

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

KARINE PIAIA

**POLÍTICA AVALIATIVA DO ENEM: PRESSUPOSTOS DA
QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO?**

Passo Fundo

2013

Karine Piaia

**POLÍTICA AVALIATIVA DO ENEM:
PRESSUPOSTOS DA QUALIDADE
SOCIAL DA EDUCAÇÃO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Doutor Telmo Marcon.

Passo Fundo

2013

DEDICO

Aos meus pais, Gema e Alcides que me deram a vida e com ela os ensinamentos que fizeram de mim, ser humano consciente do inacabamento, portanto caminhante. A vocês, que iluminaram os caminhos com afeto e dedicação e que me ensinaram a trilhá-los mesmo nos momentos de aflição. A vocês, que me ensinaram que a humildade é uma qualidade que brota da essência do ser. Dedico também a minha irmã Consuelo que juntamente com meus pais me ensinou que as dificuldades fazem parte da vida e que é preciso aprender a fazer delas um desafio.

AGRADECIMENTO

*Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él, las palabras que pienso y declaro [...]
Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos anduve ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos[...]
Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto*

*Gracias a la vida,
Gracias a Dios*

Mercedes Sosa

*Agradeço a Deus pela vida e pela oportunidade de estar aqui compartilhando essa conquista.
Obrigada pelo sustento da alma nos momentos de dificuldade.*

*Agradeço ao professor Dr. Telmo Marcon. Educador comprometido com as causas sociais,
que acolheu minha pesquisa e ensinou-me a buscar e construir. Sua humanidade e
compreensão jamais impediram que a exigência fosse uma constante. Com você aprendi que
a necessária superação de nossas limitações renova as possibilidades de enriquecer nossa
ação no mundo.*

Ao professor Dr. Claudio pelos momentos de sabedoria.

*Ao professor Dr. Altair Fávero pelo comprometimento com educação e por ter aceito fazer
parte da banca contribuindo na construção desta dissertação. Seus ensinamentos jamais
serão esquecidos.*

*Ao professor Julio Bortolini pela participação significativa junto à banca e pelas reflexões e
apontamentos que oportunizaram um novo olhar.*

*Ao Dr. Ricardo Rossato por ter aceito o convite de participar da banca. A você educador,
que por meio das reflexões acerca das mudanças profundas do nosso tempo, nos situa no
mundo e alimenta nossa utopia. Meu eterno agradecimento.*

À minha mãe Gema de Marco Piaia e a meu pai Alcides Luiz Piaia, aos meus irmãos Celso, Marta, Paulo e especialmente a quem me apoiou e a quem devo grande parte de minha atual capacidade de seguir em frente, dizer o que penso e como penso e defender as questões sociais e humanas: Consuelo. Obrigada pelo exemplo, te admiro muito.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas: Rafaela, Jordana, Julia, Eduardo, Gabriel e Manuela, que fazem brotar em mim a esperança.

Ao meu amor Franciel Augusto Pazzini, pessoa especial que esteve sempre ao meu lado dando-me apoio e amor incondicional.

Às amigas, Angela, Mônica, Aline e a Cyntia pelo carinho, estímulo e pelas inúmeras indicações pedagógicas.

Às colegas de trabalho da Escola Zandoná pela colaboração, compreensão e por tudo que tenho aprendido nos encontros de formação.

À minha madrinha, colega e amiga Sandra pela boniteza de seus atos pedagógicos; à colega e amiga Candida pelo ensino constante de que é possível enxergar com muitos outros olhos e lutar contra toda e qualquer injustiça.

A todas minhas tias, em especial a tia Dirce que me acolheu e me estimulou com seu carinho e atenção.

A todos os meus amigos, familiares e professores que, de alguma forma contribuíram para minha formação como ser pensante e portanto humano.

Aos meus alunos que permitiram construir com eles a experiência de me fazer professora e de conhecer a boniteza do ato de educar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que financiou esta pesquisa e oportunizou a realização deste sonho, o de concluir o mestrado em Educação e permitir a minha contribuição na área educacional.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar a política pública educacional de avaliação do Ensino Médio (Enem), promovida pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (Inep) - MEC. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender o processo de edificação desta proposta de avaliação e desvelar aspectos inerentes à mesma. Os embates políticos, a concepção de educação e suas finalidades precisam ser explicitados, mesmo porque as políticas públicas educacionais fazem parte de um projeto amplo de sociedade e de ser humano. A discussão da temática *Avaliação e Qualidade* pode contribuir com propostas de educação que, de fato, proporcionem a aprendizagem e a emancipação social dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Portanto, destaco que o presente estudo, embora incida na avaliação, pretende motivar a reflexão crítica em torno da sua função enquanto possibilidade de melhoria da qualidade educacional. Os conceitos mais recorrentes explicitados são: Qualidade, Estado, Políticas Públicas Educacionais, Educação Mercadológica, Neoliberalismo, Emancipação, Regulamentação e Avaliação. Tais conceitos permitiram entender a totalidade e as contradições do entorno educacional. Também, com o aprofundamento teórico, foi possível fundamentar e contextualizar as ações governamentais que deram respaldo e originaram o Enem. A investigação de um dos Exames do Enem, do ano de 2011, na área de Linguagens e Redação, foi realizada como referência e complementação dos estudos acerca da composição da matriz curricular e das bases teóricas que sustentam o exame. Para tanto, delimita-se como problema a ser pesquisado a seguinte questão: A política pública avaliativa que deu origem e sustenta o Exame Nacional do Ensino Médio ampara-se em que concepção de qualidade educacional? Mais do que prometer verdades acabadas e julgamentos a avaliação deve assumir seu caráter político e respeitar as contradições e o pluralismo; para tanto precisa ser processual e emancipatória, produzir sentido e gerar as mudanças necessárias. Nesse sentido, a pesquisa torna-se um meio para indagar a realidade na tentativa de intervir sobre ela. Portanto, este estudo pode contribuir como instrumento de análise das políticas públicas avaliativas, assim como pode potencializar processos pedagógicos contra-hegemônicos, que deflagrem a formulação de novos parâmetros de avaliação, e estes oportunizem melhorias na qualidade da educação na perspectiva da formação do indivíduo em sua dimensão ontológica e emancipatória.

Palavras-chave: Qualidade. Estado. Políticas Públicas Educacionais. Educação Mercadológica. Neoliberalismo. Emancipação, Regulamentação e Avaliação.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the educational public policy of High School evaluation (Enem), organized by the National Institute of Education and Research (INEP) - MEC. In this sense, it is fundamental to understand the building process of this evaluation proposal and unveil aspects about it. The political clashes, education conception and their purposes must be explained, because the educational public policies are part of a broader project of society and human being. The discussion of the Evaluation and Quality can help with education proposals that, in fact, provide the learning and the social emancipation of the individuals involved in the educational process. Therefore, I emphasize that this study, while focusing on evaluation, it intends to motivate a critical reflection about its ability to function as educational quality improving. The most recurrent concepts explained are: Quality, State, Education Public Policy, Marketing Education, Neoliberalism, Emancipation, Regulation and Evaluation. These concepts helped me understand the totality and the contradictions about the educational subject. Also, it was possible to find and contextualize the governmental actions that gave support and started Enem with the theoretical support. I emphasize that the investigation of one of Enem Examinations, year 2011, in the Languages and Writing area, was done as a reference and studies complementation about the composition of the curricular and the theoretical foundations that support the exam. Therefore, the following question marks itself as a problem to be researched: the Evaluative Public policy that originated and supports the National High School Exam, does it support itself in the educational conception quality? More than to promise truths finished and judgments the evaluation must assume its political character and respect the contradictions and the pluralism, then it needs to be procedural and emancipatory that produces sense and manages the necessary changes. Saying this, I reaffirm that the research becomes a manner to question the reality in an attempt to intervene on her. Therefore, this study can contribute as an instrument of evaluative public policy analysis, as well as it can enhance anti-hegemonic pedagogical processes which coincide in the formulating of new evaluation parameters, and these ones can create improvements in the education quality in the view of the formation of the individual in his ontological emancipatory dimension.

Keywords: Quality. State. Public Policy Education. Education marketing. Neoliberalism. Emancipation, and Regulatory Evaluation.

LISTA DE SIGLAS

Inep	: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Enem	: Exame Nacional do Ensino Médio
Saeb	: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
MEC	: Ministério da Educação
Seec	: Serviço de Estatística da Educação e Cultura
Sediae	: Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
BID	: Banco Interamericano de Desenvolvimento
INDES	: Instituto Interamericano de Desenvolvimento Social
FHC	: Fernando Henrique Cardoso
Unicamp	: Universidade Estadual de Campinas
Abert	: Associação Brasileira de Rádio e Televisão
Fundef	: Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
Proped	: Programa de Expansão da Educação Profissional
Cbpe	: Centro Brasileiro de Pesquisa em Educação
Enceja	: Exame Nacional Para Certificação de Competências
Alpac	: Associação Latino Americana de Pesquisa e Ação Cultural
RBEP	: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
UNE	: União Nacional dos estudantes
CNE	: Conselho Nacional de Educação
PQT	: Programa de Qualidade Total
ISO	: <i>International Organization for Itandardization</i>
CETPP	: Centro de Estudos e Testes de Pesquisas Psicológicas
Eciel	: Programas de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latinoamericana
Edurural	: Educação Rural
Ideb	: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PIB	: Produto Interno Bruto
PDE	: Plano de Desenvolvimento da Educação
Ldben	: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	: Lei de Diretrizes e Bases
PBA	: Programa Brasil Alfabetizado
TRI	: Teoria da Resposta ao Item
Enade	: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Andifes	: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

Seap : Sistema Nacional de Avaliação Educativa
Pnad : Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
IES : Instituto de Ensino Superior
AD : Análise do Discurso Francesa
CP : Condições de produção
Capes : Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Avaliação e medida da educação básica no Brasil de 1995 a 2002.	58
Quadro 2 - Dados estatísticos do IDEB 2005, 2007, 2009 e Projeções de médias para o Brasil.	80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	18
2.1 A reestruturação do estado e a formulação das políticas de avaliação no contexto brasileiro	18
2.2 Políticas de educação no Brasil: desafios do estado na construção da qualidade da educação.....	30
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O ENEM	38
3.1 “Revolução Gerenciada”: políticas de educação no Brasil no governo FHC (1995-2002)	38
3.2 Concepções de avaliação e de qualidade na educação	65
4 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: OS DESAFIOS DO ENEM FRENTE À QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO	76
4.1 Exame Nacional do Ensino Médio	76
4.2 Eixos cognitivos do Enem	92
4.3 Metodologia de correção da redação do Enem.....	102
4.4 Estudo das questões da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias: uma abordagem analítica.....	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123

1 INTRODUÇÃO

*[...] ensino porque busco, busco porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo, educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a
novidade.*

(FREIRE, 1996, p.14).

Esta dissertação tem como objetivo analisar a política pública educacional de avaliação do Ensino Médio (Enem) promovida pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (Inep) MEC. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender o processo de edificação desta proposta de avaliação e desvelar aspectos inerentes a mesma. Os embates políticos, a concepção de educação e suas finalidades precisam ser explicitados, mesmo porque, as políticas públicas educacionais fazem parte de um projeto amplo de sociedade e de ser humano.

As políticas educacionais públicas implementadas no país sobre a égide da qualidade de ensino é oriunda da necessidade da construção de uma proposta que amenize ou rompa com o processo histórico de defasagem relativo à oferta limitada de oportunidades educacionais gratuitas ao Ensino, às disfunções do fluxo ao longo do Ensino Fundamental e Médio e da insuficiente qualidade da aprendizagem. A tímida construção de projetos educacionais democráticos consistentes, fomentados pelos movimentos sociais, encontraram respaldo na constituição de 1988, mas ainda não nos dão garantia e seguridade quanto à eficácia, no que se refere à qualidade social desses planos que foram traçados como metas a serem alcançadas. A “educação para todos” proposta em inúmeras conferências nacionais e internacionais, embora articulada a mecanismos e objetivos impostos pelos organismos bilaterais e multilaterais, por meio das estatísticas, enseja melhorias nos resultados das avaliações.

Nesse sentido, o presente estudo torna-se importante por sua relevância social, uma vez que, ao investigar as inquietações que circundam o campo educacional é possível contribuir para identificar os avanços e limitações oriundas do modelo de avaliação adotado pelo Inep no que se refere às avaliações do Enem. Vale salientar que poucas são as pesquisas na área de linguística e educação que buscam compreender o significado das competências no contexto educacional. Há uma escassez de produção teórica a respeito do objeto em estudo. Entende-se, pois, que uma análise mais acurada desse documento permitirá evidenciar

sentidos diversos daqueles percebidos em leituras rápidas ou eventuais que, costumeiramente, são feitas. A discussão da temática *Avaliação e Qualidade* pode contribuir com propostas de educação que, de fato, proporcionem a aprendizagem e a emancipação social dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

É oportuno salientar que a minha trajetória estudantil que posteriormente desencadeou a minha formação acadêmica em Licenciatura – Língua Portuguesa e, a atuação como educadora na área de Linguagens e suas Tecnologias, na Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná, Barra Funda/RS, que trabalha a partir dos Temas Geradores e Pesquisa Participante, na perspectiva intercultural e interdisciplinar, motivaram-me a investigar e indagar acerca das metodologias e finalidades do processo avaliativo aos quais submeti e fui submetida e que conseqüentemente impulsionaram o desejo de entender as nuances e interfaces do sistema de avaliação em nível nacional.

A avaliação foi e continua sendo uma prática efetivada com inúmeras finalidades e diferentes métodos. Ora, como educanda ora como educadora, especialmente nos espaços de educação formal, muitos foram os processos de avaliação que marcaram significativamente minha trajetória pessoal e educativa. Nas escolas públicas das quais tive a oportunidade de frequentar, as avaliações resumiam-se em provas objetivas e de cunho classificatório, sendo que o resultado servia como instrumento de repressão e controle, o que gerava em mim certa aversão à escola e dificultava, em alguns momentos, a minha aprendizagem. Em outros momentos lembro-me da necessidade da apropriação dos conhecimentos com o objetivo de atingir quantitativamente bons resultados e ser reconhecida naquele espaço. Somado a isso, o aspecto comportamental era pontuado e portanto fazia parte da nota. No decorrer da vida estudantil poucas foram as ocasiões em que fui avaliada com recursos e propósitos diferentes destes explicitados, e o propósito da avaliação, geralmente limitava-se a tentativa de traduzir informações em notas. No meio acadêmico, embora com muitos resquícios da educação bancária e, portanto, ainda centrada na avaliação com propósitos classificatórios, tive a oportunidade de perceber outras metodologias avaliativas, e especialmente durante minha breve passagem pelo curso de Pedagogia, fui dando início à tímida reflexão sobre o entorno educacional que foi fortalecido durante o curso de Mestrado em Educação.

Destaco a minha experiência pedagógica na Escola Pública mencionada anteriormente, uma vez que sua proposta com bases na educação alternativa fomentou ainda mais o desejo de percorrer pelo campo da educação em busca constante pela melhoria de sua qualidade. É fato que essa experiência tenha sido e continua sendo propulsora dos meus estudos na área educacional, pois muitas são as minhas dúvidas quanto à qualidade da educação pública. Na

medida em que me inseri no coletivo da escola, dei início a minha participação em uma educação fundada em pressupostos emancipatórios, além do mais os avanços nos estudos em nível acadêmico propiciaram-me o embasamento teórico necessário para refletir e ressignificar minhas práticas pedagógicas. Esse movimento dinâmico de exteriorização e interiorização trouxeram-me reflexões e tensões quanto ao *que fazer* pedagógico. Saliento mais uma vez que as inquietudes quanto ao processo de formação desencadeadas neste espaço e tempo, fortalecida por concepções de educação libertadora, pautada nas ideias de Paulo Freire, impulsionou a reflexão sobre as contradições geradas pelo caráter conflitivo e dinâmico explícitos no ato de educar e a decorrente necessidade de se avançar na construção da aprendizagem significativa, que pudesse alavancar a qualidade da educação.

Nesse sentido, as razões que motivaram o desenvolvimento da dissertação vão desde os desafios de (re)pensar a educação num viés de inclusão, ou seja, de transformá-la, de fato, em direito, até a necessidade de potencializar as condições de empoderamento dos sujeitos diante da realidade social, cultural e econômica dominante. Ou seja, a formação ontológica do ser humano perpassa a qualidade de todo um sistema de educação que deve estar alicerçado ao “compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais” (PIMENTA, 2005, p.27), é também devido a esse propósito que a avaliação assume sua importância.

Portanto destaco que o presente estudo, embora incida na avaliação, pretende motivar a reflexão crítica em torno da sua função enquanto possibilidade de melhoria da qualidade educacional. Quanto à delimitação da pesquisa, destaco a investigação de um os Exames do Enem, na área de Linguagens e Redação, na tentativa de entender a composição de sua matriz curricular e as bases teóricas que as sustentam. Nesse sentido, as questões fundantes estruturam-se com base no estudo de algumas regulamentações normativas e do tipo de racionalidade que deu origem a este Exame. Para tanto, delimita-se como problema a ser pesquisado a seguinte questão: **A política pública avaliativa que deu origem e sustenta o Exame Nacional do Ensino Médio, ampara-se em que concepção de qualidade educacional?**

Diante desse problema central de pesquisa surgem outras indagações: Que políticas foram determinantes para a implementação desse sistema de avaliação? Quais os avanços e as limitações oriundas dessa política de avaliação nacional? Como fazer da avaliação um mecanismo para a melhoria da aprendizagem numa perspectiva intercultural e emancipatória?

A busca pelas respostas a tais perguntas transformaram-se, no decorrer do trabalho científico, em novos questionamentos. Esse movimento inquietante e necessário foi possível também, pela opção quanto à modalidade da pesquisa. Como se sabe, a metodologia científica

assume um papel de incentivo à pesquisa e esta, por sua vez é um instrumento de conhecimento. Desta forma, o processo de investigação constitui-se por meio da opção por um método que tende a propiciar o estudo sistêmico a que me proponho enquanto pesquisadora. A fase exploratória das fontes de investigação e de dados coletados em diferentes situações constituíram a pesquisa que sustenta a dissertação.

A pesquisa bibliográfica esteve apoiada em estudos que visaram aprofundar o conhecimento das problemáticas supracitadas. Esta produção serviu como fonte de informação e pesquisa. Sobre, isso Richardson assim se refere:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. [...] Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (1999, p.39).

A elaboração teórica, realizada com o estudo sistemático sobre as categorias que envolvem o tema, partiu da leitura com abordagens e finalidades condizentes com o objetivo ao qual o estudo se propõe. Optei por autores que fazem uma análise conjuntural da educação tendo como delimitação e centralidade a educação-avaliação e qualidade. Estes autores auxiliaram na fundamentação e contribuíram para alargar a leitura em torno das temáticas abrangidas. Concepções diversas serviram para explicitar diferentes pontos de vista e principalmente auxiliaram na busca de elementos para correlacionar e contrapor conceitos. As perspectivas teórico-conceituais propõem a qualidade do ensino baseado num sistema de avaliação que possa diagnosticar as limitações, na tentativa de transformá-las em possibilidades de melhorias em todo o sistema de ensino. Os conceitos mais recorrentes explicitados são: Qualidade, Estado, Políticas Públicas Educacionais, Educação Mercadológica, Neoliberalismo, Emancipação, Regulamentação e Avaliação. Tais conceitos ajudaram-me a entender a totalidade e as contradições do entorno educacional, também com o aprofundamento teórico foi possível fundamentar e contextualizar as ações governamentais que deram respaldo as políticas de avaliação, incluindo especialmente o Enem.

Em fontes estatísticas e documentais trabalhei com as pesquisas do Inep que agrupam dados relativos à educação nacional, busquei também na Constituição Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação suporte para a análise do desenvolvimento de tais políticas avaliativas oportunizando a compreensão quanto a sua implementação. Além destes, a prova do Enem aplicada em 2011, da qual foram extraídas questões e a proposta de redação

para o desmembramento analítico. Cabe salientar que as questões elencadas do Exame serviram como referência para complementar os estudos acerca da matriz curricular.

Dito isso, o estudo possibilitou a descoberta de inúmeras adversidades, possibilidades e diferenciações a respeito da avaliação e contribuiu para a reflexão frente às limitações quanto ao modelo de avaliação adotado em nível nacional.

Foi necessário o distanciamento em relação ao objeto de estudo, elemento importante que permite um olhar mais crítico ao contexto e tema investigado. O rigor metodológico depende da ética e responsabilidade do pesquisador, por isso o estranhamento se fez necessário. A pesquisa exigiu esforço para ultrapassar os determinismos que limitam a visão da totalidade histórica e social que impedem a construção de uma metodologia de matriz conflitual. Tendo isso como referência, o trabalho está organizado em três capítulos.

No capítulo primeiro, foi oportuno retroceder historicamente em busca da relação dos fenômenos políticos sociais, econômicos e culturais que desencadearam as mudanças que se vivenciamos hoje, em relação às questões referentes ao processo de implementação da avaliação e da busca constante da qualidade na educação no Brasil.

No primeiro momento, traçou-se de forma ampla, o papel do Estado frente às Políticas Públicas Educacionais, destacando o processo de construção e implementação das políticas de avaliação no Brasil. Para tanto, foi necessário compreender e fundamentar os conceitos referentes ao Estado, Políticas Públicas Educacionais, Liberalismo e Neoliberalismo Econômico. Essa análise sociológica possibilitou esclarecer a correlação existente entre Estado e Sociedade visando desvelar como e quando o Estado atua e gesta a elaboração e implementação de projetos e leis que proporcionaram a construção de uma educação pautada na universalização e qualidade da educação.

No segundo capítulo a pesquisa fundamentou-se em fontes documentais e bibliográficas apoiadas especialmente em autores como Paulo Renato Souza e no site do Governo Federal gerido pelo MEC (2011), no portal Inep, que oportunizaram a interlocução com o processo histórico da implementação das políticas de avaliação adotadas, em nível nacional, pelo INEP no que diz respeito ao Enem.

O recorte histórico datado pelo período de 1995 a 2002, que corresponde ao governo de Fernando Henrique Cardoso, introduz algumas ações projetadas em nível nacional que induziram às mudanças no sistema de educação e difundiram/solidificaram algumas tendências pedagógicas alicerçadas num modelo neoliberal.

Tomando como objeto de análise as políticas educacionais e a incidência destas na qualidade da educação, também optei em introduzir o conceito de currículo, alegando ser este

um campo de produção e reprodução ideológica. Este campo recheado de significações reflete o tipo de políticas educacionais e as relações de poder inerentes. Portanto, o desmembramento do conceito de currículo também auxilia na investigação que pauta esse trabalho.

Esse estudo coincide com o aprofundamento da legislação, especialmente referida na Constituição Federal de 1988, que considera a qualidade um elemento indispensável à cidadania e emancipação social. Em consonância com essa conquista legal, houve a necessidade de dialogar com os conceitos polissêmicos de avaliação e qualidade. Finalizando o capítulo refletiu-se acerca das tendências avaliativas e enfatizou-se a importância da avaliação como instrumento fundamental para a construção de uma educação libertadora e de qualidade social.

No terceiro capítulo realizei o estudo dos pressupostos políticos, filosóficos e metodológicos que compõem a política avaliativa adotada pelo MEC, conhecida como Enem. Neste capítulo, investiguei os eixos cognitivos do Enem, partindo do desmembramento dos fundamentos teórico-metodológicos que deram sustentação a esse processo de avaliação nacional. Compreende-se que esse estudo é oportuno, uma vez que todo esse aparato teórico, objetiva indagar acerca da concepção de educação inerente a tal modelo avaliativo. Parti da análise de duas questões da prova do Enem 2011 na área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias e do estudo da redação deste mesmo ano. Para desmembrar essa problematização foi necessário identificar as competências e habilidades que foram contempladas nas questões analisadas. Na tentativa de desvelar teoricamente se as vertentes freiriana e construtivista sustentam de fato este exame, conforme exposto na Matriz Curricular, foi necessário envolver a totalidade dos elementos analisados. Como forma de orientar a pesquisa neste capítulo mencionou-se alguns questionamentos também citados no caderno do Inep: O que se entende por Linguagens e Códigos? Como avaliar o desempenho nessa área? A articulação entre os enunciados dos itens e o elenco das alternativas propostas como resposta era adequada? Os obstáculos propostos nos itens convidavam o aluno a pensar mais e melhor sobre o tema proposto, a aprender alguma coisa, mesmo que em uma situação de prova? Os itens desafiavam os alunos a tomar decisões? É possível identificar na questão elaborada abordagem construtivista e freireana?

A análise dos indicadores possibilitou a identificação dos objetivos intrínsecos ao processo avaliativo e a pesquisa teórica agregada ao estudo de caso exploratório, registrada nesse terceiro capítulo, forneceu condições para responder algumas indagações e iluminou reflexões sobre o papel das políticas avaliativas na escola pública e suas contribuições. Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p.10) afirmam que,

[...] as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra referidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados.

A escolha metodológica trouxe subsídios para a compreensão dos fenômenos educacionais e possibilitou a produção e enfrentamentos de políticas educacionais para planejamento, gestão educacional que possa orientar as ações pedagógicas. Desta forma, identificou-se a necessidade de uma abordagem ampla das relações macrossociais que envolvem a política educacional, Neste sentido, o presente texto procura apresentar alguns caminhos possíveis para que os estudos sobre as políticas educacionais possam, além de apontar as fragilidades da relação Estado e Sociedade, que por vezes tornam as políticas públicas apenas instrumentos de controle estatal, permitir a percepção quanto a configuração que as mesmas assumem nos diferentes contextos em que são aplicadas e as formas pelas quais os grupos sociais envolvidos buscam adaptar-se, transgredir ou resistir a estas ações.

Dizendo isso, reafirmo que a pesquisa torna-se um meio para indagar a realidade na tentativa de intervir sobre ela. Portanto, este estudo pode contribuir como instrumento de análise das políticas públicas avaliativas, assim como pode potencializar processos pedagógicos contra-hegemônicos que coincidam na formulação de novos parâmetros de avaliação, e estes oportunizarem melhorias na qualidade da educação na perspectiva da formação do indivíduo em sua dimensão ontológica e emancipatória.

2 REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação.

(FREIRE, 1996, p.37)

2.1 A reestruturação do estado e a formulação das políticas de avaliação no contexto brasileiro

A sociedade é uma forma de organização onde os indivíduos estabelecem relações e criam instituições que, em tese, deveriam auxiliá-los a viver na coletividade, as diferentes formas de organização social são frutos de condições específicas, determinadas por pessoas em momentos históricos distintos.

A sociedade atual é definida como uma sociedade capitalista e nesta perspectiva, quando desenvolve algumas políticas¹ de caráter provisório, passa a orientar as ações do Estado, moldando-se de acordo com os interesses dos grupos que as gestam. Ocorre que, o Estado nessa perspectiva, assume os moldes ditados pelos meios de produção².

Quando essas políticas transformam-se em projetos estáveis é o Estado que passa a incumbir-se de gestá-las, atribuindo-lhe um caráter definitivo por serem consideradas legalmente necessárias. Nesse sentido, o Estado é uma instituição criada e gerida pela sociedade organizada, pensada para comandar e neutralizar os conflitos que emanam da disputa por poderes na esfera social, portanto é um meio de organização política que tem como finalidade, pelo menos do ponto de vista formal, o bem público.

¹ Para Shiroma, Moraes e Evangelista, (2002) o termo *política* emana do adjetivo *politikós*, originado de *polis*, se refere a tudo que se relaciona com a cidade, portanto ao urbano, público, civil. *Polis* – por sua vez, é um termo grego que se refere à cidade compreendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos, isto é, pelos homens nascidos no solo da Cidade, livres e iguais.

² Conceito marxista que remete ao conjunto das relações de produção, isto é, às formas de apropriação dos meios de produção existentes num determinado período e correspondendo a um determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas, bem como as formas de troca e de distribuição dos bens produzidos. Em outras palavras, é a forma como a sociedade se organiza para garantir a produção das necessidades materiais, isso vai depender do nível das forças produtivas (MACHADO, 2007).

Essa definição, no entanto, nem sempre correspondeu a este propósito. O conceito de Estado é polissêmico, pois depende de inúmeros fatores, dentre os principais, o modo e relações de produção pela qual a sociedade produz, utiliza e distribui seus bens e, a vontade política movida pelos interesses daqueles que o controlam.

Por Estado, entendemos o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e governo, como conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HOFLING, 2001, p.2).

Compreende-se que o governo desempenha as funções do Estado, na medida em que atua politicamente, criando e consolidando programas e projetos para a sociedade, convém lembrar que esses projetos articulados ao sistema capitalista correspondem geralmente ao anseio do mercado. Nesse sentido, entende-se que o modo e as relações de produção formam a estrutura econômica da sociedade, tornando-se a base sobre a qual se constrói a superestrutura jurídica e política e portando condiciona o processo da vida social.

Santos (1982, p.18) diz que,

Nas formações sociais capitalistas a articulação dominante é constituída pelas relações sociais de produção e sua lógica, que penetra desigualmente em todo o tecido social, é a lógica do capital. Esta lógica consiste numa relação de exploração.

O pacto social entre o trabalho e o capital moldou inclusive o papel do Estado. O Estado intervencionista que oportunizava níveis mínimos de bem-estar, passa por mudanças após a crise do modelo econômico nas décadas de 1980 e 1990, forjando as ideias neoliberais³

³ Neoliberalismo nas palavras de Santos (1998, p.17), diz respeito à organização da economia global, incluindo produção, os mercados de produtos e serviços, os mercados financeiros, e assenta na liberação dos mercados, desregulamentação privatização, minimalismo estatal, controle da inflação, primazia das exportações, cortes nas despesas sociais, redução do déficit público, concentração do poder mercantil nas grandes empresas multinacionais e do poder financeiro nos grandes bancos transnacionais. E as inovações do consenso econômico neoliberal são as novas restrições à regulação estatal, os novos direitos internacionais de propriedade para investidores estrangeiros e criadores intelectuais e a subordinação dos estados nacionais a agências multilaterais, como o Banco mundial, o fundo Monetário Internacional e Organização Mundial do Comércio.

como será explicitado a seguir. Em decorrência disso, no campo educacional, diz Saviani (2007, p.157),

o modo de produção capitalista provocará decisivas transformações na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória.

Evidencia-se que a atuação do Estado teve forte influência do pensamento filosófico renascentista, por isso tinha como princípio político sua intervenção em todos os setores sociais, controlando a economia, religião, educação e demais áreas e, o regime republicano adotado nesse contexto, serviu como influência para as teorias constitucionais atuais. Como exemplo destaca-se a teoria do Contrato Social⁴, que propunha a construção de um poder que fosse resultante de um acordo entre os membros da sociedade, ou seja, um contrato. Assim, as pessoas abrem mão de certos direitos a fim de obter vantagem de ordem social e, o papel do Estado, neste caso, é o de garantir e legitimar o direito natural de propriedade. Firmado por um conjunto de regras em um determinado regime político o Contrato Social é um pacto que tem como objetivo garantir de forma igualitária, os direitos do cidadão, bem como fazer cumprir com seus deveres. A difusão dessa teoria do Contrato Social, também ajudou a legitimar a nova ordem ascendente capitalista.

Em articulação com o modo capitalista a escola vai se moldando e reproduzindo as relações de trabalho. Ocorre que a dualidade no ensino consiste na separação entre prática escolar e trabalho produtivo. À escola cabe a responsabilidade pela reprodução da estrutura ideológica pautada pela economia.

Cabe ressaltar ainda que nesse processo de desenvolvimento do capital comercial, criam-se as condições para o advento da indústria. Na incipiência do capitalismo, os defensores da política liberal propõem que o Estado não interfira nas questões econômicas-sociais⁵. Nesse enfoque liberal, o Estado é considerado neutro e está acima dos interesses das

⁴ Jean-Jacques Rousseau foi considerado um dos principais idealizadores dessa teoria, deixando-a registrada em 1762, na obra “O contrato social”.

⁵ O liberalismo econômico é uma política adotada e desencadeada na vigência do capitalismo industrial que possuía como princípio a lei da oferta e da procura, tendo o mercado papel fundamental na regulação da economia e das relações sociais. É importante ressaltar que tanto o Estado é retirado em questões que interessam a economia sendo atuante na medida em que é chamado a resolver problemas que a iniciativa privada não consegue. Isto fica claro na vigência da reestruturação desta política no final do século XX, denominada de Neoliberalismo. Exemplos disso são as sucessivas crises do sistema financeiro que acometeram no mundo capitalista nos últimos 20 anos.

classes sociais, pois tem como objetivo a realização do bem comum e o aperfeiçoamento do organismo social no seu conjunto. Segundo o pensamento liberal, a própria economia desenvolveria meios para equilibrar-se e, portanto, a intervenção do Estado ameaçaria a prosperidade e conseqüentemente o direito à liberdade. Porém, as disputas por mercado e pela matéria prima, a nova ordem social dicotomizada pela burguesia e pelo operariado, a luta por direitos trabalhistas e sociais, a crise econômica decorrente da superprodução e da crise da bolsa de valores de New York em 1929 modificam a atuação e o papel do Estado, exige-se então, uma ação intervencionista do Estado na busca de soluções e alternativas para essa crise desencadeando um novo processo em que o Estado volta a intervir com novas políticas de apoio, principalmente nos países desenvolvidos, denominadas políticas de Bem Estar Social⁶.

