequado perante os aspectos pedagógicos, no entanto, contribui para a secundarização do papel da avaliação externa.

4.1.7 O Enem como processo avaliativo para o preenchimento de vagas ociosas no Ensino Superior: Um exemplo das múltiplas finalidades atribuídas ao Exame

Para ilustrar a multiplicidade de funções atribuídas, sem embasamento pedagógico e vínculo com as iniciativas de uma avaliação externa, ao Enem, cita-se o exemplo em que ele foi disposto como um processo seletivo de transferência facultativa e de preenchimento das vagas ociosas, em 2017, na UFU. Em abril de 2016, a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e a Diretoria de Processos Seletivos (Dirps) aprovaram um novo formatado para o preenchimento das vagas ociosas na instituição, o qual o Enem passa a ser o elemento balizador. Tal ação é sustentada pela portaria de 2017,

inciso III, que preconiza que o Exame pode ser mecanismo para acesso à educação superior (BRASIL, 2017f). É verdade que tal contexto dá margem a dúvida porque não é especificado o papel do Enem no preenchimento das vagas no ES.

Nos editais 003 e 004 de 2017 do processo seletivo para preenchimento das vagas da UFU, no item 1 “Das disposições preliminares”, no subitem 1.1.3, na letra “a”, está disposto que a nota obtida no Enem tem que ser usada no processo e que ela possui caráter eliminatório e classificatório. No edital ainda há (no tópico 3.2, chamado de “Para participação na modalidade de Transferência Facultativa, o candidato”) um adendo que o aluno precisa ter realizado o Enem em 2014 e ou 2015 e ou 2016. Assim, caso o estudante ainda não tenha participado do Enem ou tenha nas edições anteriores a 2014, ele não pode participar dos dois processos de preenchimento de vagas. Caso tenha participado de mais de uma edição, a maior nota obtida prevalecerá. Ainda, pontua-se, por meio do item 3.2.1 do edital, que o discente não pode ter obtido nota zero na redação nas edições que tenha participado, caso ele tenha participado de dois exames e obtido a nota zero em uma das duas avaliações, a outra nota será usada. A segunda etapa do processo consiste na análise documental, como ocorreu nos processos seletivos anteriores.

Em 2016, a prova de transferência teve o total de 1.203 vagas e 1.554 candidatos, enquanto que o processo para portador de diploma ofertou 536 vagas, que foram disputadas por 508 alunos (UFU, 2016) e a inscrição custou R\$90,00. Em 2017, a taxa foi de R\$20,00, a economia gerada pelo uso da logística do Enem deve ter inferido na diminuição do valor, e o processo seletivo para portador de diploma disponibilizou 397 vagas distribuídas, em 25 opções de cursos, já para transferência foram ofertadas 1.338 vagas, em 96 opções de cursos (UFU, 2017). Em números absolutos, o processo seletivo para preenchimento de vagas da UFU, baseado nos números de inscritos em 2016, tem o poder de induzir em torno de 2.000 candidatos a participarem da prova do Enem, o que corresponde a um número representativo, principalmente, porque se trata de uma única instituição.

No entanto, os editais 003 e 004 foram substituídos pelos 005 e 006, assim, a proposta de instituir o Enem como pré-requisito para concorrer às vagas ociosas na UFU foi cancelada, o que, de acordo com o Alvarenga (2017, p. 1), visou “atender às diversas solicitações da comunidade e recomendação do Ministério Público Federal”.

Dos vários contratempos ao se atribuir essa nova e diferente aplicação ao Enem, quatro se destacam e são analisados nos próximos quatro parágrafos.

O primeiro problema está no público alvo, uma vez que o Enem é direcionado aos concluintes do Ensino Médio e àqueles que já concluíram tal etapa da educação básica e que, agora, visam o ingresso ao Ensino Superior público ou privado, e não graduandos e graduados, que já possuem ou possuíram vínculo com o Ensino Superior. Inclusive tendendo a um nível de vivência maior que o público originário.

O segundo contratempo invoca a questão pedagógica acerca do conteúdo da avaliação, pois, o princípio do Enem não consiste em averiguar o conhecimento de quem já está no ES e que deseja mudar de curso e ou de instituição de ensino. Dar essa função ao Enem é aumentar o leque de atribuições que ele já exerce. Os dois últimos argumentos reverberam também na relação do Enem com o CsF.

A terceira problemática faz referência a questão temporal, ou seja, um candidato que decidiu mudar de curso recentemente não pode pagar o ônus de não ter participado de um sistema avaliativo que ele não tinha e não tem a obrigação de participar, já que a participação no Enem é facultativa (por exemplo, se ele ingressou antes da criação do Enem ou antes da vinculação do Exame com o ingresso ao Ensino Superior ou se adentrou no ES pelo vestibular).

O quarto empecilho trata da questão financeira porque, como já visto, o custo com a organização total do Enem é elevado, logo, com mais alunos participando da avaliação, maior será o aporte financeiro do Estado, já que não há contrapartida financeira por parte da UFU (mesmo o edital constando que há uma taxa de inscrição de R\$20,00) para usar o Enem como uma avaliação complementar.

Em relação as sete atribuições perpassadas ao Enem, destaca-se que não se critica o fato dessa avaliação sistêmica desempenhar várias funções, e sim a questão dela exercer distintas ações, as quais não possuem confluências e uma rompe com os conceitos e finalidades da outra e da própria avaliação externa.

Em termos oficiais, o Inep defende a pluralidade de objetivos e de programas vinculados ao Enem sob o argumento de promover a ascensão social, cultural e profissional dos brasileiros (BRASIL, 2012f). Fernandes (2009) e Minhoto (2008) consideram que a aglutinação de funções em uma única avaliação permite a redução de gastos públicos e centraliza o aparato avaliativo, mesmo que isso extrapole as condições

de origem e técnicas do Exame. Na mesma linha de raciocínio, Travitzki (2013, p. 78) assevera que “não é exagero dizer que o papel dominante dos testes padronizados na construção de indicadores de qualidade se deve não apenas à sua suposta objetividade, mas principalmente pela relação custo-benefício”.

Referindo-se as avaliações externas de modo amplo, Afonso (2001) aponta que qualquer aglutinação de tarefas é um retrocesso não por se basear em aspectos quantitativos, e sim por promover a desqualificação do instrumento. Tal perspectiva ratifica a afirmação de Oliveira (2013, p. 3) de que “a partir do conjunto de objetivos do Enem não é possível ter clareza se ele tem a função de avaliar o Ensino Médio. [...] seus objetivos iniciais foram mantidos, apesar das várias reformulações.”

Para Carneiro (2012, p.31) o Enem “transformou-se em prancha para surfar em todo tipo de onda”, uma analogia que representa bem a junção de funções do Exame. Para referendar o pensamento adotado nessa pesquisa, expõe-se outra metáfora, na qual o atual Enem parece com “um grande guarda-chuva⁵²” (Saviani, 2007, p. 1233) que abriga muitas funções e sendo, inclusive, visto como a solução de vários dilemas da educação. Por fim, Travitzki (2013, p. 248) assegura “que o Enem pode ser visto, hoje, como uma espécie de ‘solução mágica’, uma estratégia eficaz para resolver múltiplos problemas da educação brasileira”. Mas, se o Enem ganhou centralidade e múltiplos papéis, pode-se dizer que o Ideb, como um indicador (cujos dados também são obtidos por meio de duas avaliações sistêmicas) da mesma etapa de ensino de atuação, também foi revestido dessa variante de atribuições? Aliás, essas duas radiografias dialogam entre si? Até que ponto é necessário dois indicadores (três avaliações externas) sobre o Ensino Médio?

4.2 O Enem e o Ideb: Dois indicadores com o *locus* no Ensino Médio

No Estado Avaliador brasileiro há um arraigamento ávido das avaliações sistêmicas, o que pode ser visto pelo fato do Ensino Médio ter, desde 2007, duas

⁵² A expressão “como um grande guarda-chuva” é uma analogia usada por Demerval Saviani para definir o PDE de 2007, o qual na ocasião contemplou grande parte dos programas em desenvolvimento pelo MEC.

avaliações: Enem e Ideb⁵³. Adverte-se que o Enem, como já visto, perante a sua última Portaria, a 468 de 2017, é disposto como um indicador da educação brasileira, contudo, como a sua avaliação foca nos egressos do EM, entende-se que o respectivo Exame tenha raízes indicativas ligadas ao Ensino Médio. O Ideb tem, desde a sua origem, vinculação com toda a educação básica, aferindo, além do final do EM, os últimos anos do Ensino Fundamental I e II.

No discurso oficial, o Ideb é visto como um “indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população [...], com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. [...] também é importante por ser condutor de política pública” (BRASIL, 2019e, p. 1). Desse modo, a partir da análise dos indicadores gerados pelo Ideb, o MEC oferece “apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino” (BRASIL, 2019e, p. 1). O Estado, elencando relevância ao Ideb, atrela a liberação de recursos financeiros de determinados programas às escolas mediante a participação delas no referido Índice (CARNEIRO, 2013), impetrando, então, uma ação coerciva.

Por terem o mesmo campo de atuação, entende-se que o Enem e o Ideb podem dialogar, porém, ao observar as portarias e editais do Enem e as propostas metodológicas, as notas técnicas e informativas do Ideb, constata-se que não há nenhuma menção de uma radiografia na outra ou do exame do Enem com as avaliações que compõem o Ideb, o Saeb e a Prova Brasil. Em outras palavras, de modo oficial não existe intercâmbio teórico, organizacional e de troca de dados entre o Enem e o Ideb. Contudo, há uma tentativa de compatibilização do Ideb com o Pisa, isto é, de relacionar “o desempenho dos alunos brasileiros e estrangeiros, e estabelecer metas de performance no Saeb condizentes com níveis de referência do Pisa” (BRASIL, 2019e, p. 1), uma vez que a avaliação brasileira resgata o internacional, por exemplo, ao restringir a avaliação aos conteúdos de Linguagem e Matemática, excluindo outras áreas do conhecimento.

⁵³ Ressalta-se que, nessa tese, o objetivo não é pormenorizar o Ideb, nem fazer uma comparação da forma de análise dele com o Enem. A intenção consiste em observar se há uma simbiose, segundo os preceitos da avaliação externa, entre os dois exames e pontuar se eles desempenham (juntos ou não) o papel de indicador do Ensino Médio.

As concepções que se mostram no Pisa são reafirmadas pelo Ideb, que responde às avaliações externas de leitura na escola e trata de organizar as avaliações de leitura no Brasil a partir do que se justifica como necessidade de corresponder à economia mundial e metas estabelecidas pelo Todos pela Educação, referido diretamente à OCDE quanto aos motivos de metas para a educação brasileira e os desempenhos em leitura. (PEREIRA, 2012, p. 51).

Em 2012, o Ministério da Educação cogitou a substituição do teste Prova Brasil pelo Enem como componente do cálculo do Ideb, sob a argumentação de que os resultados do Enem confeririam “maior universalidade aos resultados do ensino médio. Em 2011, o Exame recebeu 1,5 milhão de inscrições de estudantes que concluíam essa fase, enquanto a amostra do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que inclui a Prova Brasil, avaliou 70 mil candidatos” (BRASIL, 2012h, p. 1). Inclusive, o MEC chegou a estabelecer a composição do grupo de análise, o qual foi disposto por “representantes do MEC, cinco representantes do Consed, um de cada região, e observadores da Academia Brasileira de Ciência e da Andifes” (BRASIL, 2012h, p. 1). Desde o referido ano até o presente momento, nenhuma vinculação entre os dois indicadores foi oportunizada, lembrando que em 2019 o Ideb sofreu mudanças, momento em que esta relação poderia ter sido discutida.

A principal mudança no Ideb, a partir de 2019, trata do envolvimento das escolas privadas, que antes participavam de forma amostral, e agora, tem um enfoque censitário. Essa alteração tem a finalidade de possibilitar o cálculo do Ideb em instituições particulares, desde que respeitem os critérios de aplicação e amostragem (BRASIL, 2019e). Tal participação foi condicionada ao pagamento de uma taxa de adesão, que é calculada de acordo com o número de alunos registrados no Censo da Educação, entretanto, algumas instituições estão isentas do pagamento mediante um sorteio promovido pelo Inep (BRASIL, 2019e). Enfim, como já exposto, quando existe a interferência financeira na seleção dos estudantes participantes de uma avaliação em larga escala, o universo amostral perde o embasamento científico. No caso do Ideb, ao ser comparado com o Enem, soma-se o agravante da existência de um sorteio, o que confere um critério aleatório na escolha das escolas e dos estudantes participantes, mesmo sendo uma ação aplicada as escolas privadas, que estão em fase incipiente de medição no Ideb.

No tocante a preparação do alunado, expõe-se que algumas unidades federativas do país direcionam um incentivo financeiro aos professores de escolas públicas no

intuito deles desenvolverem durante às aulas uma preparação direcionada as avaliações que compõem o Ideb (FIGUEIREDO et al., 2018). Há um apego ao ideal gerencialista e uma valorização da qualidade quantitativa esdrachados. Desse modo, o próprio poder público desvirtua ao mesmo tempo a proposição formativa da escola pública e a retratação fidedigna da radiografia concebida pela iniciativa pública. No caso do Enem não há registro de pagamento extra aos professores da rede pública, contudo, em muitas escolas há o aumento do trabalho em vista ao atendimento do alunado participante do Exame e existe também a preparação específica em redes particulares ou em ações afirmativas (os dois casos são analisados na próxima seção). Logo, quando a avaliação em larga escala está relacionada a uma preparação e a um incentivo financeiro, impregna-se de artificialidades a radiografia aferida. Silva (2011, p. 85) acrescenta que

[...] não podemos considerar o Ideb como um indicador de qualidade, pois se assim o interpretarmos e se as escolas o interpretarem deste modo, sugere-se uma indução de comportamento indesejável nas escolas, podendo estas se tornar espaços de preparação para esse teste ou exames, simplificando, sobretudo, o processo de ensino e aprendizagem. Pode haver também uma motivação dos alunos a memorizarem modelos de resolução de questões que provavelmente podem se deparar nestes exames governamentais, como a Prova Brasil ou outros exames de responsabilidade do Saeb, quando na verdade, deveriam priorizar a forma como seus alunos estão aprendendo.

As avaliações componentes do Ideb, além de não serem cobradas, são aplicadas na escola onde os alunos estão matriculados, não gerando deslocamento adicional para eles. Contudo, elevadas ausências dos estudantes durante a aplicação dos testes podem levar a uma imprecisão na proficiência medida. Soma-se a isso, de acordo com Figueiredo et al. (2018), registros significativos de abstenções no dia da aplicação, gerando, assim, suspeita de exclusão dos estudantes com dificuldade de aprendizagem, fazendo com que somente os melhores estudantes participem. Carneiro (2013, p. 101) chama essa prática seletiva de “triagem”. A intenção é elevar a nota da instituição. Com isso, instaura-se ao mesmo tempo uma meritocracia interna e uma eliminação direta dos estudantes não participantes. Diante do exposto, nota-se que o Enem e o Ideb têm mais destaque que o próprio objeto avaliado, por isso o indicador fica sujeito as manipulações, logo, a própria existência dele compromete os processos que ele próprio necessita analisar (FIGUEIREDO et al., 2018).

Em 2017, no Ensino Médio, 9.597 escolas e 5.295 municípios tiveram o Ideb calculado (BRASIL, 2019e), o que, como no Enem, corrobora um espectro de

nacionalização. No entanto, como os dados de fluxo fazem parte do critério de análise do Índice, é eminente a preocupação que escolas evitam a reprovação dos estudantes, mesmo que eles não atinjam um nível de aprendizagem, para, outrossim, tentarem aumentar a nota final (CARNEIRO, 2013; FIGUEIREDO et al., 2018). Inclusive, para Carneiro (2013), Figueiredo et al. (2018) e Travitzki (2013) tal correlação das taxas de fluxo com os resultados de desempenho sobreleva que outros fatores de igual ou maior importância sejam considerados, como: nível socioeconômico e cultural dos alunos, formação docente, valorização do magistério, condições materiais e imateriais de trabalho, gestão escolar, infraestrutura da escola. Enfim, o Ideb se limita a uma análise sem considerar questões endógenas e exógenas que influenciam o resultado do desempenho dos estudantes. Salienta-se que o Enem, diferente do Ideb, não considera taxas de aprovação e reprovação em suas análises.

Segundo Figueiredo et al. (2018) a divulgação do Índice aponta limitações de caráter político, não considerando os esforços locais de melhora, os quais tornam-se invisíveis. Os dados, além de fazerem as manifestações escolares perderem sentido, não colaboram “para a construção de uma política de melhoramento das escolas” (FIGUEIREDO et al., 2018, p. 559). Nessa perspectiva, percebe-se que o propósito do Estado é desviar a atenção social do processo educacional e colocar em evidência os resultados e os responsáveis pelos resultados insatisfatórios. Critica-se que o Ideb ganha relevância em mostrar a fragilidade das unidades deficitárias, mas, apequena-se quando o Estado deve se inserir em prol da melhora dessas escolas. Para exemplificar a afirmação anterior, dispõe-se que tanto o Enem quanto o Ideb geram um *ranking* das escolas mediante a média das notas dos seus discentes participantes, logo, há uma publicização desses desempenhos e um consequente cenário de disputa em que ocorre a responsabilização parcial dos profissionais escolares das instituições com baixos desempenhos (essa discussão é abordada na subseção intitulada “O ranqueamento das notas do Enem e sua publicização como mecanismo de responsabilização unilateral”).

Em termos de matriz curricular, o Enem, por abranger mais áreas do conhecimento tem a possibilidade de uma referendação mais abrangente (TRAVITZKI, 2013), enquanto que as duas avaliações contidas no Ideb centram em Linguagem e Matemática. Carneiro (2013) e Silva (2011) criticam o fato de um amplo indicador se limitar à proficiência de apenas duas grades curriculares, dificultando uma análise mais

abrangente, por exemplo da sistematização do currículo. Soma-se a isso que a aplicação do Enem é anual enquanto que o Ideb é bianual, significando que os dados do Enem, pelo regime de periodicidade, são mais instantâneos.

Sobre os resultados dos dois indicadores, Figueiredo et al. (2018) assevera que há uma correlação moderada entre as notas do Enem com as do Ideb, entretanto, em algumas situações específicas, não é verificada essa correspondência, mesmo sendo duas avaliações referentes ao mesmo grupo de alunos. Em algumas unidades federativas e escolas, ora o Enem, ora o Ideb apresenta desvio maior nas notas médias. Sendo que, com maior frequência, a média final do Enem é superior à do Ideb, o que, conforme Figueiredo et al. (2018), ocorre principalmente pelo aspecto competitivo existente na primeira avaliação, o qual infere a necessidade de obtenção de uma nota relevante para, por exemplo, pleitear o Sisu.

Isso evidencia que as próprias avaliações possuem resultados discrepantes acerca da mesma etapa da educação básica aferida (apesar que não há garantia que são os mesmos discentes participantes nos dois indicadores), o que confronta questões inerentes a elas, como o valor atribuído pelos estudantes participantes, a preparação diferenciada feita por esses alunos, a escolha do universo amostral e a forma de análise dos dados.

[...] no caso de alguns estados, com resultados discrepantes entre as distintas avaliações, a falta de referência da nota do Ideb torna a avaliação sem serventia para ser empregada como parâmetro na identificação de falhas e lacunas a serem corrigidas, [...] no sentido de uma avaliação formativa, e não produz reflexões sobre o trabalho realizado [...]. (FIGUEIREDO et al., 2018, p. 567).

O preceito é que os indicadores fomentem políticas e programas a fim de promover a melhoria educacional, entretanto, a média histórica das notas do EM, de 2007 a 2017, é baixa (BRASIL, 2019e), com discreta evolução nacional. Isto quer dizer que a responsabilização unilateral da escola e dos profissionais da educação não faz a média histórica do Ideb alavancar. Dessa forma, não basta aferir uma suposta realidade, torna-se necessário um maior envolvimento e investimento técnico e financeiro por parte do Estado, como responsável pelo bem público, para promover uma qualidade socialmente referenciada, efetivar uma melhora das notas e o cumprimento das metas estabelecidas nos planos nacionais.

No Ideb, a publicização e responsabilização dos resultados por escola consistem no seu chamariz, enquanto que no Enem, a centralidade ocorre devido ao processo de admissão ao Ensino Superior. São dois apelos quantitativos que, por motivos já expostos, ferem os preceitos de uma radiografia em uma concepção formativa.

Portanto, na presente seção foi traçada uma análise da fundamentação, organização, investimento e mobilização do Enem, como avaliação externa, e uma correlação dessa avaliação com as demais funções dispostas nas portarias do Exame e com outro indicador do Ensino Médio, o Ideb. Tal compreensão faz refletir a incongruência de se ter duas radiografias na mesma etapa de ensino e elas não dialogarem entre elas. Paradoxalmente, nota-se também que a atual capacidade pedagógica do Enem não abarca múltiplas e distintas atribuições, nem resolve problemas educacionais existentes, como auxiliar na instauração de uma matriz curricular, baseada em habilidades e competências, em todo o Ensino Médio brasileiro. Aliás, o presente Exame cria novos problemas, como o fortalecimento da meritocracia e da inserção do privado na educação pública, e contribui para a perpetuação de antigos dilemas, como a dualidade existente no EM. Essas últimas afirmações são discutidas na seção seguinte perante à materialidade do Enem na dinâmica da sala de aula por meio das percepções dos estudantes e professores.

5 O ENEM, ENQUANTO UMA AVALIAÇÃO EXTERNA, SOB AS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES E DOS PROFESSORES

Na presente seção, as análises visam entender como o Enem, sendo disposto pelo Estado Avaliador como uma avaliação externa da educação brasileira, é concebido pelos estudantes e docentes do Ensino Médio perante as suas práticas escolares. Entende-se que tais análises são fundamentais para a compreensão da consolidação do referido Exame no campo das avaliações do Estado Avaliador. Antes, torna-se oportuno conhecer os alunos e os professores participantes dessa pesquisa, o que é executado nas duas próximas subseções.

5.1 O perfil dos estudantes do Ensino Médio envolvidos na pesquisa

A participação dos discentes é de suma importância para o presente trabalho, uma vez que atentar às experiências vivenciadas por eles consiste em compreender as condições de trabalho postas pelas políticas educacionais e, em especial, pelas avaliações externas, como o Enem. Nunes (2011, p. 56) assegura que, para entender a escola e as ações desencadeadas nela, precisa-se destacar os alunos em seus “[...] desejos, necessidades e diferenças, reconhecendo-os como sujeitos que possuem uma trajetória de vida, muitas vezes com valores, sentimentos, emoções, comportamentos, motivações, interesses e projetos de vida [...]”.

Contempla-se o perfil dos estudantes em questões relativas a sexo, idade, aprovação, reprovação e evasão escolar, acompanhamento dos veículos de informação e das ferramentas de estudo, como é apresentado no Quadro 3. Desse modo, percebe-se que a maioria dos concluintes do Ensino Médio de Uberlândia é do sexo feminino, 59%, enquanto que 41% são masculinos. Esses dois dados estão em consonância com a realidade brasileira em que a presença de mulheres no Ensino Médio representa uma superioridade numérica, de 54%, em relação aos homens, de 46% (BRASIL, 2017g). Em termos populacionais, os números do Censo Demográfico de 2017, apontam que a população de mulheres, na faixa etária de 15 a 19 anos, em Uberlândia, é de 53% e os de homens 47%. Enfim, os dados dessa pesquisa levam a constatação que a

predominância de mulheres no EM da rede estadual de Uberlândia, com uma variação a maior, ratifica a realidade escolar do país e populacional da cidade.

A presente pesquisa expõe que 84% dos concluintes do Ensino Médio regular da rede estadual em Uberlândia têm 17 anos, isso significa que, segundo a LDB de 1996, estão na idade adequada para concluir a educação básica. O referido índice é superior à média na região Sudeste do país, 76,4%, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2017. De modo geral, sem observar a conjuntura social, 16%⁵⁴ dos estudantes de Uberlândia estão em atraso escolar, estando abaixo da taxa brasileira, que é de 20%. Por meio desses números, constata-se que a Meta 3 do PNE de 2014, cujo intento é que 85% da população de 15 a 17 anos esteja matriculada no Ensino Médio (BRASIL, 2014a) está próxima de ser atingida em Uberlândia.

No que tange a aprovação, reprovação e abandono durante a vida escolar, os dados dessa pesquisa destacam que 89% dos alunos foram aprovados em todos os anos da educação básica até o último do Ensino Médio. Esse dado é superior, segundo o Censo Escolar de 2018, a taxa brasileira, que é de 81,5%. Os números mostram também que 11% dos estudantes já foram reprovados uma ou mais vezes durante a trajetória estudantil, o que é abaixo da média de reprovação do Ensino Médio nacional, 11,9%. A taxa de abandono apreendida é de 6%, um valor menor que o brasileiro, 6,6%. Em suma, os dados obtidos mostram que a maioria dos discentes de Uberlândia conclui o EM sem nenhuma retenção ou abandono, todavia, salienta-se que a aprovação automática na educação básica se situa, quando descontextualizada do aparato social e pessoal do estudante, como uma estratégia quantitativa de se atingir metas nacionais e internacionais, assim, muitas aprovações ignoram a defasagem de aprendizado do aluno.

O acesso aos veículos de comunicação pode ser um hábito de inserção do cidadão à sociedade e ao processo educacional, diante disso, vê-se que 88% dos estudantes apontaram que a internet é a principal fonte de comunicação usada por eles, suplantando o acesso a televisão, em segundo lugar com 10%, e os outros meios de comunicação (jornal, revista e rádio), os quais tiveram juntos 1% de menção. Esses dados são reveladores, pois, contrariam a média nacional que, conforme dados da

⁵⁴ Silva (2013), em pesquisa realizada na rede estadual em Uberlândia, encontrou dados menores aos dessa pesquisa no tocante a média de idade de 17 anos dos concluintes do EM regular, 83,3%, e superior acerca do atraso escolar, 14,6%.

Pesquisa Brasileira de Mídia, vinculada à Secretaria de Comunicação Social da União, em 2017, 63% dos brasileiros têm a TV como principal forma de informação e a internet é o segundo meio preferido, com 26%. Deve-se ressaltar que a pesquisa nacional abordou diversos perfis estudantis e etários em território nacional, ao contrário desse trabalho, o qual foi centrado especialmente no público jovem, de uma única etapa de ensino e da mesma cidade. Diante desses dados, percebe-se um enraizamento do mundo tecnológico, com ênfase a rede mundial de computadores, nos afazeres dos estudantes respondentes.

Em termos de estudos, a ferramenta mais usada pelos estudantes é a internet, 68%, porém, no campo da contradição, nas escolas visitadas não há acesso livre com fins pedagógicos à internet. O segundo material de estudo usado é o livro didático, 12%, salientando que a rede estadual cede os livros, ao longo do ano, como suporte aos estudos. O uso de apostilas foi mencionado por 4%, sendo a quarta resposta mais pontuada, todavia, é pertinente expor que na rede pública, de modo oficial, não se doa ou empresta apostilas ao alunado, logo, atenta-se ao fato delas serem obtidas em cursos preparatórios para o Enem ou repassadas, a fim de complementação de estudos, pelos próprios professores e ou gestores da rede estadual.

Quadro 3– Sexo, idade, reprovação, abandono, meio de comunicação e ferramenta de estudo dos alunos.

Variáveis		Porcentagem
Sexo	Feminino	59%
	Masculino	41%
Idade ⁵⁵	Entre 17 e 18 anos	84%
	19 anos	13%
	Mais de 20	3%
Reprovação	Sim	11%
	Não	89%
Abandono	Sim	6%
	Não	94%

⁵⁵ No quesito idade, foram expressos os alunos do ensino regular, os matriculados na EJA não foram expostos para, assim, facilitar a comparação já que nesse quesito, a priori, são dois grupos com perfis etários distintos.

Meio de comunicação mais usado	Internet	88%
	Televisão	10%
	Não usam	1%
	Impresso – jornal	- de 1%
	Impresso – revista	- de 1%
	Rádio	- de 1%
Ferramenta mais usada para estudar	Internet	68%
	Livros	12%
	Anotações e materiais extras	8%
	Não tem o hábito de estudar	7%
	Apostilas	4%
	Não responderam	1%

Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

Ao associar a dualidade jornada de estudo e trabalho, observa-se, por meio do Gráfico 12, que 58,9% dos estudantes do Ensino Médio público de Uberlândia trabalham ou já trabalharam, um dado acima da média nacional, 44,7% (BRASIL, 2018a). Em relação a essa questão, percebe-se a existência de quatro grupos de respostas:

1º- afirma que não trabalhou durante o Ensino Médio, 41,1%. Tal número contemplativo de Uberlândia é muito próximo da média nacional em que “41,3% dos jovens brasileiros se dedicam exclusivamente aos estudos” (BRASIL, 2018a)

2º- 26% trabalham formalmente⁵⁶, conforme observação do pesquisador, a maioria dos estudantes fazem parte do programa municipal “Jovem Aprendiz”⁵⁷;

⁵⁶ Foi considerado trabalho formal aquele em que a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) está assinada – ressalta-se que de acordo com a CLT, a carteira pode ser assinada a partir de 16 anos – ou quando existe um contrato – de prestação de serviço – regendo a relação. Já o informal é entendido como aquele em que não há nenhuma determinante trabalhista, ou seja, condiciona-se como um “bico”.

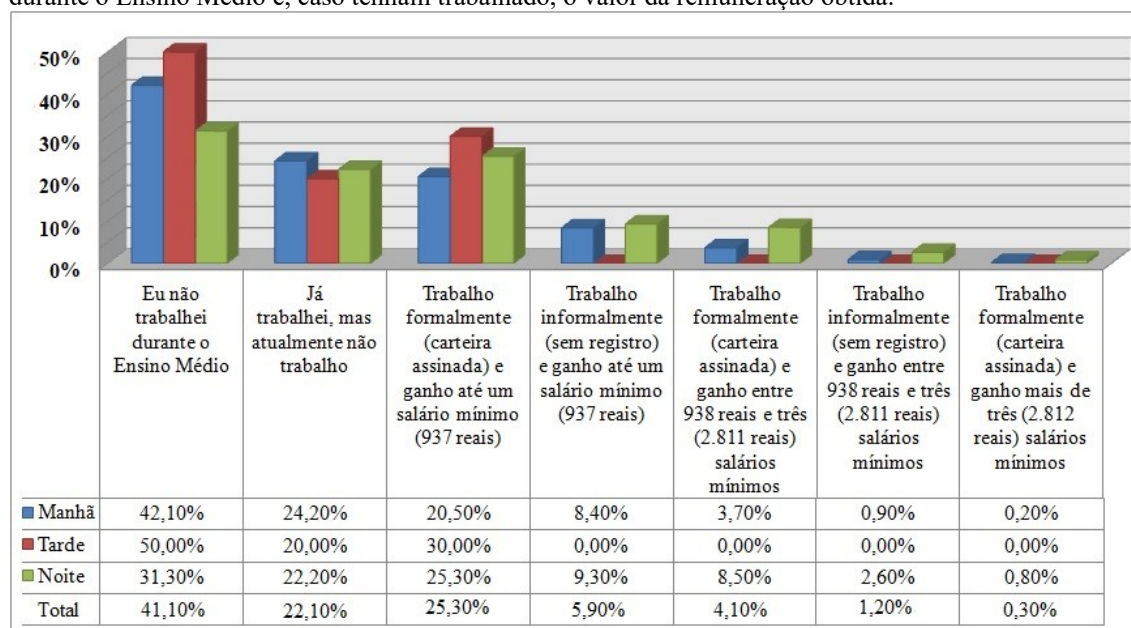
⁵⁷ Em Uberlândia, o Jovem Aprendiz é organizado pela Câmara dos Dirigentes Lojistas (CDL), respeitando o Decreto Lei número 5.598, de 2005, e tem o intuito de ofertar um vínculo de trabalho e de capacitação para adolescentes de baixa renda e apoiar o empresário no cumprimento da Lei do Aprendiz. Somente jovens entre 15 e 18 anos, cursando ou com o Ensino Médio encerrado, podem participar.

3º- 22,1% já desempenharam uma atividade empregatícia, porém, atualmente estão desempregados e mediante uma oportunidade podem regressar ao mercado de trabalho;

4º- 6,1% trabalham informalmente em atividades familiares ou de amigos, sem a obrigação de respeitar uma carga horária, recebendo somente pela tarefa desempenhada.

Ao analisar a questão do trabalho e do valor da renda por turno, percebe-se que os alunos do período vespertino⁵⁸ são os que mais têm tempo para se dedicarem aos estudos, pois 50% ainda não trabalharam durante o Ensino Médio. Verifica-se que 31,3% dos estudantes do noturno não trabalharam durante o Ensino Médio, porém, foi aferido pelo pesquisador que muitos desses alunos alocam o tempo em outras atividades na própria residência, como limpeza, preparação de refeição, cuidar de crianças e idosos, o que são tarefas que consomem dedicação.

Gráfico 12 – Proporção de alunos que trabalham ou já trabalharam (formalmente ou informalmente) durante o Ensino Médio e, caso tenham trabalhado, o valor da remuneração obtida.



Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

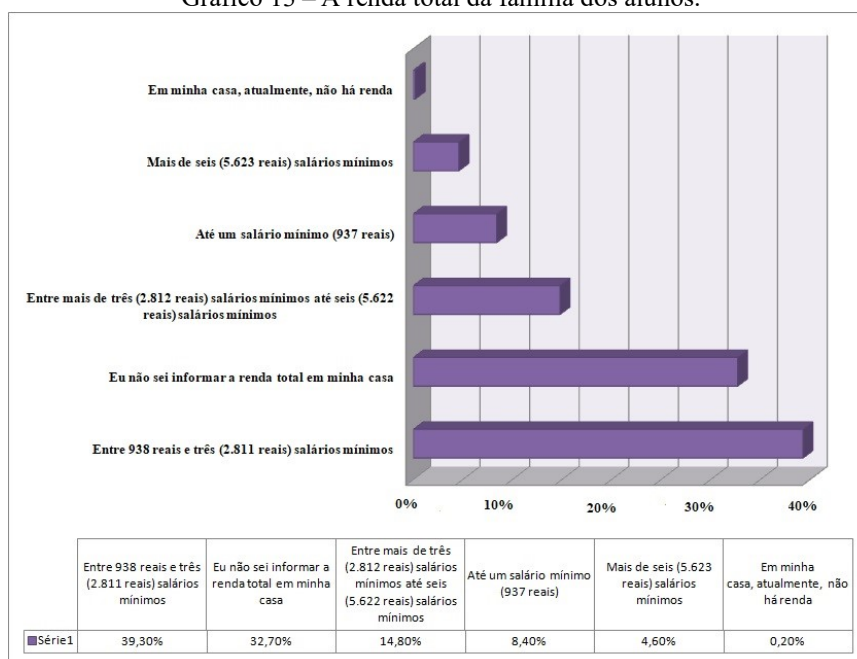
⁵⁸ Ressalta-se que em Uberlândia há apenas duas escolas que ofertam o terceiro ano do EM no período da tarde, uma sala em cada instituição, ao todo há 67 alunos matriculados, o que representa uma parcela muito pequena do universo de mais de 6.000 concluintes, em 2017, do Ensino Médio. Expõe-se também que o ranqueamento do Enem não divide as notas por turno, logo, não há como observar se mais tempo de estudo é realmente revertido em bom desempenho na avaliação.

Ao relacionar conjuntamente os três turnos, os estudantes que declararam que trabalham formalmente ou informalmente, 31,2%, recebem um salário mínimo ou menos. Mais de 5% disseram que ganham entre um e três salários e 0,3% obtêm mais de três salários. Os alunos do noturno são os que mais estão empregados e os que possuem uma renda média maior. Esses dois motivos podem ser justificados pelo fato desses estudantes poderem cumprir uma carga horária de trabalho maior que aqueles que trabalham em apenas um turno. Entende-se, então, que o poder financeiro da maioria dos discentes é baixo, logo, corrobora a ideia que o Estado deve garantir a escola pública para que, assim, as famílias das camadas carentes da população possam ter acesso à educação escolar.

