

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS - DOUTORADO

DAYSE MARINHO MARTINS

**AS REPERCUSSÕES DO ENEM NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DAS
ESCOLAS ESTADUAIS NO MARANHÃO: o caso do CINTRA**

São Luís
2019

DAYSE MARINHO MARTINS

**AS REPERCUSSÕES DO ENEM NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DAS
ESCOLAS ESTADUAIS NO MARANHÃO: o caso do CINTRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para obtenção do título de Doutora em Políticas Públicas

Área de concentração: Políticas Públicas e Programas Sociais

Linha de Pesquisa: Avaliação de Políticas e Programas Sociais

Orientador (a): Profa. Dra. Maria Ozanira da Silva e Silva

São Luís
2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Martins, Dayse Marinho.

As repercussões do ENEM no currículo do Ensino Médio das escolas estaduais no Maranhão: o caso do CINTRA / Dayse Marinho Martins. - 2019.
189 f.

Orientador(a): Maria Ozanira da Silva e Silva.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís MA, 2019.

1. Currículo. 2. ENEM. 3. Ensino Médio. I. Silva, Maria Ozanira da Silva e. II. Título.

DAYSE MARINHO MARTINS

**AS REPERCUSSÕES DO ENEM NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DAS
ESCOLAS ESTADUAIS NO MARANHÃO: o caso do CINTRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para obtenção do título de Doutora em Políticas Públicas.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra. Maria Ozanira da Silva e Silva (Orientadora)

Doutora em Serviço Social/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa Dra. Denise Bomtempo Birche de Carvalho

Doutora em Ciências Sociais Sociologia/ Université Paris 1 Pantheon - Sorbonne
Universidade de Brasília (UnB)

Profa Dra. Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira

Doutora em Economia Aplicada/ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

Doutora em Educação Brasileira/ Universidade Federal do Ceará (UFC)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa Dra. Lindalva Martins Maia Maciel

Doutora em Educação/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
(UNESP)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

À minha família

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a meus pais, Humberto e Vasti, pelo apoio sem medida; ao meu irmão Dyêgo, agora na companhia da minha cunhada Priscyla e do meu sobrinho Álvaro, pelas aprendizagens compartilhadas na academia e na vida. Ao meu companheiro Márcio Eduardo por compartilhar de minha trajetória acadêmica desde 2002.

À Prof.^a Dr.^a. Maria Ozanira da Silva e Silva, minha orientadora, mestre exemplar que a mim dedicou confiança e atenção, bem como, valorosa contribuição na pesquisa e em minha formação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, pela oportunidade e enriquecimento cultural de uma proposta interdisciplinar que proporcionou o encadeamento de minhas formações acadêmicas em História, Pedagogia, Filosofia, Sociologia e Psicologia.

Aos professores do Programa, pela admiração aos profissionais que são.

Aos membros da banca examinadora, pela gentileza de aceitar o convite para compor a banca de defesa desta tese, possibilitando enriquecer a pesquisa.

Aos colegas dos cursos na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) pela parceria. Aos professores da graduação em Psicologia pela admiração à minha trajetória.

À SEDUC/MA, pela disponibilidade na coleta de informações a partir dos gestores das Supervisões de Currículo, de Gestão Educacional e da Unidade Regional de Educação (URE) - São Luís. Ao CINTRA pela receptividade e contribuições enquanto campo de pesquisa, por meio dos gestores, supervisores, professores e alunos envolvidos na investigação.

À Secretaria Municipal de Educação São Luís, em especial à gestora da UEB Olívio Castelo Branco, Profa. Maria das Graças Veiga Campos, pela confiança e liberação, valorizando a formação como pilar essencial à profissionalização docente.

À Prof.^a Letícia Teresa Gonçalves, excelente profissional de Letras, pela revisão textual do trabalho, Prof. Elberth Araújo na revisão do abstract e Kádila Moraes pelo capricho na normalização.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram em algum momento para a plena execução desta pesquisa. Muito Obrigada.

“Sem a curiosidade, que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. (Paulo Freire).