Com a crise das políticas de bem estar social surge, no final do século XX, um novo discurso denominado neoliberal que muito rapidamente ganha espaço, especialmente após a queda do muro de Berlin em 1989. Os ideólogos do capitalismo não têm mais os adversários comunistas e, por isso, defendem a tese de que a história chegou ao fim (FUKUYAMA, 1992). Nesse contexto ocorrem rápidos e importantes processos de globalização especialmente do capital especulativo. O discurso neoliberal radicaliza as propostas liberais defendendo a tese de que o mercado é o grande regulador da vida social. A defesa da livre iniciativa restringe o poder do Estado agora denominado mínimo.

O discurso de limitar a atuação do Estado na sociedade fortalece as políticas neoliberais e abrem espaço para os setores privados. O mercado passa a reger e controlar a sociedade. Dessa forma, o Estado, fica subordinado aos interesses capitalistas, acentuando os conflitos sociais e fortalecendo ainda mais a exclusão daqueles que não possuem condições de obter determinados bens ou serviços que, outrora eram de responsabilidade deste órgão público. No Brasil, a educação nesta perspectiva, serviu como aparato ideológico do Estado, tendo como perspectiva a formação para o adestramento e treinamento. A legislação educacional promulgada no contexto da ditadura militar de 1964 ajusta-se a esse modelo fortalecendo a teoria do capital humano⁷.

⁶ Após a crise de 1929 que destruiu a economia americana pelo excesso de bens no mercado e provocou a grande crise da história do sistema capitalismo, foram incrementadas políticas sociais denominadas de Bem Estar Social. Elas exigem uma atuação forte do Estado em diferentes frentes junto à sociedade. Essa nova política foi fortalecida pelos movimentos sociais que protagonizaram, por meio da pressão, uma nova gramática social. O Estado nesses moldes assume papel central no controle e distribuição de lucros e políticas de garantia de proteção ao trabalhador, seguridade social, educação, saúde pública e gratuita. As reformas propostas apoiavam-se na teoria de Keynes, segundo qual o Estado deveria intervir quando da fase recessiva dos ciclos econômicos através da emissão de moeda para equilibrar os déficits do orçamento do Estado e poder assegurar a empregabilidade (CARVALHO, 2009).

⁷ A concepção tecnicista sobre a educação reforça a ideia do capital humano, que consiste em ampliar a produtividade econômica por meio de investimentos na educação, ou seja, a produtividade gerada pelo fator

O controle do mercado influencia fortemente todo o sistema educacional. O projeto de educação passa a reformular o tempo, espaço e concepção de educação de acordo com os interesses do mercado. Do mesmo modo, necessita-se de intelectuais que possam aderir às letras sem questionar o sistema econômico ou até mesmo cultural. Sobre isso Saviani acresce que:

[...] o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial (SAVIANI, 2007, p.158).

Poucos foram os investimentos ao longo dos anos, na área da educação, no sentido da qualidade. No viés da livre iniciativa os discursos dos governos neoliberais ressaltam a necessidade dos chamados “ajustes” que incluem, além do descompasso na formação de políticas educativas para a promoção de melhorias na educação, também, cortes de investimentos na área educacional, pois os consideram gastos desnecessários. Para tanto, propõem e defendem a ideia de que a oferta educacional deva ser de responsabilidade da iniciativa privada, transformando o ensino num grande negócio. Ainda para justificar o processo de privatizações reitera-se a ineficiência do serviço público levando a crer que a alternativa é o setor privado abarcar com a responsabilidade que deveria ser do Estado. As relações entre o setor público e o privado, assim como as atribuições de cada um são um terreno fértil para discussões acaloradas.

Desmembrando o panorama brasileiro é possível compreender como o Estado se reestrutura e atua nos diferentes campos sociais, inclusive na educação pública⁸ tornando-a particular. Compreende-se entremeio a esse paradoxo que o Estado desincumbe-se da sua responsabilidade em promover a educação pública, gratuita e de qualidade passando a delegar essa incumbência ao setor mercadológico.

Ao analisar o contexto brasileiro justificam-se as palavras de Marx (1988), quando diz “o Estado, longe de ser neutro representa a violência social organizada, pois ao gerirem-no utilizam de mecanismos de controle e coerção para legitimar e reproduzir as estruturas hegemônicas”. Em suma, para ele, Estado é uma instituição política que representa os interesses da classe social dominante, pelo fato de resultar das relações de produção. Em

humano.

⁸ O público, compreendido como algo de comum acesso a uma comunidade ou sociedade, abarca o conceito de Estado. Sendo este compreendido como de uso e acesso de todos.

outras palavras, o modelo liberal adotado por alguns governos que regem o Estado, visa fortalecer a estrutura mercadológica e de hierarquia social refletindo conseqüentemente no ensino.

Ao considerar o Estado um órgão que delibera políticas de manutenção e assimilação, e que, portanto não elimina a exclusão, Santos (2008), na obra “A gramática do tempo: para uma nova cultura política”, responsabiliza-o pelas mazelas sociais e considera-o propagador da violência, dizendo isso, acrescenta que por meio da gestão controlada, o Estado mantém a sociedade hierárquica, excludente.

Em contraponto a essa visão, o Estado pode também representar os interesses dos grupos sociais organizados. Compreende-se nesse sentido que a sociedade política representa um tipo de poder, que pode tanto acentuar as diferenças sociais por meio dos benefícios concedidos a grupos que comandam a economia, como também, pode neutralizar os conflitos resultantes de tais diferenças sociais adotando como princípio a política do Bem Estar Social.

Compactuando com essa constatação, o Estado depende do tipo de projeto de governo e de sua forma de organização política. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) argumentam que o Estado consolida políticas que servem, não apenas para manter o controle em favor da classe dominante, mas, oportunizado pelas forças democráticas, pode transformá-lo em componente do espaço público. Santos (1998, p.43) chama isso de “Estado, novíssimo movimento social”.

Sandoval (2001, p.64) contribui para a reflexão sobre o papel do Estado quando afirma que a organização deste e sua relação com a sociedade pode evoluir

de um modelo coercitivo a um modelo que vislumbra os interesses, as necessidades e direitos dos destinatários dos benefícios das ações do governo pró-ativo, onde a sociedade adquire várias formas de pensamento, tendência para a democratização do sistema político, tempo e espaço em que governantes e governados se identificam com a realidade social moderna que privilegia os direitos naturais que pertencem aos indivíduos e que são anteriores a qualquer sociedade qualquer política e estrutura de poder. (Tradução nossa).

Considera-se oportuno salientar que a luta pela democratização do Estado depende da atuação de organizações de base. E a ruptura de paradigmas até então impostos no sentido de democratizar o Estado ainda é uma tarefa ensejada para que de fato ocorram as transformações sociais que visem o bem estar de todos os cidadãos.

Percebe-se com isso que os conflitos e consensos entre organizações e diferentes grupos sociais são forças antagonicas, que disputam o controle social objetivando moldar as

funções do Estado conforme seus interesses. Nesse contexto, são fomentadas as políticas públicas educacionais, ações desencadeadas, no caso brasileiro, envolvendo os diferentes entes federativos: federal, estadual e municipal.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p.7), “a política passou a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado, é o conjunto de atividades, que, de alguma maneira, são atribuídas a ele ou que dele emanam”. Articulada à concepção de Estado e Governo, encontramos a definição de políticas públicas consideradas como o “Estado em ação” (GOBERT; MULLER, 1987, apud HOFLING, 2001, p.2). Trata-se da ação estatal na implantação de “[...] um projeto de governo, através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p.2).

Nesse sentido, apesar de se configurarem como ação do Estado na sociedade, as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. Isso porque se configuram como diretrizes de

[...] responsabilidade do Estado – responsabilidade esta caracterizada quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (HOFLING, 2001, p.2).

Dessa forma, percebemos que, apesar de ser uma ação estatal, a implementação de uma política pública envolve a discussão e a conjugação de uma série de demandas defendidas pelos mais distintos grupos sociais a quem a política se destina. Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) destacam que, compreender o sentido de uma política pública requer ir além de sua esfera específica, pois é preciso entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em que esta política se apresenta. Tais colocações oportunizam também o entendimento com relação à importância da formulação de políticas educacionais⁹.

Enfatiza-se a necessidade de se construir, dentro das políticas públicas, políticas públicas educacionais que visem não só o acesso à escola, como também, melhorias

⁹ Política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p.260). As políticas públicas educacionais, por sua vez, são consideradas medidas planejadas e colocadas em prática por um governo. Ela cria acessórios importantes para elevar a educação no meio da sociedade local, como a criação de escolas e melhorias na qualidade do ensino.

qualitativas na educação pública. Como exemplo concreto de política pública, cita-se no campo educacional o direito à educação, entendida pelos educadores progressistas como um dever do Estado e um direito constitucional da população, devendo ser assegurado legalmente a toda população. Mas a qualidade não se resume ao acesso a escola, mas, soma-se à construção de propostas articuladas e consequentes, com vistas à educação emancipatória¹⁰, centrada em razões ético-políticas. “As modificações pelas quais passou a educação brasileira nos últimos anos, chama a atenção para a necessidade de transformar o padrão de qualidade para todos em parte do direito público e subjetivo à educação fundamental” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.5). No campo da educação, o papel do Estado é o de impulsionar melhorias ao Sistema de Educação Nacional, e o processo de avaliação é um elemento indispensável, pois pode possibilitar o diagnóstico e a necessária ação reparadora dos inúmeros fracassos educacionais. Mas ocorre que o esforço em articular novas noções de qualidade do ensino configura desafios inerentes à análise de resultados extraídos das avaliações em larga escala e também de estabelecimento de padrões de qualidade.

Por isso, é oportuno investigar se as políticas educacionais que vem sendo concretizadas no Brasil correspondem às expectativas contra-hegemônicas¹¹ com propósitos de emancipação e qualidade social ou se elas, como diz Santos, ainda servem para reforçar a exclusão e a hierarquia social.

Sobre isso, afirma-se que a introdução de experiências avaliativas gestadas pelo Estado, embora lentamente, veio demonstrando atuação mais ativa e transformou-se em políticas públicas educacionais. No entanto, toda essa política de avaliação do Sistema Educacional no Brasil, embora tenha se centrado no conceito de qualidade, ainda utiliza fortemente mecanismos reducionistas que reproduzem o fracasso escolar e refletem um modelo de educação arcaica e excludente.

¹⁰ A palavra emancipação está, geralmente, relacionada ao processo de libertação da dominação do colonizador sobre o colonizado, nesse sentido Freire complementa que a emancipação humana é uma conquista política efetivada na práxis em busca da libertação das pessoas desumanizadas pela opressão e dominação social. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p.146). Para Santos (2000, p. 95), a liberdade é fator imprescindível à emancipação, cuja trajetória parte do “colonialismo para a solidariedade”. Em uma visão alargada desse conceito, compreendemos que a emancipação é toda e qualquer “luta pela libertação e pela superação da cultura da opressão” (MARCON, 2006, p. 111).

¹¹ O conceito de contra-hegemonia corresponde a uma interpretação do conceito de hegemonia de Gramsci a partir de uma perspectiva crítica, atualizada objetivando traduzir/demarcar, em termos de luta ideológica e material, um projeto antagônico de classe, em relação à hegemonia burguesa. No entender de Gramsci, a hegemonia pressupõe a conquista do consenso e da liderança cultural e político-ideológica de uma classe ou bloco de classes sobre as outras. Além de congregar as bases econômicas, a hegemonia tem a ver com entrechoques de percepções, juízos de valor e princípios entre sujeitos da ação política. Gramsci (1999, p.314-5) situa as ações contra-hegemônicas como instrumentos para criar uma nova forma ético-política, cujo alicerce programático é o de denunciar e tentar reverter as condições de marginalização e exclusão impostas a amplos estratos sociais pelo modo de produção capitalista.

Apesar do discurso sobre a necessidade por educação e escolarização elevada, o Estado, sustentado por concepções neoliberais, ainda não cumpriu legalmente com suas atribuições e, portanto não amparou quantitativa e qualitativamente o setor educacional. As ações ainda são limitadas e favorecem as exigências do mercado e do progresso, no contexto de imposição de um processo de globalização excludente¹² e da expansão do capitalismo.

Enfatizando as palavras de Gatti (2009) a descontinuidade nas políticas, tem sido uma marca nas gestões públicas no Brasil. As iniciativas de aprimoramento do sistema educacional principalmente no que se refere à necessidade de organização de processo de avaliação que possibilite o diagnóstico e conseqüentemente a construção de políticas públicas de suporte à educação de qualidade social, ainda é um tema recente e distante do que se almeja a nível nacional.

Foi a busca pela qualidade na educação que se iniciou a discussão sobre a avaliação educacional. No entanto, a preocupação com as melhorias de todo sistema educacional, inclusive na rede pública de ensino, adentrou tardiamente no Brasil, em torno dos anos 1960. Sobre isso, Gatti (2009) traça brevemente a trajetória das avaliações do desempenho das redes de ensino a nível nacional, estadual e municipal considerando especialmente a preocupação com os critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir que o processo de avaliação se instaurasse.

Em 1966 na fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, criou-se o Centro de Estudos e Testes de Pesquisas Psicológicas (CETPP), onde eram aplicadas provas para os alunos do Ensino Médio nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. Era neste local onde os testes educacionais passaram a ser desenvolvidos e estudados em conjunto com as informações sobre as características socioeconômicas dos sujeitos avaliados. Por terem, os testes educacionais o objetivo de verificar a aquisição do conhecimento e sua relação com as diferentes variáveis, foi considerado por Gatti (2009), a primeira iniciativa relativamente ampla, no Brasil.

Concomitantemente, algumas experiências formativas foram desenvolvidas na Fundação Carlos Chagas. Nesse centro, capacitavam-se especialistas para a formulação de provas. Mais tarde, esses especialistas e suas publicações contribuíram para organizar os processos seletivos nas universidades, nos cursos superiores e cargos públicos.

¹² Scocuglia (2009, p.115) ressalta que esse fenômeno, o da globalização, é uma tentativa de sobrevida do capitalismo. Com dimensões econômicas, sociais, culturais, políticas, religiosas e jurídicas que se entrelaçam e interligam de modo complexo. A globalização tem como característica a universalização oportunizada pela eliminação de fronteiras. Ocorre que, ao se introduzir métodos, financiamentos, e outras formas de homogeneização política, cultural e social provoca-se o “localismo globalizado”, um processo pelo qual determinado fenômeno é globalizado com sucesso gerando impactos locais.

Gatti (2009) explicita que em meados dos anos 1970, o Brasil e outros países da América Latina, por iniciativa do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana (Eciel), desenvolveu-se um estudo avaliativo que contemplava o rendimento escolar e os níveis de escolaridade com base em exames de compreensão de leitura e de ciências, além de realizar levantamentos socioeconômicos. Contemplaram-se também, com a coleta de dados, informações referentes aos professores, diretores e escola. “A finalidade era chegar a um instrumento de medida que permitisse verificar a situação do desempenho dos alunos nas primeiras séries do ensino fundamental” (GATTI, 2009, p.9).

Nos anos subsequentes não se observaram iniciativas de avaliação mais abrangentes e, em nível nacional, o interesse no processo de avaliação apareceu a partir de 1988, quando ocorreu a implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica, consolidada em 1990.

Em nível municipal foram raras as experiências avaliativas. Gatti menciona que no início dos anos 1980, na cidade de São Paulo, realizou-se o primeiro estudo avaliativo de uma rede de ensino. A ideia era utilizar os dados para o planejamento das atividades escolares.

Quanto à avaliação de políticas educacionais e a avaliação de programas, encontram-se alguns estudos entre 1978 e 1982 que propunham diagnosticar a realidade educacional como um todo, portanto, os interesses convergiram para uma outra lógica avaliativa que não se resumia apenas a aplicação de testes padronizados, mas que contemplavam, desde os estudos de caso, até a análise dos dados demográficos.

Na década de 1980 o pensamento educacional volta-se à crítica dos tecnicismos e empirismos que estagnavam todo o processo educacional, inclusive o de avaliação. Destaca Gatti (2009), que o Edurural é um marco na história do desenvolvimento de estudos de avaliação, um trabalho desenvolvido em todos os estados do Nordeste Brasileiro. Essa experiência foi avaliada desde seu gerenciamento, passando pela monitoria, pelos professores, pelas Organizações Municipais de Ensino, pelos alunos e pelas famílias. Também se considerou a aplicação de instrumentos de avaliação para as crianças de segunda a quarta séries do ensino fundamental.

O trabalho desenvolvido no Nordeste do Brasil oportunizou um olhar de totalidade à educação e, esse modelo de avaliação, com base em dados qualitativos, contribuiu para a análise e compreensão das situações de ensino e do seu sistema. Todo esse movimento teve consequências sobre as políticas sociais vigentes. Sobre isso Gatti (2009, p.10) afirma:

Com metodologia clara e bem definida, com cuidado de coletas e análise, representou um exemplo do que poderia fazer com estudos dessa natureza na direção de propugnar por uma escola mais condizente com as necessidades das populações menos favorecidas socialmente. O cuidado com as interpretações, com a clareza dos limites de significação dos dados, tendo presente os pressupostos sobre os quais se assentava o modelo avaliativo, ofereceu uma oportunidade para se formar pessoas e pensar a área criticamente a partir de uma ação direta.

Os pesquisadores da área de educação usufruíram dessa construção metodológica para levantar informações sobre a precária situação do ensino, considerando que os indicadores apontaram para o alto índice do fracasso escolar. Isso veio a ampliar o debate público no que diz respeito ao rendimento dos alunos e as causas das limitações nessa área.

Em 1987 com o auxílio do MEC, em dez capitais do estado, foi realizado um processo de avaliação mais amplo, objetivando trazer resultados relevantes. A avaliação foi feita nas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries das escolas públicas, nas disciplinas de Língua Portuguesa (com redação), Matemática e Ciências. Esse foi um projeto piloto que posteriormente foi ampliado, agregando mais vinte capitais, além das trinta e nove cidades distribuídas em quatorze estados.

Embora nessa época ainda não se dispusesse de um currículo nacional, essa experiência foi aceita, sendo aplicada também, aos alunos de 2ª e 4ª séries nas escolas desses estados. Esse mesmo trabalho foi realizado em 1991, inclusive nas escolas privadas, em onze estados e no Distrito Federal.

Os baixos resultados comprovados nas avaliações no período de 1988 a 1991 e a preocupação com o desenvolvimento econômico do país, na tentativa de erradicar a pobreza e superar as desigualdades, motivou ainda mais a discussão em torno da qualidade na educação. Somado a isso, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), constituíram-se em iniciativas importantes para a promoção da qualidade na educação nacional.

Destacam-se na sequência, outros avanços nesse sentido. O Brasil participou, no início dos anos de 1990, do segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional que na época envolvia vinte e sete países. Esse programa, de início, serviu para avaliar crianças de treze anos de idade, nos diferentes países para mostrar o desempenho dos alunos nessa faixa etária e compará-los a outros países.

Dessa forma, os primeiros estudos sobre a avaliação citados anteriormente, serviram

para implementar o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira¹³ (Saeb) e, em 1993, o Ministério da Educação, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, realizou, por amostragem, este exame. As provas eram compostas de questões objetivas e, mais tarde, foram aplicadas anualmente aos alunos do ensino fundamental e médio. Em 1995, com novas adaptações e projeções, este modelo avaliativo utilizou os procedimentos da Teoria da Resposta ao Item (TRI)¹⁴.

Os avanços alcançados na LDB de 1996, quanto à avaliação da aprendizagem como meio de diagnosticar o desempenho do aluno e promover novos conhecimentos, teoricamente foi notório, embora na prática, na maioria das escolas não tenha se consolidado. A passividade diante das inovações no processo de avaliação distanciava-se do propósito exposto neste documento: “a criação de recuperação paralela do ensino por meio de classes de aceleração, o estímulo da avaliação flexível e diversificada, a auto-avaliação” (FURLAN, 2007, p.21), foram algumas das reformas alternativas para tornar a avaliação formativa e diagnóstica. Segundo este mesmo autor, a organização prevista na Ldben esbarra na exigência do próprio sistema que continua a solicitar registros de avaliação com orientações nitidamente objetivistas e classificatórias.

Em se falando de educação básica, a avaliação do Ensino Médio impulsionada por toda essa construção histórica e social que estrutura o sistema educacional, se concretiza com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1996.

Recentemente a Prova Brasil, avaliação aplicada a todos os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, tem se tornado um indicador importante que faz parte do Saeb, oportunizando resultados importantes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

As políticas de avaliação e o debate em torno desta temática ainda são recentes no Brasil, mas sua importância é inegável. A aferição das competências e habilidades realizada por meio de testes padronizados constituem indicadores importantes, porém a discussão em torno da metodologia se faz necessária. As limitações advindas dos modelos de avaliação adotadas como políticas educacionais revelam a insuficiência de medidas para melhoria de

¹³ O SAEB é o Sistema de Avaliação da Educação Básica, realizado com os alunos do Ensino Fundamental e Médio. É o primeiro sistema de avaliação da educação em escala nacional. Foi aplicado pela primeira vez em 1990 e reformulado em 1995, quando passou a permitir a comparação de resultados de diferentes edições.

¹⁴ A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar certa resposta a um item como função e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que quanto maior a habilidade maior a probabilidade de acerto ao item (ANDRADE; TAVARES; VALE, 2000, p.17).

todo o sistema da educação.

Portanto é preciso compreender estas determinações e como elas se construíram para então possibilitar uma análise conjuntural e o posicionamento crítico de todos os gestores da educação. A participação efetiva na construção de políticas educacionais que sirvam para contribuir na superação das injustiças e a exclusão social a que está submetida grande parte da população brasileira é um compromisso político que cabe a todos principalmente aos professores engajados na transformação social.

A análise de uma política pública, precisa ir além da denúncia das relações entre Estado e Sociedade que orientam sua proposição articulando-a ao projeto amplo de sociedade. Compreendendo a política pública enquanto resultado da prática social, destaca-se a necessidade de investigar as especificidades históricas e o sistema de significações que permeiam as relações sociais e caracterizam sua implementação em determinado contexto (SANTOS, 2012, p.12).

No campo da educação, o papel do Estado é o de impulsionar melhorias ao Sistema de Educação Nacional, e o processo de avaliação é um elemento indispensável, pois pode possibilitar o diagnóstico e a necessária ação reparadora dos inúmeros fracassos educacionais.

A busca pela qualidade social da educação, ainda pouco alimentada pelas políticas educacionais brasileiras, continua sendo um desafio. As reflexões nesse sentido devem ser pautadas pelo conhecimento das propostas governamentais, constituídas ao longo dos anos e do impacto dessas políticas em contextos microestruturais. Considera-se oportuno, buscar subsídios históricos e legais que possam trazer à tona, também, a realidade da educação brasileira e os desafios do Estado quanto à melhoria da qualidade da Educação Básica.

2.2 Políticas de educação no Brasil: desafios do estado na construção da qualidade da educação

O Estado responsável pelas políticas sociais rege a educação brasileira, e esta, por sua vez, inserida num contexto macroestrutural é determinada por condicionantes políticos,

sociais e culturais. Estes condicionantes, historicamente foram constituindo a educação desde a época da colonização portuguesa.

A educação perpassa por momentos distintos e essa dinâmica interfere inclusive em sua função social, que antes era absorver e promover o acesso ao conhecimento apenas daqueles economicamente e socialmente mais abastados. Com a democratização do acesso à escola e do direito à educação surgem outras preocupações latentes, a qualidade da educação ofertada. Presume-se com isso que, em se tratando de qualidade houve três importantes indicadores: o primeiro indicador em meados 1980 correspondia aos esforços direcionados à ampliação quantitativa da escolarização, porém a oferta substancial de vagas ocasiona a necessidade de pensar no fluxo. “Os obstáculos à democratização do ensino foram transferidos para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar”, dizem Oliveira e Araujo (2005, p.10); com isso, na década de 1990, o segundo indicador foi a regularização do fluxo no ensino fundamental por meio da adoção de ciclos de escolarização e a promoção continuada. Essa política de aprovação automática tenta combater a reprovação. O terceiro indicador de qualidade é a aferição da capacidade cognitiva dos estudantes por meio de testes padronizados em larga escala.

A possibilidade de desmembrar historicamente esses indicadores de qualidade, perpassa pela necessidade de compreender as funções da escola e da educação em épocas distintas. Do período colonial à atualidade. Em se tratando de educação a conquista territorial e espiritual ocasionada com a vida dos colonizadores portugueses ao “Novo Mundo” teve fortes implicações na educação dos índios. O processo econômico, político e cultural introduzido no Brasil no período colonial, encontrou ressalvas num modelo de educação que fortalecia e legitimava o domínio Português. As ideias pedagógicas, de modo mais acentuado, durante a ação dos jesuítas entre 1549 e 1759, correspondiam aos ideais da ordem religiosa, assentados numa pedagogia tradicional, visando à catequização e a instrução:

A Companhia de Jesus, ordem religiosa formada por padres (conhecidos como jesuítas), foi fundada por Inácio de Loyola em 1534. Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, principalmente, em função de seus princípios fundamentais: busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; obediência absoluta e sem limites aos superiores; disciplina severa e rígida; hierarquia baseada na estrutura militar; valorização da aptidão pessoal de seus membros. [...] Tinha como objetivo sustar o grande avanço protestante da época e, para isso, utilizou-se de duas estratégias: a educação dos homens e dos indígenas; e a ação missionária, por meio das quais procuraram converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas (MACIEL; NETO, 2006, p.467-8).

Longe de ser uma educação com propósitos de emancipação, a conversão dos índios à fé católica, camuflava a real sujeição a que estes foram submetidos. Com raras exceções, os ensinamentos jesuíticos serviram de instrumento de exploração e imposição sutil de costumes, conhecimentos e valores europeus, resultando na dominação cultural, política e religiosa. Esse “choque cultural” interferiu profundamente no campo da educação, gerando um sistema de ensino elitizado, aristocrático e excludente.

Após a expulsão dos Jesuítas em 1759, o ensino ficou basicamente reduzido às aulas-régias, mantidas por um dado imposto. Outra criação importante foram as escolas de nível superior de caráter utilitário, que atendia as necessidades políticas e estruturais, voltadas para a elite. Maciel e Neto (2006, p.470) afirmam sobre esse contexto que a reforma educacional proposta por Pombal pretendia que a metodologia eclesiástica dos jesuítas fosse “substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica”. Cabe ressaltar que:

Pombal, ao expulsar os jesuítas e oficialmente assumir a responsabilidade pela instrução pública, não pretendia apenas reformar o sistema e os métodos educacionais, mas colocá-los a serviço dos interesses políticos do Estado (MACIEL; NETO, 2006, p.471).

Com o declínio econômico e político de Portugal, Marquês de Pombal foi o encarregado de realizar as mudanças necessárias. Objetivando a diminuição do poder religioso e temendo a influência que a Companhia de Jesus vinha exercendo sobre as colônias, em 1759, decide expulsar os jesuítas do Reino e de seus domínios.

Para o ideal iluminista, a nova sociedade exige um novo homem que só poderá ser formado por intermédio da Educação. Assim, apesar de o ensino jesuítico ter sido útil às necessidades do período inicial do processo de colonização do Brasil, já não consegue mais atender aos interesses dos Estados Modernos em formação. Surge, então, a idéia de Educação pública sob o controle dos Estados Modernos (MACIEL; NETO, 2006, p.471).

Pombal estava preocupado em utilizar-se da instrução pública como forma de dominação ideológica “com o intuito de dominar e dirimir a ignorância que grassava na

sociedade” (MACIEL; NETO, 2006, p.471). A partir do século XVI, quando o poder público pretendia reverter esse domínio, buscou conservar a igreja como subordinada e aliada. Com a proclamação da república houve um primeiro esforço do poder público para laicizar a educação.

A partir do século XVI, a direção do ensino público português desloca-se da Universidade de Coimbra para a Companhia de Jesus, que se responsabiliza pelo controle do ensino público em Portugal e, posteriormente, no Brasil. Praticamente, foram dois séculos de domínio do método educacional jesuítico, que termina no século XVIII, com a Reforma de Pombal, quando o ensino passa a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa (MACIEL; NETO, 2006, p.469).

A vinda de Dom João VI ao Brasil alterou um pouco o cenário cultural. Criaram-se então as escolas de nível superior com intenção de atender às necessidades do momento, que eram as de formar oficiais do Exército e da Marinha, médicos, engenheiros militares e outros cursos de caráter utilitário.

Na República, a tentativa de implementar leis e organizar a educação pelo poder público descentralizado deu início às projeções descontínuas e intermitentes de organizar a educação. Surge então, a primeira constituição que, longe de ser a saída para os problemas sociais e construção da gestão autônoma, aparece fortemente alicerçada nos princípios positivistas de Comte que enfatizavam a ordem e progresso, equilíbrio e harmonia, permitindo maior controle e uniformização do ensino. Essa corrente teve seu auge em 1891, influenciando teorias Fordistas e Tayloristas que vieram a moldar comportamentos e práticas na área administrativa, estendendo-se no campo educacional.

O modelo Fordista e Taylorista, baseado na economia de escala é condizente com a produção em série de bens homogêneos e padronizados e da divisão do processo de trabalho, articulada à organização de tarefas fragmentadas que pressupõe a especialização do indivíduo a uma tarefa repetitiva. Esse padrão organizacional exigiu um sistema de educação nos mesmos parâmetros das fábricas: a divisão dos períodos, das disciplinas, a homogeneização curricular entre outros aspectos serve para qualificar a mão-de-obra com objetivo de ampliar a capacidade produtiva e o lucro empresarial.

Em decorrência disso, entre 1920 e 1932, ocorre um avanço na consciência político-democrática com a reconstrução educacional que encontra um ponto alto no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), cuja proposta era abranger diferentes níveis de ensino de forma socializada em defesa do voto livre e secreto, liberdade de ensino entre outros quesitos

de caráter democrático.

Neste contexto organizam-se políticas públicas em defesa da qualidade do ensino como ocorre com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), que propunha, por meio de um levantamento estatístico, diagnosticar e organizar o sistema de ensino. A importância da pesquisa foi defendida pelos protagonistas da Escola Nova que reivindicavam a ideia da criação de uma instituição pública que promovesse seu desenvolvimento. Porém, com a Revolução de 1930, anulam-se algumas iniciativas populares e, Francisco Campos, não consegue conter a interferência dos interesses da iniciativa privada no campo da Educação, que se defronta com as reivindicações de escola pública, gratuita e obrigatória.

No entanto, em 1937 ocorre o golpe que resulta na ditadura Vargas, denominado Estado Novo. O Estado se desincumbe da educação pública através de sua legislação máxima, a Constituição de 1937, assumindo apenas um papel subsidiário. Por um lado, situaram-se os intelectuais liberais que expressavam os desejos da construção de um país em bases urbano-industriais democráticas e, em oposição, situam-se os católicos, defensores da Pedagogia Tradicional e da educação privada-confessional.

Começaram a renascer antigos debates ideológicos a partir da deposição de Getúlio Vargas em 1945. Logo após a promulgação da constituição de 1946 iniciam os debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que somente foi aprovada em 1961. Esta lei, que foi a primeira a englobar todos os graus e modalidades de ensino, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, apresentou modificação na estrutura e conteúdo curricular diversificado. Ainda na década de 1960 cresceram as organizações que trabalhavam com a promoção da cultura popular havendo mais conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais, porém, com o golpe militar de 1964 a repressão impediu o avanço dessas discussões, trazendo como consequências a, privatização do ensino, exclusão, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo e desmobilização do magistério.

Em nível nacional,

O governo democrático de Kubitschek, eleito para o período 1956-1961, deflagrou uma política de desenvolvimento sistematizada no chamado *programa de metas*. A educação foi incorporada ao programa com o propósito de preparar pessoal técnico para a implantação das indústrias de base. Nesse período, a vinculação entre educação e economia ganhou destaque internacional pela emergência da teoria do capital humano e do enfoque de mão-de-obra (*man-power approach*). Tal enfoque é um método de planejamento que consiste em determinar as metas de um plano de educação, com base na demanda do mercado de trabalho, especialmente quanto ao perfil e ao quantitativo de trabalhadores (FONSECA, 2009, p.157).

Uma das intenções do programa de metas propostas pelo governo Kubitschek era a preparação para mão-de-obra para o mercado e, a escola tida como aliada exercia a função de auxiliar na preparação técnica, exigência governamental para alavancar a economia brasileira. Até o momento a preocupação limitava-se ao acesso e treinamento, sem a preocupação com a qualidade ofertada no ensino. Em meados de 1970, embora tenha acontecido a reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, as ações eram voltadas a atender aos interesses da classe dominante, reforçando as relações de exploração. Em decorrência desse processo evidenciou-se a construção da democracia arquitetada lentamente e projetada na Constituição Federal de 1988. É a partir da Constituição Federal de 1988, que se constrói um novo pensamento contrapondo-se a uma tendência em construção da ideologia neoliberal que propunha a redução do papel do Estado.

Esse novo pensamento fortaleceu a necessidade de elaborar políticas destinadas à melhoria da qualidade na educação, exigindo, ao contrário do que estava sendo proposto pelos neoliberais, a atuação do Estado na construção de políticas educacionais que propiciassem não apenas o acesso, mas a qualidade da educação. Pois até então verificava-se que, mesmo com a flexibilização do acesso para as classes mais baixas, sempre foi mantida a estrutura aristocrática da educação escolar que favoreceu a classe dominante. O que se visualiza no Brasil após a Constituição de 1988 foi o paradoxo: os avanços legais que se defrontam com as propostas neoliberais, especialmente desde o início do governo de Fernando Collor em 1990.

Até os anos de 1990 não houve, de fato, preocupação com a qualidade social da educação em nível nacional. As discussões em torno desse aspecto iniciam-se pela necessidade de alavancar o progresso econômico e uma das estratégias pensadas foi a educação, especialmente a educação formal.