Pelo Gráfico 13, constata-se que a renda média per capita, aquela que divide o total de renda familiar pelo número de moradores de uma residência, para 39% das famílias dos alunos que estudam em Uberlândia está “entre 938 reais e três (2.811 reais) salários mínimos⁵⁹”, o que tende a compreender a renda média nacional e estadual, uma vez que, em 2017, o ganho médio das famílias brasileiras foi de R\$1.268,00 e o das mineiras superou o valor de R\$1.224,00 (IBGE, 2017). Observa-se que a renda familiar se relaciona de forma direta com o acesso e a permanência do aluno na escola pública, pois, a baixa renda impulsiona o jovem a buscar um emprego e, diante desse cenário, a secundarizar os estudos. As consequências são a repetência, evasão, um aprendizado acrítico e a falta de perspectiva pessoal e profissional. Para Dias (2013, p. 51) “[...] mais tarde [a secundarização dos estudos] acaba por dificultar, ao extremo, a entrada dessas pessoas no mercado de trabalho”, caso ele busque vagas de emprego que exigem um nível maior de estudo. A questão financeira ainda influencia na participação em avaliações para o ingresso ao Ensino Superior, como Enem, porque o alunado que não tem condição financeira de investir em materiais didáticos, cursos extracurriculares e inscrições de provas sai em desvantagem em relação aquele que tem poder econômico.

⁵⁹ Na presente pesquisa, conclui-se que 58,9% das famílias recebem uma renda de até seis salários. Números próximos ao encontrado por Silva (2013), que expôs que mais de 60% das famílias dos alunos do Ensino Médio público de Uberlândia possuem renda de até seis salários.

Gráfico 13 – A renda total da família dos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

Uma vez conhecido os egressos do Ensino Médio, parte-se, agora, para observação do perfil dos professores das escolas de Ensino Médio da rede estadual, contemplando sexo, idade, tempo de atuação docente e regime de trabalho.

5.2 O perfil dos professores do Ensino Médio envolvidos na pesquisa

Ao se construir uma pesquisa que incide sobre a prática escolar, como a avaliação externa, é primordial destacar o papel dos docentes e levar em conta a sua autorreflexão e visão da organização escolar e de mundo perante o Enem. Antes, torna-se relevante dispor que dos 61 professores que participaram da pesquisa, como pode ser visto no Quadro 4, 60% são do sexo feminino e 40% do sexo masculino. Em relação ao nível nacional, 64,1% são mulheres, o que ultrapassa a porcentagem média de Uberlândia, e 35,9% são homens, indicando uma média menor que a local (BRASIL, 2017g). A predominância da inserção de mulheres no exercício do magistério é recorrente em distintos contextos, ao fazer uma incursão em conjunturas históricas anteriores, percebe-se que essa característica é estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas que ocorrem no Brasil (VIANNA, 2002). Em outra perspectiva, Marçal (2014) afirma que, mesmo com

as mudanças mercadológicas e educacionais ocorridas nas últimas décadas, a sociedade ainda associa a função do professor da educação básica às características geralmente consideradas femininas, como a “atenção” e a “delicadeza”, o que contribui para a associação das mulheres com a sala de aula.

Tendo como referência a divisão do Censo Escolar da Educação Básica de 2018, nesse trabalho, os professores foram distribuídos em quatro categorias de faixas etárias: até 24 anos, de 25 a 32, de 33 a 40, de 41 a 50 e mais de 51. Face a esses segmentos etários, a maioria dos sujeitos participantes dessa pesquisa encontram-se na faixa etária dos 33 aos 40 anos (43%), diferente da média brasileira e mineira em que a maioria dos docentes tem entre 41 e 50 anos, respectivamente com 28,8% e 32,4%. Nessa análise de dados também apreendeu que o grupo dos 25 aos 32 anos preenche 34% do corpo docente municipal, sendo a segunda faixa etária com o maior número de sujeitos, já acerca dos dados brasileiros e de Minas Gerais, o grupo dos 25 aos 32 anos correspondem a 26% e 24,9%, sendo a terceira maior faixa etária, atrás dos que têm de 33 aos 40 anos, 27,1% e 26,7%.

Em relação ao tempo de docência, o maior grupo tem entre seis e dez anos de atuação, 42,4%, sendo que 18,2% possuem entre 11 e 15 anos de sala de aula e o grupo entre 16 e 20 anos de profissão corresponde a 12,1%. Esses dados contemplam o objeto dessa pesquisa, pois, uma parcela significativa dos docentes, 72,7%, estava em efetivo exercício do magistério por acaso da implementação do “Novo Enem”, assim, diante da sua vivência laboral, têm condições de pontuarem sobre a disposição gradual do referido Exame no dia a dia escolar. Entre os docentes com cinco ou menos anos de carreira, há 27,3% dos professores, o segundo grupo com mais respostas. De acordo com Andrade (2004), historicamente, os docentes iniciam suas carreiras muito cedo e, muitas vezes, antes da própria formação profissional e em escolas públicas. Percebe-se que muitos jovens querem e precisam, cada vez mais cedo, de uma renda, logo, veem no magistério uma forma imediata de um provento financeiro.

A condição de pauperização salarial⁶⁰ obriga a maioria dos professores a trabalhar em mais de uma escola, em várias turmas e a ter concomitantemente outro(s)

⁶⁰ Vários trabalhos, dentre eles de Lourencetti (2014), Oliveira (2003 e 2004), Piunti (2015) e Richter (2015), demarcam que os docentes passam por um “processo de proletarização” financeira. Nessa pesquisa foi aferido que 60,6% dos professores recebem entre R\$938,00 a R\$2.811,00. Ressalta-se que o valor do piso do magistério, em 2019, é R\$2.557,73 (BRASIL, 2018a). Evidencia-se também que essa

emprego(s) (LOURENCETTI, 2014). Salienta-se que, em 2017, em Minas Gerais, o salário inicial pago a um professor com jornada de trabalho de 24h por semana foi de R\$1982,54, acrescido de um abono de R\$153,10. Dos respondentes, 66% disseram que não trabalham exclusivamente na rede pública, desse universo, 29% tem um duplo estabelecimento de trabalho na rede pública estadual e municipal, 21% trabalham concomitante na rede estadual e particular e, por fim, 16% dedicam ao mesmo tempo na estadual, municipal e privada, tendo um triplo ambiente profissional. Dos respondentes, ninguém mencionou que atua na esfera pública federal. Para ilustrar a necessidade de trabalhar em duas ou mais escolas, cita-se o caso dos conteúdos com uma aula (como Artes, Filosofia e Sociologia) em que o professor precisa de 16 turmas para um cargo completo. Ressalta-se que a jornada de trabalho semanal é de 24h, sendo 8h destinadas a atividades extraclases, nas quais 4h são na escola e as outras 4h no ambiente de livre escolha do professor (MINAS GERAIS, 2017). Diante da necessidade de lecionar em várias turmas, há professores que buscam um segundo cargo na rede estadual ou mais aulas na rede municipal e privada. Zanchet (2003) cita que os diferentes locais em que os professores trabalham podem influenciar nas práticas das cobranças, visto que as escolas possuem peculiaridades e podem variar as exigências profissionais.

Acerca da dedicação à docência, 76% atuam integralmente como professores, já 24% possuem outra(s) profissão(ões). No Brasil, 41% dos docentes da rede pública complementam a renda seja na área educacional ou fora dela. Em Minas Gerais, esse público equivale a 51,1% (BRASIL, 2018a), assim, a média de dedicação integral em Uberlândia é maior que a estadual e nacional. A consequência de ter outros trabalhos, além da carreira docente, para Alves e Pinto (2011) é a baixa produtividade e o adoecimento. Para Silva (2013) esses profissionais também estão suscetíveis a distanciarem da realidade familiar, social, de entretenimento. Oliveira (2003) garante que ele perde a noção de integridade do processo e passa a apenas executar uma parte do trabalho, afastando-se da concepção global, o que reduz o professor a técnico executor.

No que se refere à forma de ingresso na rede estadual, a maioria está concursada, 46%, já 30% estão concomitantemente concursados e designados e 24% são designados.

remuneração dos docentes é ínfima frente a importância dele para a sociedade, a carga de trabalho exercida dentro e fora da sala de aula, a responsabilidade, as múltiplas funções assumidas.

O professor pode ocupar dois cargos concursados na rede pública estadual (MINAS GERAIS, 2017). As consequências de se ter uma maioria de docentes contratados temporariamente são: dificuldade do vínculo professor-aluno, descontinuidade dos planejamentos e dos projetos educacionais, sem contar que, muitas vezes, há perdas de aulas durante o processo de substituição (SILVA, 2013). O fato do docente ser concursado acarreta em direitos trabalhistas, previdenciários, remunerativos, o que pode motivá-lo e dar garantias no exercício da profissão.

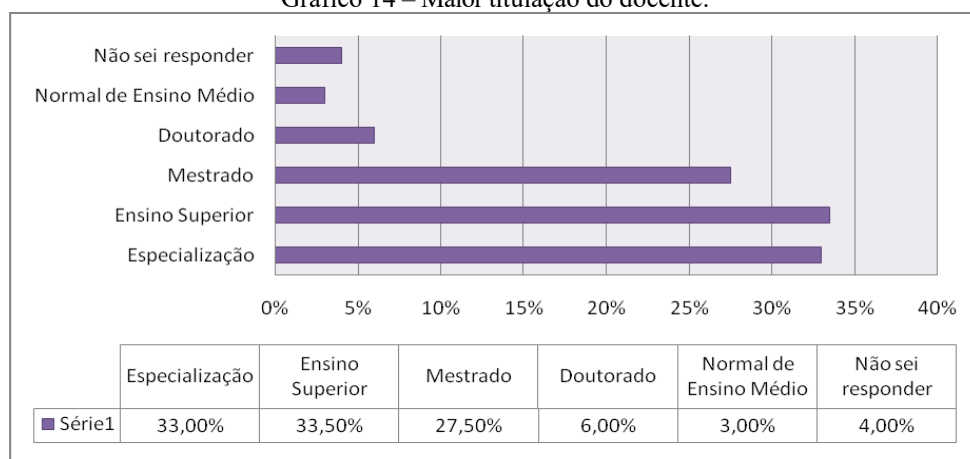
Quadro 4 – Sexo, idade, tempo de profissão, forma de ingresso e regime de atuação dos professores na rede estadual.

Variáveis		Porcentagem
Sexo	Feminino	60%
	Masculino	40%
Idade	Até 24 anos	3,2%
	De 25 a 32	34%
	De 33 a 40	43%
	De 41 a 50	12,5%
	Mais de 50	7,3%
Tempo de docência	Menos de 5 anos	27,3%
	Entre 6 e 10 anos	42,4%
	Entre 11 e 15 anos	18,2%
	Acima de 16 anos	12,1%
Atua exclusivamente na rede pública	Sim	34%
	Não	66%
Atua exclusivamente no magistério	Sim	76%
	Não	24%
Forma de ingresso na rede pública	Designação	24%
	Concurso	46%
	Contrato	0%
	Concurso e Designação	30%

Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

Constata-se que 54,9 dos professores brasileiros do Ensino Médio têm formação inicial superior na área que lecionam, no caso dos docentes mineiros a porcentagem é de 92,9% e em Uberlândia 95,9% (BRASIL, 2018a). Os dados dessa pesquisa apontam que 97% do professorado possuem uma titulação universitária, superando a média nacional, mineira e a local apresentada pelo MEC. A maioria, 33,5%, dos docentes possui uma graduação concluída, enquanto que 66,5% são pós-graduados, o que mostra uma constância qualificação por parte dos professores⁶¹ e que a meta 16 do PNE de 2014, no Ensino Médio de Uberlândia, foi atingida já que ela implica que 50% dos professores da educação básica devam ter nível de pós-graduação. Vide Gráfico 14.

Gráfico 14 – Maior titulação do docente.



Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

Feita a referendação dos perfis dos participantes da pesquisa, o foco passa, a partir deste momento, a explicar os pares dialéticos expressos nesta seção. Dessarte, acredita-se que a educação contrai fundamentações, práticas e fins ora convergentes ora divergentes e essas ressignificações são resultantes do campo de disputas hegemônicas

⁶¹ Há dois fatos que justificam os números de professores (re)qualificados. O primeiro se refere a Secretaria de Estado da Educação despende a formação continuada (em respeito a CF de 1988 e a LDB de 1966) como meio de ascender na carreira profissional, não obstante, vê-se uma contradição, ou seja, um distanciamento entre o discurso da motivação e a real motivação, pois, o plano de carreira do servidor estadual desvaloriza a continuação dos estudos, já que, de acordo com a Resolução 67, de 2010, o professor do EM obtém aumento na remuneração se tiver cumprido o interstício de cinco anos de efetivo exercício no mesmo grau (essa contagem se inicia após a conclusão do período de estágio probatório, assim, podendo levar oito anos de efetivo exercício para obter a primeira promoção na carreira) e ter cinco avaliações periódicas de desempenho individual satisfatórias desde a sua promoção anterior, o que significa que a motivação, propiciada pelo governo estadual, é mínima. O segundo pela constante necessidade de aperfeiçoamento, pois, muitos docentes têm a concepção que a sociedade, o trabalho e o ensino e aprendizagem estão inerentes as múltiplas transformações (GERMANOS, 2016; MARÇAL, 2014).

de sujeitos e projetos sociais providos de historicidade e impregnados pelos condicionantes sócio-políticas-culturais, os quais se constituem e ressignificam. Dessa feita, como forma de organização da seção e por entender que os conceitos dialogam entres si, a argumentação foi disposta em categorização dos conteúdos por pares dialéticos, ou seja, em duplas temáticas tratadas de modo combinado, as quais sintetizam as similitudes e as contradições permeando uma constante relação e movimento.

Durante a análise do conteúdo dos dois questionários (alunos e professores) e das entrevistas (alunos e professores), o pesquisador atentou para os dados mais significativos em vistas aos objetivos propostos na presente pesquisa, em um exercício de tomadas e retomadas de conceitos, os excertos representativos foram distinguidos e passaram por análise de vínculo com o Enem e com os objetivos específicos. Após essa seleção, foi organizado em categorias de modo a apresentar os pares dialéticos, os quais foram se (re)constituindo e (re)significando durante a análise de dados, à *posteriori* a coleta de dados.

Esses pares dialéticos compreendem que uma realidade é múltipla, mas, com vínculos orgânicos, está em movimento, em transformação e expõe, ao mesmo tempo, a convergência e o contraditório, logo, propiciam compreender não apenas por meio daquilo que é perceptível e homogêneo como também por aquilo que está implícito e contraposto. Diante dessa conjuntura, a linha da contradição é colocada em destaque, uma vez que descortina as ações do Estado na sociedade.

Os pares dialéticos estão diretamente relacionados entre em si e com a discussão esboçada nas seções anteriores, assim, constituíram-se em duas dimensões, que contribuem com o aprofundamento da problemática apresentada, as quais são: “Os indicadores da avaliação externa do Enem sob a influência da lógica mercantil no Ensino Médio” e “Vicissitudes e desafios para a materialização do Enem nas escolas públicas”.

5.3 Os indicadores da avaliação externa do Enem sob a influência da lógica mercantil no Ensino Médio

Diante da mercantil Reforma do Estado de 1995, o cenário educacional brasileiro passou por mudanças estruturais, sendo que a relação público e privado tornou-se uma parte constitutiva na aparelhagem do Estado e na relação dele com a sociedade. Dentro dessa conjuntura, suscita-se a avaliação externa, a qual passa a ter papel destacado na contribuição do Estado Avaliador na constituição do empresariado na educação pública.

Atualmente, o embate público e privado ganha destaque em um momento em que os bens públicos se individualizam na perspectiva da competitividade e perdem de certo modo sua feição de direito social inalienável. Mas, qual o interesse do empresariado no setor educacional? Como ele age nas escolas públicas e EM? Quais as consequências desse ingresso? Qual a ligação do Enem com a relação público e privado no EM? As respostas para esses quatro questionamentos estão referendadas nos próximos parágrafos e guiam a relação dialética entre os indicadores gerados pelo Enem com a infiltração da lógica mercantil no Ensino Médio.

Nos anos 1990, os analistas financeiros apontaram que o mercado educacional constituiria em um dos mais lucrativos no século XXI (OYAMA, 2016). No caso exclusivo do Ensino Médio, na atualidade, destaca-se que o universo de eventuais consumidores diretos é superior a 7,7 milhões de alunos (BRASIL, 2018c), além de 519.883 professores, em quase 30.000 escolas públicas de EM, conforme o Censo Escolar de 2018, além do público indireto, no caso as famílias e demais contatos pessoais dos discentes e dos profissionais da educação. Expõe-se ainda que se trata de um público-consumidor, que tende a ser fidelizado, consumindo serviços e produtos, nos três anos de duração do Ensino Médio.

O interesse privado consiste em “instrumentalizar e obter lucros com a educação, por meio principalmente da venda de mercadorias e serviços ‘desovados’ no sistema educacional” (OYAMA, 2016, p. 90), isto é, a qualidade socialmente referenciada do ensino das escolas tem valor insignificante diante da ânsia da lucratividade que ela pode gerar, assim, “[...] está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais” (FREITAS, 2012, p. 387).

No Brasil, existem aproximadamente 340 mil fundações e associações sem fins lucrativos gestando a educação básica (IBGE, 2012). Para Peroni (2013) essas

organizações se apresentam, na maioria das vezes, como sem fins lucrativos, no entanto, possuem ligação direta com grandes corporações e com o lucro empresarial. Além dos grupos sem fins lucrativos, há, em especial, os conglomerados educacionais, os quais têm sedimentado os seus tentáculos, cada vez mais, no Ensino Médio. Destacam-se os grupos Ânima, Eleva, SEB e, em especial, o Kroton, o qual tem adquirido escolas, editoras, sistemas de ensino, porquanto, ele “consolida-se como líder de mercado também na educação básica” (PEIXOTO, 2018, p. 1). Kenji (2018, p. 1, grifo nosso) alerta:

Porque em termos de educação pública eu penso que nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse. Uma coisa era a gente enfrentar donos de instituição privadas associados por meio de suas entidades federativas brigando contra a educação pública. Outra coisa é você pegar uma instituição **que domina 300 multinacionais. E que tem a capacidade de determinar o ritmo da economia.**

O processo de inserção do empresariado na educação pública tem avançado de diferentes formas, sendo parte das estratégias do capital para a superação de sua crise estrutural (MÉSZÁROS, 2011). Souza (2014) aponta as consultorias, inspeção, gerência escolar e de rede ensino como serviços oferecidos às escolas públicas oriundos da iniciativa privada. Contudo, em análises documentais e em registros com os professores, vê-se outras atividades com foco na gestão da escola: parcerias de práticas pedagógicas e de serviços escolares, como estágios e cessão de espaço para eventos; programas organizacionais para biblioteca e secretaria; propostas de formação de professores e gestores. Há também produtos destinados aos discentes, como: a venda de livros didáticos (em especial de obras literárias), de sistemas apostilados, cursos de língua(s) estrangeira(s), preparatórios para o Enem e vestibulares. Os professores também são contemplados, por exemplo, por meio de descontos em cursos de aperfeiçoamento, graduação e especialização.

Até mesmo as avaliações externas podem gerar dividendos ao segmento privado, pois, elas podem ser fomentadas, aplicadas e os dados analisados por entes externos ao governo, como acontece com o próprio objeto dessa pesquisa, uma vez que o Enem, durante todas as suas edições, teve e ainda tem a sua organização, aplicação e correção feita por fundações educacionais, as quais visam ao lucro financeiro. Na atualidade há

três prestando serviço ao Inep: Fundação para o Vestibular da Unesp (Vunesp), a Cesgranrio e a Getúlio Vargas. A Vunesp é responsável pela correção das redações, enquanto a Getúlio Vargas e a Cesgranrio são responsáveis pelas avaliações de Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza (BRASIL, 2017f).

Aproveita-se a menção do vínculo do Enem com tais fundações para expor que essa relação auxilia a difusão das avaliações externas do Brasil. Além disso, essa associação, conduzida pela metodologia científica e transparência desses grupos, cumpre a função de legitimar as ações do Estado ante a sociedade, o que transparece também credibilidade pública aos processos avaliativos (MINHOTO, 2008). Dessa maneira, Minhoto (2008, p. 73) indica que há “[...] uma tendência de ampliação das demandas e do fortalecimento de um mercado especializado, e ao que tudo indica restrito, em avaliação dos sistemas de ensino.” Salienta-se que, como o Inep não tem uma estruturação logística de aplicação e correção dos exames, essa parceria se torna necessária para a existência da avaliação externa do Estado brasileiro.

A lógica que naturaliza a participação privada na escola pública é disseminar a ideia que “não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado [escola pública]” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 339), ou seja, em promover, segundo Borón (1995), a demonização do Estado por meio do pensamento de que ele, além de consubstanciar a ineficiência, inibe o desenvolvimento dos serviços. Na mesma proporção há sacralização do mercado – Borón (1995) usa a expressão “idolatria” – como único antídoto para superar a tal crise, o que faz abrir, de modo gradual e naturalizado, espaço para a inserção empresarial na educação básica pública.

[...] a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. **Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação.** (MÉSZÁROS, 2011, p. 16, grifo nosso).

Segundo Freitas (2012), a criação de um clima de caos educacional é o primeiro passo utilizado pelos reformadores para efetivar as reformas, sendo as avaliações sistêmicas utilizadas como instrumento político para enfatizar a crise da educação pública e promover as soluções criadas pelos empresários.

Para Mészáros (2000) para que o sistema do capital continue com o seu objetivo de expansão e acumulação financeira e ideológica, ele necessita manter o domínio e o controle sobre o processo de reprodução social, mesmo que isto seja efetivado, e essencialmente o é, de forma destrutiva e desumana ao bem público e a um bem necessário para a constituição das pessoas, como a escola é.

O caráter mercadológico imposto pelo empresariado avança na medida em que o Estado não “estabelece as fronteiras e diferenças entre os interesses coletivos e os interesses particulares, facultando a emergência da privatização do público [...]” (DOURADO; BUENO, 2001, p. 1), isto é, ao não impor limites em sua relação com o setor privado, o próprio governo corrobora com a inserção desse segmento na educação pública sob o interesse de ter menos responsabilidade e despender menos suporte financeiro e técnico na oferta de tal serviço.

Com sinceridade, eu não vejo o governo se importando com a educação. Para ele, a educação é um gasto desnecessário, e não um investimento, que se ele pudesse, imediatamente, ele já teria cortado ou transferido. É triste quando se vê que o próprio governo não valorizar os seus funcionários, nem a educação pública.

(Entrevista – Escola 4, professor, Língua Inglesa, 35 anos).

Para mim é muito claro o “corpo mole” do estado [governo de Minas Gerais] em relação ao Ensino Médio. Ele tem total ciência da situação de sucateamento das condições de trabalho, da parte física e da valorização do professor e não faz nada. Não falo apenas de investimento de dinheiro, ele não faz nada de modo geral. Parece que ele quer “lavar as mãos” de qualquer responsabilidade e que outro tome conta do ensino. Não investir em educação é um projeto do próprio governo.

(Entrevista – Escola 23, professor, História, 38 anos).

O governo tem atrasado salários, não consegue investir na estrutura das escolas, não motiva a criação de projetos paralelos e ainda cria projetos que não consegue arcar, como a escola em período integral. Existe uma falta de estrutura pedagógica e de material básico [...]. Na atualidade, não tem motivação, não tem projeto, não tem com quem reclamar. E o problema é das escolas, sendo que parte da própria sociedade abstrai o discurso de “coitadinho” do governo, uma baita falácia, e culpa a escola pela desorganização, pelo baixo rendimento das notas e pela má criação do jovem.

(Entrevista – Escola 5, professor, Educação Física, 28 anos).

Os depoimentos anteriores abordam, dentre alguns aspectos a falta de recursos, sejam financeiros e técnicos e de materiais. Tais percepções encontram significância ao serem comparadas com os dados da Tabela 6, os quais mostram que 60,6% dos professores acreditam que os recursos disponibilizados pelo governo para o Ensino

Médio estadual são insuficientes. Em outras palavras, o profissional tem a percepção que o ambiente de trabalho no qual ele está inserido não propicia condições adequadas para o desempenho da sua função, o que pode gerar problemas de ordem profissional e pessoal para ele e os demais envolvidos na prática escolar. Em contradição a ausência financeira, técnica e de materiais, o Estado, segundo Oliveira et al. (2008), é presente de modo imperativo nas avaliações em larga escala e em ações relativas a(os): currículos, materiais didáticos, estruturação documental e pedagógica.

Tabela 6 – Recursos financeiros, técnicos e de materiais providos do Estado para as escolas.

Ação	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não acompanho
Os recursos governamentais direcionados a escola são suficientes.	60,6%	27,3%	12,1%	0,0%	0,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

Além da questão da lucratividade financeira, outro motivo que leva o privado a ensinar a inserção na rede pública está no controle ideológico de um ambiente de formação de opiniões. Corroborado pelo discurso oficial do Estado, os donos do poder promovem nas habituais ações escolares os seus interesses, tornando-os vigentes e redutores, o que faz com que o público escolar se torne massivo diante dessa disposição. Por exemplo, conforme Caetano (2015, p. 96), essas tendências alteram o conteúdo da educação por meio “da formação dos professores; dos termos e condições de contratos e salários dos professores; e a natureza das atividades dos professores no cotidiano e a forma de trabalho na escola”. Por fim, “modifica-se, consequentemente, o significado da educação, alterando o significado de ser um professor, aluno, pai, formando uma visão hegemônica mercantil” (CAETANO, 2015, p. 96). Ressalta-se ainda que a aparelhagem ideológica disseminada na escola extrapola para outros segmentos, como o de hábitos pessoais, consumo e político, assim, criando uma massa de manobra. Dessa forma, os neoliberais visam extirpar as práticas de um ensino crítico, as quais são denominadas, por eles, de transgressoras, uma vez que elas questionam o pensamento hegemônico e procuram construir alternativas à lógica do capital (PERONI; CAETANO, 2015). Eles preconizam que a educação não deve estar vinculada a valores sociais, políticos e culturais, que são próprios da diversidade, além disso, justificam ainda a inserção da ideologia neoliberal como um plano de salvação frente as diversidades (reais ou até ficcionais) apresentadas.

O fato da atual organização escolar passar por um rearranjo em suas concepções e ações deve ser visto, como já afirmado, como uma estratégia neoliberal imposta a ela, na qual o governo é conivente, e não como um descompromisso ou irresponsabilidade ou ineficiência do Estado. Reforça-se que o Estado representa os interesses desta classe. Observa-se, por meio de Lopes (2007), Oliveira (2009) e Saviani (1994) uma percepção de inconformismo, pois, o Estado brasileiro adota um discurso acerca do valor desse setor, contudo, na linha da contradição, a sua intenção consiste e se ausentar dos problemas das escolas, assim, diluindo ou diminuindo a sua responsabilidade, mas não o seu poder regulador.

Por fim, a infiltração da lógica mercantil também ocorre mediante o uso das avaliações externas no molde do projeto neoliberal brasileiro, pois, elas desencadeiam duas ações conforme os interesses empresariais: o ranqueamento e a publicização. E é sobre essas ações, bem como as consequências geradas por elas, que a próxima subseção versa.

5.3.1 O ranqueamento das notas do Enem e sua publicização como mecanismo de responsabilização unilateral

Nos governos neoliberais existe a preocupação em coletar e divulgar estatísticas como se elas representassem o produto final do processo de ensino e aprendizagem, isto é, parte-se do princípio que elas retratam o amplo contexto educacional, histórico e social dos alunos e da escola. Entretanto, supor que uma escola é melhor do que a outra com base apenas no resultado da soma de um grupo de alunos em uma avaliação externa, como ocorre com o Enem, ignorando conjunturas pedagógicas e de formação humana, social, cultural e econômica, que também são condicionantes na escolarização, é representar uma realidade manipulada e não todo o processo.

Neste cenário, emerge o *ranking* das escolas no Enem, o qual é expresso pela média das notas dos egressos do EM nas cinco avaliações do Exame: Linguagem, Matemática, Ciências, Humanas e redação. O objetivo, segundo o Inep, é para que as escolas possam identificar deficiências e boas práticas pedagógicas, além de mobilizar a sociedade para o aprimoramento da qualidade escolar (BRASIL, 2005).

Tal *ranking* foi disposto pelo MEC entre 2010 e 2016. Na última listagem oficial feita com base na edição de 2015, assinala-se que 14.998 escolas (em que ao menos 50% dos estudantes matriculados no terceiro ano do EM participaram do Exame) entraram no ranqueamento, sendo que das 100 melhores posicionadas, três foram instituições federais e 97 eram privadas. Essas escolas particulares, segundo Martins e Abrantes (2017), estão focadas em um público de classe alta ou média-alta e estão locadas na região Sudeste, pois, das 20 mais bem posicionadas, 13 estão distribuídas pelos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. A primeira escola estadual (que representavam 58,2% do total de participantes) apareceu em 147º lugar (BRASIL, 2016d). As instituições privadas melhores posicionadas no *ranking* têm, em sua grande maioria, um trabalho voltado a obtenção de resultados satisfatórios no Enem e, em decorrência, ao acesso ao ES via SisU. Segundo Marçal (2014), tais instituições possuem um ensino tecnicista, sem ênfase a formação social e crítica.

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”. (MARÇAL, 2014, p. 22).

Contudo, nessa pesquisa, ressalva-se que a postura acima citada encontra, como visto na seção 3, ressonância nas finalidades do Ensino Médio no que concerne a fomentação da continuação dos estudos.

Em decorrência do *ranking*, Santos (2004, p. 1152) explica “[...] que fica exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades e das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito [...]”. O próprio Estado e as escolas privadas melhores classificadas alavancam a publicização do ranqueamento ao instaurar campanhas publicitárias nos mais diversos meios de comunicação. No caso do Ideb ainda há o fato de alguns estados e municípios imporem a fixação de uma placa na portaria das escolas públicas exibindo a nota obtida no Índice. Esses fatos contribuem para a desvalorização das instituições com notas baixas (FISCHER, 2010) pertencentes, em sua maioria, a rede pública estadual e ao trabalho dos profissionais que atuam nessas instituições.

Ranquear essas escolas pode caracterizar uma tentativa de desqualificar, privatizar, diminuir e até drasticamente pensando, de fechar tais escolas participantes do processo e isso gera desdobramentos graves e perdas na educação que podem dificultar o desenvolvimento qualitativo da educação ao invés de auxiliar nesta busca. (SILVA, 2011, p. 89)

Tal divulgação do *ranking* pelo Estado contradiz a advertência feita por Travitzki (2013, p. 170) que “é importante dar atenção ao tipo de informação selecionada e ao modo como é divulgada”. Ademais, essa ação não faz parte do escopo de atuação da avaliação externa, ao contrário, os dados gerados por ela devem permear análises com um viés pedagógico, sem uma publicidade exacerbada.

É preciso, como afirma Fischer (2010, p. 49), lembrar que, no que diz respeito às avaliações, como o Enem, a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. De acordo com Mazzonetto (2014, p. 133), caso seja repassado aos exames uma “importância demasiada na mudança dos rumos educacionais”, pode-se “mudar o foco das questões educacionais”, assim, potencializar algumas inversões, como: transformar os problemas sociais em desvios técnicos, imputar os problemas metodológicos e estruturais da sala de aula a implicações de rendimento.

Esse ranqueamento do MEC é absurdo, pois, os pais o tomam com uma verdade absoluta e passam a cobrar da direção da escola e dos professores. Na semana em que ele é divulgado, aparece pais que nunca tinham ido ao colégio e para cobrar.

(Entrevista – Escola 4, professor, Língua Inglesa, 35 anos).

Ninguém presta na escola quando sai essas notas do Enem, todos são fracassados, o ensino é ruim. Ninguém busca entender a realidade das escolas, só cobra, cobra, cobra. **Presenciei casos que os pais tiraram o aluno da escola, no meio do ano [letivo], sem saber para onde levar os meninos só por causa dessas notas médias do Enem.**

(Entrevista – Escola 23, professor, História, 38 anos).

Eu fiz cursinho [escola particular]no começo deste ano. Onde estudei a aprovação [ingresso ao ES via Sisu] era alta. **Divulgavam de várias formas. É bom marketing.** Aprova mais, tem mais alunos.

(Entrevista – Escola 23, aluno, 19 anos).

O segundo depoimento anterior (do professor de História) confirma que há famílias que matriculam os seus filhos dando preferência para a escola com desempenho satisfatório no *ranking* do Enem. Isso faz subentender que essa família, caso tivesse uma condição financeira vantajosa, matricularia os filhos diretamente nas instituições

particulares melhores posicionadas no *ranking* do Enem. Tal constatação evidencia o poder do ranqueamento, o qual é santificado pela aparelhagem discursiva do sistema do capital, sendo absorvido como verdade absoluta por parte da sociedade. Porém, há professores que ignoram essa classificação sob a justificativa de não a conhecer ou pelo fato dela ser uma ação sem vínculo com a realidade das escolas ou por acreditar que ela não implica em melhoras no dia a dia escolar:

Eu não tinha ouvido, mas, mesmo que tivesse ouvido, eu não repasso importância a ele. Como o desconheço, abordo-o com indiferença. Muitos professores, como eu, não o conhecem.

(Questionário – Escola 11, Professor, Física, 25 anos).

Esse *ranking* é um exemplo [de ação do Estado que não surtiu efeito]. Ouvi algumas vezes, raras, mas, nunca vi a serventia dele em sala. Passou [...]. Um modismo. Ao invés de *ranking* de notas, deve-se preocupar com outros problemas da educação. Deve ter mais investimento financeiro e pedagógico. Assim, o Ensino Médio seria mais igual e benéfico para todos. Infelizmente, atualmente não é. E *ranking* não ajuda a ser.

(Questionário – Escola 13, professora, Sociologia, 26 anos).

Vale ressaltar que o Sisu não consiste em um *ranking*, entretanto, é tratado pelas escolas, principalmente particulares e pela sociedade com se fosse um, logo, mede-se o *status* das instituições de EM pelas entradas dos seus estudantes em uma IES pública, ou seja, quanto mais ingressantes, via Sisu, no ES ou quanto mais ingressantes em cursos abastados pelo mercado e pela sociedade (principalmente Medicina), mais as escolas são vistas como sinônimos de “bom ensino” e “sucesso educacional”. Inclusive, muitas instituições privadas centram, além do desempenho satisfatório no ranqueamento do Enem, na “aprovação” dos seus discentes pelo Sisu. Lembrando que os conceitos de “aprovação” e “reprovação” não são usados no Enem e nas ações desencadeadas por ele.

O fato do MEC não divulgar mais um relatório com as médias do Enem não significa que não exista um ranqueamento das escolas na referida avaliação, ou seja, a maioria dos dados é de acesso público, o que faz com que o mercado – simbolizado por empresas da área educacional e veículos de comunicação, apoiados por instâncias supragovernamentais – elabore um *ranking* informal, a partir do levantamento da base bruta de dados do MEC, acessível ao público. Isso é feito sob o discurso de prestação de contas à sociedade.

Evidencia-se que tanto o antigo *ranking* do MEC quanto o atual, produzido por iniciativa do mercado, foram transformados em um mecanismo permissivo ao ponto de algumas escolas usarem os dados aferidos no Enem de acordo com o próprio interesse mercadológico. Por exemplo, em Uberlândia, Minas Gerais, em 2013, uma escola expôs o ranqueamento excluindo as notas da redação, o que fez com que ela ficasse em primeiro lugar na classificação final do Enem dentre todas as instituições participantes no município, assim, tivesse maior respaldo de marketing na captação de alunos. Essa atitude gerou um embate jurídico movido pela instituição que ficou em primeiro lugar com a média da redação (BRAGON, 2013), a qual argumentou que excluir as notas da produção de texto (uma parte constituinte do Exame) consiste em descaracterizar a média final (BRAGON, 2013). Enfim, percebe-se, por meio desse caso, o valor antipedagógico e até amoral do uso da classificação do Enem.

Há instituições particulares que usam vácuos nas regras do Exame e criam outras empresas com Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) e com o nome parecido com o original (PRADO, 2014). Para isso, separam-se, as turmas focadas exclusivamente na preparação do Enem das demais, às vezes, a separação é meramente por sala, pois, continuam no mesmo prédio e com os mesmos professores, material didático, carga horária e horários de aulas (MARTINS; ABRANTES, 2017). Tais turmas reúnem os estudantes com rendimentos destacáveis baseados em edições anteriores do Enem e ou em simulados internos de preparação para a avaliação, apresenta-se também alunos de destaque em outras escolas no(s) último(s) ano(s) do Ensino Médio e, por fim, os mantêm em turmas específicas e com poucos alunos, o que facilita o processo de ensino e aprendizagem. Entre as dez primeiras com melhor pontuação média nas provas objetivas do Enem de 2015, apenas uma abriga mais do que 90 alunos (MARTINS; ABRANTES, 2017).