RESUMO

Estudo sobre as repercussões do ENEM no currículo do Ensino Médio das escolas estaduais em São Luís – MA, tendo como amostra intencional de pesquisa, o Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA). Para tanto, objetivou analisar repercussões da lógica do ENEM sobre a organização do currículo escolar em aspectos, tais como: calendário, rotina escolar, seleção de conteúdos, metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem. O estudo se fundamentou no Materialismo Histórico-Dialético pelo conceito de ideologia, segundo Marx, de currículo conforme Sacristán e Goodson e tradição inventada por Hobsbawm e Ranger. A pesquisa é qualitativa, norteadas pelo método crítico-dialético, englobando pesquisa bibliográfica sobre literatura especializada em Ensino Médio, currículo e ENEM, bem como, pesquisa documental com Leis de diretrizes e bases da educação brasileira, regulamentos e decretos obtidos na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e no aplicativo *Planalto Legis* da Casa Civil da Presidência da República; além das matrizes de referência do ENEM e diretrizes curriculares da rede estadual do Maranhão. Na contextualização da análise foi realizada pesquisa de campo no CINTRA, envolvendo entrevistas com gestores, coordenadores, professores e grupo focal com discentes dos turnos matutino e noturno, além de observação científica e análise da organização curricular, por meio de documentos como projeto político-pedagógico e planos docentes. A pesquisa enfocou a problematização do currículo a partir do ENEM na rede estadual de ensino do Maranhão, corroborando a percepção do currículo como campo de forças políticas, evidenciando as contradições que permeiam a oferta de Ensino Médio na dualidade estrutural da sociedade brasileira. O estudo evidenciou no CINTRA, repercussões da lógica do ENEM quanto à organização do currículo, revelando a necessidade de redefinir tal abordagem para além de ações focadas na preparação do aluno para o exame, fomentando a interdisciplinaridade e a problematização. Ainda, permitiu perceber o avanço do conservadorismo em relação ao ENEM e a necessária resistência dos educadores a medidas que possam desfigurar abordagens potenciais à construção de uma educação crítica.

Palavras-chave: Ensino Médio. Currículo. ENEM.

ABSTRACT

Study on the repercussions of the ENEM in the curriculum of the High School of the state schools in São Luís - MA, having as an intentional sample of research, the Integrated Center of Rio Anil (CINTRA). The purpose of this study was to analyze the repercussions of the ENEM logic on the organization of the school curriculum in aspects such as: calendar, school routine, content selection, teaching methodology and learning evaluation. The study was based on the Historical-Dialectical Materialism by the concept of ideology according to Marx, of a curriculum according to Sacristán and Goodson and tradition invented by Hobsbawn and Ranger. The research is qualitative, guided by the critical-dialectic method, encompassing bibliographic research on specialized literature in High School, curriculum and ENEM as well as documentary research with Brazilian Education Laws and bases, regulations and decrees obtained in the Digital Library of the National Library and in the application Planalto Legis of the Civil House of the Presidency of the Republic, in addition to the reference matrix of the ENEM and curricular guidelines of the state network of Maranhão. In the contextualization of the analysis, a field research was carried out at the CINTRA, involving interviews with managers, coordinators, teachers and focal groups with students of the morning and night shifts, as well as scientific observation and analysis of the curricular organization through documents such as political-pedagogical project and teaching plans. The research focused on the problematization of the curriculum from the ENEM in the state education network of Maranhão, corroborating the perception of the curriculum as a field of political forces, evidencing the contradictions that permeate the offer of High School in the structural duality of Brazilian society. The study showed in CINTRA, repercussions of the ENEM's logic regarding the organization of the curriculum, revealing the need to redefine such an approach in addition to actions focused on student preparation for the exam, fostering interdisciplinarity and problematization. In addition, it made it possible to perceive the progress of conservatism in relation to the ENEM and the necessary resistance of the educators to measures that could disfigure potential approaches to the construction of a critical education.