[...] com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar (SAVIANI, 2007, p.160).

Saviani explicita claramente que o currículo atendia as necessidades do momento atual, no caso, das novas relações de produção instauradas pela Revolução Industrial. Ocorre que houve a universalização da escola primária, que visava à oferta do ensino para ampliar o acesso aos códigos formais e a capacitação e integração do indivíduo à sociedade que estava configurando-se.

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar (SAVIANI, 2007, p.159).

No Brasil investiu-se na universalização da educação, porém, a qualidade resumia-se a qualificação profissional e mero treinamento. Também se observou que a escola básica dualizou-se, de um lado a oferta do ensino profissionalizante e do outro a escola de formação geral. À escola passa a ter o papel de reproduzir o modo de produção capitalista.

Como foi possível compreender, as ações e orientações do Estado interferem no cotidiano de cada instituição educativa e dos sujeitos que a constroem. A LDB, no artigo 4º, prescreve que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação será concretizado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino”, além disso, “a União prevê em regime de colaboração com entes federados, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais [...] com base em um custo-aluno mínimo que assegure um ensino de qualidade”. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.17). Esta legislação, no entanto, apesar de incorporar o conceito de qualidade, não foi suficiente para garantir o padrão de qualidade. “Afim, como caracterizar um ensino com ou sem qualidade se não há parâmetros para o julgamento?” Questionam Oliveira e Araujo (2005, p.17).

Diante disso, quanto à dimensão qualitativa do direito à educação, presume-se a tarefa de definir com mais clareza os indicadores de qualidade, essa tarefa não se resume ao aspecto técnico, mas deve abranger a dimensão política. Quanto aos parâmetros para o julgamento, há que se pensar a seleção de um bom conjunto de indicadores que permitam a avaliação da qualidade das escolas e também do sistema de ensino, dizem Oliveira e Araujo (2005, p.18). Indicadores de investimento, de desempenho e de sucesso/fracasso escolar deveriam, segundo Oliveira e Araujo (2005), fazer parte da investigação acerca da qualidade educacional.

O que se observa é que no Brasil esses indicadores são pouco ou nada explorados.

Atualmente os indicadores de investimento ainda estão limitados ao custo-aluno e os indicadores de desempenho, praticamente inexplorados devido metodologia utilizada para avaliar. “As políticas de avaliação, se por um lado, aferem competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade, por outro não possuem efetividade, visto que pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada a partir de seus resultados” destacam Oliveira e Araujo (2005, p.18). Há uma série de variáveis que interferem negativamente na qualidade da educação, destaca-se aqui o baixo investimento econômico, o processo de ensino/aprendizagem, as condições socioeconômicas do aluno (a). Compreende-se que os padrões mínimos da qualidade do serviço educacional pressupõem a otimização dos recursos, a equidade educacional e melhorias no processo educacional.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O ENEM

Mais que elaborar as tábuas classificatórias e hierarquizadoras, e por isso mesmo denunciadoras, a avaliação deve ser um processo capaz de elaborar as indagações a partir de diversos prismas e diferentes lugares, dando voz inclusive a quem normalmente não a tem, ou tem enfraquecida, com a intenção de conceber os sentidos das relações e produzir a crítica que produza transformações.

(SOBRINHO, 2002, p.67)

3.1 “Revolução Gerenciada”: políticas de educação no Brasil no governo FHC (1995-2002)

Até o momento da referida pesquisa, o estudo e a reflexão acerca da educação coloca em evidência o lento processo de desenvolvimento das políticas públicas educacionais que impulsionam a qualidade, procura-se com isso, elementos que contribuam para a compreensão histórica dos desafios e avanços que aconteceram no contexto educacional brasileiro e que possam servir de subsídios para aprimorar o sistema de ensino qualitativamente. Contudo necessitou-se estabelecer um diálogo entre o projeto de desenvolvimento governamental e a formulação de políticas públicas voltadas à educação no governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo como ministro da Educação Paulo Renato de Souza.

A “Revolução Gerenciada” título da obra de Paulo Renato Souza, explicita de forma mais detalhada e, por meio de apontamentos estatísticos, as políticas de educação no período de 1995 a 2002. Esse recorte histórico auxilia na compreensão das políticas educacionais formuladas e que deram origem aos exames de avaliação. A obra de Souza é um relato da experiência realizada durante sua atuação como ministro da educação e fornece subsídios para entender a conjuntura política, em especial a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A abordagem busca privilegiar uma análise crítica das ações governamentais e as fontes históricas que regem as diretrizes que orientam o ensino no Brasil.

O exercício de olhar a face multifacetada das mudanças estruturais, culturais, políticas requer a retomada de alguns fatos pontuais editados por Paulo Renato Souza, na referida obra. No decorrer da trajetória autobiográfica é perceptível o uso de termos gerenciais ao se referir à educação. Ele enfatiza de início a “visão estratégica” usada no governo como forma de alcançar “resultados” eficazes (SOUZA, 2005, p. XI).

Alguns trabalhos organizados por Souza (2005) tinham como pressupostos básicos treinamentos em gestão de políticas sociais foram utilizados pelo Instituto Interamericano de Desenvolvimento Social (INDES), para difundir a ideia da reforma do Ensino Médio. Os seis estudos de caso organizados por Souza estavam em consonância com as propostas implementadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial, devido a isso, foram publicados pelo Ministério da Educação no livro “A educação no Brasil, relatório de gestão 2002” e exposto em fóruns e seminários no país e no exterior.

Seu trabalho no Ministério da Educação foi enaltecido pelo próprio FHC, que ao referir-se ao então ministro Paulo Renato, chamava-o de “revolucionário da educação”. Destacando os pontos mais significativos concretizados neste período, põe em evidência os programas sociais criados para universalizar o acesso à escola, em especial ao ensino fundamental e, dentre eles, o Bolsa Escola, o Fundef e o provão destinado à avaliação da educação. Também chamou especial atenção a outros avanços:

a merenda escolar; distribuição de livros didáticos, reorganização dos sistemas de informações educacionais, parâmetros curriculares nacionais para agir sobre a qualidade do ensino, aprendizado das línguas indígenas, incorporação em massa de crianças e jovens, melhoria da qualificação dos professores, incentivo a políticas de promoção automática dos alunos para acertar as coortes de idade, criação de redes de ensino a distância, reforma do ensino médio, inclusive remodelando a visão da educação profissional (SOUZA, 2005, p.XVII).

O autor justificou a construção de tais propostas fazendo uma retrospectiva histórica dos problemas que, segundo ele, até a década de 1990 vinha a ocasionar a centralização e burocratização no ensino, favorecendo os interesses corporativos e abrindo as portas para o clientelismo e o populismo. Além disso, destacou alguns dos principais problemas que ocasionaram a queda na qualidade do ensino:

a) A tentativa (louvável) de ampliar rapidamente a abrangência do sistema, sem que fossem, contudo, colocados os recursos necessários para que esse processo não implicasse a queda da qualidade; b) O aumento vertiginoso na demanda por educação devido ao acelerado processo de migração e urbanização; e c) a falta de prioridade para a educação pública na destinação de recursos orçamentários em face da política de expansão e ao aumento da demanda (SOUZA, 2005, p.27).

Em contraponto salientou que a mudança iniciada a partir de 1995 e a nova política social passou a incidir sobre os segmentos mais carentes da sociedade. O tripé que regeu a política social nesse período, baseou-se na informação, avaliação e comunicação, oportunizando, segundo o ministro, a participação, transparência e disposição para o diálogo. Eixos estes destacados por Souza como sendo centrais para o governo. Mais uma vez citou tais preceitos como característicos da moderna administração empresarial privada.

O discurso em torno da melhoria da educação defendia também “a valorização do magistério, ampliação do atendimento às populações mais carentes, na melhoria das condições de funcionamento da escola, na descentralização dos recursos, na efetivação do pessoal, na realização de concursos”.(SOUZA, 2005, p.XXV).Além disso, propôs melhorias na segurança das escolas. No entanto, reconheceu que havia necessidade de se dispor de recursos econômicos, escassos, diante da situação que se encontrava o país naquele momento.

Souza (2005) justifica a necessidade das reformas acontecidas durante seu mandato, no Ministério da Educação, devido às mudanças ocasionadas pela Primeira, Segunda e Terceira Revolução Industrial¹⁵. Ainda nas palavras de Souza, as três revoluções tiveram como eixo a competição capitalista que, por sua vez, estimulava o avanço científico e tecnológico, proporcionando o aumento da riqueza e introduzia um novo conceito de bem-estar.

Souza (2005) atribui à educação pública a responsabilidade por essa mudança, lembrando-se do papel importante desta, no setor profissionalizante. A extensão da instrução básica como um direito de todos permitiu a eclosão do avanço científico e técnico. Esse processo conduziu a um mundo globalizado. Com dimensões globais foi possível à propagação do capitalismo na maioria dos países, assim o capital financeiro subordinou a seus interesses os vários setores da sociedade inclusive o setor educacional.

Na medida em que Souza (2005) analisa a economia, um dos pontos nevrálgicos que veio a mover suas propostas possibilitou o desvelamento de que o capitalismo é suscetível a crises e que segundo ele, devem ser controladas por meio de uma política de livre comércio. Defendeu com isso, os princípios do neoliberalismo como forma de alavancar o desenvolvimento da economia e promover o progresso social considerado como parte integrante do bem-estar social.

As mudanças históricas ocasionadas por essa forma de organização social e com forte interferência do setor econômico e tecnológico, passam a exigir um conjunto de conhecimentos cada vez mais inovadores. Essa demanda social é que leva a pensar numa

¹⁵ A terceira Revolução Industrial foi conduzida pela aceleração do processo de produção e expansão da informática e das comunicações.

educação capaz de dar conta das necessidades advindas da terceira Revolução Industrial. O governo começa a pensar na reestruturação do Sistema Público de Ensino no país.

No entanto, de forma um tanto contraditória, para Paulo Renato Souza, a educação neste modelo de desenvolvimento, devia levar em conta a questão da cidadania. Considerando o sujeito, naquele espaço tempo, como um cidadão moderno. Ele afirma que as dimensões do cidadão em sua relação com a sociedade eram basicamente três: “a dimensão do cidadão consumidor, a dimensão do cidadão produtor e a dimensão do cidadão participante da vida do país” (SOUZA, 2005, p.7). O caráter economicista predominante nessas concepções de cidadão passou a ser um condicionante da formulação das políticas educacionais no período de 1995 a 2002. Devido a isso, os desafios propostos exigiam a transformação dos moldes educacionais, ampliando os espaços de participação, ofertando-a e universalizando-a. Quanto ao conhecimento, a intenção primordial era que o cidadão pudesse ter acesso ao conhecimento básico para se adaptar as mudanças na tecnologia de produção e nas alterações na estrutura de mercado.

Também foram considerados aspectos de impacto para a reestruturação das políticas na educação, a velocidade do acesso à informação, a mutação dos padrões de consumo, o impacto dos temas políticos globais sobre a vida dos cidadãos e a emergência da questão ambiental, afirma Souza (2005, p.8). Para acompanhar esses propósitos investiu-se na construção de projetos centrados na avaliação dos sistemas de ensino, com a finalidade de desenvolver no aluno a capacidade de aprender e não apenas assimilar conhecimentos prontos. Partindo dessa tese, defendeu a introdução de tendências que desenvolvessem as competências e habilidades, termos que serão detalhados nesse capítulo, baseados em Perrenoud (1999). O desvelamento epistemológico desses conceitos perpassa pelo significado atribuído a eles por este, tendo em vista sua introdução no currículo das escolas brasileiras, especialmente no ensino médio.

Perrenoud (1999) fala da necessidade de construir competências desde a escola, essa exigência oriunda da modernização tecnológica e das mudanças sociais foi introduzida no mundo do trabalho e a qualificação passou a definir um novo padrão metodológico, também nas instituições de ensino como uma forma de mudança paradigmática necessária, haja vista as transformações sociais ocasionadas pela revolução tecnológica nas palavras do autor:

Como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da

qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (PERRENOUD, 1999, p.12).

Macedo (2005) afirma que a avaliação baseada na competência, reflete a sociedade corporativa, pois tende a considerar como critério importante para a formação do cidadão, o desenvolvimento de capacidades e aptidões exigidas principalmente pelo mercado. Nessa perspectiva há o fortalecimento da ideia de competição que, por sua vez, faculta aquele que se destaca pela qualidade de resolver determinados problemas e minimiza aqueles que não se encontram “preparados” para, de forma “competente”, dominar um conjunto de saberes de forma “adequada”. Fortalecem-se as relações de poder autoritárias que, baseada na disputa pelo “melhor conhecimento” vem a reforçar a cultura de semelhança¹⁶. Essa cultura de semelhança segundo Santos (2008) pode produzir a cultura da “não existência”, pois nega a diversidade de saberes e universaliza o saber constituído como sendo o certo ou adequado.

Mas se isso impede a pluralidade, como é possível construir uma escola para todos sem reduzir a educação na perspectiva de desenvolver competências e habilidades que tende a negar a diversidade e não leva em conta o contexto socioeconômico dos sujeitos aprendizes?

Atribuindo à competência o sentido de proporcionar, a partir de um sistema de saberes, a tomada de decisão que possa demonstrar o conhecimento e a habilidade para realizar determinada tarefa numa perspectiva sistêmica. Para tanto, a multiplicidade de saberes, sejam estes singulares, contextualizados ou combinatórios devem ser levados em conta.

Competência, nesse sentido, são conjuntos de saberes, possibilidades ou repertórios de atuação ou de compreensão que expressam nossas múltiplas, desejadas e esperadas formas de realização profissional. Competência é o modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo e solução de um problema que se expressam como desafio ou obstáculo (MACEDO, 2005, p.63-4).

O modelo dinâmico de competência, proposto Macedo, presume uma forma mais flexível de demonstrar tais aptidões, pois reconhece a importância do ponto de partida, as situações envolvidas na realização do projeto ou da situação-problema. Destaca como pontos

¹⁶ Sobre isso, é oportuno destacar as palavras de Santos que elabora uma crítica às formas da produção da não existência, e ao fazê-lo reporta-se a monocultura do saber, definida como sendo a alta cultura a de maior prestígio, um elemento único e fundamental para alcance da verdade e da qualidade. Ao contrário disso, é considerado ignorância e incultura, tudo o que está fora da lógica de dominação cultural (SANTOS, 2008, p.10-5).

nevrálgicos os recursos, disciplina, esforço, concentração, análise de erros, atenção, espaço e tempo. Ele introduz um aspecto relevante, no entanto, ainda insuficiente. Sabe-se que o êxito não depende somente desses fatores, e é nesse sentido que é fundamental pensar nas competências como algo além da situação concreta.

Macedo (2005, p.65) diz ainda que, a construção do conhecimento não se limita apenas na assimilação de conceitos, mas na possibilidade de utilizá-los de forma prática para a resolução de procedimentos, decisões e na própria capacidade de aprender. O estímulo por meio da prática requer o domínio de um conteúdo chamado “procedimental” que presume o saber fazer. Na sociedade do conhecimento, impulsionadas pelos meios tecnológicos as competências e habilidades tornaram-se de suma importância pelo fato de exigir o enfrentamento e superação de desafios. O desempenho é um critério que veio sendo projetado e introduzido em todos os setores, inclusive no campo educacional.

Macedo (2005) define três formas de considerar a competência: a) diz respeito ao sujeito em relação a si mesmo; b) competência do sujeito em relação ao objeto; e c) competência do sujeito em termos relacionais.

A competência do sujeito em relação a si mesmo corresponde ao talento nato que é herdado geneticamente. A competência é própria de quem possui. Esse modo de conceber a competência favorece o desenvolvimento da monocultura e da homogeneidade, pois exclui aqueles que não nasceram ou que foram perdendo ao longo da vida as aptidões exigidas pela sociedade. A segunda diz respeito à competência do sujeito em relação ao objeto. Ou seja, a capacidade de realizar uma tarefa de forma mecânica sem atribuir um valor pessoal e sociocultural daquilo que está sendo realizado, mas sim ao objeto. A terceira refere-se à competência do sujeito em termos relacionais e é resultante das inúmeras situações que vão constituindo e a partir de contextos diferenciados dando possibilidades de construir e reconstruir. A formação é um exemplo desse tipo de competência, pois além da relação que se tem com o objeto, exige pensar de que forma e que subsídios teóricos e práticos são necessários para desenvolver determinada competência.

Nas fontes documentais de fundamentação teórica do Enem a competência relacional resume-se ao desejo e devoção, o que se presume a aprendizagem significativa, logo exige-se nesse movimento dinâmico a articulação da vontade de aprender com métodos para que ocorra o aprendizado.

Quanto às diferenças de conceitos entre competências e habilidades propostas por Macedo (2005), aquela é considerada uma habilidade de ordem geral enquanto que esta é uma competência de ordem particular. Nesse sentido, para o autor, habilidades são “conjuntos de

possibilidades, de repertórios que expressam nossas múltiplas, desejadas e esperadas conquistas” e competência é “o modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou da solução de um problema que se expressa em um desafio” (MACEDO, 2005, p.73).

Pautado nessas concepções, o autor deixa claro que para o desenvolvimento dessas aptidões, as situações de concorrência¹⁷ e de competição¹⁸ tornam-se elementos interdependentes desse processo. Considera-as uma necessidade, uma vez que há a qualidade relacional de coordenar a multiplicidade com a unicidade. Mais que isso, atribui a sua importância ao fato de possibilitar a coordenação das perspectivas que surgem em um contexto de concorrência, confronto, conflito e oposição.

Macedo (2005) dialoga com as perspectivas teóricas de Perrenoud (1999), que por sua vez, caracteriza a competência pela disponibilidade para mobilizar recursos, ter criatividade, recorrer a esquemas e tomar decisões. Para Perrenoud (1999, p.7-10), dos múltiplos significados atribuídos à noção de competência, ele a define especialmente como sendo uma “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, argumenta ainda que a sua construção é “inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz”. O autor introduz a necessidade das experiências irem além da simples interiorização de conhecimentos procedimentais e defende o treinamento associado à postura reflexiva.

A reflexão pedagógica sobre esse significado das competências e habilidades arraigado no sistema de ensino, quando baseado na forma relacional supõe autonomia, cooperação, coordenação de valores como afirma Macedo (2005, p.81). Em conformidade com isso, Perrenoud (1999) teoriza a noção desses conceitos afirmando que a situação didática que envolve sua aplicação requer a superação de um obstáculo chamado por ele de situação-problema. A situação-problema deve oferecer resistência, motivação de levar o aluno a utilizar seus conhecimentos anteriores para resolver e elaborar a partir de uma situação, novas ideias. Nesse sentido afirma ele que:

¹⁷ Correr junto, dirigir-se para o mesmo ponto, responder adequadamente à multiplicidade das tarefas, de atender a tudo.

¹⁸ Do latim *com-petere*, significa “pedir junto”. O prefixo “com” significa, ao mesmo tempo, simultaneamente. O radical *petir* significa “pedir”.

¹⁸ Saber fazer, ler, escrever, conviver, corrigir, amar, respeitar.

Visar ao desenvolvimento de competências é “quebrar a cabeça” para criar situações problema que sejam, ao mesmo tempo, mobilizadoras e orientadas para aprendizados específicos. Essa forma de inventividade didática requer uma transposição didática mais difícil, que se inspira nas práticas sociais e nos conhecimentos de todo gênero que as abrange. Isso Passa por uma formação mais aprofundada em psicologia cognitiva e em didática e, também, por maior “imaginação sociológica” e a capacidade de representar atores lidando com problemas reais. Isso exige, ainda, uma capacidade de renovação e de variação, pois as situações-problema devem parecer estimulantes e surpreendentes (MACEDO, 2005, p.60).

O autor critica a pedagogia centrada apenas nos conhecimentos argumentando que a produção de aprendizado se faz de forma significativa, ou seja, a dedicação deve ser direcionada a um número pequeno de situações fecundas que girem em torno de conhecimentos importantes, além do mais, a atividade didática que envolve o processo de trabalho com competências e habilidades necessita estar articulada de forma interdisciplinar e transversal.

Essa concepção paradigmática instaurada no Ensino Brasileiro, também mexeu com algumas posturas pedagógicas. Criaram-se novas formas de avaliar, como é o exemplo de algumas avaliações externas propostas pelo MEC. Perrenoud (1999) afirma que é impossível avaliar competências de maneira padronizada. Cita os portfólios que são documentos que contém os registros das atividades e do desempenho do aluno como forma de averiguar as competências desenvolvidas ao longo do processo.

É impossível avaliar competências de maneira padronizada. Desse modo, deve-se desistir da prova escolar clássica como paradigma avaliatório e renunciar à organização de um “exame de competências”, colocando-se todos os “concorrentes” na mesma linha de largada. [...]. No campo das formações profissionalizantes e da educação dos adultos, a observação em situação é completa levando-se em consideração portfólios que reúnem obras ou vestígio de atividades acumuladas em um período maior, que atestam competências. [...] Podem-se recorrer também aos relatórios, aos dossiês e a outras “obras-primas” (PERRENOUD, 1999, p.78).

Essa abordagem requer uma diferenciação do ensino, uma ruptura com a segmentação do currículo. Exige uma articulação entre teoria e prática, isso Perrenoud (1999, p.84) chama de ensino em que “cada um aprenderia livre e inteligentemente coisas úteis na vida”. Mas a crise educacional e o advento da tecnologia ocasionou a valorização do conteúdo chamado procedimental o que permitiu o fortalecimento do método de transposição didática.

O desafio é coordenar o ensino de conceitos e gestão de sala de aula, consideradas competências e habilidades dos professores em ministrar suas tarefas, inclui-se aqui às

aprendizagens de procedimentos, valores, normas e atitudes que se estendem para outras atividades pedagógicas dos envolvidos no processo.

Esse tipo de tendência introduzida no Brasil, identificada como característica da expansão do capitalismo vem afetando a educação e modificando sua estrutura de acordo com a demanda do mercado de trabalho. “É preciso, portanto, que o sistema educacional se organize para oferecer educação permanente para todos. Em essência, é preciso desenvolver em todos a capacidade de aprender, mas também criar as oportunidades de aprender permanentemente” (SOUZA, 2005, p.8), e referindo-se ao sistema de produção o desafio proposto por Souza (2005, p.8) é que o cidadão produtor precisa ser educado porque “as mudanças extremamente rápidas do nosso tempo conduzem a alterações constantes tanto nas técnicas de produção como na estrutura de produção”. Compreende-se que na Sociedade do Conhecimento as pessoas devem deter o conhecimento básico para se adaptarem as rápidas mudanças e o desenvolvimento das competências que propulsionam a eficiência e eficácia do sujeito no mercado de trabalho passa a ser concebido como elemento indispensável a ser potencializado nas escolas. Sobre isso Sobrinho (2002, p.42), transcende a esse posicionamento e propõe que “as competências técnicas também são imprescindíveis para a construção de processos de felicidade humana e só enquanto impulsionadoras dos processos emancipatórios é que são eticamente justificáveis”.

Não se quer negar a necessidade de criar alternativas pedagógicas que possam acompanhar as alterações dos processos, meios e possibilidades para o acesso e difusão da informação que incide na educação dos sujeitos. Exige-se na Sociedade do Conhecimento não apenas o domínio do conteúdo, acesso à informação, ou competência reduzida à eficiência e eficácia profissional, mas, na tentativa de diminuir as desigualdades e criar possibilidades de uma educação que gere o empoderamento do sujeito é importante pensar numa educação que promova a efetividade, ou seja, o direito da qualidade.

Na “Sociedade do Conhecimento”, caracterizada por Souza (2005, p.1) pela “aceleração vertiginosa e sem precedentes no avanço da ciência e da tecnologia”, a escola básica deve ir além da ampliação do acesso e do desenvolvimento de competências e habilidades, necessita da qualificação do ensino e da incorporação em seu currículo, dos temas que possam desenvolver os valores no sentido da humanização. Diante da competição capitalista, que, segundo ele, desencadeou o processo tecnológico e o avanço científico, a educação tem um papel importante, pois é “o verdadeiro caldo de cultura para o progresso científico e técnico”. Ele reflete sobre este novo cenário da sociedade do conhecimento em um mundo global e justifica “a extensão da instrução básica como um direito de todo e

ampliação do acesso à educação profissional de níveis médio e superior” (SOUZA, 2005, p.1). Cabe ressaltar que além desses aspectos, a defesa do ensino permanente conduz a ideia da importância de se integrar o Ensino Médio como parte da educação obrigatória de nível básico com a função de preparar para a vida em sua dimensão multifacetada, abarcando o multiculturalismo existente.

Na tentativa de contemplar alguns desses propósitos, a perspectiva governamental do governo de FHC, mexeu com a estrutura curricular que permitiu maior flexibilização e incentivo a projetos voltados ao uso da tecnologia para a aprendizagem, além da interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento, como diz Souza (2005).

Todavia, essa reestruturação do Ensino passou a ser pensada com base na educação dos países desenvolvidos econômica e tecnologicamente que, tomados como exemplo, serviram de modelo para a formulação das políticas públicas educacionais brasileiras.

O modelo de educação funcional contribuiu para perpetuar os padrões de desenvolvimento desejados pela elite. Os investimentos eram nas áreas estratégicas e em prol de um modelo de desenvolvimento para o país concentrador de renda, privilegiando a elite, no entanto, sem que se investisse na qualidade da educação, a preocupação era diversificação: inúmeras instituições que atuavam de maneira descoordenada, sem propósitos claros dos objetivos a serem alcançados. Souza faz uma crítica a esse tipo de política alegando que a educação básica “caracterizava-se, até então, pela multiplicidade de iniciativas e programas, pelo paralelismo das ações e pela ação não coordenada de vários órgãos que respondiam a diversas lideranças políticas” (SOUZA, 2005, p.31-3). Cita outros agravantes: a falta de transparência e regulamentação o que favorecia os grupos de políticos que usufruíam do financiamento destinado à educação; administração lenta, que prejudicava a qualidade na gestão; interesses gerais que contrariavam possíveis conquistas e favoreciam o corporativismo.

Souza suscitou o problema da qualidade na educação observando como vinha ocorrendo a gestão e apontou o corporativismo e a participação social dos órgãos educacionais como sendo entraves para o alcance dos objetivos propostos por seu ministério. A mudança nas políticas educacionais, ensejada pelo empresariado sob a justificativa do desenvolvimento do país foi se disseminando. Instaurou-se com isso a valorização da educação atrelada ao mercado.

caldeiras, acercou-se de mim para contar brevemente sua história. Disse-me que fazia alguns anos havia se associado com uma empresa multinacional da mesma área para absorver novas tecnologias. Seu novo sócio lhe disse na ocasião que toda sua mão de obra deveria ter pelo menos o ensino médio completo. Ele não acreditou, pois sempre havia produzido e exportado equipamentos de boa qualidade e nenhum dos seus trabalhadores possuía o ensino médio! Disse-lhe então: “Pouco tempo depois de haver incorporado a nova tecnologia, eu me convenci de que meu sócio estava correto. Hoje todos os meus trabalhadores estão estudando para concluir esse nível de ensino” (SOUZA, 2005, p.35).

Com base nessa realidade o governo veio se constituindo e defendendo experiências que deram certo em outros países, porém, adaptadas ao que chamaram de necessidades brasileiras. Os planos que gestariam as mudanças no sistema de ensino basearam-se na valorização da escola por meio da valorização dos professores, mudanças estruturais no currículo, formação de mestres, avaliação dos resultados e o combate à burocracia e o clientelismo.

A formulação de um plano para a educação nacional deu início antes mesmo da gestão governamental de FHC. Foi no processo eleitoral, desde julho de 1994, que o grupo que coordenava o programa deste governo, passou a traçar algumas metas no sentido de amenizar os problemas nessa área. O documento “Mãos à obra, Brasil”¹⁹, revelava o caráter de emergência que assolava a educação. Neste, propunha-se como prioridade a reforma do Ensino Fundamental. Foi então nomeada a professora Iara Prado para chefiar a Secretaria de Ensino Fundamental e, para o Ministério da Educação, o então economista e gerente de operações – vice-presidente executivo do Banco Interamericano de Desenvolvimento –, secretário da Educação de São Paulo e reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Paulo Renato Souza. Na equipe dirigente do ministério, destacaram-se também: Eunice Durham, Maria Helena Guimarães de Castro, Gilda Portugal Gouvêa, Abílio Baeta Neves e Décio Zagottis. Entre as intervenções acordadas destacaram-se como objetivos para a conquista da qualidade do ensino:

o papel redistributivo do ministério, orientado para diminuir as desigualdades regionais e locais, devendo organizar todos os programas e formas de atuação; a desburocratização do sistema significa a substituição de controles formais e normativos por avaliação de desempenho; (no ensino fundamental) a atuação para melhorar a qualidade do ensino será organizada pelo estabelecimento de diretrizes curriculares. As diretrizes curriculares orientarão os programas de formação de

¹⁹ Documento elaborado no período do governo FHC, que propõe um novo modelo de desenvolvimento para o Brasil definido com base na sua inserção na economia internacional, com o objetivo de gerar impacto sobre o desenvolvimento interno do país.

professores, de melhoria do desempenho em serviço e de entrega de material didático de qualidade; (no ensino médio) é necessário encontrar um equilíbrio entre os objetivos de preparar para o ensino superior e para o mercado de trabalho; no nível superior, deve ser contemplado um exame de Estado para os concluintes dos cursos, como condição para o exercício profissional, o que se constituirá como instrumento de avaliação da qualidade do ensino (SOUZA, 2005, p.44).

Observa-se que a proposta para o alcance da qualidade de ensino foi pautada na construção de projetos que tinham como centralidade a avaliação do desempenho do aluno e também a organização das diretrizes curriculares que contemplassem a base comum nacional. Estas diretrizes é que orientaram e estruturaram o ensino no Brasil e por meio da legislação incrementaram novas concepções de educação, novas metodologias e outras transformações curriculares que modificaram o sistema de educação.

Além desses objetivos, o documento contendo essas metas propunha também a elaboração de uma política clara de financiamento, estímulo, orientação e avaliação, de forma articulada entre as esferas Federal, Estadual e Municipal. Houve nesse sentido, a necessidade de garantir a autonomia das escolas, a avaliação de resultados para possibilitar informações do sistema de ensino e conseqüentemente mudanças para sua melhoria, inovação institucional e curricular com a implementação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A legislação teve um papel importante na consolidação das propostas educacionais gerenciadas pelo governo nesse período e, suas contribuições permanecem nos dias atuais, pois, como se vê, sendo um preceito jurídico, portanto política de Estado, a legislação normatiza determinadas ações de forma a serem seguidas igualmente pela sociedade. Dizendo isso, cabe ressaltar que, FHC, usufruiu desse poder político, que tem como uma das características o caráter impositivo, exercendo muita pressão sobre o congresso para legitimar determinadas ações educacionais²⁰. Dentre essas ordens legais, destaca-se a LDB anteriormente mencionada. Esta lei promulgada em 1996 incluiu o Ensino Médio como sendo parte integrante da Educação Básica. Segmento final da educação básica que deveria tornar-se obrigatório e gratuito como diz a lei no II item do 4º artigo “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. A educação escolar compõe-se de Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quanto ao currículo, diz no seu artigo 26º,

²⁰ A respeito disso, Saviani (2004, p.14) esclarece que os vetos apostos pelo Presidente da República ao texto aprovado pelo Congresso Nacional referente à LDB, afetaram negativamente os avanços legais na educação. Diz ele que “desde sua entrada no Congresso o projeto original das Diretrizes e Bases da Educação esbarrou na correlação de forças representada pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional”. Os interesses governamentais impediram os avanços e a aplicação da proposta educacional e os vetos impediram aumento gradativo do orçamento destinado à educação.

devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela

e o Ensino Médio terá segundo a LDB, art. 35º, como finalidade:

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

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

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

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, lei 9.394, de 20 de Dez. de 1996).

Legalizado isso, a escola tem a possibilidade de se organizar atendendo as características e diversidades dos estudantes, garantindo a base comum e complementando-a de acordo com os interesses locais e regionais. Essas duas dimensões, associadas ao currículo devem ser articuladas, não podendo ser consideradas blocos distintos.

Assim, “a formação básica a ser buscada pelo Ensino Médio passa a realizar-se mais pela constituição de competências e habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informações”, diz Paulo Renato Souza, e “as competências cognitivas básicas como o raciocínio abstrato e a capacidade de compreensão de situações novas” (SOUZA, 2005, p.53) pautam os objetivos desse nível de ensino. Também a LDB/96 determinava que os currículos devessem ter 75% da carga horária destinada à base nacional comum e os outros 25% para a parte diversificada, definida pela própria escola.

Ao referir-se a essas mudanças atuais no Ensino Médio, Frigotto (2011) faz uma crítica, alegando que a dualidade identitária é derivada desse contexto político que veio agravar-se na década de 1990, com o Governo Collor de Mello, quando ajustou o ensino às reformas neoliberais com a destruição da face pública do Estado. Acresce ainda que, “para as universidades federais destinam-se as classes dirigentes”. Ele é enfático ao reportarem-se as políticas construídas no período de FHC chegando a alegar que,

[...] a tarefa antinação coube a Fernando Henrique Cardoso que cumpriu à risca. Seu ministro da educação, Paulo Renato, intelectual forjado nos organismos internacionais, mediante o Decreto nº 2.2008, de 1997, ampliou a dualidade, desmontando a precária integração da formação profissional do ensino médio e implementando diferenciações, estendidas ao ensino superior (FRIGOTTO, 2011, p.12).