Ainda bem que o MEC não faz mais esse *ranking*. Mas, o problema é o barulho que ele já causou, foi muito grande. Ainda existem discussões e ações baseadas nele dentro da escola, pela direção, e fora dela, por famílias, o que é terceirizar a culpa do Estado para exclusivamente as cousas (SIC!) da sala de aula, esquecendo os fatores extras.

(Questionário – Escola 1, professora, Geografia, 25 anos).

Este *ranking* é uma piada pronta. É óbvio que as escolas privadas ficam melhores posicionadas. O motivo é a organização, o investimento e o objetivo que elas têm. Enquanto que o Estado não organiza, não investe e não dá objetivo para as escolas estaduais. É uma comparação injusta. E o mais

triste é que muitos pais “compram” essa ideia e ficam contra a escola, e não cobram de quem deve cobrar.

(Questionário – Escola 4, professor, Filosofia, 32 anos).

Perante os dois depoimentos anteriores é evidenciado o aspecto de haver famílias que, além de canalizarem o discurso de culpabilização do professor frente aos problemas da educação, não cobram um maior respaldo financeiro, técnico e até afetivo por parte do Estado Avaliador. Tal constatação ajuda a compreender o poder discursivo empregado para constituir as ações de interesse do próprio Estado e do sistema do capital e o valor que eles atribuem a escola pública.

Travitzki (2013, p. 60) enfatiza que a exposição indevida de um *ranking* construído apenas de modo quantitativo implica em “efeitos indesejados, como o aumento (ou manutenção) da desigualdade social, assim como o empobrecimento e o esvaziamento de sentido do cotidiano escolar”. Para Richter (2015, p. 285) decore-se “[...] ações refratárias, lacunares, deturpadas e alienadas no tocante à garantia da qualidade [socialmente referendada] da educação, tanto para a categoria docente quanto para os estudantes”.

Em resumo, realça-se que o próprio MEC, além de não aproveitar os indicadores do *ranking* do Enem na promoção de uma autocritica acerca da sua atuação com o ensino público, faz questão de propalar os resultados negativos aferidos perante as escolas públicas, contribuindo, assim, com as críticas e o descrédito imputados a elas.

Por último, as estratégias do Estado Avaliador e do empresariado de promoção de um ranqueamento das notas do Enem e de sua publicização não permeiam os fins de uma avaliação externa. Tais ações ainda fazem gerar uma responsabilização acerca dos resultados insatisfatórios. Entretanto, no contexto referido, em que consiste essa responsabilização?

Torna-se importante dispor que, perante o discurso oficial, a responsabilização no setor público é disposta como a explicação do que faz, como faz, por que faz, quanto gasta e o que ainda fará por parte dos profissionais que respondem pelo serviço público, seja esse profissional vital ou não para a organização governamental e da sociedade (AFONSO, 2010). Para Dias Sobrinho (2002), ainda pela vertente neoliberal, essa concepção consiste em uma iniciativa de interação social e de intercâmbio, pois de um lado há quem chama à responsabilidade, que busca a resposta e, de outro, existe aquele que responde, que executa. O trabalhador deve prestar contas, não somente em termos

quantitativos, as instâncias controladoras ou aos seus representados, como também promover uma autoavaliação, divulgar o que ele conseguiu executar e justificar as suas ações. Em um discurso acalentador, tal ação está relacionada aos direitos dos cidadãos contra possíveis faltas do governo ou de quem atue na função pública. No que tange ao setor educacional, o papel do professor tem uma responsabilidade profissional de ampla penetração em sociedade, assim, devido ao valor do seu trabalho, ele é visto como um servidor público cuja análise de sua atuação é importante (KUENZER; CALDAS, 2009).

Partindo do princípio do uso da responsabilização com vieses de melhora do contexto educacional público, afirma-se que não há a cultura da responsabilização no trato das ações públicas, nem existe explicação acerca da sua serventia, isto é, o próprio Estado não explica tal iniciativa (DIAS SOBRINHO, 2002). Travitzki (2013, p. 167) aponta que para que “esse tipo de estratégia funcione, é necessário um mínimo de autonomia escolar, o que ainda não saiu do papel no caso das escolas públicas brasileiras”. Nota-se uma deturpação da utilização da ação de responsabilização, protegida pelos organismos e pelas agências nacionais e internacionais, no momento em que ela passa ser aplicada como uma intervenção de controle linear, no sentido de regular de forma hierárquica os afazeres dos regulados (TRAVITZKI, 2013).

Richter (2015) constata que o Estado não assume a sua responsabilidade e ainda provoca o processo de responsabilização unilateral à escola. Assim, ele demonstra à sociedade o controle que exerce na instituição na qual é responsável, sob a tutela do empresariado, e incentiva os membros da sociedade a fazerem o mesmo, ou seja, o seu papel de executor fica subsumido e destaca-se sua função avaliadora, disfarçada pelas conhecidas justificativas neoliberais de “flexibilização”, “descentralização” e “qualidade”. Dias Sobrinho (2002, p. 29) assegura que é “uma forma tecnocrática [...] de exigir o cumprimento das obrigações.” Oliveira (2004) explica que essa realidade compromete o trabalhador docente, já que há profissionais que assumem para si a responsabilidade pelos resultados do trabalho da instituição, dessa maneira, tendem a inferir em mais cobranças diante dos resultados negativos, pois, na cultura do desempenho, o trabalhador é responsabilizado e apontado como eficiente ou ineficiente de acordo com os resultados (VIEIRA, 2012).

Bomfim (2008), Kuenzer e Caldas (2009), Oliveira (2004, 2009, 2010), Piolli (2010) e Richter (2015) ressaltam que o Estado, por meio das avaliações externas, fez

com que o ambiente de trabalho do professorado ficasse mais fragilizado e que o docente fosse mais cobrado pelos problemas educacionais, o que desencadeia as seguintes percepções:

Já vi a remontagem da organização de uma escola em prol de melhorar a nota do Enem e diminuir a responsabilidade pelas notas baixas. Já vi professor cobrar ações pedagógicas pra tentar melhorar a nota dos alunos no Enem. Já vi professor ficar chateado com essa cobrança dos colegas. Já fortes debates sobre como ajudar [...]. E isso pode se alastrar e atrapalhar o ambiente de trabalho dos professores. Mas, não percebo **a direção cobrando em “alto e bom som”, mas, existe “no ar”, fica velada uma cobrançazinha (SIC!)**. Fica implícito que a nota é importante. Apesar que muitos professores negam ou fingem não perceber, como uma maneira de autodefesa.
(Entrevista – Escola 13, professor, Física, 29 anos).

A avaliação não agrega positivamente na nossa atividade em sala de aula. Mas, agrega negativamente na sala dos professores, pois, é mais uma cobrança. **Uma cobrança em que se a direção quiser, abonada pelas leis, ela pode fazer pro professor. É mais um problema pra atrapalhar o ambiente de trabalho** [Pausa para reflexão]. Jamais o governo não pode cobrar dos professores, que já trabalham, são desvalorizados e sacrificados demais.
(Entrevista – Escola 22, professora, Matemática, 47 anos).

Ao contrário da afirmação anterior, em que o docente entrevistado retrata que a direção escolar não exige de forma explícita a execução de tal iniciativa, Oliveira (2004) adverte que as escolas, sob o efeito do gerencialismo, são induzidas a fomentar essa cobrança a fim de tornar o professor mais efetivo em sua atuação profissional. Percebe-se que essa situação respeita uma hierarquização, ou seja, ela é imposta do nível macro em direção ao micro, até chegar na classe docente. Acredita-se que, na maioria das vezes, essa cobrança ocorre de modo instintivo, acrítico e desprovido do senso de coletividade, em mera reprodução à ideologia disseminada, a qual pode estar enraizada nas ações da sociedade escolar.

Freitas (2012) ratifica que, começa abertamente no Brasil, um sistema de vigilância social constante, que junto com a cobrança por resultados, desencadeia uma intensa competição, assim, enaltece o nível de exigência sobre o trabalhador docente, o que aumenta o volume de trabalho, a cobrança, o compromisso e o sentimento de culpa pelos baixos resultados nas avaliações externas. Diante disso, nas duas percepções seguintes há uma percepção de inconformismo por parte dos professores em relação a responsabilização imposta a eles.

Acho injusta transpor essa culpa para o professor já que o serviço foi bem feito. Não conformo, pois, vejo excelentes colegas professores, alguns e não todos, sofrerem por causa de uma cobrança descabida. Repito que muitos trabalham direitinho, esforçam, tem senso profissional e não devem ser punidos por aquilo que não fizeram, já que eles não foram omissos em suas ações. Os certinhos pagam por aquilo que não devem.
(Questionário – Escola 4, professor, Filosofia, 32 anos).

Responsabilizar o professor, rotular um professor de ineficiente, desabonar a sua conduta profissional por causa de uma nota ruim de uma escola é uma covardia. Deve ter outros critérios para mostrar se o serviço dele é bom ou não.
(Questionário – Escola 13, professora, Sociologia, 26 anos).

Na contramão da abstração da responsabilização pelos péssimos desempenhos dos alunos nas avaliações externas, há professores que ignoram essa ação. Ressalta-se que eles reconhecem a existência da culpabilização, porém, por ela não agregar de modo construtivo na constituição da profissão, retiram-na da sua agenda profissional e pessoal.

Pode até existir o repasse de responsabilidade para o professor, porém, eu não dou valor, não me preocupo porque tenho um compromisso e sei que o cumpro. Tenho a consciência tranquila. Vejo que **o problema por notas baixas não é do professor e ele, de modo geral, tem que entender isso. Esse peso a mais vai melhorar a situação do professor? Não vai.** Isso não é proteger a nossa classe, isso é simplesmente não aceitar a culpa sozinho e, consequentemente, não ficar sofrendo e a mercê da situação criada. Então é algo para ser descartado.
(Questionário – Escola 11, professor, Física, 25 anos).

A justificativa pra negar uma **responsabilidade é que ela não traz benefícios para o trabalho escolar. Ela não ajuda na evolução do professor, da escola, do material didático.** É mais um peso a ser carregado pelo professor. Se tivesse uma divisão igual da responsabilização, entre professor, direção, autoridades políticas e educacionais, assim, até que poderia ter valor e ajudar. Hoje não dá.
(Questionário – Escola 1, professora, Geografia, 25 anos).

Em relação aos dois depoimentos anteriores, assevera-se que o professorado percebe a imposição unilateral da responsabilização, ou seja, ele tem ciência que, por imposição do sistema, o problema das notas baixas no Enem é centralizado nele, descartando, premeditadamente, apontar condicionantes alheias ao seu trabalho.

Alerta-se que a culpabilização do docente por desempenhos insatisfatórios em avaliações em larga escala gera ações refratárias, como o desânimo, a angústia e a revolta, contribuindo, então, para a insatisfação dos professores acerca da estrutura atual da profissão (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). E o fato dele não encontrar apoio e

motivação em relação ao seu trabalho, e sim descrédito, faz aumentar, cada vez mais, as percepções e os sentimentos negativos, os quais incidem, cada vez mais, no serviço no executado por ele. Dessa forma, constata-se que os docentes sofrem uma exclusão direta no sentido de serem dissipados das suas condições de trabalho.

Uma forma de amenizar e ou evitar a responsabilização consiste no docente direcionar a sua prática pedagógica nas avaliações externas a fim de ajudar os alunos a melhorarem as suas notas. Dessarte, o professor pode se tornar um profissional prático e técnico, que repassa o conhecimento elaborado pelos cientistas e acadêmicos direcionados as avaliações externas. Assim, não é atribuída a ele a possibilidade de produção de conhecimento científico ou de um exercício reflexivo ou da autonomia docente, o que sistematiza um processo de ensino e aprendizagem acrítico e o relega a uma posição subserviente, o que também gera a insatisfação dos professores.

Diante do último argumento, explicita-se que a docência passa a ser vista como uma mercadoria pertencente ao sistema de produção. A afirmação anterior encontra ressonância no posicionamento de Marx (2004), que expõe que o trabalho consiste em um processo de subordinação do capital.

A súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador estão muito mais afetas a sinais de limites, problemas e contradições do capital na busca de redefinir um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação [...]. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 41).

Com isso, a formação humana perde valor em relação aos interesses do capitalismo. A nova organização, segundo Oliveira (2004), centra, cada vez mais, nos conceitos de produtividade, eficiência e responsabilização. Em termos de funcionamento das escolas, a organização escolar se transforma em um núcleo da execução e planejamento, enquanto que o governo central determina, em forma de normatizações, os processos de execução e planejamento conforme a necessidade do sistema do capital.

Ademais, motivado pela questão da responsabilização unilateral pelo baixo desempenho dos estudantes em avaliações externas e por outras justificativas, como baixa remuneração, excesso de trabalho e desvalorização por parte do Estado, 100% do professorado estão parcialmente ou totalmente insatisfeitos com a atual condição de

trabalho, o que é preocupante porque qualquer profissional precisa de compreensão, motivação e apoio. Vide Tabela 7:

Tabela 7 – Grau de satisfação do professor em relação à atividade docente que ele exerce.

Pergunta:	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não acompanho
O professor está satisfeito com sua profissão?	18,2%	81,8%	0,0%	0,0%	0,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

Em suma, a estratégia do Estado Avaliador e do empresariado de responsabilizar a classe docente pelas baixas notas do Enem faz parte da fundamentação atribuída a avaliação externa pelo aparato neoliberal.

Por último, como visto na abertura desta subseção, o empresariado entende o Ensino Médio público como um *corpus* a ser explorado cuja possibilidade de lucro financeiro é grande, assim, uma estratégia, dentre várias existentes, de lucratividade consiste na instauração dos cursos de preparação para o Enem. Logo, a concepção do Enem ser um mecanismo de ingresso ao ES ganha destaque e com ela emerge a necessidade de uma preparação além das escolas públicas, uma que capacite o discente a obter uma boa nota no Exame. Diante disso, a próxima subseção trata desses cursos e relaciona tal discussão a secundarização do Enem enquanto avaliação externa.

5.3.2 Cursos preparatórios para o Enem e a consolidação da função de processo de admissão ao Ensino Superior e de exclusão das famílias de classe financeira baixa

Como forma de preparação para o Enem, enquanto forma de ingresso ao ES, os estudantes, caso tenham interesse e ou tempo disponível e ou condições financeiras para investir, podem fazer uma preparação complementar com o foco exclusivo no exame. Piunti (2015) explicita que o Enem fez elevar o sistema de regulação pelos resultados, o que valoriza a preparação dos alunos, que, por sua vez, justifica a frequência em um preparatório. Segundo Casali (2010) esses preparatórios contribuem para a inserção do Enem na rota do mercado educacional, o qual é agressivo por natureza e tenta, a todo custo, suprir as lacunas de formação que a escola básica não contemplou.

Esse modelo de preparatórios é divulgado, por questões de persuasão, como “Pré-Enem”, um equivalente a um preparatório para o vestibular, o Pré-Vestibular. O

curso é ministrado em um turno distinto ao que o concluinte do Ensino Médio frequenta na escola estadual, por exemplo, caso ele estude pela manhã na rede pública, o curso é ministrado à tarde ou à noite.

O estilo de aula, o material focado no Enem, a ajuda pedagógica, o envolvimento dos alunos [...] faz do “cursinho” um ensino melhor. A comparação é desigual [curso preparatório e Ensino Médio público], pois é bem melhor, mais prático, focado, tem que ter ritmo de estudo. Eu gosto e vou continuar a fazer até ser aprovada.

(Questionário – Escola 5, aluna, 17 anos).

Eu estudo pela manhã na escola [...] e curso um Pré-Enem no turno da tarde em uma escola particular. Faço uma preparação forte e aumento as minhas chances de passar. Além das aulas, recebo da escola o uniforme, material, simulados e informações diárias sobre o Enem.

(Questionário – Escola 6, aluna, 19 anos).

Por meio do Gráfico 15, nota-se que 83,1% dos concluintes do EM não participaram de um preparatório em paralelo à conclusão do Ensino Médio. Desse grupo, a grande maioria, 90%, não frequentou o “cursinho” por questões orçamentárias, ou seja, caso tivesse recursos financeiros, pagaria por esse completo dos estudos. Ressalta-se que, como é visto no Gráfico 12, a renda de grande parte dos alunos que trabalham é baixa e que, como exibido pelo Gráfico 13, a renda familiar desses estudantes também é diminuta. O restante, 10%, expôs que o compromisso com o trabalho e a falta de estímulo são impedimentos para não complementarem a preparação para o Enem. Ressalta-se que, como visto no perfil dos estudantes participantes dessa pesquisa, a maioria deles tem ou teve envolvimento com o trabalho, vê-se também que muitos não foram e não são estimulados a estudarem, devido, especialmente, a necessidade de trabalharem e da ausência de uma formação cultural.

O fato da maioria dos discentes da rede pública querer frequentar um preparatório para o Enem na rede particular e não o faz por questões orçamentárias e ou por ter que dedicar ao trabalho consiste em uma exclusão direta. Portanto, o fato desses estudantes não terem condições de pagar por uma preparação exclusiva para o Enem, condiciona-os a um patamar de inferioridade em relação aqueles que pagam.

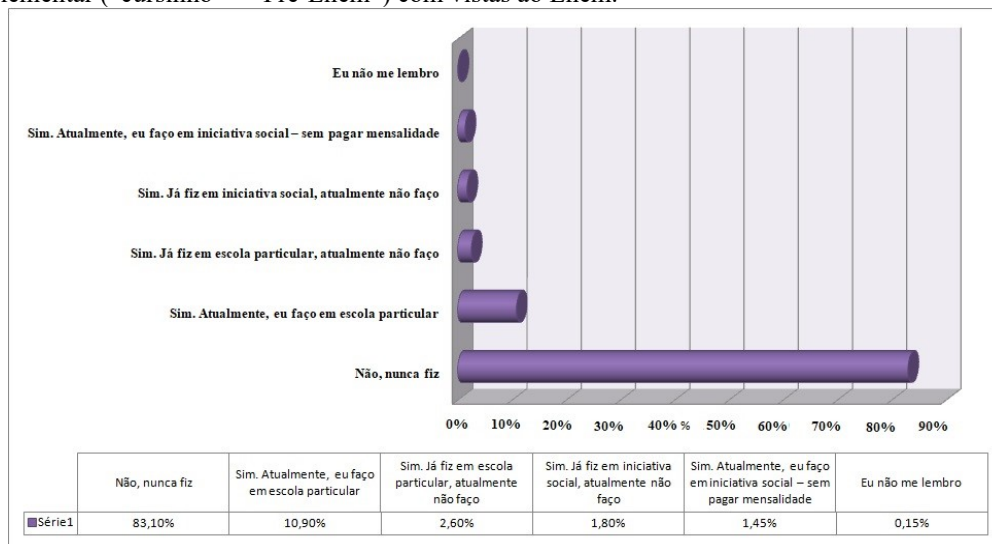
Eu tenho vontade, mas, não tenho dinheiro. Eu não reclamo das aulas que tenho, só quero preparar melhor, aí aumentar as chances de aprovação. É claro que quem prepara mais nas escolas específicas tem mais chance de ser dar bem. Isso é bastante, bastante evidente.

(Entrevista – Escola 14, aluna, 18 anos).

Eu trabalho o dia inteiro e venho para a escola à noite, então, não tenho tempo e até condição de pagar por um “cursinho”. Tenho amigos que fazem, mas o pai paga, é bom pra eles. Se eles têm condições de pagar [...] devem investir [voz baixa, demonstrando certo conformismo]. Acho que aumenta a chance de ir bem, mas, tem que dedicar, não é só ir pra escola. (Entrevista – Escola 23, aluno, 19 anos).

Mais de 3% já fizeram ou fazem um preparatório em um preparatório social, ou seja, eles não pagam pelo curso porque participaram de um projeto sem fins lucrativos, com o foco na promoção social. O único preparatório social citado pelos alunos foi o curso do Programa Ações Formativas Integradas de Apoio ao Ingresso no Ensino Superior (Afin)⁶² da UFU.

Gráfico 15 – A proporção de alunos do Ensino Médio da rede estadual que já fizeram um curso complementar (“cursinho” – “Pré-Enem”) com vistas ao Enem.



Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

Torna-se oportuno salientar que, como já analisado, as escolas privadas aproveitam da estratégia de sucateamento e desmerecimento do serviço escolar governamental, edificado com destaque pelo *ranking* do Enem, e recrutam alunos para complementarem o ensino em seus ambientes. Assim, elas visam demonstrar, conforme Oliveira (2013), muita preocupação em preparar o aluno para o Enem, mais que as

⁶² Trata-se de um projeto de extensão com aulas gratuitas para estudantes que estejam cursando ou já concluíram o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública onde há um campus da UFU: Uberlândia, Ituiutaba, Patos de Minas e Monte Carmelo. Ele é desenvolvido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc), por meio de sua Escola de Extensão (Esexc), em conjunto com a Escola de Educação Básica (Eseba) da universidade (UFU, 2018).

escolas públicas. Para Carneiro (2013), o Enem promove uma nova demanda de informação e conhecimento, a qual transforma, de certa forma, o Ensino Médio em um “grande cursinho.”

A lucratividade provém não apenas do recebimento de mensalidades, como também na venda de materiais, uniformes, aulas de reforço, acompanhamentos psicopedagógicos, transporte para a escola ou para o local onde há aplicação do Enem. Para Dias (2013), Freitas (2012) e Frigoto (2011) esta percepção da escola coaduna com o ideário neoliberal, o que para Dias (2013, p. 126) “defende, implicitamente, ser necessário formar os excluídos do sistema [...] uma formação mínima básica, suficiente, que apenas qualifique a mão de obra [...]”.

Em Uberlândia, como aferido pelo pesquisador, em torno de dez escolas particulares oferecem um Pré-Enem direcionado com exclusividade ao aluno da rede pública. Vale ressaltar que esse curso não está subordinado as leis de ensino, assim, é alcunhado de “curso livre”, o que denota que as instituições têm total gerência acerca de elementos estruturais, tais como: carga horária, conteúdo programático (não há exigência de se alinhar as DCNEM e aos PCNEM, e sim aquilo que o corpo pedagógico acredita ser importante na preparação para o Enem, mesmo o Enem seguindo as diretrizes nacionais), itinerários ministrados (ignorasse, por exemplo, aulas de Educação Física e Artes e eleva-se as de Redação), planejamento de curso ou plano de aula, e formação dos professores (eles não precisam ser habilitados), o que facilita a constituição e a expansão dos “cursinhos”. Entretanto, isso é uma contradição institucionalizada, pois beneficia as escolas do mercado enquanto que as instituições públicas de Ensino Médio precisam seguir as normas dos dispositivos legais. Arakawa (2012, p. 83) afirma que “a rede particular de ensino se diferencia por sua maior autonomia e agilidade na implementação de políticas educativas, e por deterem incentivo maior para atingir taxas de aprovação”.

Na maioria das escolas privadas, o fato do aluno estudar na rede pública e frequentar concomitantemente o Pré-Enem faz com que ele pague um valor menor, o que não se caracteriza como um projeto social, e sim uma estratégia de mercado, pois, o lucro tende a ser grande, já que, habitualmente, as salas abarcam muitos alunos. Destaca-se ainda que esses estudantes, quando ingressam ao Ensino Superior, endossam o marketing de sucesso dessas instituições. Para ilustrar o quanto o Pré-Enem

movimenta o mercado privado, dos 6.179 alunos matriculados na última série do Ensino Médio em Uberlândia, como visto no Gráfico 15, mais de 13% declararam que participaram ou participam de uma preparação na rede privada, o que equivale a mais de 830 estudantes inseridos nesse mercado, realça-se que há alunos que frequentam o Pré-Enem durante os três anos do EM, além de pagarem a mensalidade e até uma taxa de matrícula, consomem ainda os produtos oferecidos no dia a dia.

O estudante da rede pública que frequenta um “cursinho” de preparação para o vestibular e ou para o Enem na iniciativa particular continua com o direito a cota (Lei 12.711 de 2012) porque tais cursos não estabelecem um vínculo institucional formal do aluno, sendo que a escola pública onde ele está matriculado é considerada a ramificação documental dele.

Reconhece-se os benefícios da Lei 12.711, especialmente, da inclusão educacional e a diminuição da desigualdade socioeconômica, contudo, frisa-se que o fato desses estudantes pagarem uma mensalidade coloca em discussão à validade do recorte quatro da cota, o qual contempla os discentes com renda familiar per capita acima de 1,5 salário mínimo, sem teto de renda, e que não se autodeclararam negros, pardos, indígenas e com deficiência. Segundo dados da ANDIFES (2016) 31,4% dos ingressantes por cota optam por essa modalidade, sendo a mais procurada das quatro existentes na lei. Nesse caso, entende-se que essa modalidade de cota social é inadequada, pois, “ofende o a igualdade material, uma vez que dá tratamento diferente a grupo que não apresenta situação de desigualdade” (CROSARA, 2018, p. 275), além disso, esse tratamento diferenciado “traz prejuízos para os demais recortes, que têm menos vagas distribuídas para si” (CROSARA, 2018, p. 275). Ao “criar um recorte de beneficiários que não se enquadram abstrata ou concretamente no de pessoas que sofrem com os obstáculos geradores de desigualdades” (CROSARA, 2018, p. 275) fere-se os preceitos da CF de 1988, pois, viola-se a promoção da igualdade já que os beneficiários da medida não possuem complicadores sociais, históricos e, em especial, financeiros para o ingresso no Ensino Superior.

Constata-se, então, que o curso de Pré-Enem demonstra, ao mesmo tempo, o enraizamento e o poder do Enem como um modelo de vestibular e a secundarização da finalidade do Enem enquanto uma avaliação externa.

Após a reflexão acerca da ânsia lucrativa do empresariado acerca do Ensino Médio e do Enem, do ranqueamento das notas do Enem, da sua publicização e da responsabilização dos professores pelos resultados ínfimos atingidos pelos alunos em tal Exame, torna-se importante analisar a relação dos estudantes e dos professores com o Enem, ou seja, eles o observam como avaliação externa? Qual a função mais representativa para eles? As respostas para essas duas perguntas contribuem para a elucidação da problemática dessa pesquisa, então, são respondidas na subseção subsequente.

5.4 Vicissitudes e desafios para a materialização do Enem nas escolas públicas

Na presente seção, em um jogo sequencial, o primeiro foco é observar o envolvimento do professorado acerca do Enem e das temáticas inerentes a ele, o segundo consiste em pontuar os procedimentos de fomentação tutelados pelo Estado em prol dos discentes e docentes e, por último, observar a forma como o respectivo Exame se materializa nas práticas docentes.

Sob a perspectiva de observar a compreensão do Enem nas escolas, Marçal (2014) realizou um estudo com um grupo de diretores de escolas estaduais sobre o que eles conheciam em relação ao Exame (quando e como ele foi instituído, quais os objetivos e as reformulações ocorridas no Exame) e os depoimentos revelaram um total desconhecimento. Marçal (2014, p. 124) explana uma “despreocupação das escolas em ler e estudar esse Exame que tem interferido na vida dos estudantes e da sociedade de modo geral”. Entretanto, nessa pesquisa tanto o desconhecimento quanto a falta de iniciativas de estudo são vistas como uma deserção do Estado, e não como um problema da escola. Concorde-se com Piunti (2015, p. 163) que, ao ser colocada em prática uma política educacional de avaliação externa, como ele, “deve-se partir da premissa que os sujeitos da prática (neste caso os professores) irão ressignificá-la para o contexto de seu trabalho”. Enfim, usa-se o pressuposto que para conhecer os interesses envolvidos do propositor acerca de uma ação pública, deve-se buscar a compressão do que ele pretende fazer para realizar os objetivos elencados, e não da finalidade em si, isto é, a consecução (as iniciativas para se chegar ao produto final) revela a real face não da política, e sim de quem a propõe. Sendo os meios insuficientes ou ineptos para produzir

os fins ensejados, reverbera-se que a intenção do agente proclamador não era a de atingir tais resultados, podendo até ser diametralmente contrária.

Para uma implementação e absorção ampla e crítica, as políticas governamentais elaboradas devem ter uma dimensão processual, formulativa e efetiva para estabelecer e atender ao grupo contemplado. Entende-se que essa dimensão depende de um conjunto de situações, como: trajetória, dinâmica própria, disputa e processo de negociação, influência no processo, interferência de organismos multilaterais, dos arranjos político-partidários nacionais e locais, a influência dos sujeitos e grupos afetados (SOUZA, 2014).

A relação das políticas com os envolvidos é alcunhada por Höfling (2001) de “questões de fundo” e elas expressam que os trabalhadores das escolas devem ser mobilizados e que todas as ações, principalmente os modos de aplicação, precisam ser levadas e explicadas a eles (HÖFLING, 2001), isto é, elas precisam estar articuladas entre si, no referido contexto e para os que são impactados.

Para além da crescente sofisticação na produção de instrumentos de avaliação de programas, projetos e mesmo de políticas públicas é fundamental se referir às chamadas “questões de fundo”, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer. (HÖFLING, 2001, p. 30, grifo nosso).

Para que as “questões de fundo” sejam, em primeiro momento, dispostas e, em seguida, consolidadas, o Estado precisa se envolver mais nas causas estruturais e pedagógicas, promover uma gestão mais participativa e garantir que as suas ações cheguem criticamente às escolas, o que não acontece na atualidade. Assente-se que “os professores podem estar aguardando que agentes externos à escola estimulem a discussão sobre o referido Exame para uma necessária integração entre Estado e escolas” (MACENO, 2012, p.163), isto é, espera-se que o ente que formula as políticas educacionais públicas procure o público no qual ela visa atingir e explique as suas fundamentações pedagógicas, formas de aplicação e os efeitos esperados na organização escolar. Desse modo, mediante um arcabouço teórico e uma vivência prática, os professores têm respaldo para repassarem o apreendido para os estudantes.

Acredita-se também que para que uma política pública educacional seja efetiva, ela deve causar benesses na dinâmica do nicho que ela busca dispor.

Penso que uma administração pública – informada por uma concepção crítica de Estado – que considere sua função atender a sociedade como um todo [...] deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos [...].

Mais do que oferecer “serviços” sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais. (HÖFLING, 2001, p. 39 e 40).

No caso do Enem, a participação dos docentes em atividades acadêmicas extracurriculares, no sentido de compreendê-lo e discuti-lo é uma ação que, além de transformar os professores em sujeitos ativos na construção do Exame, pode também propiciar uma maior qualificação teórica e prática a eles e estimulá-los a transferir esse conhecimento aos discentes. Dessa maneira, como mostrado no Gráfico 16, apreende-se que 61% do professorado jamais participaram da aplicação do Enem, tendo como justificava o fato deles terem ingressado na educação superior por meio dos vestibulares, sejam IES públicas ou privadas. Já 38% participaram do Enem, sendo que há professores que estiveram presentes em três, quatro e até em cinco edições, sendo que o principal motivo reverbera no ingresso ao Ensino Superior. Tais justificativas demonstram a associação, por parte dos docentes do Ensino Médio, do Enem com uma avaliação para entrada no ES.

Constata-se também que, já no exercício da docência, muitos professores participaram da resolução do Enem a fim de vivenciá-lo, isto é, com o foco na obtenção de subsídios teóricos e práticos para repassarem aos seus alunos com a intenção de ajudá-los na preparação para o Exame, assim, conseguirem uma nota expressiva e, conseqüentemente, prosseguirem os estudos na educação superior. Reafirma-se que o tratamento dado por esses professores ao Enem é em vistas dele promover o ingresso ao ES, mostrando desconhecimento ignorando, dessa maneira, as outras finalidades constitutivas do Enem.

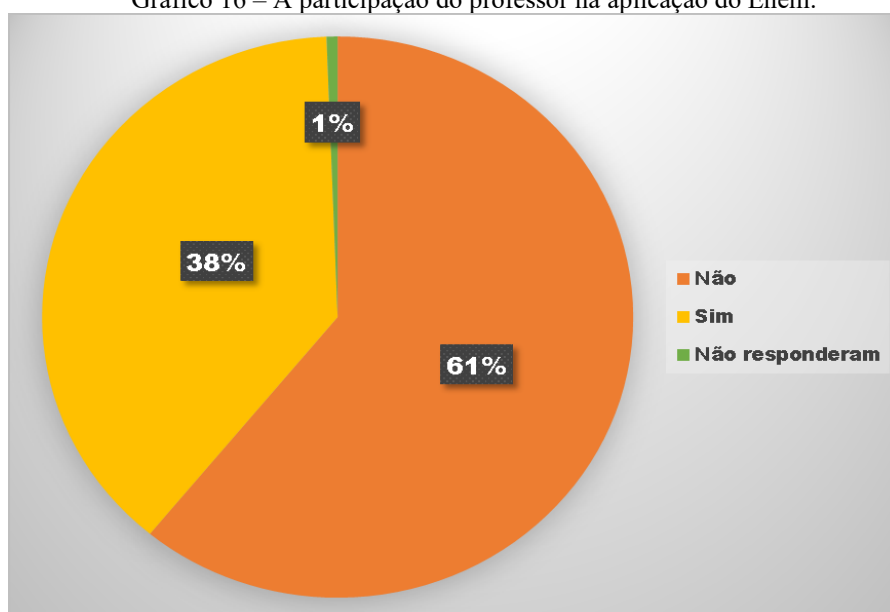
Fiz três vezes a prova do Enem, a última foi em 2012. Em todas eu tentei entrar na graduação. Eu sempre comento com os meus alunos o que vivi e aprendi. Compartilhando essas três experiências, eu os ajudo a ir bem, principalmente na questão emocional, na interpretação das questões e no tempo para fazer a prova. Inclusive, exponho para eles que não é uma prova fora da realidade em que estão inseridos, como muitos pensam.

(Questionário – Escola 1, professora 1, Geografia, 25 anos).

Eu já fiz o Enem três vezes. **Uma pra ingressar em minha licenciatura, assim que terminei o Ensino Médio.** Outra pra analisar a prova, já como professora do Ensino Médio. A última pra entrar novamente na faculdade e conseguir o Fies. Hoje, tenho vontade de fazer de novo pra testar os meus conhecimentos e testar a prova. É meio que se reciclar. Uma experiência gratificante, estimulante e que posso passar pros meus alunos.
(Questionário – Escola 13, professora, Sociologia, 26 anos).

Enfatiza-se que nenhum professor relaciona a sua participação no Enem ao fato de compreender a função de avaliação externa reverberada a ele.

Gráfico 16 – A participação do professor na aplicação do Enem.



Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

Ainda na intenção de compreender a origem e o grau de entendimento do professorado em relação ao Enem e as temáticas inerentes a ele, os docentes apontaram sobre a participação deles em eventos de fomentação do Exame, como palestras ou grupos de estudo ou cursos complementares, promovidos pelo Estado ou por instituições ou grupos de pesquisa. Como se observa no Gráfico 17, a maioria, quase 70%, jamais participou de atividades alusivas ao Enem sob a justificativa de falta de oportunidade, de desinteresse, pelo não respaldo do governo e pela questão financeira.

Total falta de informação! **Como participar já que não somos convidados. Não há nenhuma cartinha de convite** [sendo irônico]. Nós somos os últimos a sabermos das ações e mudanças, às vezes, a mudança já entrou em vigor e ela ainda não foi passada para nós. Às vezes, ela nem chega até nós.

Outro problema [demonstrando que lembrou de algo importante] é que nunca perguntaram a nossa opinião em relação ao Enem [semblante de raiva]. **Não existe contato.**

(Entrevista – Escola 4, professor, Língua Inglesa, 35 anos).

Tudo bem, eu trabalho muito e **não tenho muito interesse, mas, nunca tive oportunidade**, nunca soube de nenhum evento relacionado ao Enem [...]. Acho que se tem, precisa ser mais divulgado. Inclusive, se tiver, dificilmente poderemos ir, pois, **o governo até fala na importância da constante qualificação do professor, mas, ele não dá condições para isso**, pois, se o professor se ausenta das aulas para ir em um evento ou uma formação continuada, a escola não tem profissionais disponíveis para substituí-lo, o governo não contrata.

(Entrevista – Escola 5, professor, Educação Física, 28 anos).