Keywords: High school. Curriculum. ENEM.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANDESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ASQ	American Society for Quality
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Conselho de Educação Básica
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CINTRA	Centro Integrado do Rio Anil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPM/MA	Colégio Polícia Militar do Maranhão
DCE	Diretrizes Curriculares da rede estadual do Maranhão
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
ENCEJA	Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
FNL	Fundação Nice Lobão
FSADU	Fundação Sousândrade
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPL	Horário de Trabalho Pedagógico Livre
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEDE	Índice Estadual de Desenvolvimento Educacional
IES	Instituições de Ensino Superior

IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PISA	Programme for International Student Assessment
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAE	Secretaria Adjunta de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAT	Scholastic Aptitude Test
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEDUC-MA	Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
SEMED	Secretarias Municipais de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SIAEP	Sistema Integrado de Administração das Escolas Públicas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
SUAGE	Supervisão de Gestão Escolar
SUC	Supervisão de Currículo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TRF	Tribunal Regional Federal
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URE	Unidade Regional de Educação
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Alterações na estrutura do Ensino Médio	51
Figura 2 - Evolução do número de inscritos no ENEM 1998-2013	61
Figura 3 - Taxas de aprovação na rede estadual do MA: 2005-2017	76
Figura 4 - Método didático na perspectiva dialética	88
Figura 5 - Seleção de estudos sobre ENEM e Currículo do Ensino Médio	101
Gráfico 1 - Distorção idade-série na rede estadual do MA: 2006-2017	75
Gráfico 2 - Evolução do IDEB no Maranhão	78
Gráfico 3 - Evolução do IDEB no CINTRA	84
Gráfico 4 - Metodologias dos planos de ensino do CINTRA	97
Gráfico 5 - Instrumentos avaliativos nos planos de aula do CINTRA	98
Gráfico 6 - Perfil dos entrevistados: gestores e docentes	108
Gráfico 7 - Pontuação do CINTRA no ENEM de 2011 a 2015	130
Gráfico 8 - Colocação do CINTRA entre as estaduais de 2011 a 2015	131
Gráfico 9 - Componentes do ENEM na organização curricular do CINTRA	134
Gráfico 10 - Perfil dos discentes do grupo focal	137
Gráfico 11 - Áreas de conhecimento atrativas para os discentes	138
Gráfico 12 - Áreas de conhecimento com maiores dificuldades, segundo os discentes	139
Gráfico 13 - Percepção discente sobre o próprio desempenho escolar	140
Gráfico 14 - Objetivos discentes no Ensino Médio	143
Gráfico 15 - Cursos superiores desejados pelos discentes	145
Gráfico 16 - Índice de inscritos no ENEM entre os participantes do grupo focal	146
Quadro 1 - Ordenamento geral dos 5 melhores resultados - ENEM 2015	26
Quadro 2 - 7 melhores resultados entre as públicas - ENEM 2015	27
Quadro 3 - Ensino Secundário na República Velha (1890-1925)	37
Quadro 4 - Ensino Secundário na Era Vargas (Brasil 1930-1945)	40
Quadro 5 - Categorias de artigos sobre ENEM e Currículo do Ensino Médio	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de inscritos no ENEM no MA: 2012-2017	77
Tabela 2 - IDEB no MA e metas projetadas: 2005-2021(destaque 2017).....	78
Tabela 3 - Matriz curricular CINTRA/SEDUC-MA	83
Tabela 4 - Quantidade de estudos por categorias de análise	102
Tabela 5 - 12 melhores resultados entre as estaduais MA - ENEM 2015.....	125