O caráter profissionalizante defendido por este modelo projetado previa o desenvolvimento da cidadania e a preparação e inserção para o mundo do trabalho como diz no 2º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96:

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

Além disso, esta lei, considerada por Souza um marco importante para a educação, criou condições para a atualização do sistema, dentre muitos aspectos, a criação do Conselho Nacional de Educação e o Sistema de Avaliação da Educação Superior constituído pelo Exame Nacional de Curso chamado de provão, além disso, sua aprovação oportunizou a sanção do Plano Decenal da Educação Brasileira²¹.

A visão positiva das ações governamentais de FHC, exemplificadas por Souza (2005), foram fortemente destacadas em sua obra quando diz que o processo de atualização do sistema teve início na campanha eleitoral do governo Fernando Henrique e sua proposta central era definida pela descentralização, delegação de competências e avaliação e, uma das estratégias seria o diálogo com a sociedade.

De fato a divulgação das ações políticas deu-se por meio de mecanismos de comunicação como telefone, rádio e televisão. Criou-se uma central telefônica por meio do número 0-800 e as campanhas de informação e diálogo com a população foram concretizadas graças ao acordo firmado entre o Ministério e a Associação Brasileira de Rádio e Televisão (Abert) e com o auxílio do Banco Itaú, que fez a doação de equipamentos e treinou as

²¹ Segundo Albuquerque (1993, p.63), o Plano Decenal de Educação para Todos, recentemente divulgado, concebe estratégia de universalização do ensino fundamental e de erradicação do analfabetismo no país que, se bem executada, poderá contribuir para superar um dos principais obstáculos ao processo de modernização nacional. Documento conciso, claro e objetivo, o Plano Decenal procura situar a educação básica no contexto econômico, social e político do país para, em seguida, destacar os pontos críticos e os obstáculos a enfrentar no estabelecimento dos objetivos, das metas e das linhas de ação estratégica para a educação fundamental.

operadoras, porém, esse projeto que visava o protagonismo da sociedade, exigiu um dispêndio elevado por parte do governo FHC, aumentando os gastos públicos. Esse sistema de informação foi utilizado para divulgar informações e difundir as propostas de ensino criadas.

Cabe a isso, uma observação importante: quanto à divulgação dos resultados das avaliações, Sobrinho (2002, p.57) critica a forma como era concebido o processo de avaliação em larga escala: “uma avaliação tornada pública não convém ser problematizada; deve ser aceita sem sombras de dúvidas como portadora da verdade, para produzir efeitos com eficácia e sem perturbações”. Como eram divulgados os resultados? “os resultados da avaliação devem ser apresentados de forma muito simples e comparados, para que ampla e facilmente sejam compreendidos por todos os clientes e candidatos a consumidores”. Esse pensamento criticado pelo autor revela sua concepção contrária aos moldes avaliativos e a intencionalidade quanto a sua difusão. Em divergência com essa estratégia de persuasão é necessária à leitura crítica deste panorama educacional. Entende-se que a informação aberta ao público e devidamente trabalhada pela mídia permitiria maior regulação e aceitação das políticas governamentais.

A distribuição de livros didáticos e da merenda escolar, por inúmeras vezes foi citada como sendo um exemplo de que, esse diálogo com a população, poderia permitir um melhor controle no sistema educacional. Algumas denúncias de fraudes que chegavam até o ministério eram apuradas e tidas como um meio para melhorias na gestão desses programas.

Em se falando de livros didáticos, os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) indicavam que o desenvolvimento da capacidade de ler era o fator mais importante na determinação dos índices de proficiência dos alunos nos testes de avaliação e, com base nesse indicador, o ministério da educação investiu na criação de bibliotecas e aprimorou ações para incentivo à leitura como é o caso do programa “Literatura em minha casa”, adotado desde 2001. As obras passavam pelo crivo avaliativo de equipes de educadores de algumas universidades que sob a ordem da coordenadora Iara Prado classificavam e selecionavam os livros, atendendo sempre os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ficaram evidentes que as mudanças que vinham acontecendo dependiam não única e exclusivamente da vontade política, mas do acesso à recursos econômicos que pudessem alavancar as propostas até então construídas pelo governo. O Banco Mundial financiou grande parte dos investimentos nesse período. Os recursos provindos dos organismos multilaterais e da cooperação internacional oportunizou a implementação da política educacional de 1995 a 2002 e a prioridade foi no

desenvolvimento e uso das tecnologias; garantia de que o aprendizado de toda criança se faça conforme padrões, avaliações e indicadores educacionais; fortalecimento da preparação e do desenvolvimento profissional de professores e administradores de escola; aumento de intercâmbio educacional entre Brasil e Estados Unidos; intensificação da família, da comunidade e do setor empresarial na educação (SOUZA, 2005, p.64).

O incentivo ao uso de tecnologia na educação, a preparação de professores, a participação da família e do setor empresarial e a importância atribuída à avaliação externa, quanto à gestão pública, na visão de Souza (2005), permitiu a amplitude da descentralização e a participação popular, ocasionando melhorias na qualidade do sistema. Acrescenta sobre isso que,

é necessário o desenvolvimento de uma cultura de avaliação para que se possam produzir todas as consequências benéficas ao ensino. Sem uma compreensão melhor do que dizem os instrumentos, não é possível usar bem os resultados. O uso adequado dessas avaliações, seja como instrumento de democratização do debate em torno das políticas educacionais, seja, como instrumento de democratização do debate em torno das políticas educacionais, seja como instrumento de apoio à formulação de novas diretrizes para a área da educação, é essencial para a melhoria do sistema (SOUZA, p.146).

A avaliação tornou-se elemento primordial para a estruturação de algumas diretrizes e programas, inclusive no programa de aquisição de material escolar e da merenda escolar. Em consonância com essas ações, necessitou-se do acompanhamento e controle dos recursos públicos destinados a tais projetos, por isso, criaram-se os Conselhos Municipais de Merenda e outras organizações. O discurso em defesa do interesse público foi usado para justificar o projeto de governo pautado pela introdução de parcerias Público-privadas na educação. O programa “Acorda Brasil! Está na Hora da Escola!” Tornou-se o ícone para a mobilização social. Um chamamento para que todos assumissem sua parcela de responsabilidade quanto à melhoria da educação.

O comprometimento e a articulação entre o governo federal, os estados e municípios consolidou o que a LDB já previa: a política de criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério o Fundef, que oportunizou mais acesso à educação básica no Brasil alcançando patamares significativos da universalização e também no aumento do salário dos professores. A proposta elaborada em 1995 pelo Barjas Negri propunha as seguintes mudanças na repartição dos recursos fiscais:

1. Durante dez anos, 15 por cento de toda a arrecadação dos estados e dos municípios deveria ser destinada exclusivamente à educação fundamental.
2. Esses recursos passariam a constituir um fundo fiscal no âmbito de cada estado e seriam distribuídos entre o estado e seus municípios de acordo com o número de alunos nas escolas estaduais e municipais de educação fundamental.
3. Garantia de um gasto anual mínimo por aluno; quando não fosse alcançado com os recursos fiscais de um estado, o governo federal o faria com seus recursos.
4. Pelo menos 60 por cento dos recursos do fundo em cada estado deveriam ser utilizados exclusivamente para o pagamento de professores em efetivo exercício no respectivo sistema de ensino (SOUZA, 2005, p.76).

A Emenda Constitucional nº 14, que criou o Fundef foi promulgada pelo Congresso Nacional em 13 de setembro de 1996 e sua regulamentação foi aprovada em 24 de dezembro do mesmo ano, pela Lei nº 9.424, explica Souza (2005, p.80). O fundo de natureza contábil distribuído de acordo com o número de alunos em cada rede de ensino fundamental dependia, no entanto, dos coeficientes informados pelo Censo Escolar. Por isso, a necessidade de um sistema de informação confiável e atualizado. Neste período a reorganização do Inep em 1990, no governo Collor, atribuiu a ele novas funções. “Esse órgão passou a ser responsável pela formulação e implantação de todas as ações de informação e avaliação educacionais do país” (SOUZA, 2005, p.83).

O Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (Inep) elabora o questionário do Censo e o envia às secretarias que posteriormente distribuem às escolas. Hoje, esse sistema é informatizado. Com ele é possível obter os dados de cada escola e saber o número de alunos, rendimento, as taxas de reprovação, aprovação, evasão, características pessoais, dados da infraestrutura, recursos humanos e nível de formação dos professores. Esse órgão tornou possível a explicitação dos resultados individualizados e relacionados aos indicadores médios do município, estado, região, e conjunto do país, contribuindo para a aplicação do Fundef.

O impacto do Fundef na educação foi positivo, uma vez que, além da universalização do acesso à escola, as disparidades regionais foram reduzidas e as regiões mais pobres, como o Nordeste brasileiro, foram contempladas, além do mais, diminuiu-se o desperdício e desvio de recursos públicos. A redistribuição do valor arrecadado ocasionou também a intensa municipalização e o aumento da qualificação do quadro docente.

Acresce para Souza (2005) que, permanecia ainda como problema, o financiamento do Ensino Médio. Os recursos que atendessem à demanda nesse nível de ensino ainda eram insuficientes, pois os 10 por cento do financiamento da educação não é exclusivo do ensino médio, devendo ser compartilhado com o ensino superior. Apesar disso, a reforma do ensino médio ocorrida no período 1995-2002 teve como assistência o Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID) e, por meio do projeto Programa de Expansão da Educação Profissional (Proped) foi possível à separação do ensino médio do ensino profissionalizante e a expansão do ensino técnico. Paulo Renato Souza (2005) no 5º capítulo de sua obra: “Promovendo a Demanda por Educação: O Programa Bolsa Escola Federal”, salienta mais este projeto social que veio a contribuir na área educacional. Com o auxílio econômico e as demais ações, em especial a universalização do acesso à escola, as disparidades regionais foram reduzidas, houve aumento da qualificação do quadro docente, incentivo a permanência das crianças de baixa renda na escola além, das políticas de avaliação como o Exame Nacional do Ensino Médio e das demais políticas complementares, como a distribuição do livro didático conforme a demanda e de conteúdo pedagógico mais qualificado como já mencionado.

Como solução para desigualdade social é suscitado um tema reivindicado pelos afrodescendentes, o sistema de cotas. Paulo faz uma retrospectiva histórica destacando a fator da exclusão social e cita as medidas paliativas que aliviam as situações de preconceito que se tornaram crônicas, mas deixa em dúvida se estas realmente são viáveis. Coloca a questão do financiamento àqueles afrodescendentes que viriam a ingressar no ensino superior, no entanto aponta como alternativa, o apoio público a cursos, pré-vestibulares gratuitos, dirigidos aos pobres, afrodescendentes e indígenas. Essa proposta revela a manutenção do sistema excludente pautado no mérito daqueles que sempre tiveram melhores oportunidades.

Outra ideia ousada foi a criação do Exame Nacional de Cursos e o Provão que tiveram como objetivo a avaliação dos alunos durante o curso, bem como das instituições de ensino. Para a aceitação desse novo projeto criou-se o Conselho Nacional de Educação (CNE). Entre suas atribuições destacam-se a diminuição das corporações e aumento da responsabilidade governamental, acreditação de instituições e reconhecimento de cursos baseado no processo de avaliação. A nomeação dos membros do conselho ficava a cargo do presidente e de alguns setores e segmentos mais amplos da sociedade, além disso, suas atribuições assumiam um caráter normativo e avaliador. Para forçar a aceitação desse projeto, estabeleceu como requisito para a obtenção do diploma a realização desse exame.

A reação, principalmente por parte dos estudantes que compunham a organização da União Nacional dos Estudantes (UNE) foi de oposição ao que chamaram de imposição de um modelo neoliberal. Justificaram essa afirmativa argumentando que esses exames serviam para culpabilizar o aluno por seu baixo rendimento, já que notoriamente era observado apenas resultado final, sem levar em conta o processo ou os demais fatores que interferiam direta ou indiretamente nessa consequência. O ministro nesse sentido, não discordava do argumento de

que esse era um indicador parcial, mas afirmava ser essencial para o processo. Ao referir-se ao conteúdo dos exames, uma das preocupações destacadas por ele foi o questionamento quanto à exigência de conhecimentos homogêneos que não levam em conta diversidade e o multiculturalismo. Também esboçava inquietação quando mencionada a necessidade de explorar as questões filosóficas ou ideológicas. Apesar disso, afirmava que isso não seria empecilho.

Também se destaca a maior autonomia das escolas em relação à administração dos recursos financeiros e, além disso, outro aspecto bastante relevante foi a da aceleração escolar que consistia na criação de classes especiais para alunos com idade acima do recomendável à série que frequentavam. A crítica voltava-se ao fato de que essas experiências pudessem ser transformadas em projetos piloto, com metodologias prontas a serem aplicadas pelas escolas. A introdução das tecnologias de informação, também foi um investimento que permitiu melhorias na eficiência do ensino, mas que exigiu a compra de equipamentos e o treinamento dos educadores para sua capacitação.

Ao finalizar sua obra o ministro destacou a necessidade da continuidade dessas ações que, segundo ele, deveriam ser ampliadas, atendendo as exigências assim determinadas por ele: a formação dos professores, o desenvolvimento das competências e habilidades para que os jovens pudessem aprender a ampliação do acesso aos livros, o aperfeiçoamento da avaliação do livro didático, garantia da mensuração da evolução do nível de aprendizagem dos alunos, o uso da tecnologia nas escolas, a aproximação da família com a escola. Também mencionou a promoção de atividades extracurriculares, bem como a educação integral. Afirmou ser papel da escola as competições esportivas, debates e gincanas para contribuir com a formação dos jovens e crianças, acreditando ser este, um fator relevante para que se possa evitar a violência e outras ameaças à juventude. Reitera o argumento enfatizando que, para isso “não é necessário grandes investimentos, mas apenas organização da vida escolar e gestão competente” (SOUZA, 2005, p.204).

Seu enaltecimento aos projetos iniciados e contemplados neste período em que assumiu suas responsabilidades governamentais não deixa de transparecer o descontentamento de uma parcela da população. Cita em sua obra as duas greves enfrentadas durante os oito anos de governo. Souza (2005) chega a considerar a segunda greve um movimento originário de um grupo político que havia perdido a eleição de 1998, portanto referiu-se a este ato como sendo radical e oposto a qualquer entendimento, mais que isto, fez menção ao movimento sindical, acusando-o de simulador de situações inverídicas. “A imagem passada à sociedade era de um governo intransigente e de sindicato vítimas, dispostos

a ceder quando a realidade era oposta” (SOUZA, 2005, p.192). Notoriamente as relações eram conflituosas e a insuficiência do diálogo distanciava-se do objetivo da gestão democrática, defendida pelo governo.

De fato, as alterações procedentes da LDB trouxeram inovações, mas ainda são nítidos os entraves que circundam essas propostas, as fraudes fizeram com que a gestão encontrasse outros meios para controlar ainda mais a distribuição dos recursos para o Ensino Básico, com isso, a cultura da avaliação tornou-se o instrumento principal de debate, denúncia, democratização e apoio à formulação de novas diretrizes capazes de aprimorar o sistema.

Para melhor compreensão das políticas públicas educacionais cabe aqui, de forma sucinta, pontuá-las, nesse sentido. O quadro 1 oferece uma visão esquemática do conjunto das normas editadas, dos programas implementados e dos eventos realizados no período do governo Fernando Henrique Cardoso nos anos de 1995 até 2002, possibilitando a visualização das principais normas, ações e eventos neste período.

Quadro 1 - Avaliação e medida da educação básica no Brasil de 1995 a 2002.

ANO	CATEGORIAS		
	NORMAS	AÇÕES	EVENTOS
1995	MP 967 de 13/4/95 MP 992 de 12/5/95 MP 1.094 de 28/8/95 Lei n. 9.131 de 24/11/95 PCNs Ensino Fundamental	Avaliação do livro didático 3º Ciclo SAEB	Seminário Internacional de Avaliação Educacional - 16, 17 e 18/10/95
1996	Emenda Constitucional n. 14 de 12/9/96 Lei n. 9.394, de 20/12/96 Lei n. 9.424, de 24/12/96 – Fundef/Censo Escolar PCNs Ensino Fundamental	Avaliação do livro didático	
1997	Decreto n. 2.264/97 Fundef/Censo Escolar Res. CNE n. 3 de 8/10/97 – Avaliação no Plano de Carreira do Magistério	Avaliação do livro didático 4º Ciclo SAEB	Seminário Internacional sobre Avaliação do EM e Acesso ao ES 30/6 a 2/7/97 Seminário Internacional de Avaliação Educacional – dez. 1997
1998	Emenda Constitucional n. 19, de 4/6/1988 Portaria Ministerial n. 177/98 – Censo Escolar Portaria n. 438, de 28/5/ 1988 – institui Enem Res. CNE n. 1, de 7/4/99 – Diretrizes Curriculares da EI Res. CNE n. 2, de 7/4/98 – Diretrizes Curriculares do EF Res. CNE n. 3, de 26/6/98 – Diretrizes Curriculares do EM	Avaliação do livro didático Enem	Primeiro diálogo Brasil-EUA: Avaliação e Indicadores da Educação Básica. RJ, fev. 1998
1999		Avaliação do livro didático 5º Ciclo SAEB Enem	
2000	Portaria n. 82/2000- Avaliação do livro didático Res. CNE n. 1, de 5/7/2000 – Diretrizes Curriculares da EJA Enem		
2001	Lei n. 10.172 – PNE: Instituição do Sistema Nacional de Avaliação/Diretrizes e metas para dez anos Portaria n. 318, de 22/2/2001 – altera Enem	6º Ciclo SAEB Enem	
2002	Portaria n. 2.270, de 14/ 8/2002 – institui o Encceja Portaria Inep n. 77 de 16/ 8/2002 – regulamenta Encceja em 2002	Enem	

Fonte: Dirce Nei Teixeira de Freitas.

Esse longo processo difundido pela equipe do FHC assumiu um caráter regulador intimamente ligado à construção de uma sociedade capitalista globalizada. Implicou a progressiva expansão de políticas desenvolvimentistas que integrasse a capacidade de levar o indivíduo à ascensão social.

Com efeito, a orientação neoliberal adotada pelo governo Collor e agora pelo Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos a iniciativa privada e organizações não governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública” (SAVIANI, 2004, p.230).

O discurso político centrado na igualdade de oportunidades reduziu-se a um conceito esvaziado de sentido que, por sua vez, ocasionou novas formas de exclusão em nome do mercado. Eis que a educação, mais uma vez se dá, por vias da globalização excludente, a serviço do capital especulativo. Como se observa no Quadro 1 houve a extensão da regulação normativa federal concernente à avaliação da educação básica, no período de 1995 a 2002. Conforme visto, foram ampliados extraordinariamente os meios e os instrumentos de regulação federal da “qualidade” do ensino, conjugando-se as vias de medida e avaliação.

A intervenção normativa do Executivo federal foi intensa, indicando sempre as alterações constitucionais e a edição de leis, ampliando a regulamentação da área e amplificando a regulação normativa federal [...]. Nesse período, acentuou-se, por um lado, a subordinação do órgão deliberativo, normativo e fiscalizador nacional (CNE) ao MEC, que com sua ação normativa, reforçou a regulação federal pela via da avaliação. Avaliação da educação básica [...] de um lado, o Inep concentrou poder decisório e operacional, tornando-se o órgão avaliador e mensurador da educação no país. [...]. No caso específico da avaliação, concretizou a centralização. Como evidência da concentração do poder de decisão encontra-se um leque de recursos normativos que, como regulação formal, adentrou o currículo, interferiu na organização escolar, redefiniu a gestão educacional, fixou a qualidade a ser obtida e seus parâmetros. [...] não se pode atribuir ao Governo FHC (1995 a 2002) exclusiva responsabilidade pelo modelo de avaliação nacional da educação básica e sua lógica, pois ele vicejava antes mesmo da formulação de sua proposta para o governo. Talvez se deva pensar que esse governo teve sua intervenção (na esfera da avaliação/medida) alargada no tempo, com a continuação de iniciativas preexistentes e com a exploração de uma tendência evidenciada no próprio processo de emergência da “avaliação nacional” na agenda estatal brasileira (FREITAS, p.682-4).

Quanto ao viés privatista da avaliação que deu origem ao Saeb é possível observar a interferência do setor privado “em um movimento que seguiu rumo à terceirização de parte das atividades do Saeb e do Enem, ao tempo em que se reduzia a audição e o envolvimento do setor público, dos diretamente interessados e da sociedade organizada” (FREITAS, 2004, p.684), oportunizando a introdução das competências técnico-científicas na pedagogia escolar. Quanto à avaliação da educação básica, Freitas menciona e analisa os principais aspectos do seu processo:

Até 1994, a discussão da avaliação nacional da educação básica foi feita basicamente em círculos nacionais, tendo sido realizado um Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais em 1992, com significativa participação de docentes e pesquisadores de universidades públicas brasileiras. Mas, a partir de 1995 passou-se a privilegiar a audição e interação com especialistas internacionais, de que são exemplos: o Seminário Internacional de Avaliação da educação básica [...] Avaliação da Educação, realizado de 16 a 18 de outubro de 1995 no Rio de Janeiro; o Seminário Internacional de Avaliação Educacional, realizado de 1º a 3 de dezembro de 1997 no Rio de Janeiro; o Seminário Internacional sobre Avaliação do Ensino Médio e Acesso ao Ensino Superior, realizado de 30 de junho a 2 de julho de 1997 em Brasília. Esse deslocamento acentuou-se com a centralização da avaliação educacional no INEP, viabilizada em 1997, com a reestruturação para transformá-lo em autarquia. Embora não se ignore algum grau de interlocução do INEP com “especialistas” e administradores de experiências de avaliação em instâncias subnacionais, bem como as esporádicas participações de autoridades daquele órgão em espaços de discussão da educação básica, pode-se afirmar que prevaleceu a ausência do debate nacional. A própria sofisticação técnica da avaliação nacional – que hoje ocupa a atenção da cúpula decisória e de seus assessores – apresenta-se como entrave para a compreensão, tanto pelos atores dos sistemas e escolas como pela população em geral, do processo avaliativo realizado (2004, p.684-5).

Compreende-se também, na leitura das medidas governamentais organizadas nesses oito anos de governo, que as iniciativas federais indicam uma das vias pelas quais vem ganhando forma objetiva, no Brasil, o Estado Regulador e Avaliador em lugar do Estado-Executor. Toda avaliação tem um significado político e possui dimensões éticas e técnicas, além do mais ela é um instrumento que permite a transformação e a reforma do estado. Sendo assim, nesses anos de gestão do governo FHC a avaliação foi praticada como instrumento privilegiado de regulação. De acordo com Sobrinho e Ristoff (2003, p.38) “O neoconservadorismo é predominantemente político e moral e tem valor central a sociedade regulada e hierarquizada. Para tanto o estado tem forte presença controladora no campo social” combinado com o neoliberalismo que consiste no fenômeno de flexibilização dos meios de produção para “obter mais ganhos de eficiência, respeitando o princípio fundamental da democracia liberal” o estado assume uma contradição: autonomia-controla o

que Sobrinho e Ristoff chamam de “Estado Avaliador”. Que caracteriza “o estado forte, no controle do campo social” conferindo maior eficácia e produtividade e por outro lado, exerce controle sobre os fins e produtos “através de mecanismos que chama de avaliação, para consolidar os modelos desejados e orientar o mercado” (SOBRINHO; RISTOFF, 2003, p.38).

Na busca pela compreensão dos pressupostos ideológicos que sustentam o discurso presente nos documentos jurídicos citam-se os estudos dos autores Silva e Carvalho (2011), que realizaram por meio de segmentos discursivos de vários documentos que alicerçam o Enem, a memória discursiva que os permeia. Para comprovar sua tese eles utilizaram, como recurso metodológico, a Análise do Discurso Francesa (AD). Foram investigadas as Condições de Produção (CP) do Enem, com o intuito de delinear a conjuntura política, socioeconômica e ideológica em que se originou esse instrumento de avaliação e esboçou-se, também, um breve percurso histórico da pretendida reforma da educação. Ao fazer a análise discursiva dos textos da LDB dentre outros, levantaram as seguintes termos citados nos textos legais:

competências e as habilidades, matriz de competências, competências fundamentais, mundo do trabalho, flexibilidade do mundo do trabalho, preparação básica para o mundo do trabalho, necessidades do mundo do trabalho, qualificação para o trabalho, inserção flexível no mundo trabalho, novo significado do trabalho no contexto da globalização (SILVA; CARVALHO, 2011, p.1).

O estudo linguístico-discursivo revela que os documentos, segundo os autores, são marcados pela posição política e ideológica do capitalismo e criam a “necessidade” de um novo discurso para a educação brasileira, centrado no discurso das competências e da preparação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a reforma educacional do Ensino Médio, proposta pela política neoliberal, introduzida em nosso país, no início dos anos 90, pelo governo de Fernando Collor de Mello (1989-1992), continuada no governo de Itamar Franco (1992–1994) e acentuada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2003), pôs o ensino público à revelia do setor privado, transformando as escolas em empresas prestadoras de serviços educacionais. O contexto político somado ao reflexo nas políticas públicas educacionais permite que os autores Silva e Carvalho 2011, esbocem sua tese em relação à formação ideológica manifestada nos discursos dos vários documentos que

alicerçam o Enem e afirmem que o discurso e os preceitos jurídicos criados são de cunho capitalista (SILVA; CARVALHO, 2011, p. 4).

Prosseguindo a análise da política avaliativa, para Freitas a incorporação da política de avaliação criada no contexto de FHC, como elemento estratégico da gestão pública, pouco garantiu em termos de credibilidade política, porém, serviu para concretizar e direcionar políticas públicas educacionais importantes.

[...] em que pesem os discursos e as estatísticas sobre avanços obtidos, a rigor pouco se pode atribuir à avaliação em termos de ganhos quanto ao exercício dinâmico do ato de governar, da capacidade de governo do próprio Estado na área da educação, em termos de credibilidade e capacidade política. Todavia, não resta dúvida de que a produção normativa constituiu um nível de intervenção na realidade, sendo, antes de tudo, expressão de como se exerce o poder e de como tem ocorrido a concreção do Estado-Regulador no Brasil (FREITAS, 2004, p.685-6).

Não há como negar a importância da efetivação de algumas políticas afirmativas na área da educação, criadas no período do governo FHC sob direção do ministro Paulo Renato Souza, porém, o fracasso histórico das políticas educacionais continua ecoando e a baixa qualidade do ensino brasileiro permanece desafiando a sociedade brasileira, especialmente seus gestores. Os projetos de governo não conseguem descer às raízes sócio-políticas do problema educacional, mesmo com o direito²² garantido na constituição. A busca pela educação gratuita e de qualidade, embora revele avanços legais que permitiram o acesso às crianças, jovens e adultos à educação, não resolve por vias de fato, o analfabetismo que ainda é tratado em seu nível cognitivo. Como afirma Scocuglia (2009, p.115), “um sistema cognitivo que não serve nem para os propósitos de adaptação aos desígnios da globalização, quanto mais à reversão deste quadro”, mais que isso, produz um “cidadão mudo, útil, solitário” que ausente de consciência crítica hospeda em si o opressor.

É possível perceber nas afirmações de Souza (2005) que, o sistema educacional arraigado no binômio globalização econômica e neoliberalismo comercial são controlados por interesses políticos que fazem do processo educativo um núcleo para disputas, neste caso em

²² O direito a ter direitos está na base da cidadania. É um dos principais ganhos da democracia (e também a principal perda decorrente de regimes autoritários). O direito de exigir direitos é complemento do direito a ter direitos [...] Os direitos humanos guardam um potencial emancipatório fruto das lutas populares contra o poder opressor das hegemonias políticas e do capital. É fato que o Estado é visto como um grande violador, mas isso não escusa de ser um agente realizador dos direitos humanos. Esse tipo de postura abre mão da necessidade de estabelecer inteiração entre a sociedade civil e o poder público, na perspectiva de espaços de participação direta e realmente pública, o que somente é possível com o fortalecimento da autonomia da sociedade civil e um grau alto de organização cidadã (CARBONARI, 2008, p.2-5).

favor do mercado, “agora existem competidores com poder de fogo muito grande: empresas, fundações, fundações empresariais com assessoria de imprensa, economistas aparentemente convertidos à causa da educação” (SOUZA, 2005, p.60), ainda reitera que os objetivos da formação do Ensino Médio propostos pela LDB “constituem condição indispensável para o êxito, em um mundo pautado pela competição, pela inovação tecnológica e pelas crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento” (SOUZA, 2005, p.54). O ministro define, nesse sentido, sua estratégia governamental com base na parceria Público-Privado, multiplicando as experiências de gestão multilateral. O incentivo às parcerias da sociedade civil com o poder público se justifica pela necessidade de responsabilizar todos os segmentos da sociedade para aumentar a eficácia do sistema.

Sobre isso Macedo (2006) reitera que a globalização interfere na cultura e reduz seu potencial político ao exercício de práticas mercadistas. Propõe a discussão a respeito da necessidade de pensar a ação política na sociedade contemporânea e questiona se ainda há espaços para lutar em favor de princípios como igualdade e emancipação do sujeito diante deste contexto em que as políticas impositivas hegemônicas são reforçadas por projetos governamentais.

As lógicas culturais homogeneizantes, ditadas pelo capitalismo dificultam o equilíbrio da regulação e emancipação, impedem a tematização da diferença e reduz a participação. Essas marcas são evidenciadas em diferentes esferas sociais, entre elas na escola e no currículo. Toda essa reestruturação interfere de forma eloquente em todos os poros do tecido educacional, inclusive no chão das escolas. É no currículo que se sente a interferência dos projetos então executados. Ele revela uma opção política que longe de ser neutra defende a ideologia do mercado como redentora dos problemas históricos e estruturais.

Macedo (2006) introduz o conceito de currículo alegando ser este uma prática de significação onde estão intrínsecas as relações de poder. Ela acrescenta que o currículo pode expressar visões e significados do projeto dominante ajudando-as a reforçá-las. O currículo passou a se articular a economia, política e cultura, conseqüentemente incorporando valores do mercado, ou seja, embora reflita as tensões de força na sociedade transformou-se em um meio de produção ou reprodução ideológica.

Apesar disso, menciona a necessidade de conceituar o currículo como espaço-tempo cultural. A autora cita estudos sobre a discussão do currículo e cultura como dimensão multicultural e analisa a preocupação de colocar o currículo a favor do processo de formação de novas identidades. Diante dessa diversidade cultural, defende a ideia que o currículo, devido ao fato de produzir subjetividades, não é neutro. Ou seja, por ser uma construção

social é significativa, com intencionalidade, por isso instiga os agentes educacionais a assumir uma postura em defesa das identidades minoritárias. Acresce que o currículo enquanto espaço-tempo é um lugar de confronto onde interagem diferentes culturas e múltiplas formas de conhecimento, por isso sugere a reflexão sobre as trocas culturais depois do fim do colonialismo político e critica a homogeneização que, segundo ela é fruto da modernidade alicerçada à globalização.

Acredita ser oportuno pensar o significado do projeto de educar mas, para isso, precisa ser considerado o fato de que a educação emerge de um movimento duplo; tempo-realidade continuísta²³ e performática²⁴. No entanto, dessa convivência nasce a ambivalência, um entre-lugar que permite pensar a existência do outro. A autora deixa clara sua recusa em distinguir currículo formal e vivido pois, segundo ela, essa dicotomia criada e defendida por alguns autores pós-coloniais pode servir como mecanismo de reprodução ou como potencializadores de resistência, e essa diferenciação impede a fluidez de fronteiras.

A autora denuncia o excesso de controle viabilizado pelo poder disciplinar ao mesmo tempo questiona as teorias críticas que vinculam a emancipação à ideia de classe, deixando claro que esta condiciona a subjetividade individual à coletiva. Suscita a questão de que dentro dessa aldeia global habitam formas distintas, diversas situações históricas que produzem movimentos que mobilizam de forma subversiva e também que denunciam e propõem conceitos alternativos. Nosso destaque em relação às proposições da autora é no sentido de questionar como vem sendo reestruturado o currículo no Ensino Básico, especialmente no Ensino Médio com o propósito de pensar em lógicas culturais alternativas diante dessa realidade social.

Convém destacar como alternativa a necessidade de se trabalhar de forma multicultural e, portanto, pensar no currículo como espaço-tempo de negociação cultural, negociação-com-a-diferença, no qual interagem diferentes tradições culturais. Reafirma que é preciso negociar, criar estratégias e principalmente compreender que o currículo não pode ser fixado, assumir uma única posição, mas que é possível e preciso criar alternativas para que as culturas negociem sua existência. Em suma, a cultura educacional mundial comum deve ser indagada. O que se ensina, como se ensina, por que se ensina? A favor de quê e de quem se educa?

Como diz Sander (2011, p.11), o dualismo estrutural que alimenta as políticas para o Ensino Médio revela que “praticamos uma educação para a academia e, outra, para a fábrica; um ensino propedêutico para as elites dirigentes e, outro, destinado à formação técnica da

²³ Por temporalidade continuísta, entendo todo um conjunto de saberes culturais legitimados, uma cultura eleita que é função do projeto educacional transmitir (MACEDO, 2006, p.289).

²⁴ Para o conceito de tempo-realidade continuísta e performática ver Bhabha (1998) na obra *O local da cultura*.

mão de obra para o sistema de produção”.

O currículo básico no contexto dessas políticas educacionais reafirma as colocações de Macedo (2006), quando pontua que o currículo, nos moldes mercantilistas, ajuda a reforçar o projeto dominante de sociedade. Por fim, compartilhando com as colocações de Freitas em seu artigo “Avaliação da educação básica e ação normativa federal” quando diz:

Constata-se intensa intervenção do Poder Executivo, que sinaliza alterações constitucionais e a edição de leis, amplia a regulamentação da área e amplifica a regulação normativa federal. Esse quadro normativo permite entender como se exerce o poder e se concretiza o Estado-Regulador no país (FREITAS, 2004, p.663).