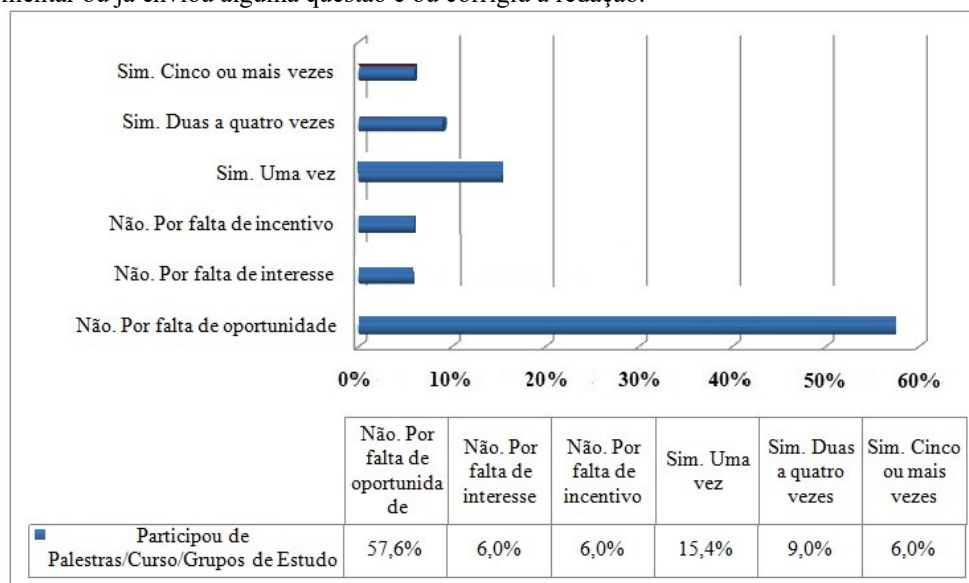
Nunca participei. A nossa profissão já é cansativa tanto intelectualmente quanto fisicamente, logo, deslocar de casa, por dois dias, entrar em **um clima de competitividade**, talvez, não compensa. E mais um [demonstrando que lembrou de algo importante], tem que pagar por isso, sendo que **estamos com dificuldades financeiras** porque não estamos recebendo o salário. Aí seu participo, além de pagar e não ter esses dois dias de aplicação de prova contados na minha carga horária, eu mudo a minha rotina familiar e de trabalho [pausa]. O governo tem atrasado salários, não consegue investir na estrutura das escolas, não motiva a criação de projetos paralelos e ainda, diante de uma falta de estrutura pedagógica, ele não pode pedir esse envolvimento dos professores.

(Entrevista – Escola 13, professor, Física, 29 anos).

No depoimento anterior, destaca-se a expressão “competitividade” não inerente a terreno da avaliação externa e envolta a concorrência de um processo seletivo para ingresso ao Ensino Superior.

Ressalta-se que não há uma obrigatoriedade dos profissionais da educação, especialmente os professores, participarem de eventos relacionados ao Enem, quando fazem, tal ação ocorre por legítimo interesse.

Gráfico 17 – Relacionado com o Enem, o professor já participou de palestras ou grupos de estudo ou curso complementar ou já enviou alguma questão e ou corrigiu a redação.



Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

Relacionado as diversas atividades extraescolares, Maceno (2012, p.163) justifica a ausência do professorado em tais atividades:

[...] pelas condições de trabalho, pela falta de tempo, pelas dificuldades de compreensão da proposta do referido exame, por não empreenderem esforços para entendê-lo ou por não se sentirem capazes para isso, estejam aguardando explicações por parte de outros agentes.

Barbosa (2004) expõe que a maioria dos docentes, após concluir a graduação, perde o vínculo acadêmico por causa, sobretudo, da necessidade de trabalhar, o que limita o tempo dele e o impede de fazer novos cursos e atualizações.

Na presente pesquisa, entende-se que esse não envolvimento dos docentes pode ser entendido também como uma reciprocidade pela forma como eles consideram ser tratados pelo Estado Avaliador.

O meu desinteresse decorre do fato de nunca termos sido procurados a respeito do Enem, somos ignorados, não sabemos de nada, como sempre acontece. Se me chamasse, eu daria umas broncas. Cobraria, em todos os sentidos, mais respeito com a classe dos professores, acho que isso é o mínimo que merecemos. É uma via de mão dupla, como demonstram desinteresse com a gente, é normal que muitos professores demonstrem também desinteresse.

(Entrevista – Escola 5, professor, Educação Física, 28 anos).

Tenho 15 anos de docência e nunca fui chamada para discutir uma ação do governo. Nunca fizeram uma pesquisa como sobre as ações criadas e implantadas pelo governo. Como o professor não é ouvido, são raras as ações de gabinete que dão certo. [...] O governo e a sociedade tinham que escutar o professor sobre as causas das escolas, mas, não querem, nem dão essa oportunidade.

(Entrevista – Escola 22, professora, Matemática, 47 anos).

No campo da contradição, o não envolvimento do professor do Ensino Médio nas ações relativas ao Enem é interessante para o Estado Avaliador porque, sem criticidade, o docente não propicia debates, nem contesta imposições, ficando, então, vulnerável diante das disposições educacionais, como, por exemplos, a publicização dos resultados do Enem e a responsabilização parcial das escolas e dos profissionais da educação.

Portanto, o número de professores que participaram da aplicação, como candidatos, do Enem é pequeno, contudo, ele consegue ser maior que a porcentagem de docentes que frequenta eventos relacionados ao Enem, a que se mostra muito ínfima. Diante dessa constatação, visa-se, na próxima subseção, elencar as ações dentro do ambiente escolar, ratificadas pelo Estado, em prol da constituição do conhecimento do Enem.

5.4.1 Qual a origem do conhecimento do Enem, das suas funções e dos programas vinculantes por parte dos estudantes e professores? O que é feito pelo Estado para promover esse entendimento?

Como o Estado, conforme a CF de 1988 e a LDB de 1996, é o centralizador do processo avaliativo do país, ele também deve ter a incumbência de fomentar as suas ações entre aqueles que elas visam inferir. Sob tal prisma, Marçal (2014) ressalta a importância do Enem ser analisado, estudado e conhecido pela equipe pedagógica da escola e repassado aos docentes e discentes, o que evita também um conhecimento limitado, reduzido a meros informes acerca da data, duração e horário de início e fim da aplicação, quando ocorre a divulgação do resultado e apetrechos de segurança. Sendo assim, evidencia-se que para o sucesso das “questões de fundo” do Enem, torna-se necessário que os professores entendam e tenham condições de explicar aos seus alunos, algumas questões básicas, tais como: O que é uma avaliação externa? Qual a função de uma avaliação externa como o Enem? O que são habilidades e competências? Quais as

funções e programas relacionados ao Enem? Então, por meio da Tabela 8, expõe-se ações de ensino e aprendizagem desenvolvidas no espaço escolar, sendo municiadas pelo Estado, relativas a essas questões fundamentais:

Tabela 8 – Ações de esclarecimentos sobre o Enem, suas funções e programas vinculantes preparadas dentro do âmbito escolar para os estudantes e professores.

Ações esclarecedoras sobre	Constantemente		Muito		Mediano		Pouco		Nenhum		Não acompanho	
	Aluno	Docente	Aluno	Docente	Aluno	Docente	Aluno	Docente	Aluno	Docente	Aluno	Docente
Avaliação externa	1,50%	1,10%	1,50%	1,70%	9,00%	6,00%	15,10%	11,30%	60,00%	61,30%	12,90%	18,60%
Autoavaliação dos estudantes participantes	1,50%	2,10%	1,50%	2,10%	10,10%	5,80%	20,10%	20,50%	62,90%	60,10%	3,10%	11,40%
Direcionador para o mercado de trabalho	5,50%	7,10%	5,50%	1,10%	22,10%	11,80%	15,10%	16,30%	45,70%	58,60%	6,10%	5,10%
Avaliador do desempenho dos ingressantes no Ensino Superior	5,10%	4,10%	0,00%	3,10%	8,90%	10,80%	20,10%	10,50%	62,00%	60,10%	3,90%	11,90%
Ingresso ao Ensino Superior – Sisu	9,70%	7,00%	5,60%	9,00%	1,80%	6,20%	16,60%	30,30%	58,60%	45,50%	6,70%	3,00%
Ingresso ao Ensino Superior – universidades portuguesas	1,80%	2,00%	2,80%	3,00%	9,50%	12,10%	18,80%	18,20%	65,20%	63,80%	5,90%	1,00%
Programa governamental – Prouni	7,70%	5,00%	3,40%	6,00%	6,20%	10,20%	15,90%	27,30%	57,70%	48,50%	5,10%	3,00%
Programa governamental – Fies	7,80%	8,00%	4,00%	9,10%	12,10%	15,20%	20,60%	19,20%	50,00%	48,50%	5,50%	3,00%
Programa governamental – Ciência sem Fronteira	2,00%	0,00%	3,70%	3,00%	10,70%	12,10%	21,60%	18,20%	55,30%	63,60%	6,70%	3,00%
Programa governamental – expedição de diploma do Ensino Médio	3,00%	0,00%	8,20%	6,00%	15,20%	21,20%	26,30%	30,30%	42,90%	39,50%	4,40%	3,00%
Habilidades e competências do exame	6,70%	6,00%	2,30%	0,00%	2,70%	5,20%	40,50%	40,30%	45,00%	45,50%	2,80%	3,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

A análise propicia as seguintes constatações:

Das sete finalidades do Enem, de acordo com os discentes e docentes, a segunda com menos ações explicativas nas escolas é o uso da nota do Enem por instituições portuguesas, contrastando com a expansão de instituições e vagas cadastradas pelo MEC. Em seguida parece a autoavaliação, o que denota uma contradição, pois, como o estudante pode fazer a autoavaliação se ele não a conhece. E em quarto lugar está o uso do resultado do Enem para compor a análise do Enade, o que é uma ação mais técnica, de utilização dos especialistas na formatação dos dados, mas, que é de interesse público e pode ser um subsídio extra para a participação dos alunos na avaliação.

Mesmo com um reduzido percentual de respostas, o Sisu é o programa vinculante ao Enem com mais ações de embasamento, o que implica, como já observado, na vinculação do Enem ao ingresso ao Ensino Superior público e na possibilidade de referendar o Ensino Médio em uma preparação para o Enem.

[...] **porque é a maneira que pretendo usar para entrar na UFU**, já que o curso que eu quero só tem entrada pelo Sisu, no início do ano. Tenho que aproveitar bastante a oportunidade. Sei que é complicado, mas me esforço para conseguir. Tenho um ritmo de estudo, participo das aulas e peço para os professores me ajudarem com questões [de outras edições] do Enem. Precisa de muita disciplina de estudo.

(Questionário – Escola 13, aluno, 20 anos).

O Sisu é o meio que precisa para ingressar em uma universidade federal e eu faço questão de passar em uma federal. Pelo Sisu posso tentar ingressar em uma federal em qualquer parte do país, o que faz aumentar as minhas chances.

(Questionário – Escola 23, aluna, 16 anos).

Para os estudantes, o Fies é a segunda ação mais explicada. Nos depoimentos seguintes, nota-se que o financiamento estudantil é deslumbrado como uma oportunidade de continuar os estudos:

[...] **para pagar depois de formado. É a única forma de continuar com os estudos**, à noite, e conciliar com as outras atividades. Tenho que conseguir, senão vai ficar impossível [...] de estudar e vou ter que trabalhar. Há essa dúvida.

(Questionário – Escola 13, aluna, 17 anos).

[...] financiamento dos estudos, vejo sempre na televisão. **Vou pagar após formar, já que não consigo pagar o curso no ano que vem** quando entro (SIC!) na faculdade. Já fiz este plano.

(Questionário – Escola 13, aluna, 19 anos).

O Prouni é o terceiro programa mais exposto para os estudantes e docentes. Chama-se a atenção o fato que no primeiro depoimento a isenção da taxa de mensalidade não é associada com um programa do Estado, e sim com a IES, o que evidencia uma contradição, pois, o Estado não explica as suas próprias políticas educacionais, criando, então, um distanciamento delas para com os sujeitos que elas visam ajudar.

[...] é o meio no qual oferece acesso de graça a faculdade particular. [...] por não ter dinheiro para pagar o curso e ele só existir na **faculdade particular, que vai pagar o curso para mim**, o que me ajuda muito mesmo, estou sem dinheiro.

(Questionário – Escola 1, aluno, 18 anos).

Estudar gratuitamente, como estudo hoje, já que não tenho dinheiro para pagar a mensalidade. Quero muito conseguir o acesso a faculdade e a bolsa [...] vai ser uma dupla vitória e se conseguir, vou me esforçar muito na faculdade.

(Questionário – Escola 3, aluno, 19 anos).

Pelos depoimentos posteriores, nota-se a ausência do Estado em relação a materialização das ações que ele mesmo formula. Inclusive, no primeiro depoimento, o professor expõe que a explicação sobre o Fies é feita por instituições privadas, o que não é proibido, contudo, elas explicam o Fies não pelo ideal de bem comum, e sim com o objetivo de angariarem matrículas, sob o *marketing* das benesses concedidas por esse financiamento, e, assim, obterem lucratividade financeira.

Eu não associo o Enem a nenhum projeto ou política do governo. Eu não sei lhe falar claramente isso. Ninguém nos instrui. O perfil dos estudantes universitários na UFU [onde o professor cursou a graduação em História] mudou, acho que por causa do Sisu. O Enem serve para outras chaves como o Fies e Sisu [tentado associar o Enem a outros programas]. O Enem deveria ser mais divulgado para a população. Quem divulga na minha escola é a faculdade particular, que divulga o Fies, trata-se de uma investida deles para captação de alunos. Usa algo do governo pra obter benefício. Eu não vejo ligação do Enem com eles.

(Entrevista – Escola 23, professor, História, 38 anos).

[...] **não divulgam muito bem o que se pode fazer com a nota do Enem, quando fazer, como fazer.** A gente fica meio perdida e busca informações com colegas, professores na internet e na TV, mas, nem sempre achamos informações verdadeiras.

(Entrevista – Escola 13, aluno, 17 anos).

[...] inventam [Estado] e nem explicam direito o Enem, Sisu, Fies e o resto dos planos [políticas]. **A gente tem que se virar**, é mais serviço, já que tem que estudar, trabalhar e fazer serviço de casa [...].
(Entrevista – Escola 14, aluna, 18 anos).

Falta de divulgação [...] **já ouvi falar pelos colegas e professores, mas, não me foi detalhado e explicado tais conceitos e pra que servem. Tenho muita vontade de conhecer. Poderiam explicar pra nós.** Ajudaria bastante [...].
(Entrevista – Escola 23, aluno, 19 anos).

Os dados presentes na Tabela 8 e os depoimentos anteriores corroboram a ideia do Enem ter evoluído na função de vinculador de programas ao Ensino Superior, mostrando um maior enveredamento dele com o ES e menos com o EM.

Em relação, especificamente, a avaliação externa, percebe-se que, como as demais funções, ela é pouco fomentada, aliás, trata-se da função, dentre as sete existentes, mais desconhecida pelos discentes e docentes. Além disso, a tabela revela que a avaliação externa é a finalidade que os alunos e professores menos acompanham, devido a própria não divulgação massiva e ou pela sedução por outras atribuições do Enem. É verdade que se trata de função mais técnica, de gerência maior para os especialistas, gestores e autoridades políticas (como a vinculação do resultado do Enem com o Enade), entretanto, que deve ser disposta ao grande público, até mesmo pelo critério de transparência (tão disseminado no gerencialismo neoliberal), uma vez que uma sociedade com alto poder de instrução sobre as políticas e programas públicos tende a participar e fiscalizar mais os atos governamentais.

A Tabela 8 mostrou que não há fomentação de ações explicativas sobre as funções do Enem. Em consonância com os números da tabela, o Gráfico 18 expõe que não há inserção de discussão nas escolas, envolvendo os professores, dos indicadores extraídos na avaliação externa do Enem. Antes, porém, contata-se que os relatórios de desempenhos da escola e dos alunos não são entregues diretamente às escolas a fim de serem repassados para análise junto aos professores. Para Travitzki (2013, p. 170) “é importante fornecer informações detalhadas e “personalizadas” para as escolas”. Ressalta-se que esse não acesso dos profissionais escolares aos relatórios está na contramão dos princípios de subsidiamento de melhoras preconizado pela avaliação em larga escala.

Não, não. Não se entrega nada. **Já trabalhei em várias escolas e em nenhuma é mostrado um relatório ou se discute as notas do Enem, de nenhuma prova fora do nosso contexto**, de nadinha (SIC!). Não sabemos quais as notas, as médias, o que precisa melhorar.

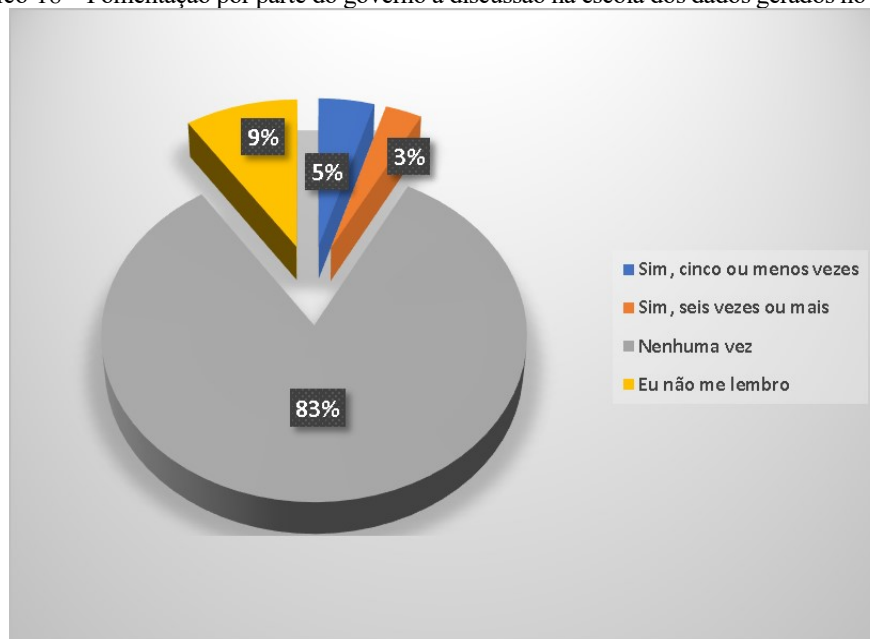
(Entrevista – Escola 4, professor, Língua Inglesa, 35 anos).

Eu sei, aprendi em minha graduação, que há relatórios, dados pormenorizados de desempenhos, notas por aluno, por matéria, por escola, por município, a média nacional. Mas, **nunca foi entregue nenhum dado, provindo do MEC ou da Secretária (SRE) pra nossa discussão.**

(Entrevista – Escola 21, professora, Geografia, 33 anos).

Arakawa (2012) explica que o Enem “fornece dados importantes para investigação dos determinantes do desempenho educacional dos jovens brasileiros”. Travitzki (2013) considera que a referendação desse Exame como diagnóstico precisa de uma aprofundada análise para identificação de práticas pedagógicas. Logo, esses documentos de gabinete necessitam ser, além de repassados às escolas, discutidos perante instrução e acompanhamento técnico e profissional do MEC. Dessa maneira, os indicadores das avaliações externas não devem tangenciar apenas ações políticas em nível macro, precisam também dar subterfúgios para ações políticas e pedagógicas em nível micro, nas escolas, instaurando, assim, um sentido aos sujeitos escolares a fim deles associarem o Enem e a função de avaliação externa às propostas no ambiente de trabalho que estão inseridos.

Gráfico 18 – Fomentação por parte do governo à discussão na escola dos dados gerados no Enem.



Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

Por meio dos dois depoimentos seguintes observa-se que não há discussão do Enem, nem da outra radiografia do Ensino Médio, o Ideb, na prática escolar.

Eu e os meus colegas nunca discutimos notas oriundas do Enem ou de qualquer outra avaliação do governo. Nunca tivemos a oportunidade. Nunca ninguém cogitou isso na escola. Caso tenha a oportunidade de analisar esses dados, eu desejo [...]. Acredito que seja algo salutar e agregador pra escola e pro profissional. Mas, tem que ter um encaminhamento, um treinamento.

(Entrevista – Escola 23, professor, História, 38 anos).

Às vezes, muito raramente, **colegas extraem dados da mídia e levam pra escola. No recreio, por exemplo, há uma discussão.** Tudo bem informal. É mais uma troca de experiência e não se discute o Enem ou outra avaliação, mais é a prática, a atual situação escolar.

(Entrevista – Escola 21, professora, Geografia, 33 anos).

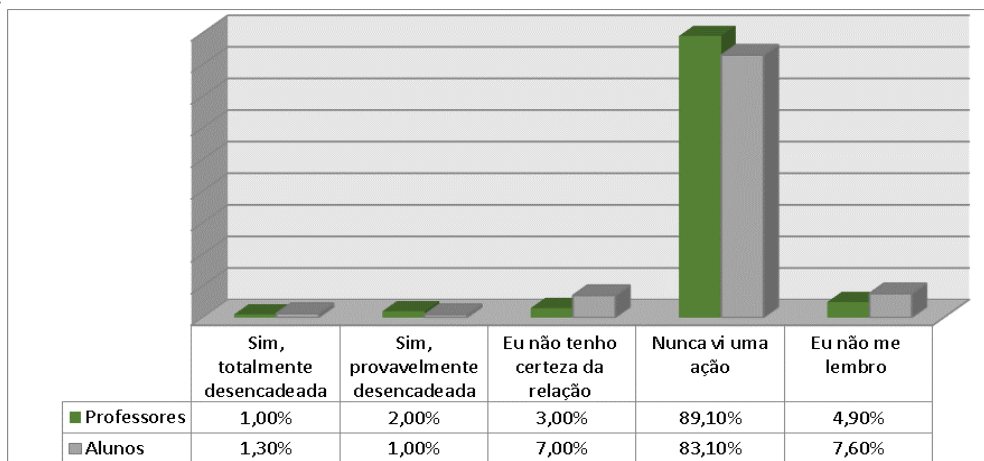
Sob outro prisma, Vianna (2003, p. 45) dispõe que quando os relatórios chegam ao círculo pedagógico do professor, eles se mostram “demasiadamente técnicos, empregando um linguajar pleno de tecnalidades muitas vezes desconhecidas dos docentes”. Por sua vez, Freitas (2007) acredita ser equivocado o fortalecimento da ideia de que é possível, a partir de sistemas de larga escala centralizados pelo MEC, reorientar escolas específicas, a distância, por exposição dos resultados à sociedade e acordos com lideranças políticas. Em outras palavras, entende-se que, devido a centralidade administrativa, o MEC não promove uma cooperação com as redes de ensino, não propiciando um amparo técnico e financeiro às escolas, respaldando as iniciativas desencadeadas por elas.

Enfim, o Estado precisa dar margem à manifestação das escolas acerca dos resultados, ou seja, oportunizar um momento em que os profissionais escolares possam executar uma análise dos dados e discutirem ações públicas, transformando-os em agentes de efetiva relação com o Exame. Tendo como base a atual disposição, perde-se a chance de criar um ambiente mais participativo e de valorização dos profissionais das escolas de Ensino Médio.

A Tabela 9 reforça a ideia da não divulgação da avaliação externa enquanto que o Gráfico 18 mostra a não discussão do Enem. Logo, essa ausência de embasamento contribui para o grande número de alunos e professores que não fazem associação do Enem com as iniciativas referendadas nas escolas onde trabalham. Conforme o Gráfico

19, mais de 83% dos estudantes e mais de 89% dos docentes alegam que nunca estabeleceram essa relação.

Gráfico 19 – Ação vista na escola que foi desencadeada pelo governo em decorrência dos dados gerados no Enem.



Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

A matriz por habilidades e competências constitui a estrutura curricular do Ensino Médio e do Enem (não sendo uma função do Exame ou um programa vinculante a ele). Para o MEC, o “Novo Enem” deve alçar à condição de indutor curricular, tendo em vista a necessidade das escolas reformularem metodologicamente as propostas em função dele (BRASIL, 2009a), ou seja, assente-se que, em decorrência do protagonismo do Enem, ele faça a inserção da matriz curricular nas práticas escolares do Ensino Médio. Diante disso, percebe-se que o MEC transporece que as próprias diretrizes não têm poder de consolidação nas práticas curriculares.

Com efeito, inverte-se a lógica, do Enem seguir a BNCC e as DCNEM, uma vez que elas devem estar estabelecidas nas práticas pedagógicas pela sua própria importância enquanto que as avaliações externas se constituem como meras contempladoras dessas disposições. Ressalta-se ainda que essa inversão descaracteriza o disposto em dois documentos: A LDB de 1996, no artigo 35A, parágrafo 6º, em que a BNCC é disposta como o parâmetro das avaliações externas nacionais: “A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996, p. 21) e as DCNEM, as quais expressam que as matrizes do Enem “e dos demais processos seletivos para acesso à educação superior deverão

necessariamente ser elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos” (BRASIL, 2018h, p. 15). Para Costa (2004) essa atribuição do “Novo Enem” ser o agente central da disseminação curricular no Brasil soa como uma estratégia hierarquizada e autoritária.

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. (MARÇAL, 2014, p. 192).

Para os professores participantes da pesquisa, o Enem contribui de forma irrisória para a adesão das matrizes curriculares do Ensino Médio, porém, a pouca aderência das habilidades e competências, mesmo acontecendo de forma impositiva, acrítica e tecnicista, pode ser creditada a ele, e não pelas próprias BNCC e DCNEM. Os três depoimentos posteriores ilustram essa questão:

Eu nunca ouvi falar de habilidades e competências. Não sei relacionar com o Ensino Médio. Aliás, eu já vi escrito no livro didático. Eu vejo sempre no livro didático. Mas, **não sei explicar o que é e pra que serve em sala de aula.**

(Entrevista – Escola 3, aluna, 16 anos).

É largado, não explica [não há ajuda pedagógica para que o professor entenda, use e repasse a sua formação sobre matriz curricular aos estudantes]. Mesmo o inglês utilizando poucas habilidades e competências não há explicação [...] a escola não dá nenhum suporte. Eu tive uma experiência, esse ano, de uma aluna que foi muito bem na prova do vestibular e estava estudando para o Enem e eu percebi que ela dominava a questão de habilidades e competências, então, eu a levei para falar com os alunos dos três anos e vi que eles não têm nenhuma informação. A escola não leva nenhuma informação. Então, se o professor não levar essa informação, eles vão ficar sem [demonstrando espanto]. Eles podem até fazer a inscrição do Enem, mas não sabem como funciona. Sobre habilidades e competências, eles não sabem, não sabem.

(Entrevista – Escola 4, professor, Língua Inglesa, 35 anos).

Na minha escola, **eu vejo que um ínfimo grupo de professores tem esclarecimentos sobre as habilidades e competências. Desse grupo reduzido, a maioria entende o currículo por causa do Enem.** É estranho e prejudicial essa inversão de valor e de leis. Uma prova não poder ter tanto peso no currículo. Tinha que ser justamente o contrário. É uma lógica totalmente errada [demonstrando espanto].

(Entrevista – Escola 21, professora, Geografia, 33 anos).

O fato de impor a uma avaliação externa a promoção de uma matriz curricular ao invés da BNCC e das DCNEM significa fazer “[...] os profissionais da educação [...] ‘tomar pé’ do novo, sendo que tampouco o antigo era conhecido” (MACHADO, 2012, p. 14).

Enfim, como já percebido não há disponibilização de discussão acadêmica do Enem ao professorado e aos estudantes, que, por sua vez, ficam desamparados acerca de um arcabouço teórico sobre ele. Diante disso, questiona-se: Qual a referência de conhecimento sobre o Enem consultada pelos docentes?

Para Locco (2005, p. 101) o conhecimento que o docente carrega sobre o Enem provém, basicamente, “da mídia”. Fonseca (2010, p. 143) infere que [...] “a propaganda do Ministério de Educação [é] a principal fonte de suas informações sobre o Enem”. A presente pesquisa confirma as afirmações anteriores:

Eu admito que, por causa da grande carga horária, eu tenho dois cargos completos, não há muito interesse, ânimo e tempo para reciclar, estudar mais. Logo, **acompanho o Enem pela televisão, rádio e por conversas com os colegas.**

(Entrevista – Escola 22, professora, Matemática, 47 anos).

O professor vive uma rotina incessante de trabalho. Trabalha muito! Principalmente se ele tem dois cargos. Além do trabalho, como toda pessoa, ainda há outros afazeres. Logo, não sobra muito tempo para ele se debruçar em estudos sobre o Enem. Então, **ele absorve aquilo que é fácil, digerível e está ao seu alcance.**

(Entrevista – Escola 13, professor, Física, 29 anos).

Ressalta-se que não se crítica a questão do professorado prover o seu conhecimento em produtos midiáticos, mas, adverte-se que esses veículos, em sua maioria, não aprofundam uma discussão científica, sendo que as campanhas publicitárias apresentam, quando apresentam, um valor informativo ínfimo (até na questão do tempo de exibição da propaganda, algo em torno de 15seg, talvez 30seg ou 1min). Maceno (2012, p.163) chama esse conhecimento de “noções superficiais”. Torna-se preocupante o fato dos professores considerarem que essa formação midiática é o suficiente para gabaritá-los a retransmitirem conhecimentos para os alunos. Rememora-se que as campanhas publicitárias têm um papel central na disseminação do conhecimento acerca da Reforma do Ensino Médio.

De modo geral, Pazello (2013, p. 17), analisando as articulações hegemônicas do neoliberalismo, explica que se trata de “[...] um consentimento sem consentimento, na verdade um consenso forjado pela arregimentação da opinião pública [...] o exacerbamento da função dos meios de comunicação e de toda a indústria cultural [...]”.

Em contrapartida, há professores que estudam com afinco, sustentados, por meio de referências científicas, motivados pelo fato de satisfazerem os pedidos dos estudantes interessados.

Leio muito! Até porque atuo na área de linguagens, a qual induz a isso. Dessa forma, **eu li muitas revistas e livros sobre o Enem. Por experiência e pra ajudar os alunos, caso eles solicitem durante as aulas. Faço isso por eles e com a maior satisfação** [concluindo com um sorriso].

(Entrevista – Escola 4, professor, Língua Inglesa, 35 anos).

[...] **eu me atualizo por meio de resenhas e artigos. Faço a leitura, por prazer, em meu tempo livre**, que é pequeno [...]. **Instigada pelos alunos, eles me motivam** [...], um ou dois meses antes da prova, eu trago informações e questões dos exames de 2009 a 2017, explico e abro pra uma conversa. Hoje, tenho uma visão mais ampla da minha área de atuação, do exame e da necessidade dos alunos. Essa iniciativa foi ótima pra mim e pra maioria dos meus alunos [o encerramento da fala foi precedido por sorriso, um semblante de satisfação].

(Entrevista – Escola 21, professora, Geografia, 33 anos).

A presente subseção expôs que, em sua maioria, o conhecimento sobre o Enem se mostra superficial, que não há ações esclarecedoras sobre a referida avaliação, nem debates sobre os relatórios desencadeados por ela e muito menos a visualização de iniciativas nas escolas em decorrência dos seus indicadores, logo, diante desse hiato formativo, a forma como acontece a materialização desse Exame nas práticas educativas precisa ser analisada, ou seja, deve-se entender como ele é disposto nas escolas, uma vez que não existe embasamento sobre ele. Tal análise ocorre na próxima subseção.

5.4.2 Como o Enem é materializado nas escolas públicas de Ensino Médio?

Nesta subseção a intenção é refletir sobre o desencadeamento do Enem no “chão da sala de aula”, o qual, perante essa pesquisa, pode ser materializado de modo interior ou exterior, sendo que o primeiro é revestido de sentido, de engajamento e há uma canalização crítica por parte dos sujeitos envolvidos, enfim, existe uma interioridade. Já

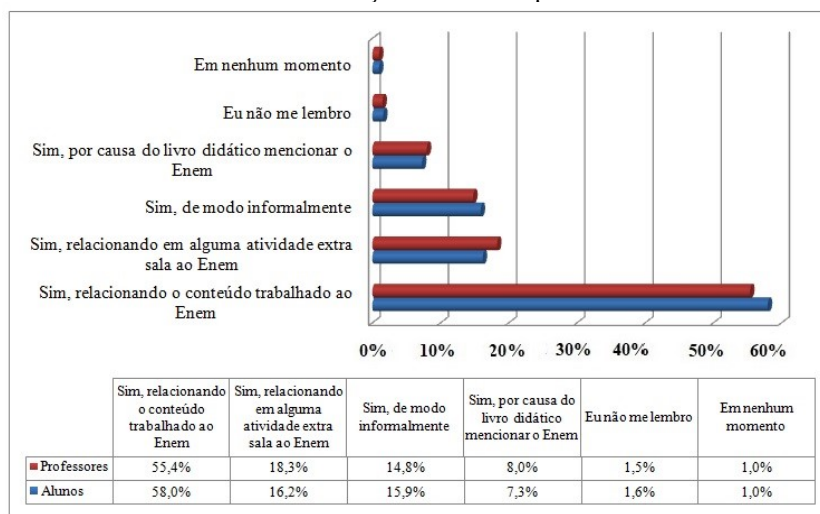
o segundo consiste na coerção e imposição cuja referendação ocorre de forma acrítica e superficial, gerando uma falta de sentido e até um não envolvimento (uma indiferença) por parte dos envolvidos, portanto, centra-se na aparência. Sendo assim, para aferir o empoderamento do Exame, primeiro, analisa-se o tratamento dispensado a ele em sala de aula por parte do professorado segundo os estudantes e, em seguida, os professores responderam a mesma indagação, contudo, focando no envolvimento do alunado.

Como pode ser visto no Gráfico 20, os resultados ilustram que falar do Enem durante a aula é algo naturalizado, pois, 97,4% dos estudantes disseram que os professores tratam do Enem, um número que mostra que o Exame existe na escola, ao menos, superficialmente. A maioria, 58%, faz isso de forma relacionada ao conteúdo estudado, o que, no aspecto pedagógico, tende a incorrer de forma planejada, correlacionando o Enem com a temática estudada e vice-versa. Mais de 16% dos docentes tratam por meio de atividades extracurriculares, como pesquisas e exercícios feitos fora do ambiente da sala de aula, o que tem o caráter da indução, e não da imposição. Aproximadamente 16% tratam o Exame de maneira informal, em ações extraclasse, em bate papos fora da abordagem do conteúdo, em um momento descontraído, podendo ser antes, ou durante, ou depois da aula, de forma intencional ou espontânea. Por fim, 7,3% dos professores citam o Enem devido a menção nos livros didáticos, ou seja, quando há uma questão ou proposição de tema redação ou comentário sobre a avaliação.

Ao inverter a relação, observa-se que 97,5% dos professores, número próximo ao coletado junto aos alunos, afirmam que o Enem é abarcado na escola, sendo que 55,4% asseveram que essa abordagem ocorre mediante relação com o conteúdo trabalhado, ou seja, os estudantes querem saber se o assunto abordado pode ser contemplado nas questões do Exame. Já 18,3% dos discentes mencionam o Enem em contextos alheios ao relacionado ao conteúdo, como em tarefas e pesquisas. Enquanto que 14,8% são interpelados em situações informais e 8% quando o livro didático cita o Exame. Por fim, para 1% dos docentes, os alunos não mencionam o Exame no contexto escolar.

Destaca-se, como aferido pelo pesquisador, que essas menções relativas ao Enem, feitas tanto por alunos e professores, têm estreita ligação com uma preparação para admissão ao Ensino Superior. Aproveita-se o ensejo e dispõe-se que a questão da avaliação externa não é mencionada pelos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 20 – A menção ao Enem na prática escolar.



Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

Há professores que assumem a função de mediador na relação Enem-estudantes, o que, sem fundamentação teórica e prática, gera uma preocupação sobre aquilo que é explicado e a maneira como acontece o entendimento pelos estudantes. Ratifica-se que, de modo oficial, o profissional não tem estabelecida essa atribuição, em vista disso, ele a faz no intuito de contribuir para o processo formativo dos estudantes, sendo que, às vezes, diante de solicitações do próprio alunado.

Sim, eu tenho professores que falam o tempo todo do vestibular e do Enem. Falam da importância dessas provas pro nosso futuro. Eles falam isso porque a maioria vai fazer faculdade. Temos bastante liberdade com esses professores, sempre que temos dúvidas, perguntamos pra eles, que sempre respondem. Ajudam bastante! [Reforçando a mensagem com um sinal de positivo].

(Entrevista – Escola 13, aluno, 17 anos).

A busca do conhecimento do aluno sobre o Enem parte da gente, por conta própria. Eu tento fornecer para eles o que eu não tive. Eu trabalho no sentido de ajudá-los. Eu estudei em escola estadual toda minha vida e não tive [informações sobre admissão ao Ensino Superior]. Não era algo incentivado. Na escola [onde trabalho] nem se passa na sala pra falar sobre o Enem. Hoje quem fala é o professor, tem que partir do professor. É mais uma responsabilidade.

(Entrevista – Escola 4, professor, Língua Inglesa, 35 anos).