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: <i>locus</i> de dualidade	24
2.1	O modelo Educacional do Ensino Secundário	27
2.2	O Ensino Médio no <i>corpus</i> da Educação Brasileira	31
2.3	Avanços e retrocessos do Ensino Médio Brasileiro no século XXI	42
3	ENEM: de medida educacional a parâmetro para o currículo	53
3.1	O ENEM como proposta de avaliação externa	55
3.2	O novo ENEM, “ENEM-Vestibular”	62
4	O ESPAÇO EMPÍRICO DA PESQUISA: SEDUC MA/CINTRA	69
4.1	O CINTRA no contexto da SEDUC/MA	80
4.2	A organização curricular do CINTRA: planejamento escolar e avaliação	87
5	REPERCUSSÕES DO ENEM NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	100
5.1	Estado da Arte das Pesquisas sobre ENEM no Brasil	100
5.2	Percepções sobre o ENEM no currículo do CINTRA	104
5.2.1	O CINTRA sob o olhar dos profissionais da educação	110
5.2.2	O Ensino Médio no CINTRA na percepção dos profissionais da educação ...	117
5.2.3	Reflexos do ENEM na prática curricular do CINTRA	124
5.2.4	Jovens olhares sobre o ENEM e projetos de vida: percepção discente	135
5.3	Um olhar sobre o ENEM: perspectivas de um currículo integrador	149
6	CONCLUSÃO	154
	REFERÊNCIAS	162
	APÊNDICE A - Roteiro de pesquisa documental	175
	APÊNDICE B - Roteiro para observação do CINTRA	176
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada com gestores da SEDUC MA (SUAGE E SUC)	177
	APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada com gestores do CINTRA (Diretor geral, Diretor pedagógico, Coordenador de ensino)	178
	APÊNDICE E - Roteiro de entrevista semiestruturada com coordenadores pedagógicos do CINTRA (matutino e noturno)	179
	APÊNDICE F - Roteiro de entrevista semiestruturada com professores do CINTRA (matutino e noturno)	180
	APÊNDICE G - Roteiro para grupo focal com alunos	182

APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Adulto ...	183
APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Menor.....	184
APÊNDICE J – Carta de Apresentação - CINTRA.....	185
APÊNDICE K – Carta de Apresentação – SEDUC MA.....	186
ANEXO A – Modelo de plano de ensino do CINTRA conforme as DCE ...	188
ANEXO B – Modelo de plano de atividade docente do CINTRA conforme as DCE	189

1 INTRODUÇÃO

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), em seu art. 2º, a Educação Básica tem como finalidade “[...] o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania”. Nessa configuração, o Ensino Médio, retratado no art. 35º, surge como nível da Educação Básica voltado para “[...] o aprimoramento da pessoa humana, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 2017a, p. 24).

O processo de construção do currículo preconizado pela legislação atual destaca a inserção participativa do indivíduo na sociedade contemporânea. Nessa conjuntura, torna-se imprescindível analisar o currículo na escola básica de Ensino Médio. Assim, podem ser enfocados os pressupostos que norteiam o discurso presente nas diretrizes e políticas educacionais, bem como, as contradições entre as perspectivas de ensino e da prática do currículo no cotidiano escolar.

Paralelamente às diretrizes e suas definições sobre o currículo, o sistema de ensino brasileiro tem sua dinâmica norteadas pelas políticas de avaliação educacional. A Constituição Federal (CF), de 1988, refere no artigo 206º “[...] a garantia de padrão de qualidade” no ensino oferecido no sistema público (BRASIL, 2013a). Desse modo, corrobora a necessidade de medidas avaliativas que definam o nível do ensino ofertado e a prática do currículo escolar, possibilitando, portanto, a regulação estatal dos sistemas educacionais.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) institui, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Inicialmente, visou à comparação do desempenho dos estudantes ao final do Ensino Médio; sendo modificado em 2009 a fim de que universidades passassem a considerá-lo na seleção para o ingresso em cursos superiores. Enfocando a interdisciplinaridade, as questões do exame se articulam aos conteúdos do Ensino Médio, centrando-se na resolução de problemas.

Fundamentada nesse pressuposto esta pesquisa objetivou analisar o direcionamento do currículo do Ensino Médio, a partir do ENEM enquanto política de avaliação educacional. Assim, buscou compreender o processo de problematização do currículo, o padrão da seleção de conteúdos e sua transposição no cotidiano escolar de modo a demonstrar como a trama social e o conhecimento vêm sendo

abordados na esfera da escolarização formal. Para tanto, tornou-se imprescindível contextualizar a questão no âmbito do sistema de ensino estadual do Maranhão.

O estudo considerou o pressuposto de que na formatação atual do Ensino Médio brasileiro, o ENEM, no tocante à política de avaliação, influencia as redes de ensino quanto a práxis do currículo no cotidiano escolar. A pesquisa se propôs enfocar a ampliação das investigações científicas sobre as políticas educacionais e o currículo do Ensino Médio, ressaltando as contradições entre a proposta dos documentos oficiais sobre um Ensino Médio para a vida e a prática do currículo permeado pela permanência de práticas academicistas. Portanto, permitiu identificar as políticas que norteiam a organização do Ensino Médio, a abordagem do currículo no cotidiano escolar e seus desdobramentos na formação do aluno.