O exposto revela que as ações realizadas neste período em que Paulo Renato de Souza foi ministro refletem o sentido político dos inúmeros marcos jurídicos implementados, expressão de um dado projeto educacional e social que merece ser analisado. Não restam dúvidas de que essa produção normativa constitui uma intervenção na realidade, mas ainda passível de ser comprovada, sua eficácia ainda não é substancial. Como se vê, o caráter mercadológico introduzido na política de FHC, Presidente da República, no período de 1995 a 2002, encontrou ressalvas nas estratégias propostas para erradicar os problemas oriundos de um longo processo educacional falho. A pressão por mudanças no sistema de ensino ocasionou transformações nos modos de administrar e controlar esse sistema. Acentua-se a necessidade de analisar cuidadosamente as entrelinhas para avançar rumo à melhoria dessa experiência que pode contribuir no aprimoramento da educação brasileira.

3.2 Concepções de avaliação e de qualidade na educação

Todo esse processo de implementação de políticas avaliativas tem como eixo principal a busca pela qualidade de ensino explicitada no artigo 206 da Constituição Federal. Entretanto essa lei não define claramente o que seria esse padrão de qualidade. Nesse sentido, cabe aqui retomar os questionamentos feitos por Freitas (2004, p.667), “o que é qualidade? Qual o padrão de qualidade? Como aferir a qualidade do ensino? Como estabelecê-lo com propriedade? Como garantir um determinado padrão de qualidade do ensino e que contribuição pode dar a avaliação?”

Este ciclo teve seu apogeu em amplo simpósio nacional organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 1991, no qual foi debatido o tema “Qualidade, eficiência e equidade na educação básica”, e, posteriormente, o Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). As conclusões do simpósio foram encaminhadas ao Ministério da Educação como subsídio para a reformulação do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já em tramitação no Congresso. O conceito de qualidade educacional foi assim expresso no documento síntese: Na definição da pauta mínima, deve o Ministério atuar com base em definições consensuais de satisfação de necessidades básicas de aprendizagem. Essas não podem mais ser referenciadas com categorias difíceis de serem identificadas e aferidas – como, por exemplo, a formação do espírito crítico –, mas por aspectos concretos que permitam o salto para a racionalidade tecnológica, que determinou mudanças produtivas nas ilhas da modernidade (FONSECA, 2009, p.167).

O trecho citado reitera o sentido da política avaliativa no viés da qualidade, definida por objetivos qualitativamente aferidos. Compreende-se que a qualidade, categoria central da educação, historicamente foi baseada num modelo tecnicista que consiste na realização de tarefas em forma de competências. A concepção de qualidade com foco na produtividade, “tem origem nos estudos de Frederick Taylor na década de 1920 e a sistematização dos processos de produção em massa, no trabalho de Henry Ford” que introduzem a ideia de qualidade como meio para atender as necessidades dos clientes (CUNHA; PINTO, 2009, p.573). Lentamente introjetado na educação esse modelo de qualidade criou impactos no processo de formação.

Essa tendência baseada na racionalidade instrumental favoreceu os princípios rumo ao progresso científico. Essa razão que induz os padrões socioculturais e que tende a valorizar o útil e o pragmático fomentou a sociedade de consumo e perdurou de 1945 a 1973, quando a crise marcada pela instabilidade financeira o pôs em colapso, todavia seus reflexos são sentidos ainda nos dias de hoje, pois foram configurando-se de acordo com a lógica mercantil. Após essa crise, todo esse processo foi substituído pela lógica neoliberal que “tem como características marcantes, a multifuncionalidade, a polivalência e a flexibilidade” (HEREDIA, 1997, p.21).

Essa reestruturação do capitalismo fez emergir o conceito de qualidade total e nesse contexto a educação torna-se necessária para dar conta dessa nova demanda do mercado de trabalho, marcado por exigências como a eficácia, flexibilidade, multifuncionalidade, rentabilidade, competição e empreendedorismo. A escola passa a gerir uma formação profissional veiculada ao processo econômico e tem o papel de formar o indivíduo para competir dentro dos padrões estabelecidos e o princípio para esse propósito é a qualidade, diz Heredia.

Exige-se da escola um tipo de currículo básico, universal que fará parte dos critérios de seleção para o ingresso no mundo de trabalho e a transferência do eixo produtivo para o educacional vem reforçar a lógica neoliberal. A respeito dessa nova tendência educacional Heredia posiciona-se afirmando que ela “estimula a concorrência desigual entre alunos e prega uma descentralização administrativa, levando, conseqüentemente, a um descomprometimento do Estado com o próprio processo” (1997, p.24).

Observa-se que esse sistema reproduzido pelos programas educacionais serve de aparato para culpabilizar o indivíduo, atribuindo a este a responsabilidade de conquistar seu espaço no mercado de trabalho, para tanto, a lógica da seleção é também alicerçado num projeto de educação em que a meritocracia passa a ser um critério de avaliação eficiente. Cabe aqui ressaltar que, como já dizia Heredia (1997), embora o mercado de trabalho garanta cada vez menos oportunidades de emprego é para a escola que se atribui a responsabilidade do sucesso ou fracasso do aluno no mercado de trabalho. O que se percebe é que o currículo articula-se especialmente à economia. Tais ponderações revelam como iniciaram os programas de qualidade, tais quais se constata hoje na indústria. Adotados especificamente após a emergência de um novo paradigma da produção, pautado no modelo japonês ou sueco, sistematizado e difundido pelo ideólogo norte-americano Edwards Deming, estes programas,

características das sociedades baseadas no conhecimento exige uma organização do trabalho: a integração sistêmica de diversas unidades; práticas gerenciais interativas; equipes (ou times) de trabalho responsáveis por um ciclo produtivo completo e capazes de tomar decisões; produção e utilização intensiva de informação e a ênfase na capacidade de mudar rapidamente de funções (FREITAS; SANTOS; MAYER, 1997, p.37).

Observa-se que a qualidade total é uma opção derivada, mais uma vez, da exigência do sistema, que determina as competências e habilidades do indivíduo e, por isso, o torna “cúmplice, da sua própria exploração, através da ideia de responsabilizar o grupo pelo resultado obtido” (FREITAS; SANTOS; MAYER, 1997, p.38). Os reflexos da estruturação capitalista na formação dos trabalhadores não acabam por aí. O atual padrão determinado pela inovação tecnológica que introduz a microeletrônica é a informática, o que pressupõe o desempenho de habilidades simultâneas e conexas. O trabalhador requer a capacidade de integração grupal; antevisão de problemas; resolução de imprevistos; atenção e responsabilidades; abertura; criatividade; motivação; iniciativa; curiosidade; vontade de aprender; de buscar soluções entre outras características.

Essa eficiência determinada presume, no aspecto da educação formal, a instrução básica e treinamento ocupacional dos professores, conseqüentemente a necessidade de investimentos econômicos. Logo, a carência de recursos abre propositalmente a participação do setor privado, especialmente do empresariado que passa a fornecer subsídios para a formação destes professores.

Os Programas de Qualidade Total (PQT) certificados pelo *International Organization for Standardization* (ISO), da série 9000, “visa à uniformização das informações e procedimentos quanto à qualidade do produto e do seu processo de fabricação” (FREITAS; SANTOS; MAYER, 1997, p.40). Portanto, impõe como meta a busca pela qualidade com determinação da famosa margem de erro zero e menor custo na produção, passa a corresponder ao conceito de qualidade que determina a satisfação das necessidades dos clientes. A escola, por sua vez, não fica imune a esse cenário. Tal programa gerencial também se estende na educação pública no Brasil, tendo-a como uma das principais difusoras Cosete Ramos que tem como proposta a aplicação dos quatorze pontos da filosofia de Qualidade Total. Nesse sentido para melhor elucidá-los, Ramos (1992 apud ZITKOSKI, 1997, p.82-3) afirma que:

1º Filosofia da Qualidade; 2º Constância de Propósitos; 3º Avaliação do Processo; 4º Transações de longo prazo; 5º Melhoria constante; 6º Treinamento em serviço; 7º Liderança; 8º Afastamento do medo; 9º Eliminação de barreiras; 10º Comunicação produtiva; 11º Abandono de cotas numéricas; 12º Orgulho da execução; 13º Educação e aperfeiçoamento; 14º Ação para a transformação; e transforma-se assim, uma questão política em gestão técnica e o problema da educação passa a ser visto como problema de reforma e gerenciamento (1997, p.82-3).

Esse projeto conseguiu aglutinar expressivos setores da sociedade e, de um modo geral, refere-se às questões meramente econômicas fortalecidas pelo discurso impositivo da modernização. Mas “como pensar a educação dentro desse contexto de modernização?”, questiona Marcon (1997, p.69). Ao indagar a introdução desse preceito que é a modernização, fator integrante da qualidade social, o autor critica o pensamento hegemônico que induz a ideia de que, o uso das tecnologias determinará o alcance de resultados positivos no processo pedagógico e naturalmente alcançar-se-á o progresso.

Essa ideia de educação como salvação e de redenção fortemente inculcada no pensamento e nos padrões culturais serve para justificar a necessidade de se introjetar esse tipo de racionalidade. Tal lógica subordina as instituições de ensino que se adaptam às

situações criadas pela livre iniciativa. Uma vez mais, há que se fazer uma leitura desta realidade que incide sobre a educação. Se a escola como reprodutora dessa experiência, trabalha na lógica de fortalecer a iniciativa privada, reduzindo a responsabilidade estatal, e se, o objetivo maior é formar profissionais capacitados que tragam resultados positivos à indústria e ao comércio, não estaria ela negando seu sentido humano? Não estaria escamoteando e roubando a essência do processo educativo? Que outro tipo de racionalidade é necessário?

Essa preocupação deve ser discutida sem que se desconsidere a importância de pensar numa educação que abranja e auxilie o ser humano a viver em sociedade, tendo como prática integrante o trabalho, mas que por outro lado, renuncie o papel de subordinação e adaptação alienada que reduz o indivíduo a um ser oprimido a serviço das estruturas dominantes. O desafio proposto é pensar na educação que atenda o cidadão, o ser humano e não o mercado.

As diversas maneiras de abordar a qualidade têm raiz nas diferentes tradições do pensamento educacional. A qualidade formal, ligada ao domínio dos conhecimentos²⁵ adquiridos e a qualidade política voltada aos valores sociais comuns foram paradoxalmente concebidas. Essa distância conceitual impede que a qualidade da educação seja uma conquista.

Ter domínio do mundo letrado para poder interagir e buscar diante de possibilidades a emancipação social é ter na raiz da educação a articulação das dimensões necessárias à qualidade da educação. Mais que isso é observar e discutir os Indicadores de Qualidade na Educação publicados em janeiro de 2007, concebidos pelo MEC como sendo pontos estratégicos que incidem direta ou indiretamente na qualidade da educação: I ambiente educativo; II prática pedagógica e avaliação; III ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; IV gestão escolar democrática; V formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; VI ambiente físico escolar; VII acesso e permanência dos alunos na escola.

O enorme contingente de analfabetos que passaram a ter a oportunidade de usufruir da educação formal apropriou-se de fato dos múltiplos conhecimentos necessários para se viver dignamente de acordo com sua cultura local?

Na tentativa de responder a essa pergunta é importante refletir sobre outras concepções de qualidade, mais que isso, é preciso fomentar a necessidade da qualidade associada à quantidade. Uma educação que integre a todos de forma a proporcionar-lhes não apenas o

²⁵ Para Paulo Freire conhecimento não é a mera percepção dos objetos ou das coisas quando se tem somente uma impressão de que estas existem; o conhecimento vai muito além. O verdadeiro conhecimento não se transfere de maneira mecanicista daquele que conhece para aquele que ignora; antes, faz-se construir através das relações do homem com a sua realidade de maneira crítica.

acesso, mas, condições de transformar o conhecimento em meios para melhorar a vida das pessoas. Nesse sentido, e em contraponto com esse projeto de qualidade total, entende-se que faz parte da dimensão da qualidade do ensino, um conjunto de variáveis também ligadas ao bem-viver de todos os seres humanos. Destaca-se, segundo Gadotti (2010, p.8), a garantia de espaços de deliberação coletiva e de fatores macroestruturais que envolvem o Estado, a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia do direito a educação, a organização, a gestão e o trabalho educativo. Mas é possível perceber a qualidade, sendo um conceito dinâmico, adapta-se às transformações econômicas e sociais. As implicações sociais e econômicas acabam por moldar as relações mercadológicas e humanas transformando o cenário social. Devido a isso se adapta à concepção de qualidade da educação as configurações hegemônicas, como é o caso da qualidade total inserida no currículo da educação brasileira.

Por isso, pensar na qualidade social da educação é romper com esse paradigma e acentuar o seu caráter social, cultural e ambiental. Definir seu significado é antes de tudo compreender que nele está incorporada uma dimensão ética, estética e axiológica, é comprometer-se com a condição humana e cidadã. No caso da educação, para Cunha e Pinto (2009, p.274), “significaria uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade”, para ela “atribuir qualidade requer a tomada de posições frente aos fenômenos políticos e sociais”.

Para tanto, o avanço na qualidade social da educação é de extrema importância, mas exige pensar no aluno dentro de um conjunto maior de relações, isto é, em sua totalidade. É preciso entender os fatores que importam para o desempenho do aluno, o que interfere no desempenho do aluno e conseqüentemente no resultado da avaliação?

Para Gonçalves e Raposo (2009, p.3) a “renda, educação, saúde, habitação, segurança, direitos civis, democracia, preocupação com o meio-ambiente, com preconceitos, enfim, todos esses elementos são constitutivos e determinam o grau de desenvolvimento humano de um país”. Logo, a educação retorna resultados ligados ao desenvolvimento econômico, com repercussões positivas também para o desenvolvimento social. O desenvolvimento social repercute no desempenho escolar do aluno, portanto são fatores extremamente importantes, pois são indicativos para subsidiar a avaliação e proporcionar sua qualidade mediante medidas estruturais no sistema de ensino brasileiro. Conforme Gonçalves e Raposo (2009, p.4),

existem três conjuntos de fatores que podem influenciar a educação [...]. O primeiro conjunto incorpora os fatores relacionados à família que alteram a demanda por educação, como por exemplo, a estrutura familiar e o nível socioeconômico. O

segundo agrupa aqueles associados à escola como infraestrutura, professores e organização escolar. E por fim, o terceiro conjunto engloba fatores relacionados à comunidade como estoque de capital e recursos, os quais, juntamente com o anterior, alteram a oferta educacional.

O estudo desses autores aponta para a necessidade de uma ação conjunta da família com a escola, argumentam ainda que o poder aquisitivo pode interferir na aprendizagem, portanto tais fatores extraescolares precisam ser discutidos amplamente, pois, reiterando, eles incidem sob a qualidade na educação.

Eis que a avaliação torna-se indispensável para identificar os estrangulamentos educacionais na tentativa de superá-los. Mas somente o conjunto de estatísticas quantitativas resultantes do exame, sem o cotejamento de informações do contexto que condiciona a realidade dos alunos e das escolas, tampouco sem a tomada de decisões políticas que subsidie as necessidades neste campo é insuficiente para alavancar qualitativamente os níveis de educação brasileira.

Qual é o papel da avaliação na consolidação da qualidade social da educação? Que função a avaliação exerce hoje? Quais os paradigmas subjacentes aos processos avaliativos?

A avaliação exerce um papel importante, pois pode contribuir para transformações do sistema. Sobrinho (2004), ao analisar a instituição superior contribui para o desvelamento de alguns paradigmas avaliativos na tentativa de esmiuçar seu sentido epistemológico e social.

Para o autor o processo de desenvolvimento das políticas de avaliação dependeu da dinâmica dos momentos históricos. A avaliação sendo algo dinâmico adaptou-se às situações políticas e históricas, exercendo funções distintas. Devido a isso, tornou-se cada vez mais complexa e mais bem definida do ponto de vista instrumental. Nesse sentido, hoje se pode considerá-la plurirreferencial. Com dimensão ética, ideológica, cultural, técnica, política e epistemológica a avaliação tornou-se um fenômeno que permite a produção de “mudança nos currículos, na gestão, nas estruturas de poder, nas configurações gerais do sistema educativo nas concepções e prioridades da pesquisa nas nações de responsabilidade social” (SOBRINHO, 2004, p.706). Além do mais é possível atribuir-lhe a função de legitimação e delegação de práticas e valores, sobre isso o autor afirma:

Dizer que a avaliação não é monorreferencial é admiti-la mergulhada em ambiguidade e tensões e assumir que ela não pode produzir certezas ou respostas finais. Não há um modelo único de avaliação, uma só concepção, uma só prática. Falar de avaliação é necessariamente tratar de avaliações. Plural, mas não aleatórias e descomprometidas, devem ser confiáveis e justas, técnica e eticamente. Isso quer

dizer que as avaliações deverão desenvolver-se segundo certa racionalidade técnica, que assegure informações objetivas e críveis, que garanta uma segura realização e produza resultados o quanto possível confiáveis, mas também que cumpra requisitos da equidade, tais como ausência de coerção, a construção de garantias de respeito aos sentidos produzidos socialmente, liberdade de expressão, a participação e, sobretudo colabore com a justiça social e não para as desigualdades e exclusão (SOBRINHO, 2002, p.40).

A avaliação que faz parte do amplo e complexo sistema educacional não é neutra. Ela carrega as contradições inerentes do contexto social e as concepções que dão formas diferenciadas aos modelos paradigmáticos da educação e acompanha as demandas das diversas situações históricas. Entretanto, a avaliação nem sempre foi assimilada com sentido de formação, de produção de sentido. Adaptando-se a modelos governamentais autoritários, ao longo do processo da história educacional ela foi aplicada como forma de controle, reforma regulação e seleção social que impede a autonomia e a construção da emancipação social. As provas, testes, exames classificatórios são os instrumentos que verificam quantitativamente o “conhecimento” do sujeito. A epistemologia objetivista a qual Sobrinho refere-se pretende prestar informações incontestáveis a partir de subsídios técnicos. “Objetividade, certeza, neutralidade, verificabilidade seriam asseguradas pelos procedimentos científicos, pelo uso de instrumentos objetivos e técnicas quantitativas” (SOBRINHO, 2004, p.713).

As avaliações externas²⁶ e somativas, ditadas pelos financiadores da educação e focadas no resultado tendem a obedecer à lógica do mercado. Esse controle de qualidade é direcionado a eficiência do sistema educacional no setor produtivo. O cidadão deve ser útil e estar apto ao mundo dos negócios e a educação, por meio da avaliação, contribui para esse modelo neoliberal. Sobrinho (2004) chama isso de funcionalização economicista que prioriza a gestão eficaz e o sucesso individual. Para ele,

Valores da esfera econômica e seus respectivos discursos e representações penetram em todos os âmbitos e exercem forte domínio na educação. Igualmente se entende por que as avaliações externas oficiais se fundam em critérios e indicadores largamente utilizados pelos economicistas e administradores (SOBRINHO, 2002, p.44).

²⁶ Promovidas pelas autoridades governamentais [...] com finalidade de ajustar as instituições e o sistema às normas e os conjunto de determinantes burocráticos e políticos [...] Sua função será, em geral, fornecer os dados objetivos e confiáveis para a efetividade das políticas governamentais de regulação do sistema e fornecer informações para as escolhas dos usuários. Fundamentalmente tem função de controle e seleção (SOBRINHO, 2002, p.56).

A avaliação externa promovida pelas autoridades governamentais possui graus de intencionalidade diferenciados, mas o que se observa é a tendência da avaliação objetivista²⁷ e quantitativa. Esse tipo de avaliação supõe o controle e a fiscalização. Sobrinho (2002, p.55-6) diz que “sua finalidade é de ajustar as instituições e o sistema às normas e ao conjunto de determinantes burocráticos e políticos, portanto tem função de controle e seleção”. Essa mentalidade dominante reforça a ideia de que qualidade se mede e se compara.

Tudo hoje tem seu preço, é “precificado”, avaliado como mercadoria. Disso tampouco a educação escapa. A qualidade se submetendo às leis do mercado passa a se identificar simplesmente com competências e habilidades, expressões que hoje carregam prioritariamente conceitos e propriedades do mundo da economia (SOBRINHO, 2002, p.49).

Também nessa mesma lógica, os exames tradicionais utilizam-se da avaliação normativa, que consiste na aplicação de testes padronizados tendo como meta refletir o “conhecimento” do aluno por meio de termos numéricos. Esse tipo de avaliação tende a impor à educação, “o conceito de excelência, a valorização dos melhores, tomado no sentido de serem os mais capazes de demonstrar competências nos testes, e por consequência, a identificação dos piores, como sendo os ineficazes e incompetentes” (SOBRINHO, 2002, p.50), o que torna a educação seletiva e excludente. A avaliação como produção de sentidos, ao contrário disso, é formativa, democrática, participativa, global, contínua, flexível, global torna-se um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador. Já que em se tratando de contextos históricos contemporâneos a avaliação ainda encontra-se pautada em dimensões pontuais e muitas vezes excludentes, é importante que se defina sua significação de forma clara.

A priori a produção de sentido citada anteriormente ultrapassa a simples medida e verificação, requer, antes de tudo, a construção coletiva de um pensamento sobre a filosofia educativa, em que emergem “os questionamentos a respeito do sentido ético, político, filosófico, ou seja, aprofundamento humano” diz Sobrinho e Ristoff (2003, p.42). Também há de ser formativa com propósito de melhorias, portanto distante de qualquer mecanismo de premiação/punição, mas próxima de uma intencionalidade com função educativa. Deve estar

²⁷ A avaliação fundada na epistemologia objetivista se preocupa basicamente com a eficiência e o controle da qualidade [...] A qualidade se controla e há quem pensa que se avalia através somente de recursos de mensuração [...] a avaliação objetivista preocupa-se sobretudo com as respostas precisas que apaguem os problemas e as dúvidas, que expliquem com platitude, como convêm os instrumentos de regulação (SOBRINHO, 2002, p.49).

voltada e comprometida com as causas sociais, a ética, a construção da cidadania e, portanto do ser humano, respeitando as contradições e o pluralismo e assumindo a avaliação como um processo político. Outro aspecto fundamental o compromisso com os interesses públicos depende da participação e envolvimento de todos os segmentos envolvidos no ato de educar sejam internamente, na instituição de ensino ou externamente, nas demais dimensões. Somando-se a isso, Sobrinho e Ristoff comentam sobre a avaliação global que consiste na compreensão do conjunto e contínua, processual para se evitar fragmentações e possibilitar a verificação das limitações e o acompanhamento do processo no viés da transformação qualitativa de todo o sistema. Neste quesito é imprescindível privilegiar o qualitativo devido ao seu potencial educativo, isso não significa negar o quantitativo, mas potencializar reflexões a partir de dados estatísticos. Ao envolver todo esse aparato conceitual que contempla características da avaliação emancipatória, espera-se, ao mesmo tempo que, a avaliação ocorra de forma flexível, pois, segundo Sobrinho e Ristoff (2003, p. 45), “a avaliação é um processo em construção, um modelo para armar coletivamente que precisa permitir alterações ao longo do seu desenvolvimento”.

Qualidade educacional se traduz apenas em resultados? Gatti (2007, p.3) diz “que a qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação” e não apenas pelo papel instrumental. Reafirma que a educação deve ter um papel civilizador e auxiliar na construção de valores. Nesse mesmo prisma, Sobrinho (2002) denuncia o modelo de avaliação classificatória e propõe processos avaliativos que produza a qualidade por meio da crítica e da transformação.

Mais que elaborar as tábuas classificatórias e hierarquizadoras, e por isso mesmo denunciadoras, a avaliação deve ser um processo capaz de elaborar as indagações a partir de diversos prismas e diferentes lugares, dando voz inclusive a quem normalmente não a tem, ou tem enfraquecida, com a intenção de conceber os sentidos das relações e produzir a crítica que produza transformações (SOBRINHO, 2002, p.67).

Sugere em suas palavras a avaliação processual e emancipatória, que produza sentido e gere mudanças. Mais do que prometer verdades acabadas e julgamentos a avaliação deve assumir seu caráter político e respeitar as contradições e o pluralismo.

No contexto das mudanças, juntamente com a ampliação do direito à educação a avaliação tornou-se uma política pública gestada pelo Estado com o propósito de atender as demandas educativas. Essa dimensão política conseqüentemente fez surgir à necessidade da

dimensão ética e pedagógica desse instrumento. Nesse sentido Sobrinho (2004) introduz com seus estudos o modelo de avaliação formativa pautada na ética e justiça que tenha por objetivo a construção da cidadania, a emancipação do sujeito e solidariedade coletiva. Deve ser assimilada com produção de sentido.

4 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: OS DESAFIOS DO ENEM FRENTE À QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO

A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (FREIRE, 1996, p. 44).

4.1 Exame Nacional do Ensino Médio

Discutindo brevemente os conceitos de qualidade e avaliação é possível e necessário analisar que tipo de avaliação é aplicado em nível nacional. Portanto os pressupostos que regem essa investigação consistem em desvelar primeiramente o que seria o Exame do Ensino Médio, considerado de larga escala, para posteriormente investigar os indicadores educacionais do Enem e seu propósitos na busca pela qualidade da educação.

Os altos índices de repetência, o rápido processo de incorporação de novos alunos e consequentemente a escassez de professores qualificados, a precariedade da infraestrutura e na oferta de merenda escolar e material didático motivaram algumas medidas adotadas nos oito anos do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. “Demos prioridade à criação de um sistema abrangente de informação e avaliação educacional, capaz de orientar as políticas educacionais” diz o Ministro da Educação Souza (2005, p.114). Dentre as iniciativas destaca-se principalmente como objeto deste estudo, o Enem.

O Enem é um exame externo promovido pelo Inep com o objetivo de avaliar o aluno e as próprias instituições de ensino. Entretanto os resultados do exame não se resumem a estes fatores, pois os dados servem de base para análise quanto à qualidade do sistema educacional brasileiro. Seu caráter avaliativo tende a mobilizar ações transformando-as em políticas públicas que contribuam para a melhoria da educação. O órgão responsável pelo exame do Ensino Médio é o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que por meio de pesquisas e avaliações busca produzir informações diagnósticas sobre o Sistema Educacional Brasileiro.

Advindo de um longo processo histórico essa autarquia federativa veio se constituindo lentamente buscando alternativas qualitativas, consolidando-se em políticas públicas educacionais que dessem conta da demanda no campo da educação. Essa proposta foi materializada no dia 13 de janeiro de 1937, por meio do Decreto-lei nº 580.

Conforme informações extraídas do site do Governo Federal²⁸, neste documento propunham-se, ao até então chamado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, sob direção do professor Lourenço Filho, a responsabilidade, dentre outras, de promover estudos a respeito dos processos pedagógicos e investigar os problemas oriundos do sistema de ensino, organizar a documentação relativa à história das diferentes instituições educativas e das técnicas utilizadas, além de manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro. Tinha, também, a preocupação de prestar assistência técnica e de orientação profissional primando e amenizando os problemas pedagógicos. Em 1944 as informações produzidas passaram a ser publicadas pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Em 1952, o professor Anísio Teixeira, diretor do Instituto, concretizou um dos objetivos previstos, criando o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com sede no Rio de Janeiro, estendendo-se nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre.

Transformado em órgão autônomo, em 1972, denominou-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que mediante a Lei nº 5.692/71, objetivava realizar levantamentos da situação educacional do país para subsidiar a reforma de ensino que estava em andamento e ajudou na implementação de cursos de pós-graduação. Algumas mudanças marcaram o fim desse modelo idealizado por Anísio Teixeira, dentre elas a agregação desses Centros Regionais às Universidades e à secretaria de educação dos Estados.

A reestruturação do Inep continua e, em 1981, passou a publicar também um periódico denominado em “O Aberto”. Periódico monotemático, que tinha por objetivo estimular e promover a discussão de questões atuais e relevantes da educação brasileira, trazendo opiniões divergentes ou confrontos de pontos de vista. É largamente utilizado como material didático nos cursos de graduação e de pós-graduação.

A partir de 1995 o Inep passou a ser o principal órgão de apoio às pesquisas educacionais, com a responsabilidade de produzir informações claras e confiáveis aos gestores, professores, pesquisadores e público em geral. Além disso, passou a produzir dados de todos os níveis e modalidades de educação por meio do Censo Escolar, Censo Superior,

²⁸ De acordo com informações disponíveis em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 maio 2012.

Avaliação dos Cursos de Graduação, Avaliação Institucional, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional Para Certificação de Competências (Encceja) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Tais propostas, além de proporcionarem o levantamento estatístico com base em avaliações, promovem a discussão dos temas inerentes à educação e fornecem informações às instituições de ensino. Também fornecem subsídios para a melhoria da qualidade da educação. Segundo informações do site do Inep/MEC, os levantamentos estatísticos e avaliativos promovidos pelo Inep são realizados em todos os níveis e modalidades de ensino. Sendo assim, é de sua responsabilidade: a) O Censo Escolar, realizado anualmente tem o propósito de levantar informações contextualizadas; b) O censo superior coleta anualmente dado do ensino superior em todo país, dos cursos presenciais e a distância; c) Avalia os cursos de graduação com o objetivo de reconhecer e renovar os cursos para emissão de diplomas; d) Avalia as instituições por meio da análise de dados e informações prestadas pelas IES (Instituições de Ensino Superior) no formulário eletrônico e *in loco*; e) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), citado pela Lei nº 10. 861, de 14 de abril de 2004, que avalia as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes – Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que avalia os alunos concluintes do ensino médio: é um exame facultativo; g) Exame Nacional Para Certificação de Competências (Encceja): é uma proposta do Ministério da Educação para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na idade própria; h) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb): é uma pesquisa por amostragem aplicada no ensino fundamental e médio.

Também se destacam projetos como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que é uma alternativa de enfrentamento das desigualdades de oportunidades educacionais e possibilidade de construção de uma educação de qualidade para todos. Segundo Saviani, apesar de sua configuração atual ainda não nos dar garantia de êxito, o Plano de Desenvolvimento da Educação representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da Educação Básica. Ele afirma que só o fato de pautar essa questão como meta da política educacional e construir instrumentos de intervenção já se configura como um dado positivo que precisa ser reconhecido, no entanto, questiona se este possui estrutura capaz de garantir a consecução dos reais objetivos diante de um contexto globalizado e fortemente regido pelo mercado (SAVIANI, 2007, p.25).

De fato, essa proposta possibilita, a priori, avanços nessa área na medida em que vai configurando-se a partir das bases de sustentação constituídas pelos seguintes pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração;

responsabilização e mobilização social. Seu impacto vem sendo percebido nas instituições de ensino ocasionando dentre outros fatores, a alteração na avaliação da educação básica devido à preocupação com a qualidade de ensino.

Nasce então, a ideia de combinar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar num único indicador o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), como forma de detectar os avanços e necessidades de cada instituição. No portal do MEC/Inep (2011)²⁹ é oportunizado um breve relato do processo de criação e objetivos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Criado em 2007, a proposta visava observar o fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações. Visualiza-se assim que a implementação e articulação entre a avaliação, o financiamento e a gestão, conferem um caráter diferenciado ao Ideb na tentativa de gerir sobre o problema da falta de qualidade do ensino. Outros instrumentos como a Prova Brasil e o Saeb, também são exames complementares propostos pelo Inep, que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica das escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Aplicados aos estudantes matriculados na 4ª série ou 5º ano, 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental e também do 3º ano do Ensino Médio. As provas são feitas por amostragem e são aplicadas na área de Língua Portuguesa e de Matemática.

Os dados coletados pelos instrumentos cognitivos por meio de avaliações como a Prova Brasil, criam possibilidades de análise de desempenho juntamente com informações contextuais relativas à infraestrutura, nível socioeconômico, rendimento escolar, reprovação, taxas de aproveitamento entre outros aspectos que refletem a realidade de cada escola como é o caso do Censo Escolar, que segundo dados extraídos do portal do Inep, consistem em levantar dados estatístico-educacionais. Realizado todos os anos, é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e participação de todas as escolas públicas e privadas do país. O Censo Escolar tem como objetivo coletar informações de toda a Educação Básica abrangendo as diferentes modalidades e níveis de ensino. Faz uma análise por meio de coletas de dados referentes aos estabelecimentos, matrículas, rendimento escolar (aprovação e reprovação), movimento (abandono ou permanência), funções docentes. Possibilita assim, traçar um panorama nacional da Educação Básica.

No quadro 2³⁰, é possível identificar, por meio dos dados numéricos, o resultado do Ideb e as metas a serem alcançadas até 2021. Articulada a essa pesquisa o Censo permite

²⁹ De acordo com informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/we/saeb-e-prova-brasil/saeb-e-pprova-brasil> >. Acesso em: 18 mai. 2012.

³⁰ Informações extraídas do Site INEP/MEC - resultados e metas do IDEB. disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 03 fev. 2012.

analisar o ensino no Brasil.

Quadro 2 - Dados estatísticos do IDEB 2005, 2007, 2009 e Projeções de médias para o Brasil.

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental						Anos Finais do Ensino Fundamental						Ensino Médio					
	IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas		
	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021
TOTAL	3,8	4,2	4,6	3,9	4,2	6,0	3,5	3,8	4,0	3,5	3,7	5,5	3,4	3,5	3,6	3,4	3,5	5,2
Dependência Administrativa																		
Pública	3,6	4,0	4,4	3,6	4,0	5,8	3,2	3,5	3,7	3,3	3,4	5,2	3,1	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9
Estadual	3,9	4,3	4,9	4,0	4,3	6,1	3,3	3,6	3,8	3,3	3,5	5,3	3,0	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9
Municipal	3,4	4,0	4,4	3,5	3,8	5,7	3,1	3,4	3,6	3,1	3,3	5,1	2,9	3,2	-	3,0	3,1	4,8
Privada	5,9	6,0	6,4	6,0	6,3	7,5	5,8	5,8	5,9	5,8	6,0	7,3	5,6	5,6	5,6	5,6	5,7	7,0

Fonte: Saeb e Censo Escolar. Atualizado em 10/08/2011.