Eu gostaria de frisar isso, não há um pedido da direção, da vice direção para que isso ocorra [tratar do Enem] não é uma preocupação universal da escola. **Mas alguns explicam o funcionamento do SisU, do Fies, do Prouni. Queremos ajudar os alunos já que eles ficam desamparados.** Estudamos para isso. Fazemos isso no próprio horário de aula. Percebemos que os alunos têm muitas dúvidas, algumas até simples demais, outras que não têm relação com os projetos [...].

(Entrevista – Escola 23, professor, História, 38 anos).

O depoimento seguinte ratifica que essa mediação do Enem para com os estudantes, além de estar naturalizada nas práticas escolares e ajudar nas decisões acadêmicas, quando não acontece gera reclamação por parte dos alunos.

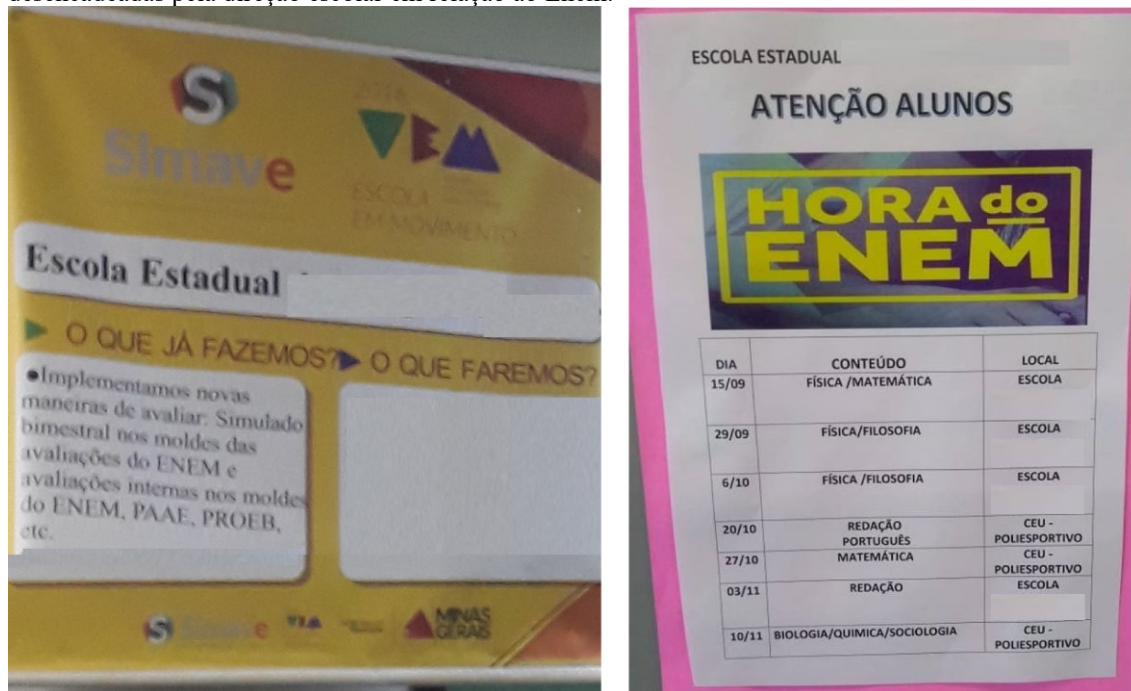
É ruim quando o professor não explica o que há depois do Enem, os programas. **A maioria explica, tira as nossas dúvidas, é normal.** Eles “abrem os nossos olhos”, isso é bom. Eles já têm uma experiência. A maioria interessa mais pelo Sisu, que só tem em janeiro [ela desconhece que há chamadas do Sisu no segundo semestre]. **O que o professor fala é capaz de influenciar no nosso futuro.**

(Entrevista – Escola 11, aluna, 17 anos).

Durante as visitas às escolas participantes da pesquisa foi averiguada mais evidências relativas à ligação atual do Enem com um processo de acesso ao ES, destaca-se também a supervalorização perpassada as notas expressas as avaliações externas. Na Figura 3 há dois exemplos de materialidade exterior do Exame na escola, sendo que o primeiro trata da inserção dele na proposta avaliativa da escola, a qual segue os parâmetros de outras duas avaliações em larga escala – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae) e Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) – de Minas Gerais, cujos levantamentos avalizam ações nas escolas públicas de EM do estado, ressalta-se que não há menção ao indicador do Ideb. A mensagem transparece uma preocupação da escola em se engajar nas avaliações externas, logo, existe a clara intenção em treinar os alunos para esses exames a fim de se obter bons resultados. Enfim, existe o reconhecimento da importância das avaliações externas, mas, não no sentido de valorizar os seus indicadores, e sim em ter sucesso nos seus resultados, o que transforma esses exames em meros instrumentos utilitaristas e quantitativos. O segundo exemplo de materialidade exterior do Enem se refere aos aulões de revisão de conteúdo, instituídos na semana que antecede a avaliação. Avulta-se que, como averiguado pelo pesquisador, pelo fato de juntar todos os alunos concluintes do terceiro ano da escola, os aulões da escola visitada ocorrem em grandes espaços: na quadra de esportes da escola e em um ginásio do bairro. Dimensionando o valor da aula, na qual os professores devem resumir o currículo do ano letivo e expor os propensos conteúdos a serem contemplados nas questões do Exame. Evidencia-se que esses aulões têm foco na preparação do alunado com o viés no ingresso ao ES, logo, objetiva-se que a escola tenha (no aspecto quantitativo, secularizando o ensino

formativo) muitos ingressantes no Ensino Superior. Enfim, tais objetivos materializam a meritocracia disseminada no projeto neoliberal e reforça a finalidade de continuação dos estudos presente no EM.

Figura 3 – Banner e cartaz afixados na entrada de duas escolas visitadas divulgando as ações desencadeadas pela direção escolar em relação ao Enem.



Fonte: O autor (2018).

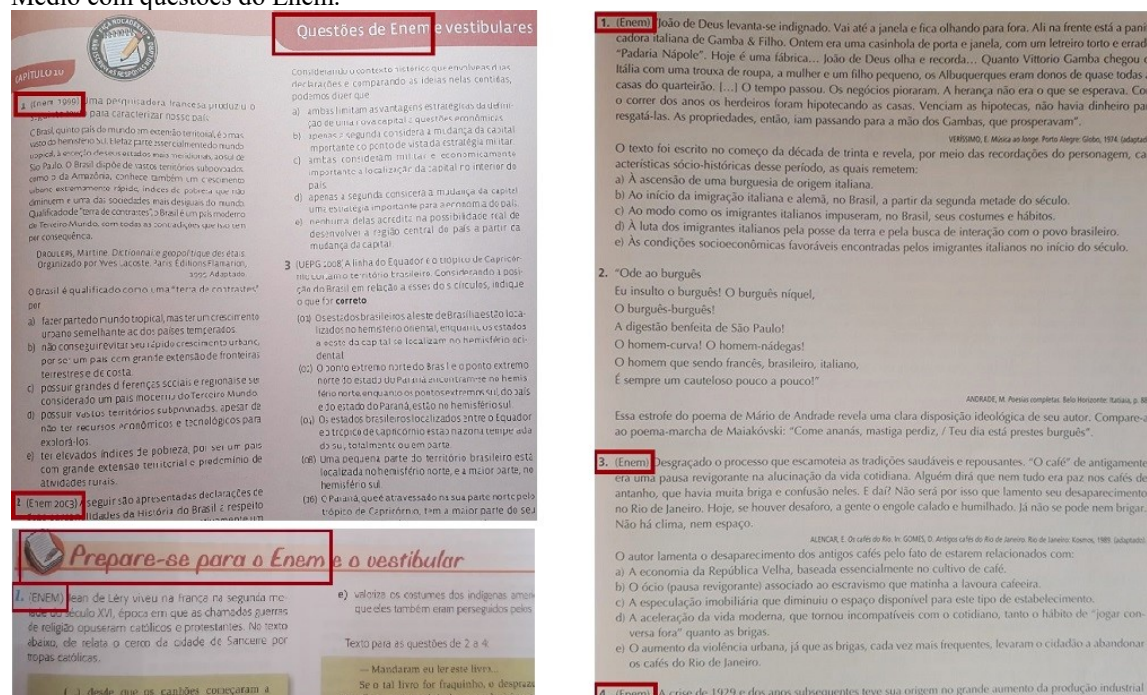
Conforme averiguado pelo pesquisador, os alunos depositam um grande valor ao aulão devido a sua metodologia diferenciada (mais professores e alunos envolvidos em um ambiente macro) e pela possibilidade de revisão de boa parte do conteúdo passível de cobrança no Exame. Locco (2005) afirma que essas iniciativas consistem em ações utilitaristas e por convenção.

O professor é instruído a dar aula e elaborar questões “estilos” Enem nas provas, mas, nunca ninguém explicou como se faz são essas aulas e questões, logo, a gente simplesmente inventa ou cópia. É incrédulo, mas é a realidade que sempre somos submetidos. É importante dizer que toda movimentação do Enem é em graças a seleção para à universidade.
(Questionário – Escola 13, professora, Sociologia, 26 anos).

Já aconteceu da direção pedir para fazer questão estilo Enem, para ajudar os alunos na prova, para tirarem ótimas notas e assim serem aprovados [e ingressarem no Ensino Superior]. O resultado foi satisfatório, pois, os alunos participantes do Enem gostaram.
(Questionário – Escola 12, professora, História, 46 anos).

Nos livros didáticos, como observado na Figura 4, existe muitas menções ao Enem, principalmente na transcrição integral de questões. Contudo, nas obras analisadas não há justificativa para a inserção das questões do Exame, o que mostra que elas são basicamente dispostas, sem uma contextualização com as funções ou programas associados ao Enem. No campo da contradição, percebe-se que é transferida aos professores uma autonomia na escolha dos livros didáticos, o qual, por convenção e estratégia mercadológica, é induzido a escolher aquelas obras que citam o Enem ou transcrevem questões dele com o foco na preparação para o ingresso ao ES, ou seja, uma abordagem hierarquizada e determinista, camuflada de autonomia, indo ao encontro do interesse do mercado editoria, o qual é pautado pelo poder indutor que o vestibular exerce, esvaziando, por conseguinte, o valor da avaliação externa.

Figura 4 – Exemplo de três livros didáticos de Geografia, História e Linguagens do terceiro ano do Ensino Médio com questões do Enem.



Fonte: O autor (2018).

Maceno (2012) assegura que o docente reproduz o Exame por “modismo”. Já Marçal (2014, p. 164) diz que em uma “[...] carência total os professores se agarram a essa materialidade.” Mazzonetto (2014, p. 156, grifo nosso) reporta:

não há uma relação clara entre a avaliação realizada através do Enem e a avaliação praticada pela escola. Este embora aplique questões do Enem, não

o faz por ser uma convicção epistemológica e sim por uma mera tentativa de preparar os alunos para as provas.

Os professores aderem ao Enem sem empreender reflexões consistentes sobre o referido Exame (LOCCO, 2005; ZANCHET, 2003), isto é, não há interioridade, nem compreensão do porquê dele estar presente na organização escolar. Conforme Piunti (2014, p. 163) os “professores [...] desconhecem os ‘documentos de gabinete’, aqueles que representam, por exemplo, os objetivos gerais e específicos do Enem, a sofisticação do seu método avaliativo e suas potencialidades”. Para Fonseca (2010, p. 152), a visão “[...] é que o Enem passa pela escola e não para na escola. A rotina, a dinâmica da escola, não faz com que ela pare para o estudo e análise do Enem” e dos dados aferidos por ele, ou seja, a materialização é exterior.

Uma indagação emerge neste momento da discussão: Quais as consequências da materialização exterior e não interior do Enem?

Barbosa (2004, p. 175) aponta uma frágil formação crítica e com conotação conservadora, o que faz imperar “no cotidiano escolar um discurso progressista, enquanto a prática demonstra posturas tecnicistas”. Marçal (2014, p. 185) explica que “[mera] reprodução arraiga a relação de exterioridade entre os professores e o Estado” não faz melhorar as questões pedagógicas.

É tudo imposto pelo sistema [em um tom de deboche]. Vem de cima pra baixo. E se o diretor, o supervisor e o professor queiram se inteirar sobre o Enem, não há ninguém relacionado ao governo pra ele procurar e poder dar uma ajuda. Estamos sozinhos, isolados, uma espécie de solidão acadêmica [em um sorriso irônico]. Dessa forma, simplesmente, sem explicação, é adotado o modelo Enem de questões e pronto, como se isso fosse a melhor maneira de resolver os variados problemas do Ensino Médio e de toda educação.

(Entrevista – Escola 4, professor, Língua Inglesa, 35 anos).

O aulão é um dos símbolos do aumento de trabalho docente promovido pelo Enem. De acordo com Souza (2014) há um novo modo de compreensão da formação docente, limitado as exigências produtivas, então, instaura-se uma cultura de uma preponderante submissão do trabalhador docente ao aspecto neoliberal. Oliveira (2004, p. 1139-1140) ratifica que “são muitas as novas exigências a que esses profissionais se veem forçados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas

exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores”.

Eu tenho que fazer aulão, elaborar material, gabaritar questões depois da prova. Isso não é obrigado, não é o meu papel construtivo, mas, você acaba fazendo até pra ajudar. É importante dizer que isso demanda bastante planejamento.

(Entrevista – Escola 4, professor, Língua Inglesa, 35 anos).

Na véspera do Enem tudo muda. Os pais, professores e a direção **ficam mais interessados. Indiretamente cobram e motivam. Eu até participo de aulas específicas** dentro do meu horário de trabalho [balbuciou o termo “solidariedade”]. Acho bom porque demonstra uma certa preocupação com os resultados e o futuro dos alunos, mas, soa como algo superficial, de aparência, além de ser feito somente em uma determinada época do ano.

(Entrevista – Escola 23, professor, História, 38 anos).

[...] como a maioria dos alunos se inscreveu pra essa prova, eu direciono minha prática no sentido de adequá-la às questões do Enem. Faço lista de exercícios, trago curiosidades, interdisciplinar. Aquilo que eles irão se deparar no dia da prova. Quero ajudar e, nesse contexto, ajudar consiste em prepará-los para o Enem, assim, continuarem os seus estudos e ingressarem em uma graduação.

(Entrevista – Escola 21, professora, Geografia, 33 anos).

Os depoimentos anteriores fazem lembrar os pensamentos de Borón (1995), os quais tratam que a imposição de um modelo de atuação profissional é exposta por um aglomerado de crenças e regras da cultura dominante para o funcionamento da sociedade, o que resulta na desvalorização das experiências dos cidadãos.

Constata-se, por meio do Gráfico 21, que para 88% dos professores, o Enem promove a intensificação de trabalho. Por outro lado, 11% atestam não sentir o efeito do Enem em suas atividades docente, usando como principal justificativa o desinteresse dos estudantes.

[...] **o tempo é curto e a maioria dos alunos não se interessa em fazer a prova do Enem.** O fato de ter poucas questões de inglês no Enem aumenta o desinteresse. São apenas cinco, logo, pelo aspecto quantitativo, o aluno estuda mais os outros componentes da linguagem ou outras áreas do conhecimento.

(Questionário – Escola 5, professor, Língua Inglesa, 54 anos).

[...] **Os alunos não possuem interesse nos conteúdos. Não participam da aula.** A questão maior é ganhar os pontos suficientes para aprovação. O desapego também acaba me tomado porque é uma cadeia sucessória. Tudo isso gera um desânimo em ambos os lados [...]

(Questionário – Escola 13, professora, Sociologia, 26 anos).

Os próprios alunos citam o desestímulo de alguns colegas como um problema nos estudos para o Enem, uma vez que essa apatia não prejudica apenas o estudante desinteressado, e sim o conjunto em que ele está inserido. Nota-se que essa crítica não é extensiva a todo alunado, dessa forma, existe a utilização de termos com denotação semântica de atenuação, como “alguns”, “muitos” e “vários”.

Alguns alunos não se preocupam com os estudos. Eles atrapalham quem deseja estudar. Falta consciência e maturidade. Muitos fazem isso só na escola, só pra aparecer, ser o melhor. Quem deve dar maturidade pra esses alunos? Por que alguns desejam estudar e outros não?
(Questionário – Escola 11, aluna, 16 anos).

Falta de interesse de vários alunos. Há descaso. Só gera problema, pois, o professor tem que chamar a atenção, cria um clima ruim na sala, há confrontos e a vice-diretora tem que entrar.
(Questionário – Escola 21, aluno, 17 anos).

O grupo que não sente os efeitos do Enem na condução da prática escolar justifica tal posicionamento perante as seguintes argumentações:

Não vejo a implicância de uma mudança de rotina, mesmo porque ao seguir o livro didático, contempla-se o Enem. A minha postura como educador não muda. Não aumenta o trabalho, nem diminui. Indiferente.
(Questionário – Escola 3, professora 5, Geografia, 49 anos).

[...] deveria ter mais influência, já que **é a principal prova voltada para o Ensino Médio**, mas, como não existe uma cobrança de relacioná-la com o conteúdo, eu não faço. Sigo **o disposto no livro didático e sei que ele apresenta questões do Enem**, faço a maioria [dos exercícios propostos no livro] com os alunos, mas sem mencionar ou tratar diretamente do Enem ou do vestibular.
(Questionário – Escola 11, professor, Física, 25 anos).

[...] **embora os conteúdos trabalhados em sala coincidam com o que é cobrado no Enem**, não levo o Enem em conta na hora de planejar minhas aulas e atividades [...]. **Não muda o dia a dia escolar**. Ao respeitar o planejamento da unidade e o plano de aula está “em dia” com as atividades e com o conteúdo propostos, leva-se para a preparação do Enem. Assim, **não tem que improvisar ou aumentar**.
(Questionário – Escola 12, professora, História, 46 anos).

Gráfico 21 – A intensificação do trabalho devido a presença do Enem nas atividades escolares.



Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

O depoimento seguinte é especial porque corrobora o pensamento que o Enem ganha notoriedade devido ao desencadeamento do papel de um “vestibular”.

Antes, o Enem não era falado já que os alunos não participavam. Ele tomou grandes proporções e, cada vez, toma mais devido ao papel de vestibular assumido. Na realidade, o que o professor fazia com foco no vestibular, hoje, ele faz com foco no Enem. Isso significa que o Enem não fez diminuir o trabalho ou a cobrança do professor, na realidade houve uma mudança de nomes, de “vestibular” para “Enem”. Vou usar uma metáfora, mudou a pintura, mas, o endereço é o mesmo.

(Entrevista – Escola 22, professora, Matemática, 47 anos).

Em outra concepção, pela contradição, pode-se dizer que a materialização das avaliações externas nas escolas é pequena não por causa do valor perpassado ao papel de vestibular, e sim pela resistência dos atores internos em relação as decisões centralizadas nas instâncias superiores e depositadas de modo hierárquico, imperativo e até antidemocrático, o que destitui o poder decisório e de atuação da escola e do profissional escolar (AFONSO, 1998). No caso do Enem, os trabalhadores escolares não referendam a sua materialização, pois, não o veem como salutar por causa do desencadeamento que o Estado Avaliador dá aos resultados como, por exemplo, na responsabilização unilateral dos resultados insatisfatórios do Exame. Enfim, essa deturpação dos resultados da avaliação externa “agride e desestabiliza profundamente [os professores], onde são apresentados ainda como os agentes inconscientes ou

cúmplices da reprodução das desigualdades sociais [...]” (BRAULT, 1994, p. 12). Acentua-se que essa atitude dos docentes não deve ser vista como rebeldia, mas como um mecanismo de defesa, não do próprio interesse, e sim da autonomia da profissão e das escolas, assinala-se também como uma negação da condução das políticas educacionais por parte do Estado, voltada aos interesses do sistema do capital.

Adequar ao Enem é ter mais problema, o governo cobrando e você tem que prestar conta de algo além do seu papel de docente. A função da escola é na formação social e crítica e menos técnica, como é para o vestibular e Enem. Deve-se ir além dos exames.
(Questionário – Escola 3, professora, Geografia, 49 anos).

Eu vejo muitos professores faltando que o Enem faz aumentar o trabalho deles, que é mais uma tarefa que o professor tem [tratar dos conteúdos do Enem em sala de aula], dentre muitas já existentes. Por isso que muitos professores diretamente ou implicitamente renegam o Enem e optam pelo caminho mais tranquilo. Sem o Enem é menos uma interferência externa na atividade escolar, um engessamento, uma cobrança, um [pausa, pensando em um adjetivo] desgaste. Enfim sem o Enem é uma “dor de cabeça” a menos, dentre várias que o professor já tem que se preocupar.
(Entrevista – Escola 13, professor, Física, 29 anos).

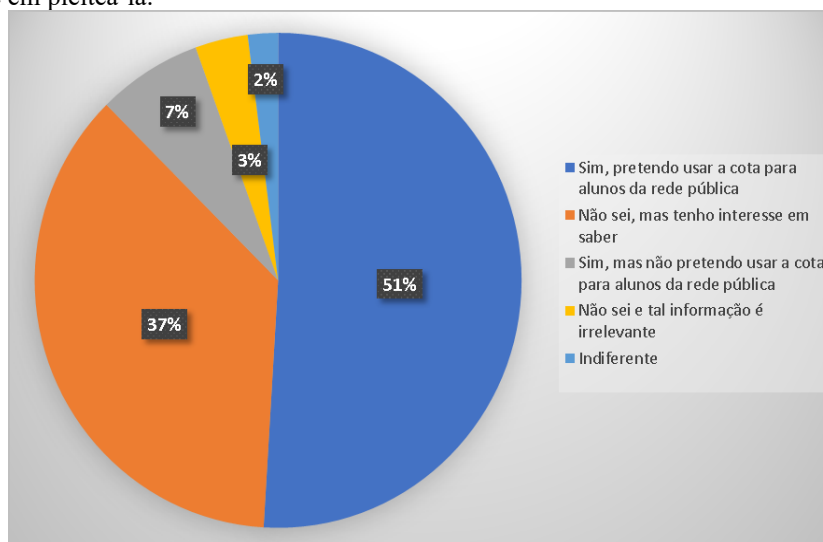
Ao contrário de uma implementação processual, formulativa e efetiva que toda política precisa ter, o Estado concebe o Enem de modo descontínuo, sem a devida formação e informação que ele demanda. Com isso, os estudantes participam dele sem saber, por exemplo, o significado de uma avaliação externa ou não usam as políticas ramificadas nele ou usam sem embasamento, o que abre espaço para o Estado atribuir a pouca efetividade de suas ações aos demais envolvidos o processo, o que pode justificar a sua deserção das suas próprias iniciativas. Para exemplificar a afirmação anterior, cita-se o caso da Lei 12.711, de 2012, a qual, segundo o Gráfico 22, não tem ampla concretude entre os estudantes das escolas públicas de Ensino Médio, os quais têm direito a um percentual mínimo de vagas⁶³ nas IES públicas do país. Revela-se que 37% deles desconhecem a lei e, por consequência, tal direito, entretanto, eles salientam que têm interesse em conhecê-la.

Em relação a elaboração, disseminação e aplicabilidade das políticas públicas educacionais, Lima e Marran (2013, p. 54) ratificam que a capacidade de constituição

⁶³ Em 2013, no ano subsequente a promulgação da Lei 12.711, o Enem, via Sisu, passou a aplicar as cotas. Vide Apêndice F sobre o Termo de Adesão da instituição ao Sisu, o qual explicita o número de vagas por cotas no Sisu.

da política “[...] está centrada na condição de leitura e devolutiva dos contextos para os quais foram elaboradas e da dialogicidade com os atores sociais ou implementadores em relação à sua ressignificação”. Por imputar um direito, a Lei de Cotas não pode ficar no grupo das políticas públicas sem aderência ou no campo do abstrato, precisa ser sistematizada nas escolas públicas, permeando os estudantes enquadrantes e dando a eles a chance de utilizá-la.

Gráfico 22 – Ciência por parte do aluno acerca da política de cotas referente ao acesso ao Ensino Superior e do interesse em pleiteá-la.



Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

Ao formular e implantar as suas políticas públicas educacionais, ainda que seja para atender de forma camuflada aos interesses das famílias com menos recursos financeiros, contraditoriamente, o Estado se mostra, cada vez mais, vinculado as condicionantes do capital na educação e a defender o interesse lucrativo do empresariado (HÖFLING, 2001), isto é, ele adotada um falso discurso de atuar em prol dos mais necessitados, porém, na prática, as suas ações beneficiam mais os interesses do poder neoliberal. Se os estudantes de escolas públicas, os quais são o público alvo das cotas, não conhecem os seus direitos, logo, eles tendem a não os reivindicar, contribuindo, então, para legitimar o pensamento que o Estado executa ações de bem comum, contudo, o público, em grande parte, não aproveita esse ensejo. Indubitavelmente, com isso, abre-se mais precedentes para que os conglomerados empresariais possam assumir funções na educação pública. Tal perspectiva está em consonância a Belfield e Levin (2004) que explicam que se trata de uma forma

escachada de privatização já que o Estado se exime de uma função constitucional e para isso promove um sucateamento na educação. Há professores que alertam:

[...] pra mim isso tá parecendo projeto do governo [...] de não querer o aluno de baixa condição bem, vencer na vida. Ele não quer. Ele não quer [repetição com a intenção de ênfase]. Ele quer que o cara permaneça burro pra ele não contestar. “A vida é essa mesma, vai trabalhar e sofrer 10, 12 horas por dia” [supondo uma conversa franca do governo com o estudante]. [...] Com o objetivo do pobre sendo pobre e ele acreditar que a culpa é dele, que não consegue vencer.

(Entrevista – Escola 4, professor, Língua Inglesa, 35 anos).

O governo está mais preocupado com ele [governo] com o seu lucro, nem que pra isso ele precise impor um arrocho ao pobre. O sacrifício [pausa, procurando palavras para se expressar] nunca vem de cima pra baixo, e sim de baixo pra cima e sempre com um discurso persuasivo de salvação do país. E isso não acontece apenas no meio educacional. Aliás, o que acontece na educação do país é uma representação do que ocorre em outras áreas [após o encerramento da fala, a professora balbuciou adjetivos inferido descontentamento].

(Entrevista – Escola 21, professora, Geografia, 33 anos).

Enfim, o Exame está inserido nas atividades da escola, o que é percebido pelos próprios docentes, mas, não é interiorizado, ou seja, discutido e utilizado de modo crítico a fim de gerar ações formativas nas práticas escolares. Constata-se que a materialização exterior alcançada pelo Enem se dá mais pela sua função de ingresso ao Ensino Superior, o que mostra que há expectativa dos concluintes do Ensino Médio das escolas públicas em adentrar em uma graduação. Contudo, uma reflexão que deve ser feita é: Qual o valor que esses estudantes atribuem a finalidade do Ensino Médio de prepará-los para a continuidade dos estudos? Tal indagação é respondida na subseção seguinte.

5.4.3 O papel de ingresso ao Ensino Superior secundarizando a função de avaliação externa do Enem

Durante as análises da subseção anterior, a questão do Enem consistir em um novo vestibular e tal fato ser o grande motivo da sua materialização nas escolas ficou evidente, mas, torna-se importante averiguar até que ponto o estudante do EM público usa o Enem-Sisu para ingressar no Ensino Superior e quais as percepções e sensações

desse alunado acerca dessa avaliação. O Gráfico 23 mostra que a maioria dos estudantes da rede pública, 52%, quer estudar em uma instituição pública de Ensino Superior.

Quem estuda na escola pública não tem dinheiro, logo, por questão de justiça, o certo é ele ter [...] que estudar em uma faculdade pública. Ensino Médio no público e Faculdade no público também, fica mais justo. Mas, a concorrência é grande e dificulta.

(Entrevista – Escola 11, aluna, 17 anos).

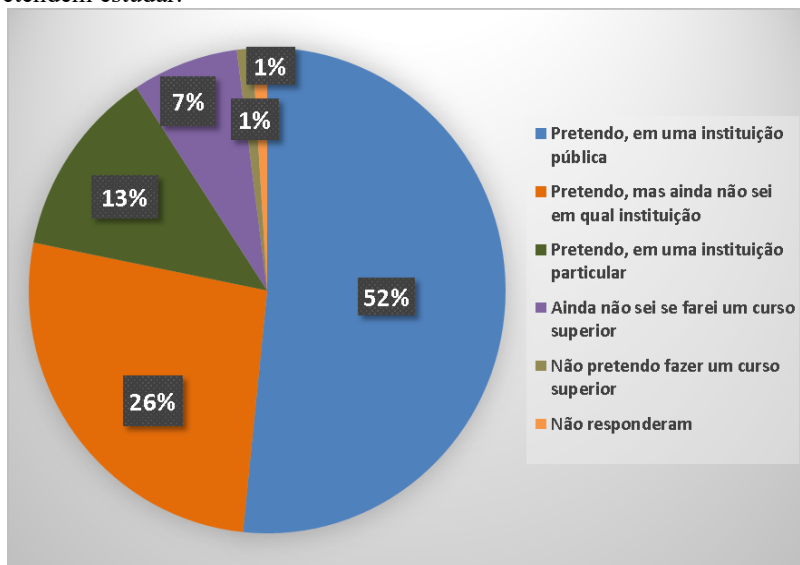
É injusto você estudar a vida inteira na escola pública e não poder estudar a faculdade (o momento de qualificação, a última etapa de estudo) no meio público. Isso é inverter a lógica. É incoerente. É irracional. Tinha que ter uma coerência. Como ninguém olha, isso não muda [demonstrando desapontamento].

(Entrevista – Escola 13, aluno, 17 anos).

Chama-se atenção, nos dois depoimentos anteriores, a inferência que o ES público deve contemplar os estudantes do Ensino Médio público. Contudo, na atualidade, assinala-se, de modo geral, que 12% das matrículas no ES são supridas pelo setor privado e 88% pelo público (BRASIL, 2017g). Já no Ensino Superior, observa-se uma inversão na qual a rede particular possui 75% dos estudantes universitários, enquanto que a média mundial é 33% (OCDE, 2018). Entende-se que as IES públicas não conseguem abarcar todos os alunos do EM, em vista disso, esses se direcionam para as privadas, o que gera uma situação contraditória, pois, o Estado não consegue garantir que todos os estudantes oriundos da escola pública, que desejam continuar os estudos, adentrem na rede pública, logo, caso queiram, eles são reposicionados no setor privado, às vezes, sem nunca terem estudado em uma instituição particular.

Os dados indicam também que 13% dos estudantes querem estudar em uma instituição particular, nesse caso podem buscar o Prouni e ou o Fies e ou financiamentos, caso existam, das próprias IES. Observa-se que 26% dos alunos desejam cursar o Ensino Superior, contudo, ainda não decidiram a rede de ensino, inferindo, assim, que eles devem aguardar a nota do Enem e ou a divulgação da classificação final do Sisu, bem como as listas de espera, e ou o acesso ao Prouni e ao Fies para fazerem tal escolha.

Gráfico 23 – A tendência dos estudantes cursarem uma graduação e, caso eles tenham esse interesse, a rede em que pretendem estudar.



Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

Percebe-se que muitos estudantes do EM público inferem uma crença de insucesso diante do resultado do Enem, sendo que eles apresentam três motivos:

- 1º- não ter horas ou minutos disponíveis para estudo devido a questões de trabalho ou de atividades familiares (53%);
- 2º- a baixa autoestima diante de um cenário de muita concorrência (33%);
- 3º- canalização de percepções depreciativas (14%).

O primeiro grupo justifica o não estudo à falta de tempo ou em não saber conciliar o tempo fora da escola com o trabalho. Como já visto, os estudantes brasileiros são caracterizados pela entrada e vivência prematura no setor profissional, logo, por uma questão de necessidade financeira, eles secundarizam os estudos em prol do trabalho. Além do mais, conforme averiguado pelo pesquisador, a carga de trabalho dos alunos é alta, em média de 8h por dia, de segunda-feira a sexta-feira. No tempo livre ou aos finais de semana, torna-se habitual que muitos busquem o descanso e atividades recreativas e culturais, e não os estudos.

Eu não tive base educacional. Sempre estudei de noite e trabalhei. Eu estudei pouco. Fiz o suficiente para passar de série. Não acho que tenho condições agora de fazer uma faculdade. Quem sabe primeiro fazer um cursinho e depois tentar algo.
(Questionário – Escola 23, aluno, 19 anos).

Desanimado de fazer a prova. Desde cedo, acho que estudar não é o meu forte. Vou focar no trabalhar. No Ensino Médio, eu tive que abandonar

uma vez e a outra reprovei porque tinha que cuidar de casa e do meu irmão mais novo.

(Questionário – Escola 23, aluno, 21 anos).

A minha família é grande e pobre. Eu sou a mais velha, então, tenho que trabalhar. **Eu só estudo porque trabalho** [a renda obtida é usada em eventuais despesas escolares]. Tenho carteira registrada e ganho um salário como atendente. Não ganho muito, mas, pego um pouco pra as minhas despesas e o resto ajudo em casa. **Cansa muito ter que trabalhar durante o dia, tem que pegar ônibus para ir e voltar, tem que comer na rua, tem que ir em casa para tomar banho e trocar de roupa e depois ir pra a escola** [estuda no ensino regular noturno]. É assim de segunda a sexta. Final de semana é descanso, não faço nada. Claro que não sobra tempo pra estudar em casa.

(Entrevista – Escola 11, aluna, 17 anos).

Eu até tento estudar, **mas, não consigo devido ao serviço. Eu ainda ajudo a minha mãe em tarefas da minha casa.** Deixei a matéria acumular, agora, não consigo acompanhar. É bastante matéria, que não sei por onde começar a estudar. Uma hora vou ter que estudar porque o Enem está chegando, passa rápido [...].

(Entrevista – Escola 13, aluno, 17 anos).

Tenho tempo apenas no sábado e domingo, mas, não faço [ela trabalha de segunda-feira a sexta-feira]. Eu nunca tive o hábito de sentar e estudar. Este ano ainda não estudei pra nenhuma prova, nem pro Enem. Mas, vou fazer. Acho difícil dar certo sem estudar, mas vou [...]. A cobrança é grande e tenho que me preparar pra tantas [cobranças]. [Esforçando para se lembrar] Só no livro de História que fiz alguns exercícios, mas, fiz porque valeu bastante ponto [...].

(Entrevista – Escola 14, aluna, 18 anos).

No tocante a avaliação externa perante uma radiografia fidedigna, diante da argumentação anterior, observa-se a necessidade de levar em consideração, durante a análise dos dados, as dificuldades que aparecem na rotina da classe trabalhadora para, assim, construir indicadores mais alinhados com a realidade dos alunos das escolas públicas. Tal postura torna-se relevante uma vez que as desigualdades sociais têm implicações diretas sobre a educação. Na atualidade, essa consideração não acontece. Freitas (2007, p. 965) alerta para:

o risco de que os sistemas de avaliação externa centralizados na Federação ocultam, em indicadores estatísticos como o Ideb [e também o Enem], as dificuldades que as classes populares estão tendo para aprender no interior da escola, legitimando estratégias que somente conduzem ao adiamento da exclusão destas – apesar do discurso da transparência e responsabilidade.

O segundo agrupamento trata dos estudantes que abstraem a crença da alta concorrência no Enem-Sisu. Outrossim, eles acham que estão em um patamar inferior de competição, logo, de antemão, não fazem, se quer, a inscrição para o Enem ou até

efetivam a inscrição, todavia, não comparecem a aplicação ou após passarem por todas essas etapas não acessam o sistema do Sisu para cadastrarem a nota, achando que ela é ínfima. Essa canalização de inferioridade consiste em uma eliminação branda. Enfatiza-se que, como já visto na seção 4, há instituições e cursos cujas vagas não são preenchidas, porém, muitos estudantes não sabem disso, sofrendo, desse modo, por uma eliminação branda devido à falta de informação.

Dayrell (2007, p. 1124) afirma que a “sensação de incapacidade, atribuindo a si [estudantes] a ‘culpa’ pelo fracasso escolar, com um sentimento que vai minando a autoestima. Esses jovens já vivem sua juventude marcada pelo signo de uma inclusão social subalterna [...]”.

A ideia da dedicação temporal, psicológica e financeira; ignorando uma sociedade desigualdade social, cultural e econômica; infere em sucesso, contudo, essa ideia de meritocracia está distante da realidade dos estudantes da escola pública, os quais não têm as mesmas condições de estudo da classe rica, por exemplo, no ingresso ao Ensino Superior.

A ideia de que ingressa na universidade pública apenas jovens da classe média alta ou da elite, aqui pode ser combatida. Se não há mais alunos da universidade pública vindos da escola pública de Ensino Médio [...] é porque muitos não chegam fazer a inscrição. (ORTEGA, 2001, p. 164).

O terceiro grupo de alunos assevera que o Enem, além de avaliar o processo de ensino e a aprendizagem, é uma avaliação de apelo psicológico, a qual desencadeia diversos sentimentos e sensações, na maioria das vezes, negativos, como “ansiedade”, “pressão” e “nervosismo” nos participantes. Infere-se que o fato de uma única avaliação, aplicada em dois dias, implicar em toda vida acadêmica e profissional do participante faz gerar um grande envolvimento emocional.

É a terceira vez que farei o exame e em todas às vezes eu passei mal, senti calafrios, nervosidão (SIC!). Vou desorientada fazer a prova e saio até com a cabeça doendo. Eu me cobro muito. Este ano vai ser melhor, estou me tranquilizando.
(Entrevista – Escola 14, aluna, 18 anos).

É bastante responsabilidade e pressão. É um ano de estudo ou até mais sendo avaliados em dois dias de prova. Por causa disso, eu fico muito nervosa, evito de conversar com outros candidatos pra não me irritar e pra eles não verem que estou com medo.
(Entrevista – Escola 23, aluno, 19 anos).

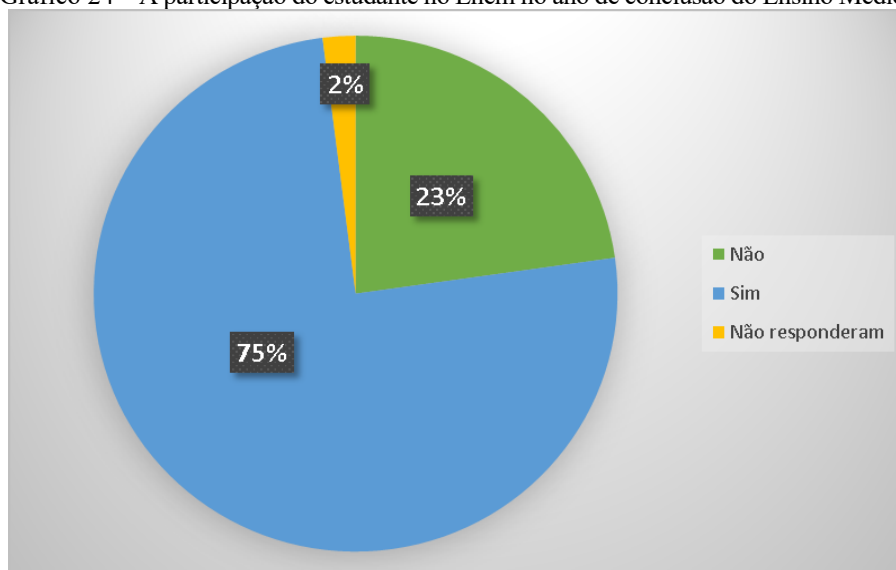
Oliveira (2013, p. 165) assegura que passar por intempéries na disposição competitiva e meritocrática em que o Exame é moldado não é adequado, contudo, elas estão alicerçadas na sociedade neoliberal:

[...] mesmo depois de passar por experiências de nervosismo, ansiedade, insegurança, medo, cansaço e desânimo, sentiram-se ao final do processo, recompensados, considerando que todas as experiências negativas pelas quais passaram, e todo esforço realizado valeu a pena por conta da conquista.

Enfatiza-se que a avaliação externa não leva em consideração questões de natureza emocional, psicológica e de saúde relacionadas ao momento de aplicação do Exame, o que pode influenciar nos indicadores. Quando o estudante participa do Enem e apresenta problemas de saúde e ou de ordem emocional e psicológica, o seu desempenho é exposto no mesmo patamar que os demais participantes. Nesse caso, o Inep precisa considerar essa interferência, ainda mais que o Exame é aplicado somente uma vez por ano, em vista disso, precisa-se propiciar uma segunda aplicação a esse aluno.

Sobre a edição que demarca o ano de conclusão do Ensino Médio, avista-se, de acordo com o Gráfico 24, que 23% dos concluintes do EM não participaram do Enem sob a justificativa da impossibilidade de dedicação aos estudos devido ao trabalho. Já 75% dos concluintes do EM fizeram o requerimento para participarem da aplicação do Exame sob a alegação de desejarem ingressar ao ES.

Gráfico 24 – A participação do estudante no Enem no ano de conclusão do Ensino Médio.



Fonte: Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

Ressalta-se que os dados que compõem os indicadores da avaliação externa são extraídos exclusivamente dos concluintes do Ensino Médio, isso significa que os demais participantes do Enem (dos dois primeiros anos do EM ou os concluintes desta etapa de ensino) não têm importância para os retratos construídos pela avaliação externa.

Portanto, os dados expressos nessa subseção indicam que a maioria dos estudantes do Ensino Médio público participantes do Enem deposita a sua sequência acadêmica no resultado do referido Exame, ratificando o papel de vestibular adotado por ele, diminuindo, assim, o foco nas outras funções e programas associados ao Enem, como a avaliação externa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, a qual foi ancorada em indagações sobre o Enem enquanto uma avaliação externa, está dividida em quatro partes, sendo que na seção 2 é proposta a compreensão das mediações do neoliberalismo, Reforma do Estado, Estado Avaliador e avaliação externa com o Enem. Na seção 3, a intenção consisti em tratar do Ensino Médio, enquanto *locus* de aplicação do referido Exame, dessa maneira, os aspectos históricos, normativos, identitários, problemáticos e transformadores do EM são abordados. Na seção 4, a análise se direciona para o próprio Exame, observando as suas funções, com ênfase para a sua constituição de avaliação externa, bem como a matriz curricular e os programas associados a ele e a relação Enem-Ideb. Por fim, na seção 5 a linha de ação implica em ir ao “chão da sala de aula” e dialogar com os dois protagonistas da educação, isto é, entender a percepção em sua concreticidade dos estudantes e dos professores e analisá-los frente ao Enem enquanto uma avaliação externa.

Antes de expor as respostas das problematizações, centra-se na comprovação dos quatro objetivos específicos. Um deles trata das potencialidades e limitações do Enem, enquanto uma avaliação externa, para o Ensino Médio. As reformas educacionais neoliberais verificadas a partir de 1990 contribuíram para que o atual modelo de avaliação não centra nos sujeitos ou no trabalho pedagógico ou no papel escolar, preocupa-se mais com o resultado atingido, modificando os fundamentos da avaliação externa. Nessa consecução, o aparato discursivo neoliberal deturpa o conceito de qualidade socialmente referenciada e propaga um significado quantitativo baseado no *ranking* das notas do Enem por escolas.

As escolas melhores ranqueadas pertencem a rede particular, as quais divulgam a sua boa classificação, por meio de campanhas publicitárias, o que evidencia que as escolas públicas estaduais ocupam posições diminutas. Ressalta-se que o próprio Estado também exacerba essa classificação, porém, desde 2016, ele não tem a publicado. Função que agora está a cargo do mercado. Algumas instituições escolares aproveitam de omissões nas normas dos dispositivos legais do Enem e promovem empreitadas administrativas, jurídicas e pedagógicas em busca de um bom e chamativo resultado para que, após distorcer a realidade e ludibriar a população, reverta em lucro financeiro.

Enfim, os indicadores da avaliação externa, além de serem desfocados, são usados em favorecimento de uma seletividade, o sistema do capital.

Após a publicização midiática das notas do Enem acontece a responsabilização das escolas e dos profissionais da educação da rede pública acerca do péssimo resultado aferido, contudo, na contramão, o Estado tem o seu envolvimento acerca dos resultados relativizado. Os dados mostram que, por meio da avaliação externa, o controle do Estado sobre as políticas educacionais aumenta, entretanto, não se observa um maior envolvimento pedagógico, técnico e financeiro dele nas escolas.

O fato de divulgar uma nota tendo como parâmetro apenas o resultado acadêmico rompe com os preceitos de uma avaliação externa, pois, não há como pressupor que os participantes do Enem atinjam resultados satisfatórios quando eles podem ser originários de realidades e contextos díspares e, algumas vezes, até antagônicos, manifestos, por exemplo, nos bens culturais historicamente acumulados, na dimensão social, na motivação escolar e na condição pedagógica. Enfim, avaliação externa do Enem não considera a equidade. Sendo assim, constata-se que a atual condução da avaliação externa é uma estratégia do Estado Avaliador a fim de mostrar a dilapidação da qualidade das escolas públicas. Com isso, a sociedade é encorajada a cobrar mais qualidade das escolas, as quais se tornam reféns desse ciclo, momento em que a iniciativa privada emerge disposta a inserir na educação pública, fazendo, desse modo, com que ao mesmo tempo o Estado restrinja o seu investimento financeiro e técnico e o empresariado obtenha lucro econômico e influencie a disseminação ideológica escolar.

Outro objetivo correlaciona o Enem e o Ensino Médio, entende-se que a histórica e persistente dualidade de finalidades dessa etapa de ensino faz com que paire sobre ela muitos problemas de ordem pedagógica e estrutural. Ao ingressar no EM, os alunos precisam saber qual a formação que eles terão e, principalmente, os professores devem conhecer o direcionamento que eles darão ao processo de ensino e aprendizagem (por exemplo, dá-se um foco mais crítico e ou mais técnico e ou mais voltado para o mercado de trabalho e ou para a preparação para o Enem), sem tais respostas, o que se tem é um ecletismo de funções e ações, as quais, no momento, tem cumprido mais com o papel de formação de intelectuais orgânicos no sentido de formação acrítica, superficial com fins de conseguir um emprego para subsistência. Mesmo necessitando

dar um fundamento ao Ensino Médio, o Estado, por meio da atual Reforma do Ensino Médio, não menciona a questão da dualidade, ignorando esse problema. Salienta-se que mesmo precisando de finalidade(s) definida(s), o Ensino Médio deve ser múltiplo na relação com os estudantes, assim, ele precisa expor conteúdos diferentes para alunos cujas relações com o trabalho, com a ciência e com a cultura ocorram de forma eclética, tendo em vista a construção de relações justas e igualitárias. Hoje, percebe-se que a avaliação externa do EM acompanha a dualidade reinante nessa etapa de ensino, sendo que, diante de uma clara identidade, ela pode direcionar o seu calibre de análise em busca de indicadores mais perfeitos.

No que concerne a Lei 13.415, percebe-se que o Estado credita que as normatizações contidas nela possam resolver os diversos problemas do Ensino Médio, contudo, uma questão tão nevrálgica não irá ser sanada sem, no mínimo, uma ampla discussão entre alunos, professores, gestores, pesquisadores e várias entidades da área, em dicotomia a uma imposição, como aconteceu com ela. Não há registros de que os indicadores do Enem foram utilizados na formulação da lei. É claro que aumentar a carga horária, flexibilizar a grade escolar, aproximar mais o aluno daquilo que ele gosta e buscar mais dinamicidade às aulas representam ideários de melhora, porém, precisa-se de um plano de execução, que respeite as várias diferenças regionais, econômicas e sociais que o país apresenta e, principalmente, de um contingenciamento orçamentário para arcar com o aumento dos gastos, em especial com a incursão do tempo integral nas escolas. No quesito pedagógico, essa lei não visa resolver nenhum dos problemas estruturais do Ensino Médio, pelo contrário, sintetiza-os a BNCC, que já nasce com a cobrança de ser o elemento que solucionará toda a problemática estrutural do EM e o guiará a evolução, o que evidencia que transportar o problema à questão curricular, hodiernamente, é camuflar os verdadeiros dilemas dessa etapa de ensino. Em relação a BNCC, espera-se que, ao contrário do que ocorre na atualidade, o Enem abstraia a sua matriz curricular, e não seja um mecanismo de inserção dela na sala de aula.

Salienta-se que implicadores do labor do professorado (como salários, condições de trabalho e plano de carreira) precisam protagonizar o cerne da discussão de qualquer mudança no Ensino Médio, pois, não há como fazer uma alteração sem motivar e engajar os docentes, o que não aconteceu na Lei 13.415. Por fim, o “Novo Ensino Médio” faz parte do projeto neoliberal, em parceria com o Estado, da maior inserção

empresarial na rede pública, pois, com essa lei os estados podem oferecer as opções formativas em parceria com instituições privadas, além do MEC poder incorporar serviços de consultoria especializados por empresas e de desresponsabilizar de atribuições técnicas e financeiras.

Um último objetivo específico aborda as concepções dos discentes e docentes em relação a configuração do Enem enquanto uma política de avaliação externa do Ensino Médio e as implicações dele na prática escolar, constata-se que há uma indução para que os professores lecionem mais e promovam aulas de revisão na véspera da avaliação. Desse modo, o trabalho docente é compreendido como rol de atividades que extrapolam o ato de ensinar e enfatizam a avaliação por performance, produtividade e competitividade. Constata-se também que muitos docentes têm um enorme engajamento social ao ponto de, além de cumprirem com as questões profissionais, ajudam e incentivam os alunos a participarem do Enem e a continuarem os estudos. Pontua-se que a menor parte dos professores já participou do Exame a fim de vivenciar o Exame e frequentou eventos instrutivos relacionados com ele. Acerca da última afirmação, exprime-se que são raros os eventos formativos acerca do Enem com a chancela do Estado, o que demonstra que o Estado não motiva o envolvimento dos professores na causa. Tal ação consiste em uma estratégia do próprio Estado, uma vez que quanto menor for o conhecimento relativo ao Enem pelo professorado do Ensino Médio, mais acriticidade existe e menor é a participação dele nas discussões inerentes ao tema, logo, mais as iniciativas são dispostas, sem contestação, conforme o interesse do MEC. Ressalta-se que tal despreparo teórico metodológico por parte do professorado para explicar o Exame, as funções e as políticas condicionadas a ele é preocupante, pois, mesmo diante desse desconhecimento, muitos docentes, instigados pela necessidade de formação dos estudantes, abordam essas questões em sala de aula, o que pode gerar uma aprendizagem deturpada do alunado.

Conclui-se que o Enem exerce uma influência acrítica nas práticas escolares, ou seja, ele é tratado de modo tecnicista. Necessita-se que os estudantes e professores entendam, dentre outros condicionamentos, a sua função, as habilidades e competências, o intuito das questões e da avaliação em larga escala, as políticas relacionadas, o porquê da existência delas, o que não acontece na atualidade.

Sobre o modo como o Estado materializa o Enem nas escolas, conclui-se que essa política avaliativa é hierarquizada, descontínua e desarticulada, pois, existem vários dilemas, como: rupturas no processo de implantação e de concretização da proposta educacional, problemas institucionais (falta de autonomia, tempo e coesão dos profissionais da educação para discuti-la e implementá-la) e paradoxismo na construção e efetivação das suas funções e programas. Essa dificuldade pode ser vista como uma estratégia neoliberal, revestida no Estado, a qual visa demonstrar que a escola pública não está preparada ou ignora as políticas educacionais, então, deprecia-se ainda mais o Ensino Médio público e abre espaço para as ações empresariais nas escolas de Ensino Médio pública.

O grande prejudicado da ausência do Estado na efetivação das próprias políticas é o estudante, que tem o direito de pleitear alguma ação, porém, não o faz porque, na maioria das vezes, a divulgação dessas iniciativas não chega até a ele. Tal hiato contribui para a perpetuação da desigualdade social já que os mais carentes financeiramente são os mais excluídos.

Evidenciando a problemática central dessa pesquisa, a qual trata da consolidação do Enem como uma avaliação sistêmica do Ensino Médio, conclui-se que ele não consegue executar essa função, pois, não cumpre características inerentes das avaliações externas, tais como:

1ª- não ter um embasamento metodológico na escolha dos participantes, inclusive cobrando taxas de um grupo de participantes e dando a possibilidade de isenção a outros;

2ª- não direcionar a aplicação da avaliação ao público representativo do *lócus* que deseja radiografar (Ensino Médio), admitindo ecléticos perfis acadêmicos, etários e de perspectivas futuras, abrangendo um universo amostral desnecessário a análise.

3ª- fazer o retrato em um ambiente de competição e classificação;

4ª- não respeitar questões de ordem social, cultural, histórica, regional e financeira dos envolvidos na análise dos dados;

5ª- não levar em consideração, durante a tabulação dos dados, os desvios de saúde e ou emocional e ou psicológico dos participantes no momento da aplicação do Exame;

6ª- não dar um *feedback* amplo e construtivo da radiografia por escola, nem

ensinar os professores e gestores das escolas a entenderem os resultados para usarem em suas práticas escolares;

7ª- deixar com que seus indicadores sejam transformados em um *ranking*, aceitando a publicização desse ranqueamento e contribuindo para a responsabilização unilateral das escolas e dos docentes acerca dos baixos resultados.

8ª- Contribuir menos para a constituição de políticas e programas para o seu *locus* de atuação, Ensino Médio, e mais para o Ensino Superior, o qual, a priori, não é seu nível de engajamento.

Além disso, observa-se que o Estado, a fim de melhorar a vinculação do Enem enquanto uma avaliação em larga escala, deve explicar para os estudantes e professores o que é uma avaliação externa; diminuir o raio de abrangência do Enem a fim de que seus dados referencie o universo amostral dos estudantes participantes, situando-o como uma radiografia do EM, e não de toda educação brasileira; mostrar onde (em quais ações públicas) os indicadores da avaliação são usados, denotando transparência e valorizando a construção da avaliação em larga escala; motivar os professores a participarem da aplicação do Exame, mediante a gratuidade da inscrição e a contagem dos dias dedicados as tarefas do Exame dentro dos dias letivos, sendo que uma parcela das vagas de aplicação, bem como formulação e correção da redação, deve ser reservada a eles e, por fim, discutir o aparato técnico e pedagógico do Exame com os professores e gestores do Ensino Médio sob um acompanhamento técnico, isto é, torná-los protagonistas da avaliação que analisa a etapa em que eles lecionam. Essas questões, embasadas na discussão promovida, não encerram as propostas de adequação do Enem à prática de uma avaliação em larga escala, contudo têm relevância na atual conjuntura.

Com a efetivação das múltiplas finalidades, o Enem se transformou em um eclético emaranhado de ações do MEC, sendo que algumas se contradizem porque a mesma prova, por exemplo, não pode servir para uma autoavaliação dos participantes, indicador de qualidade, fomentador de diploma do Ensino Médio, requisito para programa de intercâmbio internacional e mecanismo de seleção para o ingresso ao Ensino Superior brasileiro e português, pois, há justificativas, fins e públicos distintos. Portanto, ensejar que o Enem tenha esse vasto papel é, além de uma miscelânea desconexa de objetivos (a prova disso está na UFU pleitear que o referido Exame se constituísse como critério de seleção para transferência interna, externa e de portador de

diploma), um descompromisso educacional com o concluinte do EM. Assevera-se que essa atribuição excessiva de práticas consiste em uma ação premeditada do Estado para centralizar o poder e economizar recursos financeiros e técnicos, não obstante, que tecnicamente apresenta falhas.

Entende-se que o excesso de atribuições perpassadas ao Enem o descredita, mais uma vez, como uma avaliação externa porque o papel da avaliação em larga escala é secundarizado diante de outras funções e programas, sendo que a atribuição central do Exame, a qual atrai a maioria dos participantes, é o de processo de ingresso ao Ensino Superior, ou seja, ele se constitui, nesse ponto, como um “vestibular”, logo, diz ironicamente que o Exame Nacional do Ensino Médio deve adotar uma nomenclatura com mais identidade a sua atual realidade de vinculação a educação superior no Brasil e em Portugal e ser chamado de: “Exame Nacional e Internacional para o Ingresso ao Ensino Superior”. Talvez, sendo ainda mais sarcástico, outro nome que ele pode receber é “Exame para Enriquecimento da Rede Privada” devido a relevância que os cursos particulares de Pré-Enem têm na sociedade contemporânea (a grande procura por parte das famílias que podem custeá-los) e, por consequência, pela possibilidade de lucro que o Enem desencadeia para tais instituições.

Acerca da relação Enem-Ideb, contata-se que os dois indicadores não dialogam entre eles. Os problemas apontados nessa pesquisa contestam a estruturação do Ideb enquanto uma radiografia, uma vez que o seu universo amostral sofre influência, inclusive do próprio poder público, há casos de preparação focada no teste, desconsideração de fatores externos a sala de aula, limitação de análise da matriz curricular de todo o Ensino Médio devido à proficiência de apenas duas grades curriculares e, por fim, as consequências da divulgação dos resultados aferidos depõe de forma iníqua contra as escolas e os profissionais da educação. Logo, o Ensino Médio tem, perante o discurso oficial dois indicadores, no entanto, na linha da contradição, nenhuma executa as tarefas precipitadas as radiografias educacionais.

Em contraposição a perspectiva corrente, explana-se que a educação não pode ser vista e tratada como uma mercadoria, como sucede no neoliberalismo e muito menos ser sucateada sob a perspectiva de lucratividade do empresariado e da diminuição dos gastos do Estado. A educação é mais do que um direito humano, mais que um sistema

pelo qual o conhecimento é transmitido e adquirido, mais do que um bem público, ela trata da adição desses três ideais com a acepção da evolução pessoal e social do cidadão.

Por último, compreende-se que seja objetivo da pesquisa avançar e aprofundar os conhecimentos sobre determinado tema, sendo assim, a presente tese tem a tarefa de ser um contributo à pesquisa tanto em avaliação em larga escala, que na atualidade se faz profundamente influenciada pelo Enem; quanto, em especial, na referendação e serventia desse Exame, enquanto avaliação externa, para as políticas educacionais do Brasil. Entende-se também que a pesquisa não tem, principalmente sozinha, o poder transformador da sociedade, mas, ela pode dar sustentação aos indivíduos e eles podem contribuir para a melhoria da sociedade. Desse modo, as análises presentes nessa pesquisa, sejam as teóricas ou as de campo prático, apontam a necessidade de uma discussão acerca do Enem, das avaliações externas e do Ensino Médio a fim de oportunizar ações por parte do Estado, imbuídas por uma sociedade crítica e requerente dos seus direitos. Com isso, visa-se o acesso de toda essa sociedade, sem eliminação branda ou direta, às políticas públicas, logo, aos bens culturais e sociais, o que contribui para estancar o *status quo* de desigualdades estanques. Portanto, emancipa-se o poder de uma educação formativa e transformadora...

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional; para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. Braga - Portugal: Universidade do Minho, 1998.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 12, v. 22, n.75, p.15- 32, ago. 2001.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 147-170.

ALMEIDA, Alberto Alexandre Lima; DAMASCENO, Maria Francinete. O Neoliberalismo e a educação brasileira: a qualidade total em questão. **Revista Educação**, v. 10, n. 2, p. 40-46, 2015.

ALMEIDA, Silvana Santos. A importância do Fies na garantia do direito ao ensino superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14., 2015, Mar del Plata – Argentina, **Anais [...]**. Mar del Plata, 2015.

ALVARENGA, Cristiano. **UFU publicará novos editais para processos de seleção de vagas ociosas**. fev. 2017. Disponível em:

<http://www.comunica.ufu.br/noticia/2017/02/ufu-ira-publicar-novos-editais-para-os-processos-de-selecao-de-vagas-ociosas>. Acesso em: 15 maio 2018.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200014>

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; NUNES, Maria Fernanda Rezende; FARAH NETO, Miguel; ABRAMOVAY, Miriam. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

ANDRADE, Gisele Gama. A metodologia do Enem: uma reflexão. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n.33, p.67-76, jan./jul. 2012.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-125, jan./mar. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000100007>

ARAKAWA, Victor Haselmann. **Concluintes do Ensino Médio: a Qualidade da Educação e a Situação Ocupacional dos Jovens no Brasil Metropolitano**. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ARRUDA, Maria Aparecida. **Avaliação institucional: avanços, alcances e limites**. 1999. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ASSIS, Lúcia Maria de; LUZ, Róbia Cristina Rita da. Avaliação, currículo e docência: contribuições teóricas e conflitos da prática. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais [...]**. Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LuciaMariadeAssis-ComunicacaoOral-int.pdf> Acesso em: 17 jun. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Rio de Janeiro: ANPED, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular> Acesso em: 29 nov. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Por que as cotas raciais na Educação Superior são importantes?** Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/por-que-as-cotas-raciais-na-educacao-superior-sao-importantes> Acesso em: 29 nov. 2017.

BARBOSA, Marcia Silvana Silveira. **O papel da escola: Obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. 2004. 234 f. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame: In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 51-82.

BARROSO, João. **A regulação das políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: EDUCA e Unidade de I&D em Ciências da Educação, 2006.

BARTHOLOMEU, Daniel. **O uso do Enem e Enade em um delineamento longitudinal para avaliação da qualidade dos cursos do Ensino Superior**. 2011. 153 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. **Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia**. Rev. Econ. Contemp., número especial, 2017, p. 1-63. <https://doi.org/10.1590/198055272129>

BATTINI, Odária; COSTA, Lucia Cortes da. Estado e Políticas Públicas: contexto sócio-histórico e assistência social. In: BATTINI, Odária (org.) **SUAS: Sistema Único de Assistência Social em debate**. São Paulo: Veras Editora; Curitiba/Pr: CIPEC, 2007 (Série Núcleos de Pesquisa;9)

BELFIELD, Clive R.; LEVIN, Henry M. **A privatização da educação: causas e implicações**. Lisboa: Edições ASA, 2004.

BOITO JR, Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999. 247 p.

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. **Trabalho docente, classe e ideologia: o Ensino Médio e a modernização conservadora no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BORGES, Francisco Carlos D'Emílio. **Financiamento público e ampliação do acesso ao Ensino Superior no Brasil: Repercussões em Instituições Particulares de Ensino**. São Paulo, 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 63-118.

BORÓN, Atílio. Os “novos leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e a decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.) **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 7-67. 2001.

BRAGON, Rayder. Acusada de propaganda enganosa, escola é proibida de divulgar média no Enem. **UOL**, Belo Horizonte, 18 set. 2013. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/16/acusada-de-propaganda-enganosa-escola-e-proibida-de-divulgar-media-no-enem.htm> Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 24.609, de 06 de julho de 1934**. Cria Instituto Nacional de Estatística e fixa disposições orgânicas para a execução e desenvolvimento dos serviços estatísticos. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24609-6-julho-1934-515214-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 29 de abril de 2018.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Estabelece nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 580, de 30 de julho de 1938.** Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: Presidência da República., 1938. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del0580.htm Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953.** Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República., 1953. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1920.htm Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1995a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, 1995b. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995> Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem:** documento básico. Brasília: Inep, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 102, p. 5, 01 jun. 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Enem:** seu futuro passa por aqui. Brasília: Inep, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: INEP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Enem**: relatório pedagógico 2000. Brasília: INEP, 2001a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem Acesso em: 22 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação – PNE/MEC. Brasília: INEP, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/Semtec, 2002a. 144 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 110, de 04 de dezembro de 2002**. Altera os objetivos do Enem.2002b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=14&data=06/12/2002> Acesso em: 25 nov 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 391, de 7 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio - Enem**: Fundamentação Teórico-Metodológica. Brasília: INEP, 2005. 121 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 7, de 19 de janeiro de 2006. Estabelece na forma desta Portaria, a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2006 (Enem/2006) como procedimento de avaliação do desempenho do participante ao término da Educação Básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 jan. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil**. GT Interministerial instituído pela Portaria nº 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº 386 de 25 de março de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 100, p. 56, 28 maio 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 244, de 22 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 209, p. 18, 03 nov. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 4, de 11 de fevereiro de 2010. Dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 30, p. 28, 12 fev. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 6, de 24 de fevereiro de 2010. Altera a Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010, que institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada – Sisu. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 37, p. 13, 25 fev. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 183, de 22 de fevereiro de 2010. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 15, 23 fev. 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 116, p. 71-72, 21 jun. 2010d.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 202, de 08 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 131, p. 16, 12 jul. 2010e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciência sem Fronteiras – O que é?** Brasília, 2011a. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa> Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: CNE/MEC, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 110, de 18 de maio de 2011. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 96, p. 16, 20 maio 2011c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 8 de junho de 2011. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 110, p. 79, 09 jun. 2011d.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria Normativa nº 16, de 27 de julho de 2011. Dispõe sobre certificação no nível de conclusão do Ensino Médio ou Declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio-Enem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 144, p. 8, 28 jul. 2011e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciência sem fronteiras**. Um Programa Especial de mobilidade internacional em Ciência, Tecnologia e Inovação. Brasília: MCTI, 2012a.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2012 – 2015**. Balanço das Atividades Estruturantes 2011. Brasília: MCTI, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 42, de 14 de fevereiro de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 33, p. 17, 15 fev. 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 10, de 23 de maio de 2012. Dispõe sobre certificação de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 100, p. 8, 24 maio 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 144, de 24 de maio de 2012. Dispõe sobre certificação de conclusão do ensino médio ou declaração parcial de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio-Enem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 101, p. 14, 25 maio 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 342, de 28 de setembro de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 190, p. 21, 01 out. 2012f.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012g.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministério estuda incluir Enem no cálculo do Ideb para universalizar índice**. 2012h. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18031-ministerio-estuda-incluir-enem-no-calculo-do-ideb-para-universalizar-indice> Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, INEP. 2014. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 179, de 28 de abril de 2014. Dispõe sobre o processo de certificação, as competências das Instituições Certificadoras e do INEP e os requisitos necessários à obtenção de certificado de conclusão do Ensino Médio e declaração parcial de proficiência com a utilização dos resultados de desempenho obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 80, p. 40, 29 abr. 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 436, de 05 de setembro de 2014. Estabelece

procedimentos e prazos para a utilização dos resultados no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem em processos seletivos de acesso a vagas em Instituições de Ensino Superior (IES), nacionais e estrangeiras, e em processos de certificação de conclusão do Ensino Médio realizados pelas Secretarias de Estado da Educação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 172, p. 13-14, 08 set. 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 533, de 30 de outubro de 2014. Estabelece os procedimentos e critérios para a divulgação dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2013 por Escola. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 215, p. 17-18, 06 nov. 2014d.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico Enem 2014**. 2014e. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/relatorios-pedagogicos> Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fies**. 2015a. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/> Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 267, de 19 de junho de 2015. Estabelece os procedimentos e critérios para a divulgação dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2014 por Escola. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 116, p. 63, 22 jun. 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 572, de 01 de outubro de 2015. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 189, p. 12, 02 out. 2015c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico Enem 2015**. 2015d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/relatorios-pedagogicos> Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Encceja**. 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja> Acesso em: 22 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fies**. 2016b. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/> Acesso em: 21 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle> Acesso em: 30 set. 2016c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico Enem 2016**. 2016d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/relatorios-pedagogicos>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fies**. 2017a. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/> Acesso em: 21 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017b. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.773>

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministério da Educação vai buscar apoio para implementação do Novo Ensino Médio**. 17 jul.2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=51871:ministerio-vai-buscar-apoio-para-implementar-novo-ensino-medio>. Acesso em: 29 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Perguntas Frequentes Enem 2017**. 2017d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/perguntas-frequentes>. Acesso em: 26 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2, de 03 de janeiro de 2017. Altera a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de que dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SisU. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 4, p. 18, 05 jan. 2017e.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 468 de 03 de abril de 2017. Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 40, 04 abr. 2017f.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico Enem 2017**. 2017g. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/relatorios-pedagogicos> Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **SisU**. 2017h. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br> Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar**. 2018a. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br/web/geust/resultados-e-resumos>. Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13565-avaliacao> Acesso em: 12 mai.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem**. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/> Acesso em: 22 dez. 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem em Portugal**. Utilização de dados estudantis do Enem para acesso a IES em Portugal. 2018d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/enem-em-portugal>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inep comemora 20 anos de criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. 2018e. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/artigo/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-comemora-20-anos-de-criacao-do-exame-nacional-do-ensino-medio-enem-/21206.

Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. 2018f. Disponível em: <http://inep.gov.br/pisa> Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prouni**. 2018g. Disponível em:

<http://prouniportal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.

Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 224, p. 21, 22 nov. 2018h.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sisu**. 2018i. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br> Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação**. 2019a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/igc/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13565-avaliacao> Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Institucional**. 2019b. Disponível em: <http://inep.gov.br/avaliacao-institucional> Acesso em: 26 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Finalidades**. 2019c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/finalidades> Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019d. 66 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Situação Ideb**. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/ideb> Acesso em: 26 jun. 2019e.

BRAULT, Michel. **A Formação do professor para a Educação Básica: perspectivas**. Tradução: Joaquim Osório Pires da Silva. Brasília: MEC/UNESCO, 1994.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Instituições, Bom Estado, e Reforma da Gestão Pública. In: BIDERMAN, Ciro; ARVATE, Paulo (org.) **Economia do Setor Público no Brasil**. São Paulo: Campus Elsevier, 2004.

BRUM, Argemiro Jacob. **O Desenvolvimento Econômico Brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAETANO, Maria Raquel. Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco. **Universidade e Sociedade**, Andes-SN, n. 56, p. 84-99, ago. 2015.

CAPES. **Periódicos**. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2017.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, Reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, Marília, ano 2, n. 3, dez. 2008.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARNEIRO, Verônica Lima. **Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio**. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.979-1000, out. 2006.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300016>

CASAGRANDE, Ana Lara. Avaliação: a redefinição do papel do Enem. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DA ANPAE, 11., 2009, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2009.

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 maio 2018.

CASTILHO, Denis. **Reforma do Ensino Médio**: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. *Pragmatismo Político*. v. 25, 2017. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonteeducacao-inercia.html> Acesso em: 25 nov. 2017.

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. 2009.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p.125-140, 2006.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>

CATELLI JUNIOR, Roberto. **Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**: um estudo comprado entre Brasil, Chile e México. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CNTE. CNTE: Análise da Medida Provisória nº 746, que trata da Reforma do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.sintet.org.br/ultimasnoticias-224-cnte-analise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 22 dez. 2017.

CONTALDO, Sílvia. Novo ensino médio? **Revista PUC Minas**, Belo Horizonte, n. 15, 2017. Disponível em: <http://www.revista.pucminas.br/materia/novo-ensino-medio>. Acesso em: 15 dez. 2017.

COSTA, Cláudio Fernandes da. O Enem e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania. **Teais**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9-10, jan./dez. 2004.

CROCETTI, Zeno Soares. Geografia do neoliberalismo. **Revista Intellector**, São Paulo, v. 1, n. 01, p. 01-29, 2004.

CROSARA, Daniela de Melo. **A política afirmativa na educação superior: contributos e dilemas do sistema de cotas da Lei nº 12.711/2012**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

CUNHA, Célio da. Plano Decenal: fundamentos, trajetória e alcance social. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.59, p. 24-35, jul./set. 1993.

CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonora Schettini Martins. Políticas Públicas e Sociais. In: CARVALHO, Alysson et all. (org.). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p.11-25.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Perspectivas da Educação Brasileira e a LDB. **Revista de Educação do COGEIME**, n. 12, jun. 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Um olhar sobre o momento atual da educação brasileira. [Entrevista cedida a] Zenilde Durli, Vanessa do Socorro Silva Costa, Ana Lúcia Sanches. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, p. 908 -922, out./dez.2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 18 maio 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p.1105-1128, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista dos. Juventude e escola: reflexões sobre o ensino de sociologia no ensino médio. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007, Recife. **Anais [...]**. Recife: SBS, 2007. v. 1. p. 1-18.

DELUIZ, Neise. O modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001.

DIAS, Luciana Campos de Oliveira. **Trajetórias de jovens egressos do ensino médio de uma escola pública de Santa Maria e o Enem como ferramenta de inserção social**. 2013. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

DIAS, Rúbia Mara Ribeiro. **Ideb, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari-MG**. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e Caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. O público e o privado na educação. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) **Políticas e gestão da educação (1991-1997)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. p. 53-62.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

DOURADO, Luiz Fernandes. Direito à educação e a complexificação do papel das esferas públicas e privadas no Brasil. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Público e Privado na Educação: novos elementos para debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, set. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>

DUBET, François. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A MP do Ensino Médio – ponte para o passado**. 22 set. de 2016. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/blog/2016/09/22/a-mp-do-ensino-medio-ponte-para-o-passado>. Acesso em: 29 out. 2017.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p.385-404, abr.-jun. 2017.
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>

FIGUEIREDO, Dalson; CARMO, Erinaldo; MAIA, Romero; SILVA, Lucas. Os cavalos também caem: tratado das inconsistências do Ideb. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 552-72, jul./set. 2018.
<https://doi.org/10.1590/s0104-403620180026001178>

FILGUEIRAS, Luiz. O Neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do Modelo Econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique (org.). **Neoliberalismo y sectores dominantes: tendencias globales y experiencias nacionales**, Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 179-206.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. IN: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.) **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber livro, 2010.

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)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400002>

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e a formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo, Cortez, 1992. p. 89-102.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público e educação. **Educação &**

Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300002>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma de Temer legaliza o "apartheid educacional" no Brasil**. Tijolaco, 23 set. 2016. Disponível em: <http://www.tijolaco.com.br/blog/reforma-de-temer-legaliza-o-apartheid-educacional-no-brasil-por-gaudencio-frigotto/> Acesso em: 18 maio 2016.