O quadro 2 revela índices baixos de aprendizagem influenciados por inúmeros fatores. O Ideb calculado para o país, relativo aos Anos Iniciais, Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio confirmam a defasagem de ensino, os resultados requerem investimentos significativos. Apesar de ser um avanço, a adesão a esse plano ainda deixa a desejar, pois até o momento não há clareza por parte da sociedade, em especial da comunidade escolar, em relação a sua intencionalidade. Isso pode ocasionar a indução de resultados.

Embora seja necessário o diagnóstico da realidade educacional, teme-se que essas avaliações externas sejam apenas um plano de ação articulado ao empresariado e a serviço da lógica capitalista. Portanto, a postura até o momento não revela seguridade, até mesmo pelo fato de que alguns alunos não realizam a avaliação ocasionando a alteração dos resultados.

Nesse sentido, questiona-se se o Ideb realmente permite identificar os problemas qualitativos da Educação Básica Brasileira e se esse “conjunto de ações” que constituem o Plano de Desenvolvimento da Educação poderá resolver, de fato, os problemas referentes à baixa qualidade na educação, considerando que os recursos destinados, embora que legalmente tenham sido aprovados num percentual de dez por cento, ainda não passem de

cerca de quatro a cinco por cento do Produto Interno Bruto (PIB). Citando outro exemplo que faz parte do PDE, a política de formação de leitores considerada uma das ações do Ministério da Educação consiste em disponibilizar obras literárias para alunos do Ensino Médio, ampliar as bibliotecas nas escolas, promover concursos literários para todos, distribuir programas com conteúdos educacionais e outras tantas metas que estão servindo para ampliar o ensino-aprendizagem e proporcionar melhorias nesse sentido. Os documentos elaborados pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica, revelam que as ações do Ministério da Educação na área de leitura,

[...] expressam o compromisso do MEC com a formação de leitores e com o debate sobre leitura e sua mediação. Esse debate está focado, essencialmente, na qualificação dos recursos humanos e na ampliação das oportunidades de acesso da comunidade escolar a diferentes materiais de leitura (BRASIL, 2006, p.27).

No entanto, mesmo com tais iniciativas, os resultados da pesquisa realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb/2003 revelam os fatores que afetam as práticas leitoras. Dentre eles foram citados problemas em relação aos indicadores de desempenho em Língua Portuguesa, o que vem a interferir no desenvolvimento de habilidades leitoras (BRASIL, 2006, p.17). Outro obstáculo diagnosticado através da pesquisa desenvolvida pela Associação Latino-Americana de Pesquisa e Ação Cultural (Alpac), no fim de 2005, em 196 escolas de Ensino Fundamental, de 19 municípios em 8 estados, divulgou problemas quanto à estrutura física, a falta de preparo pedagógico dos profissionais que trabalham nesse espaço educativo e problemas relacionados às práticas pedagógicas que distanciam o contato prazeroso e lúdico com o livro (BRASIL, 2006, p. 19).

Em suma, uma política de formação de leitores deve ser compreendida como algo que vai além da distribuição exclusiva de livros e sendo assim, precisa ser concebida como prática sociocultural que necessita estar inserida em um conjunto de ações sociais não necessariamente restrita ao ambiente escolar ou fragmentada em códigos linguísticos. Para Stromquist (2007, p.23),

[...] numa região como América Latina, a batalha crescente pela Educação não está meramente em seu nível básico, mas cada vez mais nos níveis secundário e terciário. Definições de qualidade necessitam ser ampliadas para incluir as necessidades e as condições de estudantes de mais idade. Além disso, o conceito de qualidade necessita ser expandido para incluir ganhos pessoais durante trajetória, os quais vão

além da leitura e da matemática. Se a qualidade nos países pobres for medida com testes padronizados, os recursos financeiros serão destinados mais à indústria de produção dos testes do que à melhoria do ensino. Será vital moldar a Educação de modo que o conteúdo dos currículos, o conteúdo dos livros didáticos e a formação de professores e professoras possam ser considerados pontos centrais no processo de reforma educacional, pois esses elementos constituem intervenções mais diretas do que a descentralização e a privatização.

Apesar disso, é inegável que esse conjunto de medidas que vêm sendo adotadas, embora que de forma lenta, possam contribuir para concretizar tais expectativas propostas, mas é preciso ampliá-las e assegurá-las.

No portal do MEC (2011) o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos revela o interesse do governo também em relação à elevação da escolaridade. O atendimento feito em nível nacional atende atualmente 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste. O programa visa atender ações de apoio técnico para subsidiar culturalmente os estudantes. De acordo com a resolução nº 32, de 1º de julho de 2011 no artigo 2º, são os objetivos do Programa Brasil Alfabetizado:

- I - contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios;
- II - colaborar com a universalização do ensino fundamental, apoiando as ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos realizadas pelos estados, Distrito Federal e municípios, seja por meio da transferência direta de recursos financeiros suplementares aos que aderirem ao Programa, seja pelo pagamento de bolsas a voluntários que nele atuam.

Outra política avaliativa importante pensada 1995 com o objetivo de substituir o tradicional exame vestibular para o ingresso no ensino superior foi o Exame Nacional do Ensino Médio. O Exame, de participação voluntária, destina-se aos alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores (egressos). Os resultados servem para oportunizar o acesso ao ensino superior em algumas instituições credenciadas e avalia o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica (SOUZA, 2005, p.120).

Proporcionar uma avaliação do desempenho dos alunos, ao término da escolaridade básica [...] serve como auto-avaliação [...] permite ao poder público dimensionar e

localizar as lacunas que debilitam o processo de formação dos jovens e dificultam sua realização pessoal e sua inserção no processo de produção [...] sinalizar para todas as escolas do ensino médio do país o conteúdo da reforma do ensino médio e as habilidades e competências que, na visão do ministério, deveriam estar desenvolvidas nos alunos ao final do ensino básico. (SOUZA, 2005, p.120).

Compreende-se que os objetivos do Enem perpassam a ideia de avaliar o desempenho do aluno possibilitando seu egresso ao ensino superior. Permite também indicar as lacunas na aprendizagem desafiando a incorporação de competências e habilidades, ou seja, a proposta tende a sinalizar para todas as escolas do ensino médio do país o conteúdo da reforma do ensino médio. Souza acredita que essa mudança solidifica e inova a experiência realizada em 1986 na Unicamp, quando ousaram a realizar mudanças no vestibular dessa instituição. Diz Souza nesse sentido que, “o que está presente na concepção do Enem é a importância de uma educação com conteúdos analiticamente mais ricos, voltados para o desenvolvimento do raciocínio e capacidade de aprender a aprender, e a eliminação paulatina dos currículos gigantescos” (SOUZA, 2005, p.120).

A estrutura conceitual de avaliação do Enem foi aprimorada e tem como referência a articulação entre os conteúdos e a cidadania. Ele é composto por Redação e Provas Objetivas divididas em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, priorizando as competências que dizem respeito ao domínio da língua portuguesa, das linguagens específicas das áreas matemática, artística e científica, além da aplicação de conceitos para compreensão dos fenômenos naturais, processo histórico geográfico, produção tecnológica, utilização de dados e informações para tomada de decisões diante das situações problema e capacidade de elaboração de propostas de intervenção na realidade respeitando valores humanos e considerando a diversidade sociocultural do país (SOUZA, 2005, p.120).

As médias do Enem por escola são utilizadas e consideradas elementos indispensáveis para diagnosticar o conhecimento dos alunos baseado no currículo de base comum projetado na LDB. Embora seja importante destacar o fato de que, por ser um exame voluntário o número de estudantes inscritos pode não representar o conjunto de alunos da escola o que interfere na média final, portanto impossibilita obter o desempenho médio que a instituição de ensino obteria caso todos fizessem o exame. Em 2009, o exame foi reformulado, passando a ser utilizado como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, substituindo ou complementando o vestibular. Essa mudança de exame avaliativo para exame seletivo

pretende transformar o Enem num instrumento de democratização para o acesso às instituições superiores, além de induzir a reestruturação dos currículos no ensino médio.

1.6. Os resultados do Enem possibilitam:

1.6.1. A constituição de parâmetros para autoavaliação do (a) participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; 1.6.2. A certificação, pelas Secretarias Estaduais de Educação e por Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no nível de conclusão do Ensino Médio, de acordo com a legislação vigente; 1.6.3. A criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio; 1.6.4. O estabelecimento de critérios de acesso do (a) participantes programas governamentais; 1.6.5. A sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; 1.6.6. O desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira, entre outros (BRASIL, Edital 4, de 24 de setembro de 2010, p. 59).

As possibilidades criadas pelo exame do Ensino Médio vão desde a autoavaliação do aluno até a avaliação da própria instituição de ensino, oportunizando o redimensionamento das ações governamentais no entorno educacional, incluindo a formulação de novas políticas públicas educacionais. É um indicador importante que versa sobre educação brasileira revelando suas limitações e possibilidades.

Ele é considerado uma forma de subsidiar as políticas educacionais, pois ao refletir por meio de resultados a aprendizagem e as condições e estrutura educacional, proporciona uma reflexão crítica sobre o processo educacional. Destaca-se que os exames, em larga escala, “permitem o levantamento de indicadores importantes para fundamentar o processo avaliativo da qualidade da educação, desde que aliados a valores técnico-científicos, culturais, éticos e políticos”, informa o MEC (2010)³¹, no site do Inep. Os resultados são apresentados para o Ensino Médio Regular, Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e para as duas modalidades em conjunto, além disso, as fórmulas para o cálculo das médias em 2010 foram feitos com base em sete critérios:

Média em: I. Ciências da Natureza e suas Tecnologias; II. Média em Ciências Humanas e suas Tecnologias; III. Média em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; IV. Média em Matemática e suas Tecnologias; V. Média em Redação; VI. Média nas Objetivas; VII. Média Total (Redação + Objetivas) (MEC, 2011).

³¹ De acordo com informações disponíveis em: <http://sistemasenem2.inep.gov.br/enemMediaEscola/pdf/notatecnicaenem_2010_1.pdf>. Acesso em: 18 maio 2012.

Desde 2009 a prova está dividida em quatro matrizes de referência, cada uma delas com 45 questões. Para cada área do conhecimento foi calculada a média simples do desempenho dos alunos participantes da escola. Segundo portaria informada pelo Diário oficial da União, artigo 13:

O exame constituir-se-á em 4 (quatro) provas, contendo 45 (quarenta e cinco) questões objetivas de múltipla escolha, versando sobre as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil e uma proposta para redação.

§ 1º As 4 (quatro) provas serão estruturadas nas seguintes áreas do conhecimento:

- Prova I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação;
- Prova II - Matemática e suas Tecnologias;
- Prova III - Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- Prova IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

§ 2º As questões objetivas e a redação destinam-se a avaliar as competências e habilidades contidas na Matriz de Referências para o Enem 2009, Anexo III desta Portaria.

§ 3º A redação deverá ser feita em Língua Portuguesa e estruturada na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de um tema de ordem social, científica, cultural ou política, Anexo V.

§ 4º No nível de Ensino Médio a área de conhecimento da Prova I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação – compreende os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes e Educação Física; a Prova III - Ciências Humanas e suas Tecnologias - compreende os seguintes componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; e a Prova IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias - compreende os seguintes componentes curriculares: Química, Física e Biologia. (BRASIL. Portaria 109, de 27 de maio de 2009).

O exame foi instituído como uma ação integrada à política nacional de avaliação da educação básica com propósito primordial de verificar o desempenho do aluno, como consta na Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998 no artigo primeiro. A avaliação serviria para testar o rendimento do aluno, sendo este tomado como expressão do desempenho de escolas e do sistema. Souza (2005, p.120) discorre sobre os objetivos do Enem afirmando que “a avaliação do desempenho dos alunos, ao término da escolaridade básica, segundo uma estrutura de competências associadas aos conteúdos disciplinares”, deva ser incorporado ao currículo escolar, acresce ainda que o exame “serve como autoavaliação [...], fornece uma medida de respostas que a escola apresenta diante dos mesmos desafios impostos pelos mecanismos estruturais da sociedade”, além disso, “permite ao poder público dimensionar e localizar as lacunas que debilitam o processo de formação de jovens”. Nestes termos, Souza (2005) explicita a importância do Enem para a formação do educando e dá ênfase ao seu papel enquanto modelo curricular, no sentido de sinalizar um padrão nacional de conteúdos básicos a serem ensinados nas escolas. “Sinalizar para todas as escolas do ensino médio do país o

conteúdo da reforma do ensino médio” (p.120). Mais tarde os objetivos foram ampliados incluindo os resultados como forma de selecionar os candidatos para ingressarem no Ensino Superior e terem acesso a programas governamentais.

O Exame Nacional do Ensino Médio foi reformulado pela portaria nº 807 de 18 de junho 2010, sancionada pelo atual Ministro da Educação Fernando Haddad e publicada no Diário Oficial da União, conforme consta no site do MEC. O documento expõe os objetivos do Exame destacando-o como elemento importante para averiguar se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. No decorrer do documento esclarecem, nos artigos subsequentes, para que servem os resultados do Enem:

- I - a constituição de parâmetros para autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; de acordo com a legislação vigente;
- III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
- IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;
- V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira (BRASIL. Portaria 807 de 18 jul. 2010).

Neste mesmo parecer, no artigo terceiro, é postulado a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira quanto ao planejamento e implementação do exame para promover a avaliação. A estrutura conceitual de avaliação do Enem centra-se em algumas competências que são priorizadas. Estas dizem respeito ao “domínio da língua portuguesa, das linguagens específicas das áreas de matemática, artística e científica; aplicação de conceitos para compreensão dos fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, produção tecnológica e manifestações artísticas” (SOUZA, 2005, p.120), também são consideradas as competências avaliadas a “utilização de dados de informação para tomada de decisões diante de situações problema, assim como para construção de argumentação consistente”, além da “capacidade de elaboração de propostas de intervenção da realidade” (SOUZA, 2005, p.120).

As provas de 1998 a 2008 foram organizadas a partir de uma matriz de 21 habilidades, cada uma delas era avaliada por três questões, totalizando 63 itens interdisciplinares. A partir

de 2009 o Novo Enem passou a ser estruturado por quatro matrizes totalizando 180 questões. Sobre a prova de redação, foi publicado na revista “Carta na Escola”, uma matéria intitulada “Como é lido o Enem”. Neste texto escrito por Tory Oliveira é possível compreender como e porque estão ocorrendo mudanças inclusive nos critérios da correção das redações do Enem, conforme explicações detalhadas no capítulo três desta dissertação.

Atribui-se ao aluno a responsabilidade pelo domínio das competências. Essa medida que verifica os resultados finais é interpretada por Sousa (2011), como sendo um exame que praticamente não produz mudanças qualitativas no sistema de ensino, pois, o eixo principal se dá em torno do sujeito que realiza a prova, além do mais, os fatores econômicos e sociais que podem condicionar a trajetória do estudante não são levados em conta. Nesse aspecto ressalta como uma crítica à ideia da democratização do acesso ao ensino superior por meio desse exame alegando que o

nível socioeconômico dos vestibulandos tem muita influência nas suas possibilidades de ingresso na universidade pública, pois, usualmente, é uma variável que viabiliza a frequência a uma escola básica de melhor qualidade, além de maior acesso aos bens culturais disponíveis na sociedade. A proposta do MEC não altera essa realidade [...] a possibilidade de escolha nacional dará mais chances aos que já as tem. A seletividade social sob a aparente seletividade técnica pode se intensificar, ao favorecer o ingresso nas universidades públicas federais de alunos de maior poder aquisitivo e de regiões mais ricas do País (SOUSA, 2011, p.103-4).

Por outro lado não há como negar o fato de que houve um aumento significativo do número de inscritos em 2005. De acordo com Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 que discorre sobre o programa “Universidade Para Todos”, em seu artigo primeiro e inciso primeiro:

Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. § 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio) (BRASIL. Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005).

Essa oportunidade de ingresso no ensino superior somado à oferta de bolsa, embora de forma insuficiente elevou o número de inscritos no Enem e intensificou-se no governo Lula:

Neste contexto, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) surge com o discurso de justiça social, tendo como público-alvo os estudantes carentes, cujos critérios de elegibilidade são a renda *per capita* familiar e o estudo em escolas públicas ou privadas na condição de bolsistas. Além disso, o programa estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas aos portadores de deficiência e aos negros e indígenas. A formação de professores de ensino básico da rede pública também consta como prioridade. A intenção é a melhoria na qualificação do magistério, com possíveis impactos positivos na qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica. Tais medidas corroboram com os interesses de parte da sociedade civil, dos movimentos sociais em prol das ações afirmativas, bem como dos egressos do ensino médio público, por não se considerarem uma demanda potencial às instituições públicas frente às barreiras impostas pelos exames vestibulares. A demanda reprimida, que busca no programa o acesso ao ensino superior, pode ser observada no impressionante número de visitas à página do Ministério da Educação à época da seleção para o programa, cuja solução foi desmembrá-la em duas. No segundo semestre de 2006, houve 200.792 inscrições e apenas 23% de bolsas de estudos concedidas, ou seja, 47.059, e, no estado de São Paulo, a proporção foi ainda menor, 17%, 51.313 inscritos para apenas 8.884 bolsas. Outro indício importante foi o crescimento do número de inscritos no Enem, que é o requisito indispensável para participação do programa. De acordo com o INEP, em 2004 foram 1.547.222 e em 2005 foram 3.004.491, um acréscimo de 94%. (CARVALHO, 2006, p.986-7).

Verifica-se que a oferta das bolsas concedidas aos alunos que foram aprovados no Enem são insuficientes frente à demanda. Os dados citados por Carvalho revelam o contingente de alunos que concluíram o Ensino Médio, mas, que não conseguem ingressar no ensino Superior em virtude da insuficiência de renda. Mesmo diante desta constatação é inegável que o Enem é um instrumento de acesso ao PROUNI³², portanto facilitador do egresso ao ensino superior, mas também tem o objetivo de forçar um currículo de base nacional, tentando a qualidade da educação via o instrumento avaliativo sendo, assim, reguladora da qualidade.

Art. 11 O Enem 2009, estrutura-se a partir dos seguintes documentos:

I - Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

II - Matriz de Referência para o Enem 2009 (Anexo III).

III - Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência (Anexo IV).

IV - Competências expressas na matriz de referência para redação do Enem 2009.

Art. 12 As provas do Enem obedecem aos requisitos básicos estabelecidos pela legislação em vigor para a Educação Básica, permitindo que seus resultados sejam utilizados conforme os objetivos expressos no artigo 2º, desta Portaria.

(BRASIL. Portaria 109, de 27 de maio de 2009).

Também, com base nesses argumentos, o dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que define que a união deverá

³² Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos (Inep/MEC).

incumbir-se de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino”, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino. Mas de fato o Enem vem cumprindo com esse propósito?

Para Sousa (2011), o exame não rompe com o fato histórico da classificação e da exclusão e, ainda não detecta por vias de fato, os problemas educacionais desse nível de ensino, portanto, provoca poucas mudanças qualitativas no sistema.

Todavia as reformas políticas que deram origem a esse processo foram extremamente importantes, pois introduziram um novo modelo de avaliação que contempla alguns aspectos curriculares não introduzidos nos tradicionais vestibulares. Cita-se como exemplo as competências e habilidades explicitadas na portaria do MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, citada anteriormente que desponta como exigência saberes indispensáveis para o exercício da cidadania. Essa avaliação externa baseada em prova se apoia em matrizes curriculares e os resultados deveriam servir para a melhoria do sistema de educação. É necessário considerar que a prática desse processo deveria ter claro uma concepção, uma expectativa de valor, em relação ao trabalho a ser desenvolvido e não apenas buscar resultados pontuais (GATTI, 2007, p.5).

Sobre isso, Gatti pontua que as políticas de avaliação do Sistema de Educação no Brasil têm se centrado em demasia no rendimento escolar de tal forma que a representação sobre qualidade tem sido reducionista. Mais que isso, a autora é enfática quando destaca: “se avaliações externas por si melhorassem a qualidade da educação, seríamos o país com melhor desempenho dos alunos no mundo” (GATTI, 2007, p.4). Na linha de sua argumentação acredita que são três os aspectos que merecem mais atenção para melhor gestar essa política: maior consideração pelas avaliações, continuidade das políticas e melhoria das atividades de ensino nas escolas. A continuidade dessa política depende também de sua organização e estrutura, por isso, torna-se importante sua reestruturação. Acreditando no potencial educativo desta proposta, Fernando Haddad, atual ministro da Educação, apresentou em 2009, à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) uma nova avaliação com pretensão de substituir os vestibulares das universidades. A intenção era que a prova ajudasse a reorganizar o currículo do Ensino Médio e permitisse maior mobilidade dos estudantes pelas universidades em todo o território nacional, por causa do modelo unificado de avaliação. A proposta era combinar as virtudes do vestibular clássico – a abrangência de conteúdo, por exemplo – com as do atual Enem, como o modelo de questões. A nova prova poderia substituir, também, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

(Enade) para ingressantes e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). O modelo de processo seletivo unificado seria por adesão e poderiam participar tanto instituições públicas quanto privadas. Embora essa proposta não tenha sido concretizada, o debate em torno dessas mudanças sinaliza as transformações na forma de avaliar e dos objetivos das avaliações em larga escala (TANCREDI, 2009).

Embora o Enem tenha um caráter também considerado impositivo, uma vez que força um currículo de base nacional comum, ainda não há uma referência nacional bem definida e isso, de acordo com Gatti (2007), dificulta a definição clara dos parâmetros avaliativos. Ao analisar a conjuntura do sistema de avaliação a autora vai além, questiona o que então está se avaliando de fato se ainda não há um consenso quanto ao currículo escolar?

Também contribui com a reflexão acerca da dimensão hegemônica da educação que fortalece o engessamento do currículo nos moldes dos vestibulares, ao fazer a crítica ela aponta para a necessidade de diferenciar os processos avaliativos: educativos e os seletivos. Estes últimos predominantes na grande maioria das escolas e demais instituições escolares tem a função de selecionar determinados conhecimentos como sendo únicos e verdadeiros.

É claro que segundo essa autora, é preciso que a avaliação tenha um ponto de referência que deve estar claro aos avaliadores e a comunidade e tendo como ponto de partida eixo, deve haver a possibilidades de levantar ações/intenções da avaliação. Tudo isso com o propósito de avaliar, redimensionar, ressignificar o ensino.

Quanto ao Exame do Ensino Médio, embora as matrizes propostas tenham base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, estes, por não serem obrigatórios em muitos casos não são conhecidos e reconhecidos como parte integrante dos currículos. Então como avaliar diante de tantos conhecimentos e métodos diversificados? O que avaliar? Sobre isso, diz Gatti (2007, p.7) que:

as avaliações educacionais não podem ser condenatórias, classificatórias, se seu escopo é verdadeiramente educacional, verdadeiramente educativo. Numa perspectiva democrática, a avaliação dirigida a qualquer segmento ou modalidade de ensino, quando intencional e sistemática, pressupõe colocar em evidência as premissas educativas, os valores e contextos de referência em relação aos quais se avalia. Constitui-se assim, como um processo de investigação de uma realidade educativa, em que aspectos qualitativos se entrecruzam com os quantitativos, numa dada perspectiva sobre qualidade sócio-educacional.

A autora aponta algumas alternativas para a melhoria das avaliações, destacando como primordiais à intencionalidade da avaliação numa perspectiva democrática e emancipatória.

Dito isto ela faz uma leitura crítica do sistema de avaliação identificando suas falhas quanto à introdução de um modelo ainda classificatório e excludente. Muito das críticas feitas ao sistema de avaliação, principalmente no que se refere ao Enem serviram para motivar mudanças significativas no processo, e essa transformação permanente é uma constante nas mídias impressas e eletrônicas.

No Jornal Zero Hora de terça-feira, 25 de setembro de 2012, foi publicada uma matéria sobre a “Evasão escolar no Ensino Médio brasileiro”. A queda de desempenho e a diminuição do número de jovens entre 15 e 17 anos frequentando a escola comprovam que a falta de identidade e qualidade desta etapa de ensino produzem o retrocesso e o abandono dos jovens à escola. A publicação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) revela que a proporção de jovens que frequentam a escola caiu em 2009 a 2011 de 85,2 para 83,7. Segundo especialistas a crise do Ensino Médio ocorre pelo fato de que o modelo adotado é ultrapassado. Afirma Fernando Becker, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que “Há indicadores claros de que o Ensino Médio não é atrativo, em dois sentidos: na maneira como é ministrado pela escola e como forma de conseguir lugar no mercado de trabalho” (MELO, 2012, p. 32).

Essa constatação motiva os especialistas da área a pensar em estratégias para melhorar este cenário, por meio de integração entre disciplinas, aulas mais atrativas e inovadoras, uso de tecnologias e, ensino atrelado à realidade social e ao mercado de trabalho. A reorganização do currículo é uma das propostas do ministro Aloízio Mercadante, diz ele na entrevista que há a necessidade de integrar as disciplinas que compõem o Enem. Desde 2011 a proposta vem sendo posta em prática nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, porém encontrando resistência por parte dos professores que sem formação apropriada para trabalhar em áreas do conhecimento se veem forçados a adotar uma metodologia sem que houvesse uma participação efetiva da elaboração dessa proposta pedagógica para o então chamado Ensino Politécnico³³ e Educação profissional Integrada ao Ensino Médio da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Articulado com essa proposta e preocupados com a educação no Estado do Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual de Educação lançará sistema no qual alunos, professores, funcionários e pais darão notas ao ensino gaúcho. O chamado Sistema Nacional de Avaliação Educativa (Seap) analisará uma vez por ano, um conjunto de 50 indicadores em seis diferentes dimensões: a) a gestão institucional; b) espaço físico; c)

³³ Constitui-se no aprofundamento da articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO - RIO GRANDE DO SUL - GOVERNO DO ESTADO, 2011-2014, p.10).

organização e ambiente de trabalho; d) políticas para acesso, permanência e sucesso na escola; e) formação dos profissionais da educação; f) práticas pedagógicas e de avaliação.

Segundo o Secretário de Educação José Clovis Azevedo, numa entrevista concedida ao Jornal Zero Hora do dia 24 de setembro de 2012, essa avaliação não estará centrada no resultado, mas nos processos que levam aos resultados. “Teremos condição de saber o que levou uma escola a ter um bom ou um mau desempenho no Ideb”. O software disponibilizado na internet servirá para auxiliar a participação da comunidade escolar no processo de avaliação. O debate ocorrerá nas escolas com a participação de todos os segmentos, sendo que nas maiores escolas esses segmentos escolherão delegados para decisão final. Na etapa final que ocorrerá em assembleias, os representantes deverão conceder notas e registrá-las em software. Posteriormente esses dados possibilitarão o acompanhamento dos conceitos obtidos. As escolas receberão conceitos numéricos, será possível ter um diagnóstico da situação na área de cada uma das coordenadorias regionais. Esse novo sistema articulado a avaliação externa ocorrerá anualmente, entre outubro e dezembro e servirá de ferramenta para identificar os estrangulamentos e melhorar a gestão das escolas, coordenadorias e secretaria de educação. As universidades serão convidadas a se debruçarem sobre os dados na tentativa de analisá-los e indicar alternativas para melhoria da qualidade.

Tal modelo de avaliação aplicado ao Ensino Fundamental consiste em complementar as avaliações que já existem hoje, no sentido de envolver toda a comunidade escolar. A intenção também é contemplar diversos indicadores, ampliando a responsabilidade quanto ao fracasso ou ao avanço a todos os segmentos (MELO, 2012, p. 32).

Essas novas experiências no campo da avaliação e qualidade da educação compreende-se que a avaliação do Enem deve distanciar-se das concepções de controle alterando o foco da eficiência e classificação para as relações sócio-educativas emancipatórias que proporcionem a formação integral do ser humano, mas essa ainda é um objetivo inconcluso, pois faz parte do processo que está em construção, portanto passível de transformações, análises e críticas.

4.2 Eixos cognitivos do Enem

As mudanças ocorridas na Educação Brasileira pautadas em preceitos jurídicos orientam para a avaliação no Ensino Médio, e a concretização de Enem permitiu a consolidação de um modelo de avaliação de desempenho por competências que passaram a

induzir o currículo nas escolas. Já mencionadas em capítulos anteriores as referências que norteiam a matriz é a LDB, os parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica e os textos da reforma do Ensino Médio. Todos esses documentos sinalizam para a construção de uma educação que rompa com a defasagem da aprendizagem e assegure ao estudante melhores condições de ensino/aprendizagem. De fato tais mudanças, estão sendo induzidas e encontram ressalvas no chão das escolas. Porém é preciso problematizar a postura política/pedagógica sob intuito de contribuir na descoberta dos avanços qualitativos e das limitações que ainda engessam os avanços quanto à qualidade do sistema educacional.

Na tentativa de projetar teoricamente elementos que possibilitem um olhar atento e favorável as mudanças no campo da avaliação, parte-se da análise do caderno pedagógico publicado pelo Inep, “Eixos Cognitivos do Enem”. Observou-se na sua descrição que a matriz construída para o exame do Ensino Médio possui propósitos e conceitos centrais como “a difusão dos valores de justiça social e dos pressupostos da democracia, respeito à pluralidade, o crédito a capacidade de cada cidadão ler e interpretar a realidade conforme sua própria experiência” (2006, p. 5). Tais fundamentos revelam que a essência pedagógica desse exame perpassa a simples assimilação de conteúdos, pois se insere nesse novo contexto, os chamados conteúdos transversais articulados com a construção da cidadania, constitui-se uma dimensão de educação que contemple a historicidade do saber e a análise crítica de relações entre os diferentes saberes e espaços. Isso não se dá ao acaso, uma vez que essa perspectiva comporta uma fundamentação com base numa concepção crítica de educação, portanto arraigada em autores que contemplem esse olhar. Tendo esses elementos presentes questiona-se que autores são mencionados como sustentáculo da proposta?

O modelo de avaliação do ENEM foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais se constrói continuamente o conhecimento e não apenas na memória que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer capaz de se compreender o mundo em que se vive, tal é a velocidade das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e do próprio acervo de novos conhecimentos, com os quais se convive diariamente e que invadem todas as estruturas da escola (INEP, 2008, p.48).

Desde 2006 o caderno pedagógico do Enem esclarece que esse novo paradigma pedagógico em construção foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais. Neste sentido, tem como referência os pensadores: Jean Piaget e Paulo Freire. A opção pela

teoria de Piaget é justificada devido aos seus estudos estarem fundamentados no conhecimento científico. Piaget conduziu a construção da Epistemologia Genética, abarcando características denominadas por ele de: Assimilação, Adaptação, Organização, Coordenação, Acomodação, Organismo, Inteligência, Reflexão, Desenvolvimento, Maturação, Equilibração. Embora não venha ao caso explicar cada uma delas é importante reconhecer que, segundo o autor, a rede de significações que levam a aprendizagem perpassa por essas dimensões, no entanto para que isso ocorra há que se proporcionar o desenvolvimento da competência relacional, ou seja, a utilização do método pedagógico construtivista³⁴. As competências e habilidades requerem a relação entre o sujeito e objeto, por isso sua teoria é considerada relevante.

As competências gerais que são avaliadas no ENEM estão estruturadas com base nas competências descritas nas operações formais da teoria de Piaget tais como capacidade de considerar todas as possibilidades para resolver um problema; a capacidade de formular hipóteses; de combinar todas as possibilidades e separar variáveis para testar influência de diferentes fatores; o uso do raciocínio hipotético-dedutivo, da interpretação, análise, comparação e argumentação, e a generalização dessas operações a diversos conteúdos (INEP, 2008, P.50).

A teoria de desenvolvimento cognitivo proposta e desenvolvida por Jean Piaget, com cuidadosa fundamentação em dados empíricos, empresta contribuições das mais relevantes para a compreensão da avaliação que se estrutura com o Enem. Paulo Freire, renomado educador, também é citado como contribuinte para a sustentação de uma avaliação de cunho mais emancipatório. Seus estudos contribuíram para concepção de educação progressista, que contemple o processo de humanização dos sujeitos e o desvelamento da realidade, construção do saber e transformação social. Sobre isso Freire diz que,

diante das situações opressoras a práxis libertadora só é possível na medida em que o indivíduo, consciente de sua situação dentro do contexto histórico, desvele o mundo da opressão e se insira no processo permanente de libertação por meio da ação profunda e cultural contra a dominação. Ou seja, a prática da liberdade, do reconhecimento, só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o sujeito tenha condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica, evitando o fatalismo e buscando sua afirmação (FREIRE, 1982).

³⁴ Segundo informações extraídas do caderno de Fundamentação Teórico-Metodológica do Inep 2006, o construtivismo não se reduz a um método pedagógico em particular, ao menos na perspectiva de Piaget, é a teoria epistemológico-pedagógica que concebe o conhecimento como resultado de um processo interativo entre sujeito que conhece e objeto que é conhecido. O ponto de partida do conhecimento é a ação.

Acredita-se que para Freire a ação é o elemento primordial para a transformação, mas sem a reflexão política e a consciência crítica a prática dificilmente se consolida. Nesse sentido, como esses autores são identificados teoricamente nos eixos cognitivos e na proposta do Enem?