GAMBOA, Silvio Santos. **Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica**. Santos Filho, J. C. & Gamboa, S. S. (orgs.) Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez. 1995.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; NASCIMENTO, Lenilton Batista do. O Estado-avaliador e a construção do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (org.). **Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. 2009. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Paraná, Curitiba, 2009.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo Antonio Amadeo (org.). **Escola S. A.:**

quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

GERMANOS, Erika. **Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural**. 2016. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Ana Valeska Amaral; MARTINS, Paulo de Sena; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Plano Nacional de Educação (PNE): análise comparativa entre os planos de 2001 e de 2014**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p. 29-40, jan./mar. 2000.

<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100005>

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução Carlos Szlak. Coordenação Antônio Carlos Robert Moraes. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n.55, p.30-41, nov. 2001.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 42, n. 5, p. 1-14, abr. 2007.

IBGE. **Perfil dos Estados e dos Municípios Brasileiros 2012**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2014/default.shtm>
Acesso em: 26 out. 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)**. 2017. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40. Acesso em: 12 jun. 2018.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-33.

KENJI, Allan. Kroton Educacional: Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse. **Revista IHU on-line**, São Leopoldo: Instituto Humanitas - Unisinos, abr. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/578444-kroton-educacional-em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca-social-tao-concentrada-como-esse>. Acesso em: 12 out. 2018.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma Santos. Avaliação em Larga Escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, v.15, n.66, p.29-34, abr./jun. 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora Rut. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>

KRAWCZYK, Nora Rut. O Ensino Médio flexibilizado: Uma reforma entre a fantasia da propaganda e o pesadelo da realidade. **Revista APASE**, ano 26, n. 18, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o retendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n 70, p. 15-39, abril. 2000.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 19-48.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza**. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LI, Denise Leyi. **O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil**. São Paulo, 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **A reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso: o Enem como mecanismo de consolidação da reforma**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

LIMA, Paulo Gomes. Marran, Ana Lúcia. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 2013.

<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.8i1.0002>

LINS, Edison Cardoso. **Ensino Médio no Brasil: aspectos históricos, legais e questões do período noturno (1971-2006)**. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2007.

LOCCO, Leila de Almeida. **Políticas Públicas de Avaliação: O Enem e a escola de Ensino Médio**. 2005. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

LOPES, Valéria Virgínia. **Cartografia da avaliação educacional no Brasil**. 2007. 396 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23 n. 52 p. 13-32, jan./abr. 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Sistema de Seleção Unificada (Sisu): refletindo sobre o processo de seleção. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 10, p. 68-83, jan./abr. 2014.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: questões atuais**. 12.ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 39-58.

MACENO, Nicole Glock. **Compreensões e significados sobre o novo Enem entre profissionais, autoridades e escolas**. 2012. 320 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

MACHADO, Paulo Henrique Alves. **O Enem no contexto das políticas para o ensino médio**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2012.

MACIEL, David. De Lula à Dilma Rousseff: crise econômica, hegemonia neoliberal e regressão política. **Marxismo 21**, jun. 2013. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2013/06/D-Maciel-2.pdf> Acesso em: 11 maio 2018.

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**. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI JR, Paulo. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p.42-56.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

MARTINS, Raphael; ABRANTES, Talita. 7 rankings que de fato importam das melhores escolas do Enem. **Exame**, São Paulo. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/7-rankings-mais-realistas-do-desempenho-das-escolas-no-enem>. Acesso em: 12 jun. 2018.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. O pêndulo brasileiro: até quando? **Revista Lumen**, v. 2, n. 3, 2017.
<https://doi.org/10.32459/revistalumen.v2i3.48>

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. Glosas críticas ao Artigo “O rei da Prússia e a reforma social. De um Prussiano”. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Lutas de classes na Alemanha**. São Paulo: Editora Boitempo, 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>

MAZZONETTO, Clenio Vianei. **O Enem como política pública de avaliação**: construção e ou (des)construção do currículo escolar. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

MELO, Wallace. **As reformas do ensino médio**: considerações históricas, educacionais e políticas. 2016. Disponível em: <http://contee.org.br/contee/index.php/2016/09/as-reformas-do-ensino-medio-consideracoes-historicas-educacionais-e-politicas>. Acesso em: 28 out. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Conferência de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 11 maio 2018.

MERRIAM-WEBSTER. **Merriam-Webster's Collegiate Dictionary**. Eleventh Edition, 2003.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Crise Estrutural do Capital**. In Outubro nº 04, São Paulo, 2000.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3.660, de 1 de dezembro de 2017**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação a partir de 2018 e dá outras providências. Belo Horizonte, 2017. Disponível em:
<http://designacao-see-mg.com.br/wp-content/uploads/2018/01/RESOLUCAO-SEE-N-3-660-DE-1-DE-DEZEMBRO-DE-2017.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Da disseminação da cultura de avaliação educacional: Estudo sobre a institucionalização do Enem. **Poiésis**, Tubarão, n. 1, v. 1, p. 67-85, jan./abr. 2008.

<https://doi.org/10.19177/prppge.v1e1200867-85>

MIOT, Hélio Amante. Tamanho da amostra em estudos clínicos e experimentais.

Jornal Vascular Brasileiro, Porto Alegre, v. 10, n. 4, p. 275-8, dez. 2011.

<https://doi.org/10.1590/S1677-54492011000400001>

MORETTI, Bruno. **O planejamento governamental como discurso: tensões entre política e técnica (1930-2003)**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

<https://doi.org/10.1590/S0102-69922012000300016>

NEAVE, Guy. **Educación superior: historia y política**. Estudios comparativos sobre La universidad contemporânea. Barcelona: Gedisa, 2001.

NORMAND, Romuald. Les comparaisons internationales de résultats: problèmes Épistémologiques Et Questions de Justice. **Éducation et Sociétés**, n. 12, p. 73-89, 2003.

<https://doi.org/10.3917/es.012.0073>

NOVELLI, José Marcos Nayme. A questão da continuidade da política macroeconômica entre o governo Cardoso e Lula (1995-2006). **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 227-240, jun. 2010.

<https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000200014>

NUNES, Letícia Bastos. **Ambientalização e Ensino Médio: um estudo das provas do novo Enem - 2009**. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Plataforma online de monitoramento das metas e estratégias do PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>

Acesso em: 28 mar. 2019.

OCDE. **Relatórios Econômicos OCDE: Brasil 2018**. Disponível em:

http://www.casacivil.gov.br/conteudo-de-regulacao/brasil-ocde/eventos/2018/ocde-lanca-survey-economico-de-2018-sobre-o-brasil-1/ocde-lanca-survey-economico-de-2018-sobre-o-brasil/survey_2018.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e Regulação no Contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009.

<https://doi.org/10.26512/lc.v15i28.3520>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, maio/ago. 2010.

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i228.574>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>

OLIVEIRA, Ivan dos Santos. **Novo Enem**: experiências de participação, sentido e singificados atribuídos pelos estudantes à política. 2013. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. Democratização do acesso e inclusão na educação superior. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (org.). **Educação Superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília, INEP/MEC, 2008. p. 71-88.

OLIVEIRA, Jonas de Paula. Objetivos do Enem e os desdobramentos a partir do seu uso como exame de acesso à educação superior. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013.

ORTEGA, Eliane Maria Vani. O ensino médio público e o acesso ao ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 23, p. 153-176, jan./jun. 2001.

<https://doi.org/10.18222/eae02320012213>

OYAMA, Edison Riuitiro. O Todos Pela Educação como política “pública” (?) dos governos petistas. **Marx e o Marxismo**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 78-94, jun.2016.

PAZELLO, Ricardo Prestes. Hegemonia a qualquer custo: Neoliberalismo e globalização como expressão de uma guerra total. **Revista de Estudos Jurídicos UNESP**, Franca, v. 17, n. 25, 2013. <https://doi.org/10.22171/rej.v17i25.780>

PEIXOTO, Madalena Guasco. **O Bird, a Kroton e os tentáculos privatistas sobre a educação**. 27 abr. 2018. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/o-bird-a-kroton-e-os-tentaculos-privatistas-sobre-a-educacao> Acesso em: 28 ago. 2018.

PEREIRA, Andréia da Silva. **Avaliações de leitura em larga escala**: (im)possibilidades de afetamento e experiência de leitura. 2012. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2012.

PEREIRA, Potyara. Estado, sociedade e esfera pública. In: CFESS – Conselho Federal de Serviço Social e ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília/DF, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PESQUISA BRASILEIRA DE MÍDIA. **Meio de comunicação mais utilizado 2017**. Disponível em: <http://pesquisademidia.gov.br>. Acesso em: 28 mar. 2018.

PINTO, Marialva Linda Moog. **Qualidade da educação superior e o Prouni**: limites e possibilidades de uma política de inclusão. 2010. 202 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

PIOLLI, Evaldo. **Identidade e Trabalho do Diretor de Escola**: reconhecimento e sofrimento. 2010. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PIUNTI, Juliana Cristina Perlotti. **O Exame Nacional do Ensino Médio**: uma política reconstruída por professores de uma escola pública paulista. 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 36/2014, de 10 de março de 2014. Regula o estatuto do estudante internacional. **Diário da Republica**: Série I, Lisboa, n. 48, p. 1818 – 1821, 10 mar. 2014.

PRADO, Mateus. Escola campeã do Enem ocupa, ao mesmo tempo, 1º e 569º lugar do ranking. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 26 dez. 2014. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/mateus-prado/campea-do-enem-e-ao-mesmo-tempo-a-escola-1-e-a-escola-569-do-brasil> Acesso em: 22 maio 2018.

PREDOLIM, Claudimara Bortoloto. **A noção de desenvolvimento da CEPAL nas reformas do Ensino Médio no Brasil na década de 1990**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández. Ensino Médio: um estudo do desempenho da rede estadual em Uberlândia-MG. In: PUENTES, Roberto Valdés. LONGAREZI, Andréa Maturano, AQUINO, Orlando Fernández (org.). **Ensino Médio**: estado atual, política e formação de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012b. p.13-45.
<https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-493-3>

QUINTANA, Mário. **Espelho Mágico**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RIBEIRO, Elisa Antonia. As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v.17, n.2, p.299-316, jul. 2012.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000200002>

RICHTER, Leonice Matilde. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 2015. 452 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ROBERTSON, SUSAN L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200003>

ROMANELLI, Geraldo; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes (org.) **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

SADER, Emir. Participação no debate: A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 139-180.

SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. **Cálculo amostral**: calculadora on-line. 2011. Disponível em: <http://www.calculoamostral.vai.la>. Acesso em: 11 ago.2018.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, 25, n.89, p.1145-1157, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400004>

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; MADEIRA, Felícia Reicher; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: **Autores Associados**, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.231-1.255, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>

SERRAO, Luis Felipe Soares. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade: os casos do Enceja e do Enem**. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim da. **Descompasso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 100 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. Mestrado em Educação, 2011.

SILVA, Luciene Aparecida da; GARCIA, Nelson Luiz dos Santos; BICALHO, Adriana Célia da Silva. Avaliações sistêmicas da educação básica: instrumento de gestão pública da qualidade do ensino e mecanismo de controle social. IN: ENCONTRO MINEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, ECONOMIA SOLIDÁRIA E GESTÃO SOCIAL, 2008, Viçosa. **Anais [...]**. Viçosa: UFV, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro. **Competências: A Pedagogia do “Novo Ensino médio”**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Wender Faleiro da. **Pontos e contrapontos do ensino médio público de Uberlândia/MG**. 2013. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SOUSA, José Vieira de. Qualidade na Educação Superior: Lugar e Sentido na Relação Público-Privado. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 242-256, maio/ago. 2009.

SOUZA, Vilma Aparecida de. **O plano de metas compromisso todos pela educação: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente**. 2014. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SRE. Superintendência Regional de Ensino. **Dados das escolas estaduais**. 2017. Disponível em: https://www.mg.gov.br/instituicao_unidade/superintendencia-regional-de-ensino-sre-83 Acesso em: 11 mar. 2018.

SRE. Superintendência Regional de Ensino. **Dados das escolas estaduais**. 2018. Disponível em: https://www.mg.gov.br/instituicao_unidade/superintendencia-regional-de-ensino-sre-83 Acesso em: 25 jun. 2018.

TAVARES, Marcelo. **Internacionalização da Educação Superior: Estratégias e Ações da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016.

THOMAZ, Wilmara Alves. **O exame nacional do ensino médio (Enem) e sua função certificadora do ensino médio - o caso paulista**. 2016. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOLEDO, José Roberto de; SALDAÑA, Paulo; BURGARELLI, Rodrigo Gasto com Fies cresce 13 vezes e chega a R\$ 13,4 bi, mas ritmo de matrículas cai. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 15 fev. 2015. Disponível em: <https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,gasto-com-fies-cresce-13-vezes-e-chega-a-r-13-4-bi-mas-ritmo-de-matriculas-cai-imp-,1634714>. Acesso em: 12 out. 2018.

TRAVITZKI, Rodrigo. **Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TRAVITZKI, Rodrigo. Políticas de Educação. **Entenda a Reforma do Ensino Médio e suas consequências**. 2017. Disponível em: <http://www.rizomas.net/politicas-publicas-de-educacao/467-entenda-a-reforma-do-ensino-medio-e-suas-consequencias.html>
Acesso em: 11 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Diretoria de Processos Seletivos. **Vagas ociosas 2016**. Disponível em: <https://www.ingresso.ufu.br/processos/vagas-ociosas> Acesso em: 15 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Diretoria de Processos Seletivos. **Edital de vagas ociosas 2017**. Disponível em:
<https://www.ingresso.ufu.br/processos/vagas-ociosas> Acesso em: 15 maio 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD. Projeto Afin. Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/topico/tags/projeto-afin> Acesso em: 13 set. 2018.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 17/18, p.81-103, 2002.
<https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>

VIANNA, Heraldo Marelim. A avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.12, p.7-24, jul./dez. 1995.
<https://doi.org/10.18222/ae01219952297>

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações nacionais em larga escala: análises e respostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan./jun.2003.
<https://doi.org/10.18222/ae02720032177>

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. **A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar. 2003. 400f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

APÊNDICE A

Questionário aplicado aos alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
GRUPO POLIS – POLÍTICAS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA
Av.: João Naves de Ávila, nº 2.160 – Campus Santa Mônica – Sala 1GU117 –
CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG.
Telefax: (034) 3239-4493- 3239 4163

ALUNO, POR FAVOR, NÃO SE IDENTIFIQUE, ESTEJA ATENTO AOS ENUNCIADOS E SEJA VERDADEIRO AO RESPONDER (EM CADA QUESTÃO, SEMPRE MARQUE APENAS UMA ALTERNATIVA)

Escola: _____ Turno: _____
 Com qual idade você concluirá o Ensino Médio? _____

01- Durante o seu Ensino Médio você trabalha ou trabalhou? Aproximadamente, qual a sua renda? Lembrando que o valor do salário mínimo, em 2017, é de 937 reais.

- a- Trabalho formalmente (carteira assinada) e ganho até um salário mínimo (937 reais)
- b- Trabalho formalmente (carteira assinada) e ganho entre 938 reais e três (2.811 reais) salários mínimos
- c- Trabalho formalmente (carteira assinada) e ganho mais de três (2.812 reais) salários mínimos
- d- Trabalho informalmente (sem registro) e ganho até um salário mínimo (937 reais)
- e- Trabalho informalmente (sem registro) e ganho entre 938 reais e três (2.811 reais) salários mínimos
- f- Trabalho informalmente (sem registro) e ganho mais de três (2.812 reais) salários mínimos
- g- Eu não trabalhei durante o Ensino Médio
- h- Já trabalhei, mas atualmente não trabalho

02- Aproximadamente, qual a renda total da sua família (daqueles que moram em sua casa)? Lembrando que o valor do salário mínimo, em 2017, é de 937 reais.

- a- Até um salário mínimo (937 reais)
- b- Entre 938 reais e três (2.811 reais) salários mínimos
- c- Entre mais de três (2.812 reais) salários mínimos até seis (5.622 reais) salários mínimos
- d- Mais de seis (5.623 reais) salários mínimos
- e- Eu não sei informar a renda total em minha casa
- f- Em minha casa, atualmente, não há renda

03- Qual o meio de comunicação que você utiliza para se informar?

- a- Internet
- b- Impresso – jornal
- c- Impresso – revista
- d- Rádio
- e- Televisão
- f- Outro. Qual? _____.

04- Qual a ferramenta que você mais utiliza para estudar?

- a- Internet
- b- Livros
- c- Apostilas
- d- Anotações e materiais complementares – extras
- e- Outra. Qual? _____.
- f- Não tenho hábito de estudar

05- Você pretende fazer um curso superior? Em qual instituição?

- a- Pretendo, mas ainda não sei em qual instituição
- b- Pretendo, em uma instituição pública
- c- Pretendo, em uma instituição particular

- d- Não pretendo fazer um curso superior
e- Ainda não sei se farei um curso superior

06- O aluno que cursa o Ensino Médio em escola(s) pública(s) tem direito a cotas em acesso ao Ensino Superior. Você sabia disso? Tal cota pode lhe manter no Ensino público?

- a- Sim, mas não pretendo usar a cota para alunos da rede pública
b- Sim, pretendo usar a cota para alunos da rede pública
c- Não sei e tal informação é irrelevante
d- Não sei, mas tenho interesse em saber
e- Indiferente

07- Qual a sua posição sobre as cotas?

08- Você já fez a prova do Enem?

- a- Sim. Quantas vezes? _____. Por quê? _____
b- Não

09- Você sabe o que significa a sigla "Enem"?

- a- Creio que sim. Qual o significado? _____
b- Não

10- Você acha que o governo faz uma boa divulgação do que é o Enem, das ações e dos programas ligados a ele, mostrando a sua utilidade para os alunos?

- a- A divulgação é excelente b- A divulgação é boa c- A divulgação é deficitária
d- A divulgação é péssima e- Nunca vi divulgação f- Não acompanho

11- Quando se fala em Enem, você o associa com qual ação?

- a- Sisu
b- Prouni
c- Fies
d- Ciência sem Fronteiras
e- Diploma do Ensino Médio
f- Estudar em Portugal
g- Não associo com tais expressões
Por quê? _____

12- Das ações abaixo, qual você mais conhece?

- a- Sisu
b- Prouni
c- Fies
d- Ciência sem Fronteiras
e- Diploma do Ensino Médio
f- Estudar em Portugal
g- Eu não conheço tais ações
Por quê? _____

13- Assinale o campo que melhor representa a sua opinião sobre a prova do Enem e o Ensino Médio. Assinale, ao lado de cada ação, o grau de efetividade que você acredita existir.

Aspectos sobre o Enem e o Ensino Médio	Sim, extremamente	Sim, muito	Um pouco, mediano	Não, pouco	Não, irrelevante	Indiferente, não acompanho
Você vê ligação da prova do Enem com a matéria						

trabalhada na escola?						
Relacionado com o Enem, você sabe o que são competências e habilidades?						
Você observa alguma ligação das habilidades e competências do Enem com a sua realidade pessoal e profissional?						
Em 2017, o MEC abriu uma consulta pública – ouvir a opinião da população – sobre o formato do Enem. Estas consultas são positivas?						
Você sabia que os professores devem seguir uma disposição (sequência) da matéria a ser ensinada?						
O governo federal pretende, já em 2018, mudar o Ensino Médio... Você conhece as mudanças propostas?						
Você tem dúvidas (curiosidades) acerca do Enem e quer conhecer melhor as ações e os programas vinculadas a ele?						

14- Em sala de aula, o(s) professor(es) já falaram sobre o Enem? Se falaram, quando ou por que falaram?

- a- Sim, de modo informalmente
- b- Sim, relacionando em alguma atividade extra sala ao Enem
- c- Sim, relacionando o conteúdo trabalhado ao Enem
- d- Sim, por causa do livro didático mencionar o Enem
- e- Em nenhum momento
- f- Eu não me lembro

15- Como o professor vê o Enem na prática escolar dele? Justifique.

16- Em preparação para a prova do Enem, você já fez ou faz um curso complementar ("cursinho", Pré-Enem)?

- a- Sim. Já fiz em escola particular, atualmente não faço
- b- Sim. Já fiz em iniciativa social, atualmente não faço
- c- Sim. Atualmente, eu faço em escola particular
- d- Sim. Atualmente, eu faço em iniciativa social – sem pagar mensalidade
- e- Não, nunca fiz
- f- Eu não me lembro

17- Justifique a resposta dada na questão anterior. Por quê?

18- Em 2017, você fará a prova do Enem?

- a- Sim. Com qual intenção? _____.
- b- Não.

19- Em 2017, você tem o hábito de estudar para a prova do Enem? Por dia, qual é a média horária de estudo fora do horário de aula?

- a- Sim, menos de 1h por dia
- b- Sim, de 1h a 3h por dia
- c- Sim, de 3h a 4h por dia
- d- Sim, mais de 4h por dia
- e- Não tenho hábito de estudar

20- Qual a maior dificuldade na preparação para a prova do Enem?

21- Partindo da ideia de divulgar mais o Enem. Por meio de qual ação ele pode ser melhor divulgado aos alunos?

- a- Palestras
- b- Durante as aulas – explicações por professores e ou corpo pedagógico da escola
- c- Cartilha
- d- Simulados on-line ou vídeoaulas ou APPs
- e- Explicação anexa ao livro didático – apostila
- f- Redes sociais

22- Ações de esclarecimentos sobre o Enem, suas funções e programas vinculantes preparadas dentro do âmbito escolar para os estudantes e professores.

Ações	Constante mente	Muito	Mediano	Pouco	Nenhum	Indiferente, não acompanho
Avaliação externa						
Autoavaliação dos estudantes participantes						
Direcionador para o mercado de trabalho						
Avaliador do desempenho dos ingressantes no Ensino Superior						
Explicação do uso da plataforma do Sisu						
Vinculadas ao Enem como forma de ingresso em universidades portuguesas						
Explicação das ações vinculadas ao Enem como o Prouni						
Vinculadas ao Enem como o Fies						
Vinculadas ao Enem como o Ciência Sem Fronteiras						
Vinculadas ao Enem como expedir diploma do Ensino Médio						

Esclarecimentos das competências e habilidades do exame						
---------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--

23- Você associa o Enem a alguma política ou programa do governo?

24- Você já viu alguma ação na escola que foi desencadeada pelo governo em decorrência dos dados gerados no Enem?

- a- Sim. Totalmente desencadeada
- b- Sim. Provavelmente desencadeada
- c- Eu não tenho certeza da relação
- d- Eu nunca vi uma ação
- e- Eu não me lembro

25- Imediatamente após terminar o Ensino Médio, qual o seu grande medo?

- a- Não conseguir trabalho
- b- Não conseguir trabalho nem ingressar ao Ensino Superior
- c- Não conseguir ingressar ao Ensino Superior
- d- Ingressar ao Ensino Superior e perceber que escolheu a graduação errada
- e- Ingressar ao Ensino Superior particular e não obter uma bolsa ou um financiamento ou não conseguir pagar a mensalidade
- f- Ingressar ao Ensino Superior, mas não conseguir conciliar o estudo com o trabalho
- g- Ingressar ao Ensino Superior e não ter apoio familiar

26- Você já visitou à Universidade Federal de Uberlândia (UFU)?

- a- Nunca visitei
 - b- Não tenho certeza se visitei
 - c- Sim, uma vez.
 - d- Sim, duas vezes.
 - e- Sim, três ou mais vezes.
- Por que visitou ou não visitou?

27- Você sabe que na UFU há – normalmente – cursos gratuitos de preparação para o Enem?

- a- Não sei
- b- Sim, sei, mas não me interessa em obter mais informações
- c- Sim, sei, tenho interesse em conhecer mais, mas não quero frequentar
- d- Sim, sei, tenho interesse em conhecer mais e quero frequentar
- e- Sim, sei, já estudei ou estudo

28- Estando na mesma série, você acredita que há diferença de ensino entre os turnos da manhã, tarde e noite.

Ensino manhã, tarde e noite	Sim, extremamente	Sim, muito	Um pouco, mediano	Não, pouco	Não, irrelevante	Indiferente, não acompanho
Dentro da mesma escola há diferença de ensino entre os turnos de aula						
<p>Justifique a sua resposta.</p> <hr/>						

29- Você já foi reprovado ou abandonou a escola alguma vez? Quantas? Por qual motivo?

30- Cite 03 (três) pontos positivos e 03 (três) pontos negativos do Ensino Médio.

APÊNDICE B

Questionário aplicado aos professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
GRUPO POLIS – POLÍTICAS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA
Av.: João Naves de Ávila, nº 2.160 – Campus Santa Mônica – Sala 1GU117 –
CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG.
Telefax: (034) 3239-4493- 3239 4163

PROFESSOR, POR FAVOR, NÃO SE IDENTIFIQUE, ESTEJA ATENTO AOS ENUNCIADOS E OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO.

Escola: _____
Disciplina: _____ **Idade:** _____

01- Sexo:

a- Feminino

b- Masculino

02- Qual o seu maior grau de escolaridade já concluído? Indique a(s) área(s).

a- Não sei responder

b- Normal de Ensino Médio

c- Ensino Superior. Qual(is) área(s)? _____

d- Especialização. Qual(is) área(s)? _____

e- Mestrado. Qual(is) área(s)? _____

f- Doutorado. Qual(is) área(s)? _____

g- Pós-Doutorado. Qual(is) área(s)? _____

03- Você atua exclusivamente no magistério?

() Sim () Não. Qual a sua outra atividade remunerada? _____

04- Como professor, você atua exclusivamente na rede pública estadual?

() Sim () Não. Onde mais? _____

Carga horária total semanal: _____

05- Tempo total de exercício do magistério em anos:

a- Menos de 5 anos

b- Entre 6 e 10 anos

c- Entre 11 e 15 anos

d- Entre 16 e 20 anos

e- Entre 21 e 25 anos

f- Entre 26 e 30 anos

g- Mais de 31 anos

06- Forma de ingresso na rede pública estadual de ensino:

Designação () - Em qual ano? _____

Concurso () - Em qual ano? _____

Contrato () - Em qual ano? _____

Cargo de confiança () - Em qual ano? _____

Outro () - Em qual ano? _____

Especifique: _____

07- Tratando exclusivamente da rede estadual. Qual a sua remuneração mensal?

a- Até um salário mínimo (937 reais)

b- Acima de 938 reais até três salários mínimos (2.811 reais)

c- Acima de 2.812 reais até cinco salários mínimos (4.685 reais)

d- Acima de cinco salários mínimos

e- Eu não sei informar a minha renda na rede estadual

08- Você tem o hábito de preparar aula e ou observar a matéria a ser lecionada? Por semana, qual é a média horária de dedicação a essas tarefas?

- a- Sim, às vezes, menos de 1h por semana
- b- Sim, em média, de 1h a 3h por semana
- c- Sim, habitualmente, de 3h a 4h por semana
- d- Sim, com muita constância, mais de 4h por semana
- e- Não tenho hábito de preparar aula e ou observar a matéria

09- Como docente, cite 03 (três) pontos positivos e 03 (três) negativos acerca do Ensino Médio brasileiro.

10- Assinale os espaços de discussão e representação coletiva existentes em sua escola.

- () Colegiado Escolar
- Você conhece a atuação dele? () Sim () Não
- () Reunião do Projeto Político Pedagógico
- Você conhece a atuação dele? () Sim () Não
- () Associação de Pais e Mestres
- Você conhece a atuação dele? () Sim () Não
- () Representante da escola no Conselho Municipal de Educação
- Você conhece a atuação dele? () Sim () Não
- () Grêmios estudantis
- Você conhece a atuação dele? () Sim () Não
- () Conselho da Caixa escolar
- Você conhece a atuação dele? () Sim () Não

11- Você participa ou já participou de alguns desses espaços citados na questão anterior?

- () Sim. Qual? _____
- () Não

Em caso positivo, qual sua opinião sobre essa experiência e quais os motivos levaram você a participar? Em caso negativo, qual o porquê de você não participar?

12- Na sua opinião, a gestão da escola em que você trabalha é democrática?

- () Sim () Não () Não sei

Justifique:

13- Como ocorre a participação do professorado na gestão da escola?

14- Você identifica incentivos para a formação continuada dos professores por parte do sistema estadual de ensino?

- () Sim () Não () Às vezes

Justifique:

15- Na sua opinião, quais os 03 (três) principais problemas que mais interferem em seu desempenho como docente? Marque somente 03 (três) possibilidades.

- () falta de material
 () excesso de alunos por sala
 () falta de apoio pedagógico
 () rigidez do currículo
 () excesso de controle pelos superiores hierárquicos
 () excesso de trabalho extra classe
 () falta de tempo para estudo e planejamento
 () excesso de reuniões
 () inflexibilidade da carga horária
 () remuneração insuficiente
 () Outro(s), qual(is)? _____

16- Você já foi vítima de violência física ou psicológica no exercício do magistério?

- () Sim () Não () Eu não me lembro

17- Dê a sua opinião sobre o dia adia escolar.

Ações	Discordo Totalmente	Discordo Em parte	Concordo Em parte	Concordo Totalmente	Não acompanho
Os recursos governamentais direcionados a escola são suficientes.					
O professorado realiza um trabalho didático-pedagógico em equipe.					
Os professores estão sobrecarregados de atividades.					
O professor tem participação na definição da estrutura curricular no estabelecimento de ensino onde atua.					
Os professores selecionam os conteúdos ministrados e os livros didáticos utilizados durante o ano letivo.					
O professor possui autonomia para exercer seu papel.					
O professor está satisfeito com sua profissão.					
A categoria dos profissionais da educação é articulada e unida para a conquista de melhores condições de trabalho.					
A sindicalização do professor é importante.					
O trabalho docente vem sofrendo um processo de desvalorização.					
Aumentar o número de aula (a carga horária) vai melhorar o ensino.					
Ao concluir o Ensino Médio em Uberlândia, o ensino do aluno é melhor que a média em Minas Gerais.					
Ao concluir o Ensino Médio em Uberlândia, o ensino do aluno é melhor que a média do Brasil.					

18- Qual a sua opinião a respeito da percepção das famílias dos alunos e da sociedade em relação à profissão docente? Como é a valorização da sua profissão?

19- Qual sua opinião sobre as relações interpessoais entre a direção, os professores, os funcionários da escola, os alunos e a família?

20- Quais os aspectos positivos e negativos percebidos nas mudanças ocorridas em sua profissão, desde o início de sua carreira até hoje? Segundo sua opinião, no cotidiano, quais as expectativas da sua profissão?

21- Como os resultados das avaliações sistêmicas interferem no trabalho docente?

- () Amplia a participação docente na organização do trabalho pedagógico
- () Contribui para a reestruturação das práticas pedagógicas
- () Contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos
- () Não gera impactos significativos na realidade da escola
- () Intensifica o trabalho docente, em função da sobrecarga de trabalho
- () Aumenta a responsabilidade dos professores diante dos resultados
- () Outro(s). Qual ou quais? _____

22- O aluno que cursa o Ensino Médio em escola(s) pública(s) tem direito a cotas em acesso ao Ensino Superior. Você sabe disso? Qual a sua postura em relação a tal ação?

- a- Sei e incentivo o aluno a pleitear a cota
- b- Sei, mas não incentivo o aluno a pleitear a cota
- c- Sei e me mantenho indiferente a este tema
- d- Não sei, mas tenho interesse em saber para repassar aos alunos
- e- Não sei e tal informação é irrelevante
- f- Tal informação é indiferente

23- Você já fez a prova do Enem?

- () Sim. Quantas vezes e por quê? _____
- () Não

24- Por iniciativa própria ou para relacionar com um conteúdo da matéria, você já falou (tratou) do Enem em sala de aula? Por quê?

- a- Sim, de modo informalmente
- b- Sim, relacionando o conteúdo trabalhado ao Enem
- c- Sim, por causa do livro didático mencionar o Enem
- d- Sim, pensando no Enem enquanto uma avaliação
- e- Em nenhum momento o mencionei, pois não o conheço o suficiente para falar dele
- f- Em nenhum momento o mencionei, pois não tenho interesse em mencioná-lo
- g- Em nenhum momento o mencionei, pois sou contra o exame do Enem
- h- Eu não me lembro

25- Visando o Enem, você participa ou participou de palestras ou grupos de estudos ou curso complementar?

- a- Sim. Uma vez - Onde? _____
- b- Sim. Duas a quatro vezes - Onde? _____
- c- Sim. Cinco ou mais vezes - Onde? _____

- d- Não. Por falta de oportunidade
- e- Não. Por falta de interesse
- f- Não. Por falta de incentivo

26- Quando se fala em Enem, você o associa com qual ação?

- a- Sisu
 - b- Prouni
 - c- Fies
 - d- Ciência sem Fronteiras
 - e- Diploma do Ensino Médio
 - f- Estudar em Portugal
 - g- Não associa com tais expressões
- Por quê? _____
- _____
- _____

27- Das ações abaixo, qual você mais conhece?

- a- Sisu
 - b- Prouni
 - c- Fies
 - d- Ciência sem Fronteiras
 - e- Diploma do Ensino Médio
 - f- Estudar em Portugal
 - g- Eu não conheço tais ações
- Por quê? _____
- _____
- _____

28- Em temas de organização do Enem você já enviou alguma questão para o Inep ou já corrigiu redação ou já fez alguma atividade relacionada com as questões do exame?

- a- Sim. Uma vez - Qual? _____
- b- Sim. Duas a quatro vezes - Qual? _____
- c- Sim. Cinco ou mais vezes - Qual? _____
- d- Não. Por falta de oportunidade
- e- Não. Por falta de interesse
- f- Não. Por falta de incentivo

29- Você tem vontade de participar de eventos sobre o Enem? Justifique.

30- Como o Enem pode ser melhor divulgado aos professores?

- a- Palestras
- b- Durante as reuniões pedagógicas
- c- Cartilha
- d- Vídeoaulas ou APPs
- e- Explicação anexa ao livro didático – apostila
- f- Redes sociais

31- Em sala de aula, o(s) aluno(s) falam sobre o Enem? Se tratam, quando ou por que o mencionam?

- a- Sim, de modo informalmente
- b- Sim, relacionando em alguma atividade extra sala ao Enem
- c- Sim, relacionando o conteúdo trabalhado ao Enem
- d- Sim, por causa do livro didático mencionar o Enem
- e- Eu não me lembro
- f- Em nenhum momento

32- Há fomentação por parte do governo à discussão na escola dos dados gerados no Enem?

- a- Sim. Cinco ou menos vezes
- b- Sim. Seis vezes ou mais
- c- Nenhuma vez
- d- Eu não me lembro

33- Você já viu alguma ação na escola que foi desencadeada pelo governo em decorrência dos dados gerados no Enem?

- a- Sim. Totalmente desencadeada
- b- Sim. Provavelmente desencadeada
- c- Eu não tenho certeza da relação
- d- Eu nunca vi uma ação
- e- Eu não me lembro

34- Como o aluno vê o Enem na prática escolar dele? Justifique.

35- Ações de esclarecimentos sobre o Enem, suas funções e programas vinculantes preparadas dentro do âmbito escolar para os estudantes e professores.

Ações	Constante mente	Muito	Mediano	Pouco	Nenhum	Indiferente, não acompanho
Avaliação externa						
Autoavaliação dos estudantes participantes						
Direcionador para o mercado de trabalho						
Avaliador do desempenho dos ingressantes no Ensino Superior						
Explicação do uso da plataforma do Sisu						
Vinculadas ao Enem como forma de ingresso em universidades portuguesas						
Explicação das ações vinculadas ao Enem como o Prouni						
Vinculadas ao Enem como o Fies						
Vinculadas ao Enem como o Ciência Sem Fronteiras						
Vinculadas ao Enem como expedir diploma do Ensino Médio						
Esclarecimentos das competências e habilidades do exame						

36- Você associa o Enem a alguma política ou programa do governo?

APÊNDICE C

Entrevistas semi-estruturadas realizadas com os estudantes

Roteiro das perguntas

- 01- Você deseja ingressar ao Ensino Superior? Se sim, tem estudado?
- 02- Qual o valor do Ensino Superior para você e sua família?
- 03- A escola atual está preparada para unir ensino e tecnologia? Como você vê o uso da tecnologia (por exemplo, o celular) no ensino?
- 04- Qual(is) a(s) dificuldade(s) que você enfrenta(ou) no transcurso do Ensino Médio?
- 05- O que o Enem representa para você?
- 06- Você associa o Enem a algum programa (política pública)? Alguém (quem) já lhe explicou as ações vinculantes ao Enem?
- 07- Os seus professores relacionam a aula ao Enem? Criam alguma estratégia de ensino por causa do exame?
- 08- Você conhece as habilidades e competências a sua prática escolar?