Segundo informações extraídas deste caderno, a justificativa quanto à opção por teorias construtivistas e humanizadoras se dá pela busca do desenvolvimento da inteligência, consciência crítica, por meio de diálogos e da interação social. Esse texto disseminado pelo Inep, ao adotar tais vertentes teóricas, critica a memorização e a adoção do currículo enciclopédico (2006, p.6). De acordo com a concepção de educação de Freire, o conteúdo do exame teoricamente pode contribuir para problematizar a ideia da aceitação passiva da organização social excludente, que faz do cidadão um indivíduo apto às relações de trabalho nos moldes capitalistas:

Com uma visão progressista, afirma que o trabalhador não pode ser apenas “preparado” para acionar válvulas ou apertar parafusos, tendo apenas um treinamento puramente técnico, salientando que o trabalhador tem o direito de saber e refletir sobre o procedimento técnico, de compreender a importância e implicações que tal tecnologia, seus avanços e riscos que implicam num simples ato de acionar uma válvula. É através dessa consciência, sobre sua ação, sobre sua produção que o homem consegue reconhecer não apenas como mero reproduzidor, mas como produtor, criador, transformador não somente das coisas, mas de sua própria história. A educação como prática de liberdade implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente. A prática problematizadora propõe ao homem sua situação como situação problema, propõe a ele a sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. (GARCIA; GHIGGI, 2008, p.3).

O ato cognoscente, demonstrado pelo aluno que realizará a avaliação externa, conforme fundamentação filosófica freireana, deve refletir uma educação pautada na prática da liberdade, em que o sujeito consiga analisar a situação-problema de forma crítica e não ingênua. Em se tratando da organização social com base nas relações de trabalho atuais, ao longo da dissertação o paralelo entre educação e sociedade oportunizou a compreensão de como ocorrem às relações de trabalho nos moldes capitalistas e as implicações destas no ensino. Em alguns artigos da LDB citados neste trabalho, mostrou-se enfático a incorporação, no currículo escolar, do ensino como preparação para o trabalho, em se tratando disso, o Enem traz em sua matriz a importância de se abordar, nas questões, esse tema que faz parte da realidade social.

A educação como prática da liberdade deve questionar os determinismos e possibilitar condições para que o indivíduo possa compreender o mundo em que vive e ser consciente de que condicionado e impaciente frente às injustiças econômicas, sociais, culturais e políticas possa tornar-se um ser social de busca, opção e transformação daquilo que é imposto e tido como certo ou verdadeiro. Mas então, o Enem corresponde a esse propósito pensado por Freire?

Desde sua criação, o exame passou por várias mudanças que permitiram ampliar, reestruturar e modificar, embora que lentamente, a organização técnica afim de significar a proposta teórico-metodológica dessa avaliação. Nesse contexto de profundas mudanças esse modelo de avaliação, aplicado desde 1998, foi alvo de inúmeras críticas que tentam descaracterizá-lo, mas que, apesar disso, servem também para possibilitar sua reformulação e aperfeiçoamento. Aos poucos, o Enem ganhou projeção e reconhecimento nacional, especialmente porque a pontuação obtida pelos candidatos serve como referência para o ingresso em algumas universidades e também em função de que a concessão de bolsas de estudo em universidades públicas ou em particulares está vinculada ao resultado deste Exame. A estrutura metodológica objetiva avaliar se o aluno tem estruturas mentais desenvolvidas para interpretar dados, tomar decisões, aplicar conhecimentos e articulá-los a dimensão ética e cidadã. Para aferir essas capacidades, o Enem contempla em sua matriz curricular as cinco seguintes competências assim denominadas pelo Inep/MEC em seu portal³⁵:

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

Tais competências se concretizam por meio de ações e operações que o estudante mobiliza para resolver determinada situação-problema. Essas operações são denominadas habilidades, também informadas pelo Inep/MEC em sua Matriz³⁶ Curricular:

³⁵ Informações disponíveis em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/Enem2009_matriz.pdf>. Acesso em: dez. 2012.

³⁶ Informações disponíveis em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/>

I – dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo; II – em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação; III – dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações;

As três primeiras competências correspondem as variáveis sociais, econômicas e científicas e exigem do candidato noções estatísticas para interpretar informações. As demais competências abaixo, referem-se à linguística e aos textos literários como é possível perceber:

IV – dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa; V – a partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores; VI – com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal;

Exige-se do candidato conhecimentos acerca da literatura, artes e linguística. Essas competências de número IV, V, VI correspondem a noção acerca da linguagem e suas variantes e das produções literárias e suas funções sociais, históricas e culturais.

VII – identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas; VIII – analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos; IX – compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana; X – utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico; XI – diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos; XII – analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores; XIII – compreender o caráter sistêmico do

planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.

As competências acima, requerem a análise dos fatores ambientais com destaque às condições de vida e saúde que envolvem a biodiversidade e a preocupação com o planeta. As competências XIV, XV, XVI, XVII também referem-se a esses elementos e exigem também a capacidade de realizar cálculos matemáticos:

XIV – diante da diversidade de formas geométricas, planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade; XV – reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades; XVI – analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental; XVII – na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais;

Observa-se que as competência exigidas não se restringem a capacidade de formulação mecânica de conhecimentos, mas expande-se para possíveis ações de intervenção, ou seja, a situação problema requer a identificação das implicações sociais da intervenção humana no meio ambiente, economia entre outros. Além dessas competências citadas, destacam-se aquelas referentes às manifestações, geográficas, históricas que abarcam a realidade social historicamente organizada:

XVIII – valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares; XIX – confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados; XX – comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico; XXI – dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

Ao analisar tais habilidades observa-se que há articulação entre os conhecimentos e, entre estes e as situações sociais, culturais, ambientais entre outras. Essa organização favorece a interdisciplinaridade e a compreensão da realidade. Exige do candidato a tomada de decisão diante de uma determinada situação. As situações-problema utilizadas no contexto da avaliação do Enem consistem em fazer uma pergunta e oferecer alternativas, das quais apenas uma corresponde ao que é certo quanto ao que foi enunciado. O caderno Fundamentação Teórico- Metodológica do Inep, descreve que as situações- problema “propõem uma tarefa para a qual o sujeito deve mobilizar seus recursos ou esquemas e tomar decisões” (2006, p.31). São cinco alternativas e apenas uma é verdadeira, as demais possuem relação contingencial ao enunciado, ou seja, mesmo que as respostas sejam verdadeiras, “não se aplicam ao contexto do problema”, ou seja, “propõem como solução algo que não preenche todas as necessidades que permitem eliminar o problema” (2006, p.34).

A interdisciplinaridade, uma das bandeiras que sustenta a metodologia do exame requer a aglutinação dos saberes na busca de uma visão sistêmica, ou seja, a construção integrada do conhecimento, competência e valores transpassados de maneira transdisciplinar, desfragmentando o saber. Segundo considerações do Inep a interdisciplinaridade é uma “reconstrução da unidade perdida, da interação e da complementaridade nas ações, envolvendo diferentes disciplinas” (2006, p.42).

Outro termo presente nas orientações didáticas é a aprendizagem significativa que por sua vez é considerada por Piaget como método ativo que necessita valorização do conhecimento já adquirido e articulação desse com o novo, o professor tem que cuidar para que as informações sejam um conjunto de conceitos significativos, em que o candidato seja capaz de construir conhecimento e não reproduzi-lo. De acordo com sua teoria construtivista a significação da aprendizagem decorre da assimilação do conhecimento de forma interessada e constante. Além de avaliar as competências e habilidades que fazem parte do desempenho do aluno, o Enem proporciona a verificação do resultado das instituições de Ensino Médio e Superior. Para tanto é realizado inclusive o levantamento do perfil socioeconômico dos inscritos por meio de aplicações de um questionário. Segundo dados do INEP de 2003, o número de inscritos do Enem em 2003 equivalia a um total de 1.882.393 e o perfil dos participantes revelava que a maioria dos inscrito era do sexo feminino e estão na faixa etária de até 18 anos, 50% declararam ser da cor branca, 34% pardos e mulatos, 7% negros, 5% amarelos e 1% de indígenas. Neste mesmo período, a renda familiar era 2 a 5 salários mínimos correspondendo a 33,8% e a maioria dos inscritos, em torno de 68% possuem renda de até 5 salários.

Com relação ao gênero, a distribuição manteve-se praticamente igual de 2003 até 2008 pois em 2004 (38,6% masculino e 61,4% feminino), em 2005 e 2006 os valores foram os mesmos (37,3% masculino e 62,7% feminino), em 2007, 62,5% de mulheres e 37,5% de homens e, em 2008, as mulheres representavam 62,7% e os homens 37,3%. Neste período, segundo caderno pedagógico de 2008, a renda familiar desses jovens concentrou-se na faixa de 1 a 2 salários mínimos, 36,8%, sendo que houve aumento significativo daqueles que declararam ter renda até 5 salários com relação a 2004 que era de 66,6% e saltou para 81,8% em 2005, 85% em 2006 e 2007 e 85,8% em 2008. Importante ressaltar que mais de 15% dos participantes informou ter renda de até um salário mínimo e 1,5% não ter nenhuma renda. Importante observar que em 2008 estavam matriculados, no último ano do ensino médio, 2.298.617 alunos, representando uma participação de aproximadamente um terço desses jovens no Enem. Desse conjunto de estudantes, mais de 60% era do sexo feminino e 38% do sexo masculino. Cerca de 50% dos alunos declararam-se brancos, 38% pardos e 9% pretos.

Considera-se que os estudantes inscritos correspondem a um perfil econômico com baixa renda, mas pertencentes, na sua maioria, à cor branca refletindo a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino em relação especialmente aos negros e índios que eram ainda a minoria. Também no relatório final do Enem 2003 no item 7, foram citados os indicadores associados às variáveis socioeconômicas e dentre eles foram analisados: I - A posição do pai no trabalho, na maior parte do tempo; II - Posição da mãe no trabalho, na maior parte do tempo; III - IBE: Indicador – Bem-estar residencial; IV - IAA: Indicador – Atenção dada pela escola ao aluno trabalhador; V - IA Ext: Indicador - Atividades extracurriculares; VI - IL: Indicador – Hábitos de leitura; VII - IAE: Indicador – Aspectos da escola; VIII - IAP: Indicador – Aspecto do professor; IX - IIA – Indicador – Interesse por assuntos; X - IAT- Indicador – Atraso escolar.

Todos esses fatores têm relevância significativa, pois contemplam as várias dimensões avaliadas, comprovando que estas interferem na aprendizagem do aluno, além de possibilitar estatisticamente resultados esse tipo de avaliação diagnóstica onde estão os maiores entraves educacionais. Parte do processo o resultado pode indicar as ações necessárias para a melhoria do sistema educacional.

Em 2012, além desses aspectos, introduziram-se outras formas de incluir os historicamente excluídos: os portadores de necessidades especiais. Para estes estão sendo disponibilizada, segundo site do Inep, prova em Braille, transcrita segundo um código em relevo destinado a pessoas com deficiência visual que são atendidas por duplas de leitores; a prova ampliada (macrotipo), impressa com fonte de tamanho 24 e com imagens ampliadas

para facilitar a leitura por parte de pessoas com deficiência visual; tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), habilitado para mediar à comunicação entre surdos e ouvintes e, no ato da prova, esclarecer dúvidas dos usuários de Libras na leitura de palavras, expressões e orações escritas em Língua Portuguesa. Leitura labial, serviço de leitura da prova a pessoas com deficiência auditiva (geralmente oralizadas) que não desejam a comunicação por meio de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Auxílio leitor, serviço especializado de leitura da prova para pessoas com deficiência visual, deficiência intelectual, autismo, déficit de atenção ou dislexia. Auxílio para transcrição, serviço especializado de preenchimento das provas objetivas e discursivas para participantes impossibilitados de escrever ou de preencher o Cartão de Resposta. Guia-intérprete, profissional especializado em formas de comunicação e técnicas de guia, tradução e interpretação para mediar a interação entre as pessoas com surdocegueira, a prova e os demais envolvidos na aplicação do Exame. Além disso, mobiliário acessível: mesas, cadeiras ou carteiras que garantam a realização das provas com conforto e segurança. Sala de fácil de acesso: local de prova com acessibilidade a pessoas com mobilidade reduzida. Sala para lactentes (sala para amamentação): Sala especial: sala extraordinária destinada a acolher participantes em condições que recomendem a sua separação dos demais, como em caso de doenças infectocontagiosas. Classe hospitalar, ambiente em que, nos interior das instituições hospitalares ou afins, os pacientes recebem formalmente aulas na condição de estudantes internados para tratamento de saúde.

Ao analisar o documento proposto pelo Inep, divulgado em 2012, evidencia-se que as condições oportunizadas de acesso à participação do candidato portador de necessidades especiais, traduz-se em um ato de inclusão, portanto de reconhecimento e respeito às diferenças, princípios discutidos por Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* (2011), revelando e afirmando que a busca pela melhoria da avaliação é um processo contínuo que exige o bom senso, o rigor metodológico, o respeito aos saberes do educando e a rejeição a qualquer forma de discriminação. No próprio documento são feitas as seguintes considerações: “A promoção dos direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais é um aspecto central de políticas e pedagogias alicerçadas nos direitos humanos. Garantir acessibilidade é um princípio, um dever e uma questão de justiça” (INEP, 2012, p.1).

Esta constatação permite entender, porque essa avaliação transcende e exige um olhar não apenas à parte técnica das questões, mas provoca a necessidade de pensar nelas articulada com a proposta política que a sustenta. Decifrar as demais dimensões do exame requer um estudo sistemático das situações problemas e das nuances que revelam a concepção de homem, de ensino, de formação.

4.3 Metodologia de correção da redação do Enem

A proposta de redação do Enem consiste em fazer com que o candidato produza um texto de acordo com uma temática que o leve a pensar e propor alternativas diante de situações cotidianas. A reflexão escrita sobre um tema geralmente é de ordem política, cultural ou científica exigindo que o aluno demonstre capacidade de relacionar textos e contextos por meio da leitura da realidade. Essa tarefa requer conhecimento e proposição de alternativas frente aos problemas sociais, respeitando os direitos humanos.

Na “Revista Carta Escola”, a matéria publicada “Como é lido o Enem”, escrita por Tory Oliveira, revela que as setenta e uma liminares contra o processo de avaliação fomentaram discussões a respeito da fragilidade do exame e motivaram mudanças significativas na correção da redação. O MEC admitiu falhas e essa discussão possibilitou a reestrutura do modelo adotado até então. A uniformização dos critérios é o grande desafio, sobre isso a Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo-USP, Zuleika de Felice Murrie, discute quando diz que “A grande questão é dispor de parâmetros simples e muito objetivos e fazer com que as pessoas os apliquem no lugar de preferências pessoais” (apud OLIVEIRA, 2012, p.17).

O fato é que a baixa remuneração, o reduzido tempo de trabalho e o treinamento insuficiente dificultam a qualidade da correção. Sobre isso Rafael Pina, um dos corretores que participou do processo de correção em 2009 diz que,

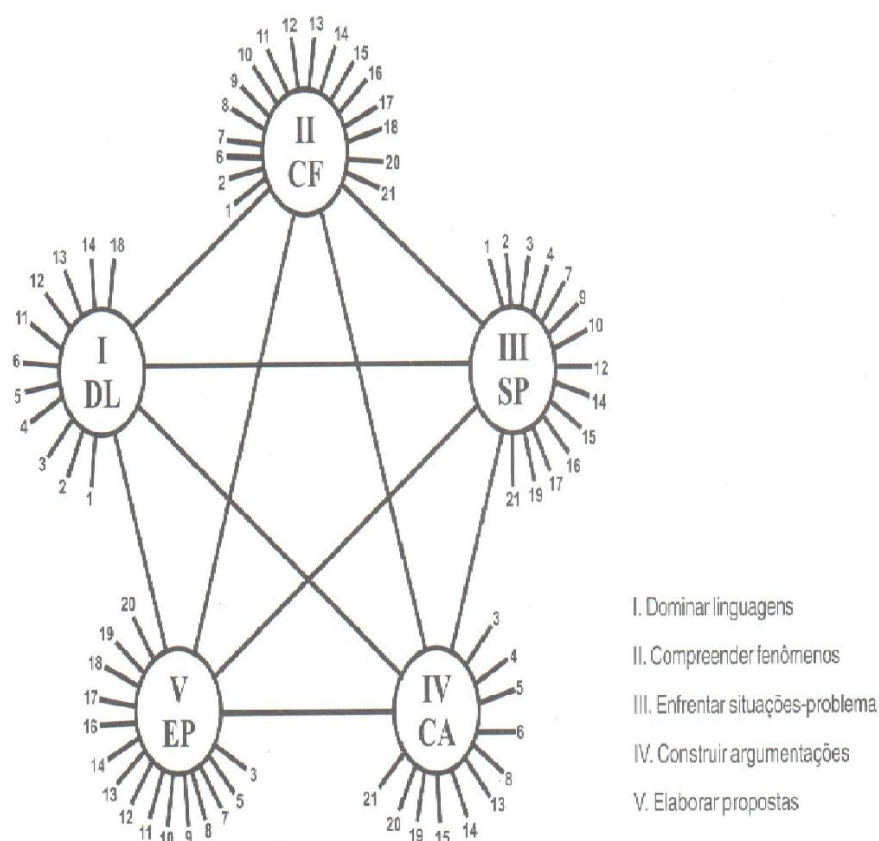
o problema não é o formato, mas a quantidade. Um dia é insuficiente para uma padronização mínima entre critérios dos corretores, [...] a expectativa é de que se corrijam entre 100 e 150 redações por dia. Se demoro cinco minutos em casa, são dez horas de trabalho (apud OLIVEIRA, 2012, p.18).

As mudanças no Enem 2012 requerem maior rigor, para isso o texto produzido será corrigido por dois corretores e caso haja diferença maior que 20% na nota final a avaliação será lida por um terceiro corretor, se ainda assim a discrepância for maior de 200 pontos a dissertação passará para uma banca examinadora de excelência, composta por três professores avaliadores e que darão então a nota final ao participante. Segundo o site do MEC, também é novidade na redação a divisão da nota em cinco itens de competência: I Demonstrar domínio da

norma culta da língua escrita; II Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; III selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; IV Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção e argumentação e V Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.

Conforme diagrama abaixo, cada uma das 5 competências estão interligadas a determinadas habilidades, que ao total somam-se 21 habilidades.

Diagrama das cinco competências e 21 habilidades



Fonte: INEP/Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica - Brasília: o Instituto, 2005.

Muitas dessas competências são de cunho técnico possível de serem mensuráveis e facilmente observáveis, como é o caso da utilização da norma culta e da estrutura do texto, no entanto a essência dessa produção é substancialmente subjetiva, isso não quer dizer que não tenha um parâmetro político, cultural e ideológico, uma vez que no último item a competência refere-se à capacidade de argumentar demonstrando respeito aos direitos humanos. Essa

constatação reforça também uma concepção de educação voltada aos valores humanos, portanto da humanização do ser.

O Inep publicou no dia 31 de julho de 2012 uma convocação para que as instituições de ensino auxiliem nas pesquisas em avaliação educacional e psicometria (processos e métodos de medida utilizados nos estudos psicológicos). A metodologia de correção de exames foi publicada no Diário Oficial da União pelo edital 05/2012. No portal do Inep/MEC, o aprimoramento no processo de avaliação tem como propósito o desenvolvimento de estudos específicos sobre métodos e técnicas de correção de textos e questões discursivas, em testes educacionais em larga escala.

Vejamos a seguir a proposta de redação do Enem, divulgada pelo Inep/MEC no site, correspondente ao 2º dia/ano 2011, caderno 8 – Rosa – página 1:

Proposta de redação

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Liberdade sem fio

A ONU acaba de declarar o acesso à rede um direito fundamental do ser humano assim como saúde, moradia e educação. No mundo todo, pessoas começam a abrir seus sinais privados de *wi-fi*, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões aonde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito.

ROSA, G.; SANTOS, P. *Galileu*. Nº 240, jul. 2011 (fragmento).

A internet tem ouvidos e memória

Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo *on-line* em redes sociais. A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar ou manter um perfil em rede. Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado”, acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da e.Life, empresa de monitoração e análise de mídias.

As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios do usuário de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que por impulso exaltam e cometem gafes podem pagar caro.

Disponível em: <http://www.terra.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2011 (adaptado).



INSTRUÇÕES:

- O **rascunho** da redação deve ser em feito no espaço apropriado.
- O **texto definitivo** deve ser escrito **à tinta**, na folha própria, em até **30 linhas**.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada “insuficiente” e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao **tipo dissertativo-argumentativa** receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da proposta de redação ou do caderno de questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para o efeito de correção.

O tema desta proposta de redação é com base na tecnologia, política e democracia da informação. Esse assunto exige do candidato um aporte conceitual atual, uma vez que o vocabulário utilizado remete a termos linguísticos correspondente as mídias contemporâneas. *Internet, televisão, sociedade de controle, monitorados, mídias, wi-fi, rede, internautas, online*, são alguns termos citados na proposta acima, sendo que esse aporte conceitual requer além da assimilação linguística o contato com as ferramentas tecnológicas, portanto o acesso às mídias diversas. Considera-se também, a necessidade de distinguir o conceito de público e privado e produzir uma tese voltada a ideia central, mostrando como o indivíduo pode ser membro de um vasto mundo virtual num contexto de inteligência coletiva, mas também cabe ao candidato perceber a vulnerabilidade quanto ao mau uso das redes, em que criminalidade e invasão à privacidade alheia ainda são fatores comuns e, na maioria das vezes, impune. Essa constatação pode ser relacionada à competência número II assim referida na matriz curricular: compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema e também, a competência de número IV: demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção e argumentação.

A proposta demanda, além destes fatores, uma análise crítica do tema em questão, evitando emergir no senso comum que facilmente envolve o jovem. Compreende-se que é importante que candidato tenha consciência do problema que pode ser desencadeado a partir da utilização exacerbada das redes sociais. Requer ainda a proposição de alternativas frente a

essa constatação, o que não é uma tarefa fácil, pois exige o conhecimento acerca do significado de rede que é muito mais amplo do que relações sociais midiáticas na era da informação e da tecnologia e suas consequências. Neste sentido, deve-se demonstrar a capacidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, essa capacidade corresponde à competência III. Além dessa observa-se a exigência referente à competência de número V: elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos, ou seja, o candidato será levado, automaticamente, ao princípio da “intervenção cidadã”.

A própria proposta, num dos textos, “Liberdade sem fio” refere-se ao “o acesso à rede um direito fundamental do ser humano assim como saúde, moradia e educação” e complementa dizendo que esse direito é de responsabilidade das organizações e dos governos que “se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões aonde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito”. Certamente esse debate é de suma importância, mas contraditoriamente, ao exigir que o aluno disserte sobre ele, desconsidera o fato de que muitos dos brasileiros, que se encontram em situação de desprestígio econômico, social não têm condições de acesso a inúmeras ferramentas midiáticas e são excluídos dos bens culturais que poderiam possibilitar a noção dos conceitos acima citados, compreensão da própria proposta de redação e capacidade de discorrer sobre o assunto. A culpabilização do indivíduo em relação a “ausência” de conhecimento básico escamoteia a real sujeição a que estes se encontram. Como os excluídos tecnologicamente terão condições cognitivas para posicionar-se diante de uma realidade distinta? O exame possibilita a inclusão destas pessoas?

4.4 Estudo das questões da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias: uma abordagem analítica

Nos capítulos anteriores foi possível trazer a tona o que há por trás do discurso de competência no Exame Nacional do Ensino Médio. De certa forma, situou-se historicamente o discurso analisado, considerando seus aspectos socioculturais e políticos. Ao caracterizar as formações discursivas com base na ideologia com tendência capitalista compreendeu-se também, a noção de competência presente no documento oficial do Enem.

Neste subcapítulo pretende-se analisar a prova do Enem 2011 na área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias e identificar que concepção de educação está intrínseca na proposta pedagógica dessa avaliação. Para desmembrar essa problematização será necessário

identificar as competências e habilidades que foram contempladas nas questões analisadas na tentativa de desvelar teoricamente se as vertentes freireana e construtivista sustentam de fato este exame conforme exposto na Matriz Curricular.

Para tanto, primeiramente será necessário analisar se a situação-problema exposta no enunciado segue de fato os objetivos expostos no caderno de Fundamentação Teórico-Metodológica. Nesse sentido, como forma de orientar a pesquisa é necessário mencionar alguns questionamentos também citados no caderno do Inep: O que se entende por Linguagens e Códigos? Como avaliar o desempenho nessa área? A articulação entre os enunciados dos itens e o elenco das alternativas propostas como resposta era adequada? Os obstáculos propostos nos itens convidavam o aluno a pensar mais e melhor sobre o tema proposto, a aprender alguma coisa, mesmo que em uma situação de prova? Os itens desafiavam os alunos a tomar decisões? É possível identificar na questão elaborada abordagem construtivista e freirinha?

Parte-se então do estudo sistemático sobre a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias considerando os processos que foram fundantes e essenciais para que hoje, fosse possível refletir sobre sua dimensão política, cultural e social. Para compreensão de sua função histórica e social, algumas considerações são necessárias. É recente a ideia da articulação das disciplinas de forma inter e transdisciplinar, ou seja, a utilização do termo área de conhecimento ainda é uma prática curricular pouco aceita e muitas vezes distante da organização curricular das escolas. E, em se tratando do estudo e da função da Língua Portuguesa, antes disciplina curricular, é possível compreender como ocorreu lentamente a mudança estrutural e de sentido. Segundo Freitas (2004), a concepção de língua unicamente como sistema de regras predominou ou no Brasil até pelos anos de 1960, quando a teoria da comunicação conseguiu mostrar-se suficientemente forte nos currículos escolares brasileiros, considerando a prática linguística como instrumento de comunicação. A língua passou a ser vista como um código; e não só um sistema de regras a serem adquiridas, mas um sistema que os falantes precisam dominar para transmitir mensagens com eficácia.

Nesse sentido, na tentativa de superar a fragmentação tradicional das disciplinas, buscou-se desenvolver uma concepção curricular integradora. A junção da Língua Portuguesa, Artes, Língua(s) Estrangeira(s), Informática e Educação Física na área de conhecimento chamada então pelo Enem de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Essa mudança também foi com o intuito de romper com o ensino fragmentado e descontextualizado na tentativa de possibilitando ao educando a articulação do saber. Necessidade esta, ocasionada pela disseminação de novas tecnologias, reestruturação

produtiva, revolução no acesso e pensamento de informações, que exigem novas formas de ensinar e aprender. Contempla-se nesse processo, nesta área do conhecimento, as atividades de leitura, fala e escrita de forma a produzir sentido, por isso a importância de explorar os diferentes gêneros discursivos: textos informativos, textos de opiniões, textos narrativos, textos poéticos entre outros. Esse paralelismo envolve necessariamente a exploração da tipologia textual, e sobre isso é preciso salientar o estudo dos textos literários, que por sua vez, facilitam o trabalho integrado com outras linguagens, criando condições para a percepção do fazer artístico, de suas dimensões histórico-culturais e da chamada transcodificação intersemiótica (passagem de um texto de uma linguagem para outra, por exemplo, da literatura para o cinema), uma dimensão a mais para se explorar contrastivamente as especificidades de cada linguagem.

Essa nova abordagem, ainda em transição, provocam conflitos e contradições, uma vez que, as compreensões mais tradicionais tendem a diminuir a linguagem ora a um conjunto de regras (a uma gramática); ora a um monumento (a um conjunto de expressões ditas corretas); ora a um mero instrumento de comunicação e expressão (a uma ferramenta bem-acabada que os falantes usam em certas circunstâncias), ocasionando, novamente, mesmo com a tentativa de superação do ensino tradicional da gramática, a fragmentação do ensino da língua.

A proposta do Enem quanto à articulação das áreas do conhecimento definem e, de certa forma, propõe uma concepção de linguagem no contexto das relações sociais. Para melhor explicitar que componentes envolvem essa área, retoma-se mais uma vez o caderno do Inep quando diz que “a linguagem é um produto das ações humanas, síntese das experiências” e essa capacidade que o ser humano tem de se comunicar perpassa a fala. Nesse sentido traduz-se na linguagem corporal, visual, verbal, literária, teatral, plástica, arquitetônica, digital envolvendo diversos gêneros e também vários códigos, dentre eles: o código genético, linguístico, poético, icônico, social, Morse, de trânsito, penal, musical, citações estas encontradas no caderno do Inep 2006 (BRASIL, 2006, p.57).

De acordo com este caderno pedagógico de 2006, a presença desta área no Enem se justifica por ser o princípio do Exame. A presença das linguagens e códigos são uma constante facilmente identificadas em todas as competências avaliáveis. Chamada pelo grupo autor da matriz de arquivcompetência, eles consideram que “com certeza a área se mostra na leitura presente na descrição de todas as competências” (BRASIL, 2006, p.59). A leitura é um requisito básico não somente nesta área, mas também nas demais áreas que compõem o ensino.

O exame propõe-se a avaliar e analisar a própria operação de ler, seus modos e tipos que ultrapassam os limites da decifração linguística e adentram em um campo semiótico amplo, responsabilizando todos os envolvidos na produção da prova com essa avaliação (BRASIL, 2006, p.59).

Contrapondo-se com a ideia da fragmentação, a colocação acima permite perceber que há a articulação do conhecimento e que a leitura está presente em toda a sua plenitude, seja na prova de múltipla escolha, seja na produção de texto escrito.

Embora este não seja o foco central desta pesquisa, o estudo sobre o ajuste quanto aos itens do Enem permite tecer alguns comentários à técnica da elaboração das questões. Maria Eliza Fini, colaboradora na elaboração dos artigos da revista do Inep 2006, sintetiza como os pressupostos que dão sustentação as questões:

1.A situação-problema deve ser elaborada de modo a oferecer ao participante, informações tais que ele possa tomar decisões em face do que lhe foi proposto; 2. A questão relacionada com a situação-problema deve conter na estrutura do seu enunciado os elementos necessários e adequadamente organizados para a tomada de decisão; 3. As alternativas propostas devem ser coerentes com a questão formulada, no sentido de expressar os diferentes graus de associação com a questão; 4. Conjunto situação-problema, questão e alternativas deve revelar uma estrutura articulada que, como um todo, dê sentido à proposta feita ao participante; 5. Uma questão pode estar vinculada prioritariamente a uma habilidade e, de forma complementar, a outras [...]. 6. Para cada uma das habilidades são elaboradas três questões [...]. 7. A seleção de itens procura atender à maior distribuição possível de temas e graus de dificuldade variados [...], questões de nível fácil, médio e difícil, respectivamente. (FINI, 2006, p.103, apud ENEM, 2006).

Esses itens subjacentes aos fatores técnicos tratam-se de um conjunto de procedimentos observáveis, que esclarecem e dão sentido aos objetivos da avaliação baseada nas competências, pois visam assegurar a qualidade da avaliação. Fini (2006) destaca ainda os critérios quanto ao enunciado da questão, dentre eles:

apresenta claramente um único problema proposto para o participante; contém as informações essenciais para a solução do problema proposto, evitando elementos supérfluos; é adequado em relação à dificuldade pretendida; é adequado em relação ao tempo disponível para a prova; é adequado em relação à quantidade de tarefas a serem executadas para a escolha da alternativa; não contém afirmações preconceituosas; e há possibilidade de incluir no enunciado os elementos que se repetem nas alternativas, visando diminuir o tamanho da questão e tornar mais evidente o elemento variante que aparece nas alternativas (FINI, 2006, p.103, apud ENEM, 2006).

Está disponível nesses critérios, informações a respeito da situação-problema contemplada no enunciado da questão. Para que seja possível realizar a análise das questões no decorrer desse trabalho, essa constatação é importante, especialmente pelo fato de trazer à tona elementos de subjetividade que podem estar traduzindo uma concepção de educação. O item que especifica “não contém afirmações preconceituosas”, revela que essa avaliação busca respeitar os princípios que contemplam os direitos humanos. O respeito à identidade e pluralidade passam a orientar as questões do exame.

Dito isto, a análise de algumas das questões do Enem 2011 aglutinadas às reflexões teóricas permitirão contemplar o estudo sobre os pressupostos educacionais que amparam o Exame Nacional do Ensino Médio. Esse movimento entre a teoria e a prática contribui para identificar também se o exame proporciona avanços quanto à qualidade social da educação. Baseados na Matriz de referência do Enem (BRASIL, 2011), selecionou-se 2 questões do Enem 2011.

As questões encontradas no caderno de 2011 foram elaboradas de forma a contemplar diversos gêneros textuais dentre eles evidenciaram-se: anúncios publicitários, textos literários, texto infográfico, poesia, música, dança, grafite, artes plásticas, telas, charges. Além disso, os enunciados contemplaram a educação física, a tecnologias como a informática e também fazia menção a alguns aspectos da cultura indígena, meio rural e urbano com ênfase na cultura popular brasileira. As primeiras 4 questões consistiam em textos de Língua Estrangeira, sendo opcional: Língua Inglesa ou Língua Espanhola. Na oportunidade, visualizou-se que mesmo na Língua Estrangeira alguns dos textos relacionavam-se diretamente a realidade brasileira como é caso da questão de Língua espanhola nº 92 com o texto “Bienvenido a Brasilia”, outros contemplavam assuntos diversos, mas de interesse universal, possibilitando relações com outras realidades culturais.

QUESTÃO 101

TEXTO I

O meu nome é Severino,
não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,

mas isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.
Como então dizer quem fala
ora a Vossas Senhorias?