APÊNDICE D

Entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores

Roteiro das perguntas

- 01- Em sua visão o Estado (governo) tem investido de modo adequado em educação?
- 03- O que a avaliação externa representa para você? Você já discutiu com os seus colegas, motivado por uma alguma iniciativa do Estado, as notas do Enem? O ranqueamento do Enem é positivo ou negativo?
- 03- Você acredita que avaliações externas, como o Enem, impactam no seu trabalho? Como?
- 04-Você associa o Enem a algum programa (política pública)? Alguém (quem) já lhe explicou as ações vinculantes ao Enem?
- 05- Caso o professor tenha participado de alguma edição do Enem. Por que participou do Enem? Qual a experiência obtida? Transmite essa experiência para os alunos? Como?
- 06- Acompanha as mudanças no Enem? Qual a sua fonte (onde) de conhecimento sobre o exame?
- 07- Você relaciona a sua aula ao Enem? Cria alguma estratégia de ensino por causa do exame?
- 08- Você conhece as habilidades e competências ao seu trabalho escolar?

APÊNDICE E

As 12 portarias que retratam as (re)formulações de ordem social, metodológica e política entre 2009 e 2017.

Ano e governo	Número	Foco principal
2009 Luiz Inácio Lula da Silva	244	Tramites acerca do valor referente ao pagamento da taxa de inscrição, do cartão de confirmação das inscrições e da organização e realização do exame.
2010 Luiz Inácio Lula da Silva	4 e 183	O uso da certificação no nível de conclusão do Ensino Médio ou declaração de proficiência com base no Enem.
2010 Luiz Inácio Lula da Silva	202	Prorrogação do prazo de inscrição para a edição de 2010.
2011 Dilma Rousseff	16	A certificação do Ensino Médio.
2011 Dilma Rousseff	110	“A partir de 2012, o Enem será implementado, pelo menos, em duas edições por ano [...] A cada divulgação de Edital do Enem será publicada uma portaria que estabelecerá as datas de realização da edição seguinte.” (BRASIL, 2011c, p. 1).
2012 Dilma Rousseff	42	Revoga a portaria 110 de 2011.
2012 Dilma Rousseff	10 e 144	Certificação de conclusão do Ensino Médio ou declaração de proficiência com base no Enem
2012 Dilma Rousseff	342	A divulgação das notas por escolas da edição 2011.
2014 Dilma Rousseff	179	Certificado de conclusão do Ensino Médio e da declaração parcial de proficiência nas áreas de aprovação
2014 Dilma Rousseff	436	Procedimentos e prazos a serem adotados para a utilização dos resultados no Enem em processos seletivos de acesso a vagas em IES, nacionais e estrangeiras, e em processos de certificação de conclusão do Ensino Médio.
2014	533	Critérios de divulgação dos resultados do Enem 2013 por

Dilma Rousseff		escolas.
2015 Dilma Rousseff	267 e 572	Resultados do Enem 2014 por escolas.

Fonte: Brasil (2009b, 2010a, 2010c, 2010e, 2011c, 2011e, 2012c, 2012d, 2012e, 2012f, 2014b, 2014c, 2014d, 2015b, 2015c). Org. O autor (2018).

APÊNDICE F

IES públicas que aderiram ao Sisu em 2017, primeira e ou segunda edições, e a nota do Enem nas provas de 2015 e em 2016.

Quantidade	Região	Instituições	Como usa
01	Centro-Oeste	Universidade de Brasília (UnB) 1º edição	103 cursos da IES 8.523 vagas autorizadas no E-mec 89 cursos participantes do Sisu 1.988 vagas ofertadas no Sisu 14 cursos não participantes 874 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 104 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1.010 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
02	Centro-Oeste	Universidade Federal de Goiás (UFG) 1º edição	158 cursos da IES 7.023 vagas autorizadas no E-mec 142 cursos participantes do Sisu 6.365 vagas ofertadas no Sisu 16 cursos não participantes 3.173 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 3.192 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
03	Centro-Oeste	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) 1º edição	38 cursos da IES 2.151 vagas autorizadas no E-mec 36 cursos participantes do Sisu 969 vagas ofertadas no Sisu 2 cursos não participantes 477 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 492 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
04	Centro-Oeste	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) 1º edição	117 cursos da IES 6.168 vagas autorizadas no E-mec 107 cursos participantes do Sisu 5.964 vagas ofertadas no Sisu 10 cursos não participantes 2.960 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 3.004 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
05	Centro-Oeste	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) 1º edição	130 cursos da IES 6.325 vagas autorizadas no E-mec 97 cursos participantes do Sisu 4.575 vagas ofertadas no Sisu 33 cursos não participantes 2.279 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 2.296 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
06	Centro-Oeste	Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS) 1º edição	2 cursos da IES 160 vagas autorizadas no E-mec 2 cursos participantes do Sisu 160 vagas ofertadas no Sisu 0 cursos não participantes 96 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 64 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
07	Centro-Oeste	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) 1º edição	69 cursos da IES 2.819 vagas autorizadas no E-mec 57 cursos participantes do Sisu 2348 vagas ofertadas no Sisu 12 cursos não participantes 1641 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 707 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012

08	Centro-Oeste	Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat) 1º edição	74 cursos da IES 5.730 vagas autorizadas no E-mec 58 cursos participantes do Sisu 2.340 vagas ofertadas no Sisu 16 cursos não participantes 936 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 1.404 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
09	Centro-Oeste	Instituto Federal de Brasília (IFB) 1º edição	30 cursos da IES 1.292 vagas autorizadas no E-mec 19 cursos participantes do Sisu 802 vagas ofertadas no Sisu 11 cursos não participantes 276 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 44 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 482 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
10	Centro-Oeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) 2º edição	46 cursos da IES 1.710 vagas autorizadas no e-MEC 13 cursos participantes do Sisu 78 vagas ofertadas no Sisu 33 cursos não participantes 39 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 39 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
11	Centro-Oeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) 1º edição	46 cursos da IES 1.850 vagas autorizadas no E-mec 37 cursos participantes do Sisu 450 vagas ofertadas no Sisu 9 cursos não participantes 220 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 230 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
12	Centro-Oeste	Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT)	Participa do SISU, contudo termo de adesão não está disponível da rede mundial de computadores
13	Centro-Oeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) 1º edição	18 cursos da IES 920 vagas autorizadas no E-mec 18 cursos participantes do Sisu 750 vagas ofertadas no Sisu 0 cursos não participantes 375 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 375 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
14	Nordeste	Universidade Federal de Alagoas (UFAL) 1º edição	114 cursos da IES 5.603 vagas autorizadas no E-mec 107 cursos participantes do Sisu 5.288 vagas ofertadas no Sisu 7 cursos não participantes 2.642 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 2.646 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
15	Nordeste	Universidade Federal da Bahia (UFBA) 1º edição	104 cursos da IES 7.572 vagas autorizadas no E-mec 87 cursos participantes do Sisu 4.442 vagas ofertadas no Sisu 17 cursos não participantes 2.220 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 2.222 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012

16	Nordeste	Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) 1º edição	30 cursos da IES 1.280 vagas autorizadas no E-mec 30 cursos participantes do Sisu 996 vagas ofertadas no Sisu 0 cursos não participantes 118 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 378 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 500 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
17	Nordeste	Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) 1º edição	27 cursos da IES 1.080 vagas autorizadas no E-mec 15 cursos participantes do Sisu 480 vagas ofertadas no Sisu 12 cursos não participantes 174 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 306 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
18	Nordeste	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) 1º edição	52 cursos da IES 4.730 vagas autorizadas no E-mec 32 cursos participantes do Sisu 1.490 vagas ofertadas no Sisu 20 cursos não participantes 736 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 8 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 746 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
19	Nordeste	Universidade Federal do Ceará (UFC) 1º edição	194 cursos da IES 11.391 vagas autorizadas no E-mec 110 cursos participantes do Sisu 6.288 vagas ofertadas no Sisu 84 cursos não participantes 3.139 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 3.149 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
20	Nordeste	Universidade Federal do Cariri (UFCA) 1º edição	18 cursos da IES 1.180 vagas autorizadas no E-mec 13 cursos participantes do Sisu 600 vagas ofertadas no Sisu 5 cursos não participantes 300 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 300 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
21	Nordeste	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) 1º edição	21 cursos da IES 2.052 vagas autorizadas no E-mec 8 cursos participantes do Sisu 427 vagas ofertadas no Sisu 13 cursos não participantes 212 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 215 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
22	Nordeste	Universidade Federal da Paraíba (UFPB) 1º edição	144 cursos da IES 9.280 vagas autorizadas no E-mec 123 cursos participantes do Sisu 7.790 vagas ofertadas no Sisu 21 cursos não participantes 3.708 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 181 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 3.901 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
23	Nordeste	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) 2º edição	98 cursos da IES 4.915 vagas autorizadas no e-MEC 36 cursos participantes do Sisu 1.580 vagas ofertadas no Sisu 62 cursos não participantes 782 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência

			0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 798 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
24	Nordeste	Universidade Federal do Maranhão (UFMA) 1º edição	138 cursos da IES 10.372 vagas autorizadas no E-mec 61 cursos participantes do Sisu 2.418 vagas ofertadas no Sisu 77 cursos não participantes 1.148 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 60 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1.210 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
25	Nordeste	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) 1º edição	109 cursos da IES 7.252 vagas autorizadas no E-mec 102 cursos participantes do Sisu 6.952 vagas ofertadas no Sisu 7 cursos não participantes 3.470 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 3.482 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
26	Nordeste	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) 1º edição	76 cursos da IES 4.340 vagas autorizadas no E-mec 68 cursos participantes do Sisu 3.580 vagas ofertadas no Sisu 8 cursos não participantes 1.790 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1.790 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
27	Nordeste	Universidade Federal de São Francisco (Univasf) 1º edição	28 cursos da IES 1.530 vagas autorizadas no E-mec 28 cursos participantes do Sisu 1.530 vagas ofertadas no Sisu 0 cursos não participantes 765 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 765 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
28	Nordeste	Universidade Federal do Piauí (UFPI) 2º edição	112 cursos da IES 7.067 vagas autorizadas no e-MEC 57 cursos participantes do Sisu 2.518 vagas ofertadas no Sisu 55 cursos não participantes 1.259 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1.259 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
29	Nordeste	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) 1º edição	132 cursos da IES 12.078 vagas autorizadas no E-mec 107 cursos participantes do Sisu 6.898 vagas ofertadas no Sisu 25 cursos não participantes 3.440 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 3.458 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
30	Nordeste	Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa) 1º edição	45 cursos da IES 3.865 vagas autorizadas no E-mec 25 cursos participantes do Sisu 1.300 vagas ofertadas no Sisu 20 cursos não participantes 645 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 655 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012

31	Nordeste	Universidade Federal de Sergipe (UFS) 1º edição	114 cursos da IES 5.845 vagas autorizadas no E-mec 105 cursos participantes do Sisu 5.440 vagas ofertadas no Sisu 9 cursos não participantes 2.614 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 105 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 2.721 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
32	Nordeste	Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) 1º edição	80 cursos da IES 3.515 vagas autorizadas no E-mec 34 cursos participantes do Sisu 1.105 vagas ofertadas no Sisu 46 cursos não participantes 549 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 556 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
33	Nordeste	Universidade do Estado do Bahia (UNEB) 1º edição	252 cursos da IES 12.696 vagas autorizadas no E-mec 13 cursos participantes do Sisu 471 vagas ofertadas no Sisu 239 cursos não participantes 267 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 04 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
34	Nordeste	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) 1º edição	76 cursos da IES 3.827 vagas autorizadas no E-mec 38 cursos participantes do Sisu 615 vagas ofertadas no Sisu 38 cursos não participantes 313 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 302 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
35	Nordeste	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) 1º edição	49 cursos da IES 2.058 vagas autorizadas no E-mec 41 cursos participantes do Sisu 1.676 vagas ofertadas no Sisu 8 cursos não participantes 805 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 871 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
36	Nordeste	Universidade do Estado do Ceará (UECE) 1º edição	89 cursos da IES 4.820 vagas autorizadas no E-mec 80 cursos participantes do Sisu 1.071 vagas ofertadas no Sisu 9 cursos não participantes 10 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1.061 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
37	Nordeste	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) 1º edição	82 cursos da IES 3.318 vagas autorizadas no E-mec 82 cursos participantes do Sisu 3.318 vagas ofertadas no Sisu 0 cursos não participantes 2.549 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 769 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
38	Nordeste	Universidade de Pernambuco (UPE) 1º edição	72 cursos da IES 3.674 vagas autorizadas no E-mec 63 cursos participantes do Sisu 1730 vagas ofertadas no Sisu 9 cursos não participantes

			1384 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 346 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
39	Nordeste	Universidade Estadual do Piauí (UESPI) 1º edição	225 cursos da IES 9.504 vagas autorizadas no E-mec 100 cursos participantes do Sisu 3.765 vagas ofertadas no Sisu 125 cursos não participantes 2.659 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 1.106 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
40	Nordeste	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) 1º edição	96 cursos da IES 3.594 vagas autorizadas no E-mec 67 cursos participantes do Sisu 2.404 vagas ofertadas no Sisu 29 cursos não participantes 1.036 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 1.368 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
41	Nordeste	Instituto Federal de Alagoas (IFAL) 1º edição	21 cursos da IES 1.115 vagas autorizadas no E-mec 15 cursos participantes do Sisu 545 vagas ofertadas no Sisu 6 cursos não participantes 272 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 273 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
42	Nordeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) 2º edição	35 cursos da IES 2.070 vagas autorizadas no e-MEC 12 cursos participantes do Sisu 317 vagas ofertadas no Sisu 23 cursos não participantes 138 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 18 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 161 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
43	Nordeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano) 1º edição	14 cursos da IES 540 vagas autorizadas no E-mec 10 cursos participantes do Sisu 380 vagas ofertadas no Sisu 4 cursos não participantes 172 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 18 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 190 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
44	Nordeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) 1º edição	143 cursos da IES 6.184 vagas autorizadas no E-mec 72 cursos participantes do Sisu 2.430 vagas ofertadas no Sisu 71 cursos não participantes 1.199 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1.231 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
45	Nordeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) 1º edição	36 cursos da IES 2.550 vagas autorizadas no E-mec 35 cursos participantes do Sisu 1260 vagas ofertadas no Sisu 1 cursos não participantes 549 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 80 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 631 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012

46	Nordeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) 1º edição	24 cursos da IES 999 vagas autorizadas no E-mec 10 cursos participantes do Sisu 384 vagas ofertadas no Sisu 14 cursos não participantes 192 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 192 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
47	Nordeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão) 1º edição	23 cursos da IES 704 vagas autorizadas no E-mec 20 cursos participantes do Sisu 609 vagas ofertadas no Sisu 3 cursos não participantes 282 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 20 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 307 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
48	Nordeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) 1º edição	50 cursos da IES 1.935 vagas autorizadas no E-mec 49 cursos participantes do Sisu 1.905 vagas ofertadas no Sisu 1 cursos não participantes 903 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 49 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 953 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
49	Nordeste	Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)	Participa do SISU, contudo termo de adesão não está disponível da rede mundial de computadores
50	Nordeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) 1º edição	16 cursos da IES 1.115 vagas autorizadas no E-mec 11 cursos participantes do Sisu 208 vagas ofertadas no Sisu 5 cursos não participantes 104 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 104 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
51	Norte	Universidade Federal do Acre (UFAC) 1º edição	46 cursos da IES 2.280 vagas autorizadas no E-mec 38 cursos participantes do Sisu 1.810 vagas ofertadas no Sisu 8 cursos não participantes 793 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 112 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 905 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
52	Norte	Universidade Federal do Amazonas (UFAM) 1º edição	127 cursos da IES 6.391 vagas autorizadas no E-mec 114 cursos participantes do Sisu 2.735 vagas ofertadas no Sisu 13 cursos não participantes 1.329 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1.406 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
53	Norte	Universidade Federal do Amapá (Unifap) 1º edição	31 cursos da IES 1.265 vagas autorizadas no E-mec 29 cursos participantes do Sisu 684 vagas ofertadas no Sisu 2 cursos não participantes 330 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 354 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012

54	Norte	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Participa do SISU, contudo termo de adesão não está disponível da rede mundial de computadores
55	Norte	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Todas as vagas pelo Enem 2016 ou 2015, mas sem utilizar o Sisu.
56	Norte	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) 1º edição	56 cursos da IES 2.129 vagas autorizadas no E-mec 32 cursos participantes do Sisu 1.100 vagas ofertadas no Sisu 24 cursos não participantes 486 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 64 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 550 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
57	Norte	Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) 1º edição	42 cursos da IES 2.300 vagas autorizadas no E-mec 35 cursos participantes do Sisu 1.900 vagas ofertadas no Sisu 7 cursos não participantes 941 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 9 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 950 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
58	Norte	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Participa do SISU, contudo termo de adesão não está disponível da rede mundial de computadores
59	Norte	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Todas as vagas pelo Enem, mas sem aderir ao Sisu
60	Norte	Universidade Federal do Tocantins (UFT) 1º edição	87 cursos da IES 4.440 vagas autorizadas no E-mec 70 cursos participantes do Sisu 3.350 vagas ofertadas no Sisu 17 cursos não participantes 1.327 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 348 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1.675 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
61	Norte	Universidade do Estado do Amapá (UEAP)	Todas as vagas pelo Enem, mas sem aderir ao Sisu
62	Norte	Universidade do Estado do Pará (UEPA)	A classificação dos candidatos para as vagas ofertadas no PROSEL/2017 será feita exclusivamente com base nas notas obtidas no ENEM 2016.
63	Norte	Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS)	Participa do SISU, contudo termo de adesão não está disponível da rede mundial de computadores
64	Norte	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) 1º edição	17 cursos da IES 680 vagas autorizadas no E-mec 9 cursos participantes do Sisu 360 vagas ofertadas no Sisu 8 cursos não participantes 171 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 9 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 180 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
65	Norte	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)	19 cursos da IES 760 vagas autorizadas no E-mec 17 cursos participantes do Sisu 378 vagas ofertadas no Sisu

		1º edição	2 cursos não participantes 189 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 189 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
66	Norte	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) 1º edição	10 cursos da IES 400 vagas autorizadas no E-mec 10 cursos participantes do Sisu 400 vagas ofertadas no Sisu 0 cursos não participantes 190 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 10 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 200 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
67	Norte	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) 1º edição	73 cursos da IES 5.984 vagas autorizadas no E-mec 15 cursos participantes do Sisu 520 vagas ofertadas no Sisu 58 cursos não participantes 232 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 26 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 262 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
68	Norte	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) 2º edição	17 cursos da IES 770 vagas autorizadas no e-MEC 3 cursos participantes do Sisu 60 vagas ofertadas no Sisu 14 cursos não participantes 30 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 30 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
69	Norte	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) 2º edição	16 cursos da IES 560 vagas autorizadas no e-MEC 1 cursos participantes do Sisu 18 vagas ofertadas no Sisu 15 cursos não participantes 8 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 1 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 9 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
70	Norte	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) 2º edição	29 cursos da IES 1.505 vagas autorizadas no e-MEC 9 cursos participantes do Sisu 170 vagas ofertadas no Sisu 20 cursos não participantes 77 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 6 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 87 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
71	Sudeste	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) 1º edição	102 cursos da IES 5.571 vagas autorizadas no E-mec 91 cursos participantes do Sisu 4.930 vagas ofertadas no Sisu 11 cursos não participantes 2.463 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 2.467 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
72	Sudeste	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) 1º edição	97 cursos da IES 6.770 vagas autorizadas no E-mec 87 cursos participantes do Sisu 6.279 vagas ofertadas no Sisu 10 cursos não participantes 3.137 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 3.142 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012

73	Sudeste	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) 1º edição	79 cursos da IES 6.129 vagas autorizadas no E-mec 57 cursos participantes do Sisu 1.835 vagas ofertadas no Sisu 22 cursos não participantes 906 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 929 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
74	Sudeste	Universidade Federal de Lavras (UFLA) 1º edição	29 cursos da IES 2.860 vagas autorizadas no E-mec 26 cursos participantes do Sisu 783 vagas ofertadas no Sisu 3 cursos não participantes 390 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 393 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
75	Sudeste	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) 1º edição	37 cursos da IES 2.139 vagas autorizadas no E-mec 23 cursos participantes do Sisu 1097 vagas ofertadas no Sisu 14 cursos não participantes 548 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 549 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
76	Sudeste	Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) 1º edição	34 cursos da IES 1.450 vagas autorizadas no E-mec 34 cursos participantes do Sisu 1.450 vagas ofertadas no Sisu 0 cursos não participantes 724 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 726 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
77	Sudeste	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) 1º edição	66 cursos da IES 2.682 vagas autorizadas no E-mec 35 cursos participantes do Sisu 1.253 vagas ofertadas no Sisu 31 cursos não participantes 624 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 629 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
78	Sudeste	Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) 1º edição	59 cursos da IES 3.380 vagas autorizadas no E-mec 46 cursos participantes do Sisu 1770 vagas ofertadas no Sisu 13 cursos não participantes 879 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 891 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
79	Sudeste	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT) 2º edição	33 cursos da IES 1.859 vagas autorizadas no e-MEC 17 cursos participantes do Sisu 485 vagas ofertadas no Sisu 16 cursos não participantes 241 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 244 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
80	Sudeste	Universidade Federal de Uberlândia (UFU) 1º edição	92 cursos da IES 5.143 vagas autorizadas no E-mec 89 cursos participantes do Sisu 3.162 vagas ofertadas no Sisu 3 cursos não participantes 1.574 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1.588

			vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
81	Sudeste	Universidade Federal de Viçosa (UFV) 1º edição	71 cursos da IES 3.480 vagas autorizadas no E-mec 68 cursos participantes do Sisu 3.205 vagas ofertadas no Sisu 3 cursos não participantes 1.597 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1.608 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
82	Sudeste	Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) 2º edição	49 cursos da IES 4.550 vagas autorizadas no e-MEC 25 cursos participantes do Sisu 1.400 vagas ofertadas no Sisu 24 cursos não participantes 698 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 702 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
83	Sudeste	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) 1º edição	46 cursos da IES 2.761 vagas autorizadas no E-mec 35 cursos participantes do Sisu 1314 vagas ofertadas no Sisu 11 cursos não participantes 652 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 662 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
84	Sudeste	Universidade Federal Fluminense (UFF) 1º edição	144 cursos da IES 9.588 vagas autorizadas no E-mec 122 cursos participantes do Sisu 5.032 vagas ofertadas no Sisu 22 cursos não participantes 2.492 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 2.540 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
85	Sudeste	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) 1º edição	173 cursos da IES 10.185 vagas autorizadas no E-mec 114 cursos participantes do Sisu 4.917 vagas ofertadas no Sisu 59 cursos não participantes 2.445 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 2.472 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
86	Sudeste	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) 1º edição	58 cursos da IES 4.005 vagas autorizadas no E-mec 48 cursos participantes do Sisu 2.000 vagas ofertadas no Sisu 10 cursos não participantes 952 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 37 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1.011 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
87	Sudeste	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) 1º edição	64 cursos da IES 3.824 vagas autorizadas no E-mec 49 cursos participantes do Sisu 2609 vagas ofertadas no Sisu 15 cursos não participantes 1299 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1310 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012

88	Sudeste	Universidade Federal do ABC (UFABC)	Participa do SISU, contudo termo de adesão não está disponível da rede mundial de computadores
89	Sudeste	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) 1º edição	70 cursos da IES 3.247 vagas autorizadas no E-mec 64 cursos participantes do Sisu 2.873 vagas ofertadas no Sisu 6 cursos não participantes 1.433 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1.440 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
90	Sudeste	Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) 1º edição	170 cursos da IES 11.223 vagas autorizadas no E-mec 129 cursos participantes do Sisu 3.056 vagas ofertadas no Sisu 41 cursos não participantes 300 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 2.756 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
91	Sudeste	Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)	Participa do SISU, contudo termo de adesão não está disponível da rede mundial de computadores.
92	Sudeste	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) 1º edição	16 cursos da IES 558 vagas autorizadas no E-mec 16 cursos participantes do Sisu 558 vagas ofertadas no Sisu 0 cursos não participantes 304 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 254 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
93	Sudeste	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	A Unesp utiliza o Enem para composição da nota final dos candidatos aprovados na segunda fase, desde que seja maior que a nota da prova da primeira fase. A nota do Enem comporá então 10% da nota final para os cursos sem provas de habilidades. Para as carreiras com prova de habilidades, o Enem representará 6,66% da sua nota final
94	Sudeste	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	A Unicamp utiliza a nota do Enem - (parte de Conhecimentos Gerais) - para compor a nota final da 1ª fase. Somente é usada a nota do candidato que tenha autorizado sua utilização no Formulário de Inscrição do Vestibular e com presença nos dois dias de prova, em 2015 ou 2016. A utilização de sua nota será atribuída uma nota padronizada.
95	Sudeste	Universidade de São Paulo (USP) 1º edição	194 cursos da IES 12.245 vagas autorizadas no E-mec 150 cursos participantes do Sisu 2.338 vagas ofertadas no Sisu 44 cursos não participantes 597 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 1.741 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
96	Sudeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) 1º edição	56 cursos da IES 2.424 vagas autorizadas no E-mec 40 cursos participantes do Sisu 1.528 vagas ofertadas no Sisu 16 cursos não participantes 764 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 764 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012

97	Sudeste	Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais (IFSudeste MG) 2º edição	30 cursos da IES 1.216 vagas autorizadas no e-MEC 2 cursos participantes do Sisu 38 vagas ofertadas no Sisu 28 cursos não participantes 19 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 19 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
98	Sudeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSuldeMinas) 1º edição	40 cursos da IES 1.606 vagas autorizadas no E-mec 33 cursos participantes do Sisu 362 vagas ofertadas no Sisu 7 cursos não participantes 179 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 183 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
99	Sudeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) 1º edição	48 cursos da IES 1.811 vagas autorizadas no E-mec 36 cursos participantes do Sisu 676 vagas ofertadas no Sisu 12 cursos não participantes 333 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 343 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
100	Sudeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) 1º edição	42 cursos da IES 1.580 vagas autorizadas no E-mec 27 cursos participantes do Sisu 667 vagas ofertadas no Sisu 15 cursos não participantes 306 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 27 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 334 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
101	Sudeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) 1º edição	25 cursos da IES 1.200 vagas autorizadas no E-mec 22 cursos participantes do Sisu 1020 vagas ofertadas no Sisu 3 cursos não participantes 260 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 44 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 456 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
102	Sudeste	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG) 1º edição	19 cursos da IES 1.300 vagas autorizadas no E-mec 17 cursos participantes do Sisu 662 vagas ofertadas no Sisu 2 cursos não participantes 331 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 331 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
103	Sudeste	Instituto Federal de São Paulo (IFSP) 2º edição	153 cursos da IES 7.290 vagas autorizadas no e-MEC 27 cursos participantes do Sisu 1.080 vagas ofertadas no Sisu 126 cursos não participantes 540 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 540 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
104	Sudeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG)	Participa do SISU, contudo termo de adesão não está disponível da rede mundial de computadores.
105	Sudeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense)	28 cursos da IES 1.576 vagas autorizadas no E-mec 18 cursos participantes do Sisu 312 vagas ofertadas no Sisu

		1º edição	10 cursos não participantes 150 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 162 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
106	Sudeste	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) 1º edição	20 cursos da IES 1.410 vagas autorizadas no E-mec 17 cursos participantes do Sisu 595 vagas ofertadas no Sisu 3 cursos não participantes 297 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 298 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
107	Sudeste	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) 2º edição	27 cursos da IES 933 vagas autorizadas no E-mec 27 cursos participantes do Sisu 933 vagas ofertadas no Sisu 0 cursos não participantes 463 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 470 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
108	Sudeste	Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO) 1º edição	11 cursos da IES 660 vagas autorizadas no E-mec 8 cursos participantes do Sisu 304 vagas ofertadas no Sisu 3 cursos não participantes 160 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 144 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
109	Sudeste	Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE)	Participa do SISU, contudo termo de adesão não está disponível da rede mundial de computadores.
110	Sudeste	Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ)	Participa do SISU, contudo termo de adesão não está disponível da rede mundial de computadores.
111	Sudeste	Faculdade de Ensino Superior de Linhares (Faceli)	Utiliza nota obtida no Enem 2015 ou 2016.
112	Sudeste	Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC)	O candidato que prestou o Enem poderá utilizar sua nota obtida na prova objetiva para efeito de cálculo da nota final da prova do Vestibular.
113	Sul	Universidade Federal do Paraná (UFPR) 1º edição	122 cursos da IES 6.885 vagas autorizadas no E-mec 107 cursos participantes do Sisu 1.401 vagas ofertadas no Sisu 15 cursos não participantes 682 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 719 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
114	Sul	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) 1º edição	138 cursos da IES 9.795 vagas autorizadas no E-mec 106 cursos participantes do Sisu 4.460 vagas ofertadas no Sisu 32 cursos não participantes 2.230 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 2.230 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
115	Sul	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)	30 cursos da IES 1.465 vagas autorizadas no E-mec 28 cursos participantes do Sisu 695 vagas ofertadas no Sisu

		1º edição	2 cursos não participantes 333 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 362 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
116	Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) 1º edição	102 cursos da IES 7.457 vagas autorizadas no E-mec 88 cursos participantes do Sisu 1.654 vagas ofertadas no Sisu 14 cursos não participantes 807 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 847 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
117	Sul	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) 1º edição	17 cursos da IES 700 vagas autorizadas no E-mec 16 cursos participantes do Sisu 660 vagas ofertadas no Sisu 1 cursos não participantes 330 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 330 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
118	Sul	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) 1º edição	112 cursos da IES 5.412 vagas autorizadas no E-mec 81 cursos participantes do Sisu 2.459 vagas ofertadas no Sisu 31 cursos não participantes 1.066 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 157 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1.236 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
119	Sul	Universidade Federal de Pelotas (UFPel) 1º edição	97 cursos da IES 4.755 vagas autorizadas no E-mec 81 cursos participantes do Sisu 3.106 vagas ofertadas no Sisu 16 cursos não participantes 1.538 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1.568 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
120	Sul	Universidade Federal do Rio Grande (FURG) 1º edição	61 cursos da IES 2.726 vagas autorizadas no E-mec 60 cursos participantes do Sisu 2.450 vagas ofertadas no Sisu 1 cursos não participantes 1.150 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 64 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1.236 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
121	Sul	Universidade Federal do Pampa (Unipampa) 1º edição	65 cursos da IES 3.240 vagas autorizadas no E-mec 64 cursos participantes do Sisu 3.180 vagas ofertadas no Sisu 1 cursos não participantes 1.521 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 67 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1.592 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
122	Sul	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) 1º edição	108 cursos da IES 8.265 vagas autorizadas no E-mec 100 cursos participantes do Sisu 1.948 vagas ofertadas no Sisu 8 cursos não participantes 955 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 993 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012

123	Sul	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) 1º edição	46 cursos da IES 2.262 vagas autorizadas no E-mec 39 cursos participantes do Sisu 1.771 vagas ofertadas no Sisu 7 cursos não participantes 196 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 78 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 1.497 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
124	Sul	Universidade Estadual de Londrina (UEL) 1º edição	77 cursos da IES 3.516 vagas autorizadas no E-mec 45 cursos participantes do Sisu 600 vagas ofertadas no Sisu 32 cursos não participantes 360 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 240 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
125	Sul	Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	Participa do SISU, contudo termo de adesão não está disponível da rede mundial de computadores.
126	Sul	Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) 1º edição	31 cursos da IES 1.480 vagas autorizadas no E-mec 30 cursos participantes do Sisu 293 vagas ofertadas no Sisu 1 curso não participantes 293 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/
127	Sul	Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro) 1º edição	61 cursos da IES 2.227 vagas autorizadas no E-mec 61 cursos participantes do Sisu 1.115 vagas ofertadas no Sisu 0 cursos não participantes 669 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 446 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
128	Sul	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) 1º edição	76 cursos da IES 2.850 vagas autorizadas no E-mec 65 cursos participantes do Sisu 1.228 vagas ofertadas no Sisu 11 cursos não participantes 614 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 614 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
129	Sul	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) 1º edição	64 cursos da IES 2.500 vagas autorizadas no E-mec 39 cursos participantes do Sisu 1.485 vagas ofertadas no Sisu 25 cursos não participantes 589 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 896 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 0 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
130	Sul	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) 1º edição	43 cursos da IES 707 vagas autorizadas no E-mec 43 cursos participantes do Sisu 404 vagas ofertadas no Sisu 0 cursos não participantes 278 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 126 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
131	Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)	44 cursos da IES 1.948 vagas autorizadas no E-mec 38 cursos participantes do Sisu 151 vagas ofertadas no Sisu

		1º edição	6 cursos não participantes 75 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 76 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
132	Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) 1º edição	72 cursos da IES 2.549 vagas autorizadas no E-mec 52 cursos participantes do Sisu 906 vagas ofertadas no Sisu 20 cursos não participantes 388 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 55 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 463 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
133	Sul	Instituto Federal Farroupilha (IF-Farroupilha) 1º edição	43 cursos da IES 1.500 vagas autorizadas no E-mec 40 cursos participantes do Sisu 1.350 vagas ofertadas no Sisu 3 cursos não participantes 461 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 79 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 810 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
134	Sul	Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) 1º edição	51 cursos da IES 2.412 vagas autorizadas no E-mec 43 cursos participantes do Sisu 830 vagas ofertadas no Sisu 8 cursos não participantes 414 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 416 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
135	Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IF Catarinense) 1º edição	38 cursos da IES 1.546 vagas autorizadas no E-mec 37 cursos participantes do Sisu 1.506 vagas ofertadas no Sisu 1 cursos não participantes 632 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 119 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 755 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012
136	Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul- Rio-Grandense (IFSul) 1º edição	30 cursos da IES 1.266 vagas autorizadas no E-mec 22 cursos participantes do Sisu 701 vagas ofertadas no Sisu 8 cursos não participantes 349 vagas ofertadas no Sisu - ampla concorrência 0 vagas ofertadas no Sisu - ações afirmativas 352 vagas ofertadas no Sisu - Lei nº 12.711/2012

Fonte: Brasil (2017h) e Dados da pesquisa (2017). Org. O autor (2017).

APÊNDICE G

As 31 instituições portuguesas que usam a nota do Enem como critério de seleção para ingresso ao Ensino Superior e a data que elas aderiram ao exame.

Quantidade	Instituições lusas	Ano de adesão ao Enem
01	Universidade de Coimbra	26 de maio 2014
02	Universidade de Algarve	18 de setembro de 2014
03	Instituto Politécnico de Leiria	24 de abril de 2015
04	Instituto Politécnico de Beja	dez de julho de 2015
05	Instituto Politécnico do Porto	26 agosto de 2015
06	Instituto Politécnico de Portalegre	oito de outubro de 2015
07	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	nove de novembro de 2015
08	Instituto Politécnico de Coimbra	24 de novembro de 2015
09	Universidade de Aveiro	25 de novembro de 2015
10	Instituto Politécnico de Guarda	26 de novembro de 2015
11	Universidade de Lisboa	27 de novembro de 2015
12	Universidade do Porto	nove de março de 2016
13	Universidade da Madeira	14 de março de 2016
14	Instituto Politécnico de Viseu	15 de julho de 2016
15	Instituto Politécnico de Santarém	15 de julho de 2016
16	Universidade dos Açores	quatro de agosto de 2016
17	Universidade da Beira Interior	20 de setembro de 2016
18	Universidade do Minho	24 de outubro de 2016
19	Cooperativa de Ensino Superior Politécnico e Universitário (Cespu)	24 de março de 2017
20	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	cinco de abril de 2017
21	Instituto Politécnico de Setúbal	cinco de abril de 2017
22	Instituto Politécnico de Bragança	seis de abril de 2017
23	Instituto Politécnico de Castelo Branco	22 de maio de 2017
24	Universidade Lusófona do Porto	25 de maio de 2017
25	Universidade Portucalense	26 de julho de 2017

26	Instituto Universitário da Maia (Ismai)	26 de julho de 2017
27	Instituto Politécnico da Maia (Ipmaia)	seis de outubro de 2017
28	Universidade Católica Portuguesa	22 de janeiro de 2018
29	Universidade Fernando Pessoa	oito de março de 2018
30	Instituto Leonardo da Vinci (Estal)	nove de maio de 2018
31	Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (Ispa)	nove de maio de 2018

Fonte: Brasil (2018d). Org. O autor (2018).