MELO NETO, J. C. **Obra completa. Rio de Janeiro: Aguiar, 1994 (fragmento)**

TEXTO II

João Cabral, que já emprestara sua voz ao rio, transfere-a, aqui, ao retirante Severino, que, como o Capibaribe, também segue no caminho do Recife. A autoapresentação do personagem, na fala inicial do texto, nos mostra um Severino que, quanto mais se define, menos se individualiza, pois seus traços biográficos são sempre partilhados por outros homens.

SECCHIN, A. C. *João Cabral. A poesia do menos. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999. (fragmentos)*

Com base no texto *Morte e Vida Severina* (Texto I) e na análise crítica (Texto II), observa-se que a relação entre o texto poético e o contexto social expresso literalmente pela pergunta “Como então dizer quem fala/ ora a vossas senhorias?”. A resposta à pergunta expressa no poema é dada por meio da

- A Descrição minuciosa de traços biográficos do personagem-narrador.
- B Construção da figura do retirante nordestino como um homem resignado com a sua situação.
- C Representação, da figura do personagem-narrador, de outros Severinos que compartilham sua condição.
- D apresentação do personagem-narrador como uma projeção do próprio poeta, em sua crise existencial.
- E descrição de Severino, que, apesar de humilde, orgulha-se de ser descendente do coronel Zacarias.

Morte e Vida Severina é uma peça literária de natureza regionalista, “tradição medieval, forte religiosidade, linguagem próxima do registro oral, apresenta vários aspectos do folclore em sua construção formal, distribuídos ao longo dos dezoito trechos que compõem a obra” (BISPO, 2009, p.1). O protagonista Severino, assume a sua condição de carência e subordinação, e na medida em que nega sua individualidade, perde sua identidade. A utilização do plural no substantivo próprio Severino afirma essa constatação.

Ao analisar a questão 101 do Enem 2011, do ponto de vista formal o item indica a exploração da competência número II. Pode-se dizer que a situação-problema procura verificar a capacidade de o aluno construir e aplicar conceitos para alcançar e revelar compreensão de um fato natural ou social, privilegiando aspectos universal do conhecimento

científico e artístico. Articulada a essa competência, neste caso, estão as 4 habilidades a seguir mencionadas: H6, H18, H20, H21 que envolvem a comparação de processos de formação social e econômico, assim como de manifestações etnoculturais e exige o encadeamento de ideias e conceitos que identifiquem fatores histórico-geográficos. Segundo caderno pedagógico do Inep (2006, p.77), “a dimensão política e cultural da vida social é escolhida como fio condutor central”, dessas habilidades. Além de relacionar conceitos os fragmentos e a questão exigem que o interlocutor conheça a cultura de distintos grupos sociais, isso implica ultrapassar o domínio disciplinar e relacioná-lo a contextos culturais distintos. A questão número 101 também exige do aluno a competência de selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problemas. Características referentes à competência número III, estando relacionada a ela a habilidade 1: a identificação de variáveis relevantes que permitam selecionar os instrumentos necessários para a interpretação, habilidade 19: confrontar interpretações diversas, comparando com ponto de vista e analisando a validade dos argumentos.

O gabarito é único, ou seja, tem apenas uma resposta que deve ser assinalada entre as cinco que compõem o elenco de alternativas apresentadas aos estudantes, neste caso a única resposta que corresponde à situação problema é a alternativa C. O texto base é um pequeno fragmento complementado posteriormente pelo texto II. Este é um comentário crítico feito pelo autor Secchin a respeito do texto principal que auxilia quanto à clareza da situação problema apresentada. A totalidade da questão é consideravelmente extensa dada à somatória de questões e a tempo destinado a realização do exame. Na estrutura, o enunciado da questão contempla dois gêneros textuais o primeiro um poema e o segundo uma análise crítica.

O poema, por sua vez, remete-se a uma produção escrita entre 1954-1955, considerado período literário Modernismo. A interpretação requer conhecer fundamentos literários. Embora o fragmento principal contemple a cultura popular, uma vez que se refere a um retirante nordestino, a questão revela os traços biográficos do personagem que tenciona entre o individual e o coletivo. “Parte-se de como a construção da identidade cultural de *Severino*, figura central do texto, vai apresentando diferentes pertencimentos, ora como sujeito individual, ora como sujeito coletivo”, diz Bispo (2009, p.1), ao referir-se a pluralidade contemplada no substantivo Severinos.

Dito isto, entende-se que o fragmento faz uma alusão ao pertencimento identitário do personagem Severino, mas não explora as condições sociais ou qualquer outro aspecto cultural. Ou seja, esta questão é pontual e possui clareza quanto a alternativa correta, porém

deixa a desejar quanto a reflexão da dimensão crítica da realidade, podendo ser mais explorada a natureza social e histórica que dá significado ao enunciado.

QUESTÃO 132



VERÍSSIMO, L. F. As cobras em: Se Deus existe que eu seja atingido por um raio.

Porto Alegre: L&PM, 1997.

O humor da tira decorre da reação de uma das cobras com relação ao uso de pronome pessoal reto, em vez de pronome oblíquo. De acordo com a norma padrão da língua, esse uso é inadequado, pois

- A) contraria o uso previsto para o registro oral da língua.
- B) contraria a marcação das funções sintáticas de sujeito e objeto.
- C) gera inadequação na concordância com o verbo.
- D) gera ambiguidade na leitura do texto.
- E) apresenta dupla marcação de sujeito.

A questão número 132, foi elaborada com base no gênero textual charge e contempla o desenvolvimento da competência de número I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. Correlacionada a essa competência, estão às habilidades de número 1, 4, 6. Dentre as alternativas, a única resposta considerada adequada à situação-problema é a letra B, referente às funções sintáticas. Na situação problema apresentada observa-se a predominância do conteúdo específico correspondente à gramática normativa da Língua Portuguesa que tende a diminuir a linguagem a um conjunto de regras (a uma gramática), ocasionando a fragmentação do ensino da língua. Não há qualquer menção ou relação dialógica com a realidade ou com os aspectos de cunho reflexivo. Nesse sentido considera-se que a questão expressa a concepção de educação no viés do conteúdo sistemático considerado, pelo educador Paulo Freire indícios da educação bancária:

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração [...] A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado [...] Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2005, p.65-70).

Compreende-se que a forma como a situação-problema foi construída, limita a problematização à mera assimilação de regras gramaticais estanques. A competência exigida requer somente a assimilação de conteúdos normativos descontextualizados e a língua não está posta numa situação de interação, ou seja, distante da realidade comunicativa. Nesse sentido a educação tem a função de reproduzir e o homem é considerado um arquivo passivo de conhecimento: “os grandes arquivados são os homens [...] Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser [...] Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele”, diz Paulo Freire (2005, p.65-70) quando se refere ao ensino com base curricular nos conteúdos ensinados repetitivamente de forma mecânica, fragmentada que exige apenas a memorização e pouca capacidade de desenvolver a consciência e a criticidade. Com resquícios da educação bancária essa questão extraída do Enem não estimula a criticidade e a capacidade de pensar. Para melhor compreensão do efeito dessa concepção de educação citam-se as palavras de Freire:

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu humanitarismo, e não humanismo está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...] melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem [...] A questão está em que pensar autenticamente é perigoso (FREIRE, 2005, p.65-70).

Articulado a essa análise pontual que é o desmembramento de uma situação problema, pode-se intrinsecamente desvelar alguns interesses, especialmente políticos e ideológicos que sustentam e reproduzem as estruturas hierárquicas baseadas num modelo capitalista fortalecendo o preconceito linguístico, a exclusão ocasionando o que o autor chama de opressão e dominação cultural. Tais situações linguísticas com base numa proposta de estudo

normativas da Língua Portuguesa, pode revelar alguns condicionantes decorrentes do processo de globalização e aculturação do sujeito. Essa exclusão cultural é constitutivo necessário da lógica do capital. Exclui também por que inferioriza, desqualifica (segundo os padrões vigentes) e não permite o acesso, de forma plena, aos conhecimentos e informações escritas e conseqüentemente aos bens de consumo. No primeiro capítulo cita-se Perrenoud (1999) quando diz que é impossível avaliar competência de maneira padronizada e que essa abordagem requer a ruptura com a segmentação do currículo.

Se por um lado a aprendizagem da língua e a reflexão não se podem dar pelo estudo fragmentado, por outro não se pode negar a necessidade de incluir os excluídos ao saber formal para possibilitar seu empoderamento social,

uma grande parcela da população é mantida na ignorância, com o propósito de distanciá-la da sintaxe dominante. E é sintaxe dominante que são redigidos os contratos e as leis, um exemplo cabal de que língua é poder. Sem ter acesso a ela, o povo é facilmente manobrado (BAGNO, 2004, p.71).

No entanto, essa necessidade de democratizar o saber socialmente construído, o que na LDB chamam de base comum, não precisa ser feito de forma descontextualizada das situações de comunicação cotidianas e ainda percebe-se a necessidade de avançar quanto à introdução da parte diversificada que contemple as características regionais e locais da sociedade abarcando e reconhecendo a pluralidade cultural, econômica e social que compõe a formação social brasileira, afirmações contidas no artigo 26 da LDB.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto educacional fortalecido pela racionalidade hegemônica e, em face da busca constante pela qualidade de ensino que proporcione a emancipação social do sujeito, torna-se imprescindível a sustentação de processos avaliativos que ocasionem a melhoria de todo o sistema de ensino. Destaca-se a necessidade de articular ações orientadas, sob o viés da pesquisa e a construção coletiva de uma política pública educacional que dê sustentação a uma educação libertadora.

O estudo teórico que suscitou a problematização do tema avaliação e qualidade da educação levantou possibilidades de questionar os mecanismos de homogeneização cultural que tendem a promover a competição, portanto a classificação e exclusão. Sabe-se que é fundamental fomentar o processo de construção-intervenção-reinvenção do processo avaliativo desencadeado nacionalmente, o chamado Exame Nacional do Ensino Médio para que se possa, por meio dele, também perceber as nuances que dificultam os avanços pedagógicos. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes, pois estes são utilizados como condição da eficiência econômica e a busca pela educação de qualidade deve capacitar a todos para participarem da vida comunitária e transformarem as relações de opressão.

A proposta do Enem objetiva inclusive, provocar a percepção acerca da complexidade que é a ação educativa e pedagógica. Para quem pensa e quer uma educação de boa qualidade nos múltiplos lugares em que ela acontece é fundamental instigar o compromisso profissional³⁷. Porém, o comprometimento com a educação não se restringe a atuação profissional nas áreas do conhecimento, mas deve abarcar todo o processo educativo. Não basta a formação do professor, exigem-se condições para que estes atuem e para que os educandos possam, desde cedo, ter possibilidade não só de acesso, mas à qualidade da educação. Esse compromisso social exige especialmente a atuação governamental, ou seja, o fomento à melhoria das políticas públicas educacionais que incorpore maiores investimentos e melhorias na infraestrutura, alimentação, lazer, transporte e não basta matricular o aluno/aluna na escola é preciso também matricular sua cultura, seus, desejos, seus sonhos e sua vontade de ser mais, diz Freire. Dizendo isso, assume-se a importância e o sentido social da avaliação externa que possa verificar estatisticamente a situação que se encontra o ensino no Brasil, as dificuldades quanto a sua função social e principalmente apontar as alternativas

³⁷ Segundo Freire, compromisso profissional representa o comprometimento pessoal com um grupo maior, a sociedade. O compromisso profissional envolve um compromisso com a sociedade, a consciência do papel de cada, a necessidade de aprimorar-se e buscar a visão crítica da realidade (2006, p.56).

para a melhoria. A transformação dessas alternativas em ações concretas corresponde, ao que ao longo da dissertação chamou-se de, qualidade social da educação.

Sabe-se que a qualidade política e econômica de um país depende da qualidade do ensino, mas isso não significa que a economia deva determinar o que deve se passar na educação. A qualidade social da educação pressupõe um sistema nacional articulado, garantia de gestão democrática, avaliação formativa e formação de professores. Esses elementos são eixos importantes na promoção da qualidade sociocultural dos envolvidos no processo educacional.

O compromisso político³⁸ que se impõe para que se alcance esse objetivo, que é a qualidade social da educação pressupõe, além de um preparo no manejo didático instrumental, um engajamento com um projeto de educação que possibilite o sonho, a utopia³⁹, que proporcione uma formação integral comprometida com a vida, que ajude a construir caminhos concretos da realização humana. A escola precisa ressignificar sua prática de acordo com as profundas mudanças que interferem de forma eloquente em todos os âmbitos sociais, e que acabam por eclodir também dentro dos espaços educativos. Desconsiderar que a escola faz parte desse processo que está em constante transformação é sedimentar um modelo de educação descomprometida com as causas sociais. Compete à educação organizar espaços e tempos formais para a formação profissional, no caso para a construção da experiência que leve o educador, atento as especificidades, mas sem ignorar as dimensões humanas com o propósito de emancipar. Que leve o sujeito a questionar, descobrir, buscar a sua autonomia e confrontar-se e desafiar as práticas sociais que levam a exploração e exclusão. Porém a dimensão educacional nesses moldes necessita de uma construção coletiva sustentada em políticas públicas educacionais e é por isso que a avaliação formativa deve ser considerada.

Propor outra perspectiva que compreenda a atuação docente como uma prática social e as escolas como comunidades de aprendizagem, destacando a importância de se considerar o contexto, de ir além da reflexão baseada na prática, utilizando a teoria e articulá-las e promover a emancipação dos sujeitos, o caráter coletivo e crítico com tomada de decisões e a diminuição das desigualdades sociais é uma forma de desestabilizar essas estruturas que engessam a formação dos profissionais da educação. São inúmeros os desafios propostos, mas há de se enfatizar, diante de tantos entraves, a construção de um projeto social de educação que priorize a qualidade do ensino como sendo um direito.

Valorizar os conhecimentos, os saberes e as experiências dos educandos e de seus

³⁸ A política da educação é uma relação permanente da reflexão sobre o que devo fazer, para que devo fazer, quando devo fazer e para quem se destina o que se faz (FREIRE, 2006, p.156).

³⁹ ROSSATO, Ricardo. **Século XXI**: saberes em construção. Passo Fundo: UPF, 2002.

familiares, vê-los como sujeitos históricos, pois historicamente lhes foi negado o direito à palavra, é o ponto de partida para as mudanças ensejadas. Refletir sobre o papel da escola, não como uma simples modalidade tarefaira como apresentam a maioria das escolas brasileiras, reprodutoras de desigualdades e injustiças sociais, sustentadas por currículos amorfos e engessadas, alheias aos sujeitos e à realidade que a constitui.

O desafio é não somente colocar a escola, educação no centro das políticas, mas promover e garantir de fato, diante desse contexto globalizado e de cunho neoliberal adotado por muitos governos, a capacitação de professores, a equidade, a autonomia das escolas, a igualdade, a cidadania crítica, a participação da sociedade civil, a formação do cidadão, em suma, a melhoria da qualidade tão almejada.

Como foi observado anteriormente, para que esses elementos estejam presentes em todo o processo educativo, as avaliações externas são importantes, pois contribuem para reflexões acerca dos limites que reduzem seu potencial e provocam o olhar para novas possibilidades. A política avaliativa do Enem que impacta no chão da escola, embora pretenda, nem sempre se traduz de forma impositiva, pois pode ser identificada com conjunto de elementos adotados em alguns projetos educacionais como é o caso de projetos educacionais alternativos. Configura-se como um movimento dinâmico que pode ser ressignificado nos diferentes contextos escolares. Porém há que se ter o cuidado quando essas políticas educacionais passam a reforçar o que Boaventura chama de monocultura do saber e da classificação social. Essa racionalidade não reconhece certos conhecimentos por legitimar somente alta cultura como verdade e de qualidade. Considerado ignorância e incultura tudo o que está fora da lógica de dominação cultural esse tipo de racionalidade, tampouco permite e reforça a monocultura da neutralização das diferenças: distribuição da população por categorias, hierarquia social, classificação superior e inferior. Decisiva para a relação de trabalho/capital encontra ressalvas no modelo de avaliação (SANTOS, 2008, p.120).

O Enem tornou-se um exame classificado como avaliação externa que dentre muitos objetivos tende a romper com um modelo de avaliação tradicional fortalecido pelos vestibulares. Muitos avanços foram destacados quanto a sua metodologia e a significação social dessa avaliação: subsidiar a preparação de projetos pedagógicos, provocar mudanças na forma de avaliar, mudar práticas pedagógicas, reforçando o trabalho interdisciplinar, dar um novo sentido aos conhecimentos adquiridos, estimulando a relação dos conhecimentos com a realidade, além de ser importante indicativo das dificuldades da escola e de todo o sistema de ensino e inclusive oportuniza o conhecimento das condições econômicas e sociais que podem interferir no resultado do candidato. Mais que isso, o Enem é utilizado como forma de acesso

aos bens culturais às camadas menos favorecidas. Embora ainda de cunho classificatório e com características das provas objetivas: apresentação das questões com uma única alternativa correspondente a situação-problema que deixam pouca margem para divergências, e construção do conhecimento, este exame veio sendo expandido por todo o território nacional. Mas examinou-se que a unidade nacional do exame, vem sendo questionada, uma vez que, tal quais os tradicionais vestibulares, as notas mais elevadas são, em geral, dos estudantes dos centros tecnológicos, colégios universitários, escolas militares das redes federal e estadual e das escolas particulares. Essa constatação extraída da do Informativo Enem 2003, conforme site do Inep vem repetindo-se anualmente.

Esse perfil induz a crer que o acesso à educação de qualidade continua sendo àqueles que possuem mais condições econômicas, sociais, culturais e que encontra, na família a base para a sua formação. A esses o merecido aplauso por desfrutarem do conhecimento considerado pela sociedade globalizada o conhecimento científico, elaborado, universal. No entanto, e por causa disso, muitas são as opiniões que divergem quando se trata dos conhecimentos selecionados para a elaboração das questões.

Para Luiz Augusto Fisher⁴⁰ (2010) em suas “Cinco acusações contra o ENEM” o exame foi “aplicado no país todo, suprimiu temas que chama de “regionais”, o que envolve de revoltas sociais e marcos geográficos a escritores e livros”, arrisca definir o exame como um critério da atual hegemonia cultural paulistocêntrica. Acrescenta-se a essa reflexão os dados sobre os resultados da avaliação do Enem 2012 em que as 50 piores escolas são públicas. Já para Malvina Tuttman⁴¹ “a unidade nacional do exame respeitando a diversidade e a universalidade de conhecimentos, não pode ser considerada, de maneira simplista, uma forma de centralização do poder. Ao contrário, um exame único democratiza o acesso às várias instituições”, pois para ela essa é uma possibilidade de evitar a discriminação de candidatos por condições geográficas, econômicas e/ou culturais. “Se fossem priorizados temas regionais, o que seria de um candidato do Norte postulante a uma vaga no Sudeste? Nesse caso, o critério da hegemonia cultural mencionada no artigo recairia sobre o regionalismo”. Tuttman defende a ideia de que os aspectos universais devam ser priorizados num processo seletivo único. Mas e o que dizer daqueles excluídos ou impedidos de terem acesso à tecnologia conforme analisado na proposta de redação 2011? E quanto as diferentes saberes dos diferentes grupos sociais, quais deles predominam no Enem e por quê? Ainda há um

⁴⁰ Informações extraídas do site: <<http://www.andifes.org.br/index.php?option=comcontent&task=view&id=2738&Itemid=37>>. Acesso em: fev. 2010.

⁴¹ Informações extraídas do site: <<http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=content&task=view&id=4737&Itemid=43>>. Acesso em: jan. 2012.

abismo não apenas geográfico, mas social econômico e cultural que dificulta a inclusão dos excluídos.

Mesmo diante desses entraves não há dúvidas quanto à importância da avaliação que promova um olhar atento às estagnações educacionais e que acima de tudo provoque ações de cunho político que favoreçam melhorias na educação brasileira. A avaliação precisa ser repensada e conduzida ao processo de democratização que abarque o caráter formativo, de aperfeiçoamento individual e institucional. O domínio do “estado avaliador” fez da avaliação um instrumento de regulação acentuando o controle, ajustamento e fiscalização das instituições. A metodologia utilizada traduz-se à instrumentos pontuais, fragmentados que tem como objetivo a classificação. A suposta objetividade e apresentação técnica observada em algumas questões da prova do Enem escamoteia o reconhecimento das diversidades e desigualdades sociais. Porém isso não significa que o sistema de avaliação deva ser dispensado, mas sim pensado, visando sua democratização e sua qualidade. Freire (1996, p.44), contribui dizendo que “os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e professores vem assumindo cada vez mais, com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em ser democráticos”, no entanto menciona sua extrema necessidade contanto que essa prática seja transformada num instrumento a serviço da libertação e não da domesticação:

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é neutramente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com o que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do *q u e - f a z e r* de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (FREIRE, 1996, p.44).

O surgimento desse modelo de avaliação externa causa à sociedade, em alguns momentos, estranheza e muitos conflitos, até mesmo embates políticos. Vive-se uma fase de transição paradigmática, esta por sua vez requer a reflexão hermenêutica⁴², orientado pelo princípio do diálogo na tentativa de ecologia do conhecimento proposto por Boaventura. Aponta-se que é preciso transcender a forma de ensinar/aprender que propõe distanciamento do conhecimento científico em relação às demais formas de conhecimento e aponta-se para a construção de uma educação mais significativa que considere a realidade e o senso comum

⁴² A hermenêutica é indispensável para saber como se dá essa relação de produção e apropriação do conhecimento, ela visa compreender e desvelar a ininteligibilidade social que rodeiam as ciências sociais.

como ponto de partida para a construção do conhecimento. Mesmo que as forças que regem o sistema atualmente tentem silenciar, excluir e aniquilar tudo o que possa subverter a ordem imposta, a sociedade não deixa de ser pluralista constituída por diferentes grupos sociais e distintos códigos culturais e morais.

Requer, no entanto, a pedagogia do respeito às diferenças e às singularidades e o papel da educação no processo formativo, precisa centrar-se nos princípios voltados para educar para a convivência e reconhecer as distintas formas de vida em contextos de sociedade complexas e pluralistas.

Pimenta (2005) propõe um projeto emancipatório e compromissado com as questões sociais, culturais, políticas, tecnológicas e econômicas, por meio de uma formação sólida capaz de aliar a pesquisa aos processos formativos. Para isso considera o desenvolvimento qualitativo social na educação, nesse sentido é importante pensar a avaliação. Atrelado a isso, construir processos de diálogo e reflexão que apontem para novos paradigmas educacionais e científicos que proporcionem a insegurança⁴³, favoreçam a percepção das contradições, das muitas nuances e da dúvida como parte constitutiva e inseparável do processo de aprender. Torna-se urgente potencializar processos educativos que fomentem em seu interior, experiências coletivas alternativas e reconheça outras formas de espaço e produção do saber socializado, construído não como uma ferramenta de dominação, mas de possibilidade de autonomia⁴⁴ e de novas perspectivas. Perspectivas essas que incluam o ser humano como sujeito consciente construtor de uma cidadania⁴⁵ ainda pôr ser conquistada e muito longe de estar ao alcance dos grupos esquecidos.

O professor Julio Bertolin ao pronunciar-se a respeito da avaliação emancipatória afirma que “toda avaliação possui uma dimensão controladora e outra formativa”, mas é inegável que, do ponto de vista pedagógico, a avaliação emancipatória ao “ultrapassar questões restritivas da mensuração de desempenho e classificação” é considerada um avanço quanto a intencionalidade formativa.

Neste sentido, o Exame tornou-se um importante instrumento de democratização do ensino uma vez que oportuniza o acesso ao ensino superior e caminha para uma concepção paradigmática apoiada em correntes pedagógicas de cunho progressista, que embora

⁴³ Insegurança entendida como questionamentos da realidade circundante.

⁴⁴ Autonomia é um processo gradativo de amadurecimento, que ocorre durante toda a vida, propiciando ao indivíduo a capacidade de decidir e, ao mesmo tempo, de arcar com as consequências dessa decisão, assumindo, portanto, as responsabilidades (FREIRE, 2006, p. 49).

⁴⁵ A voz cidadã expõe a decência, a afirmação de si como gente, o exercício ético, a possibilidade de intervenção na realidade, a escolha pelo coletivo e assunção da responsabilidade pela construção possível do sonho de uma sociedade cada vez menos desigual.

timidamente procura levar em conta a realidade social no sentido de levar o aluno/candidato a compreender seu entorno e transformá-lo. Mas para a consolidação de uma proposta emancipatória “a formação técnico-científica não pode ser reduzida ao treinamento mecânico de técnicas ou a memorização não menos mecânica de princípios científicos” (FREIRE, 2003, p. 152), conforme identificado em algumas questões analisadas. A proposta que também objetiva, na matriz curricular, possibilidade de a inserção do aluno ao mercado de trabalho não pode reduzi-la a pedagogia tecnicista que se preocupa apenas com os métodos e com a busca da eficiência instrumental, com a objetividade e a operacionalidade do ensino.

O presente estudo possibilitou incitar a discussão e pesquisas mais aprofundadas sobre a concepção de educação inerente a proposta do Enem, porém a pesquisa aqui divulgada não exaure o tema avaliação/qualidade, mas dá possibilidade para que, no plano da educação escolar formal, estimule a avaliação emancipatória. O Exame Nacional do Ensino Médio precisa cultivar o processo crítico-social dos conteúdos e acentuar a primazia destes no seu confronto com as realidades sociais, para de fato atender os pressupostos filosóficos e sociais contemplados em sua matriz pedagógica curricular.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. *O plano decenal de educação para todos e a estratégia nacional de desenvolvimento*. Em Aberto, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993.

ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Heitor Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. *Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações*. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico, o que é como se faz*. 28ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BERTOLIN, Julio. *Avaliação emancipatória: a substituição de notas por conceitos*. Revista da universidade de passo Fundo. Nº 03. Jun. 2013.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BISPO, Marlucy Mary Gama. *Morte e vida Severina: uma análise cultural*. UFS. Ano 3, v.6. jul.-dez. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394, de 20 de setembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=gov.br/index.php?option=content&task=view&id=78&Itemid=221>>. Acesso em: 20 out. 2007.

_____. Resolução 32, de 1º de julho de 2011. *Estabelece os objetivos do programa Brasil Alfabetizado*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf>. Acesso em: 07 fev.2012.

_____. Portaria 109, de 27 de maio de 2009. Objetivos do Enem. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, n.107, 8 jun. 2009. ISSN 1677-7042 p. 1. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem2009_2.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2012.

_____. Lei 9.394, de 20 de dez. de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2007.

_____. Decreto Lei 580 de 30 de julho de 1938. *Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 set. 2011.

_____. Edital 4 de 24 de setembro de 2010. Exame Nacional do Ensino Médio – Enem 2010. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, n. 185, 27 set. 2010. ISSN 1677-7069, p.59. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/>

enem/legislacao/2010/edital_n4-24092010.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2012.

_____. Portaria 807, de 18 de julho de 2010. *Educação Básica. Inep*. Gov. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acessado em: 03 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Conheça o Inep*. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. INEP. *Portal do Inep: Em Aberto*. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>>. Acesso em: 05 maio 2012.

_____. Ministério da Educação. INEP. *INEP: Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa*. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/institucional-70anos>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. INEP. *INEP: Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa*. Brasília: MEC. Relatório Pedagógico. 2006.

_____. Ministério da Educação. INEP. *INEP: Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa*. Brasília: MEC. Relatório Pedagógico 2008.

_____. Ministério da Educação. INEP. *O que cai na prova*. Matriz de referência para o Enem 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/enem2009_matriz.pdf>.

_____. Ministério da Educação. INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012.pdf. Acesso em: dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. INEP. *Exame nacional do Ensino Médio: Fundamentação teórico-metodológica* – Brasília: O instituto, 2006.

_____. Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005. *Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: *Fundamentação Teórico-Metodológica*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: INEP, 2006.

CARBONARI, Paulo Cesar. Direitos humanos: sugestões pedagógicas. *Relatório Final da IX*

Conferência Nacional de Direitos Humanos. Brasília: SEDH/PR, 2004.

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 - Especial, p.979-1000, out. 2006.

CARVALHO, Fernando Cardin de. O retorno de Keynes. *Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, n.83, mar. 2009.

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog. Estudos RBEP: Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.90, n.226, p.571-91, set./dez. 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. *Enem para que?* São Paulo: [s.ed.], 2011.

_____. *Educação, características da família e valores: reflexões para construção de modelos de avaliação do desempenho educacional*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12280&Itemid=817>. Acesso em: 07 fev. 2012.

GARCIA, Rogéria Aparecida; GHIGGI, Gomercindo. *Educação e filosofia: diálogos com a teoria de Paulo Freire*. Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

GOVERNO do Estado do Rio Grande do Sul. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio*. Secretaria de Educação-2011-2014.

FISCHER, Luís Augusto. *Cinco acusações contra o Enem*. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2738&Itemid=37>. Acesso em; fev/10.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, p.663-89, set./dez. 2004.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.29, n.78, p.153-77, maio/ago. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. *Avaliação da aprendizagem escolar: convergências, divergências*. São Paulo: Annablume, 2007.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.9. maio/ago. 2009.

_____. *Avaliação e qualidade da educação*. Artigos. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/51.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2012.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, Michela Barreto Camboim; RAPOSO, Isabel Pessoa de Arruda. *Educação, características da família e valores: reflexões para construção de modelos de avaliação do desempenho educacional*. 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere - Introdução ao Estudo da Filosofia*. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. Dilemas da globalização. Lorita Maria de (org.). *Qualidade em educação: um debate necessário*. Passo Fundo: Universidade Educação Básica, 1997.

HOFLING, E.M. Estado e políticas (públicas) sociais. Disponível em: *Cad. CEDES*, v.21, n.55, p.30-41, nov. 2001.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço tempo de fronteira cultural. Universidade Federal do Rio de Janeiro e Programa de Pós-Graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, maio/ago. 2006.

MACEDO, Lino de. *Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, Sérgio Bacchi. *Marx e a crítica à história como consciência: uma confrontação com a filosofia do sujeito*. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho. *Cad. Psicol. Soc. Trab.*, São Paulo, v.10, n.2, dez. 2007.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p.465-76, set./dez. 2006.

MAFRA, Jason; ROMÃO, José Eustáquio; SCOCUGLIA, Afonso Celso; GADOTTI, Moacir. *Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

MARCON, Telmo. Políticas de educação emancipatórias: contribuições de Paulo Freire e Alberto Memmi. Espaço Pedagógico. *Educação e emancipação*, (Passo Fundo, UPF), v.13, p.107-21, jan./jun. 2006.

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MELO, Itamar. *O Ensino Médio encolheu*. Zero Hora, 25 set. 2012.

_____. *Escolas terão novo modelo de avaliação*. Zero Hora, 24 set. 2012.

OLIVEIRA, Tony. Como é lido o Enem: *Contestações de notas e batalha judicial expõem mudanças e critérios da correção de redações*. Carta na Escola, n.64,p. 17-18. 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.28, jan.-abr. 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Vozes Ltda, 1978.

ROSSATO, Ricardo. *Século XXI: saberes em construção*. Passo Fundo: UPF, 2002.

SANDER, Benno; PACHECO, Eliezer; FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino médio e educação profissional: a ruptura com o dualismo estrutural. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.5, n.8, p.11-24, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Entrevista concedida a Luiz Fernandes Dourado.

SANDOVAL, Jorge Alberto Valencia. El contexto político de la función pública, actores e reglas. Coord. BERRONES, Ricardo Uvalle. *Sociedad, ciudadanía y estado democrático*. Instituto Nacional de Administración Pública, A.C. Carretera Libre México: Toluca Col, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O Estado, o Direito e a Questão Urbana. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.9, p.9-86, 1982.

_____. *Reinventar a Democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo*. Coimbra: Oficina do Centro de Estudos Sociais, 1998.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política, a construção intercultural da igualdade e da diferença*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Magda. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e Sociedade. (Org.) UCS - Universidade de Caxias do Sul. In: IX ANPED SUL. *Anais*. UCS Nordeste, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma nova política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. O plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, out. 2007.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SILVA, A. P; CARVALHO, M. L. G. C. Desvelando os “Enigmas” do discurso das competências no exame nacional do ensino médio – ENEM. *Scientia Plena*, v.7, n.6, 2011.

SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. (Coord.). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n.88, p.703-25, Especial, Out. 2004.

SOUSA, Sandra Zákia. Ensino médio Perspectivas de avaliação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.5, n.8, p.99-110, jan./jun. 2011.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n.16, p.20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Paulo Renato. *A revolução gerenciada: educação no Brasil, 1995 a 2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed., Rev. Amp. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STROMQUIST, Nelly P. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.1, p.13-25, jan./abr. 2007.

TANCREDI, Letícia. *Ministro propõe novo Enem como forma de acesso a universidades federais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12692&Itemid=86>. 2009. Acesso em: 25 mar. 2009.

TUTTMAN, Malvina. *Cinco, ou mais, reflexões sobre o Enem*. Disponível em: http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=4737&Itemid=43>. Acesso em: fev. 2010.

ZITKOSKI, Jaime José; OLIVERA, Lorita Maria de (org.). *Educação de Qualidade: que qualidade queremos? Qualidade em educação: um debate necessário*. Passo Fundo: Universidade Educação Básica, 1997.

CIP – Catalogação na Publicação

P579p Piaia, Karine
Política avaliativa do ENEM : pressupostos da qualidade social da educação? / Karine Piaia. – 2013.
129 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2013.
Orientador: Professor Doutor Telmo Marcon.

1. Educação e Estado. 2. Avaliação educacional. 3. Exame Nacional do Ensino Médio. I. Marcon, Telmo, orientador. II. Título.

CDU: 37.014

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569