O interesse pela temática surgiu a partir da prática de gestão e supervisão educacional de turmas do Nível Médio na rede estadual de ensino do Maranhão. Nesse processo, manteve-se contato com diretrizes curriculares nacionais e estaduais, produções de professores e alunos que possibilitaram o questionamento relacionado às repercussões do ENEM no currículo escolar.

A análise se pautou na possibilidade de se estabelecer um diálogo entre as políticas públicas educacionais, o planejamento dos professores e a realidade escolar, valorizando a formação discente crítica e não apenas restrita ao academicismo. Conceber a dinâmica curricular nesse prisma permite a busca de superação da tendência homogeneizadora e acrítica que impregna as práticas curriculares no sistema educacional brasileiro, além de fomentar um olhar que valorize a proposta problematizadora do ENEM. Assim, a pesquisa ressaltou o seguinte problema central: quais as repercussões do ENEM no currículo do Ensino Médio das escolas estaduais em São Luís – MA na segunda década do século XXI?

Deste, derivaram-se outras questões que foram consideradas na análise do tema proposto, tais como: A abordagem do conhecimento na perspectiva do ENEM favorece a formação integral cidadã prevista na LDB? Que relações são estabelecidas entre a abordagem interdisciplinar do ENEM e a organização das áreas de conhecimento no currículo escolar? Como o ENEM influencia o projeto pedagógico da instituição selecionada como campo empírico da pesquisa e como repercute em sua organização curricular?

Fundamentando-se nas questões supracitadas, o estudo objetivou analisar as repercussões do ENEM no currículo do Ensino Médio das escolas estaduais no

Maranhão na segunda década do século XXI, tendo como amostra intencional de pesquisa o Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA), na capital São Luís. Para tanto, considerou, enquanto possíveis repercussões da lógica do ENEM sobre a organização do currículo, seus desdobramentos em aspectos, tais como: calendário, rotina escolar, seleção de conteúdos, proposta curricular e avaliação da aprendizagem.

Na compreensão do referido processo, considerou-se o estabelecimento de uma relação dinâmica do currículo com o entorno social, suas representações e principais problemáticas, ressaltando o caráter ideológico da educação formal. Nessa perspectiva, as políticas públicas de educação e de avaliação são analisadas no âmbito global das redes de ensino, considerando o conjunto das relações que são estabelecidas nos espaços entre as escolas, os discentes, as famílias, os profissionais da educação e o poder público.

Buscou-se, portanto, partir de uma análise das contradições presentes no capitalismo, considerando o Materialismo Histórico-Dialético. Segundo Marx (1983), o modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, política e espiritual. Esse referencial possibilita a compreensão da realidade pela superação da aparência, no desvendar da essência dos fenômenos investigados em sua historicidade e totalidade pela via da contradição no sistema capitalista.

Na pesquisa, as informações registradas são analisadas em suas diversas ligações e oposições, de forma crítica, considerando as condições de existência, definidas na historicidade do cotidiano. Dessa forma, adotou-se o método crítico dialético buscando a superação da realidade aparente, para desvendar as contradições que permeiam os fenômenos estudados.

O objeto de estudo foi ponderado enquanto prática social inserida num contexto histórico passível de transformações. A investigação levou em conta a realidade do problema, concebendo-a como totalidade concreta e contraditória. Tal proposta caracterizou o fenômeno da escolarização secundária no Brasil considerando o contexto histórico-social. Para tanto, situou as informações da pesquisa sob o prisma das mudanças e permanências da dinâmica histórica.

Refletir sobre os programas relacionados à formação dos jovens nas escolas de Ensino Médio suscitou a utilização de categorias, visando o alcance da natureza de problemas educacionais. Nesse sentido, a proposta metodológica na busca e manejo das fontes, dados e informações estabeleceu como referência os conceitos:

ideologia, currículo e tradição inventada, considerando-se as contradições entre o discurso das diretrizes e a prática do currículo.

O conceito de ideologia tomou por base a concepção marxista na qualidade de reprodução da dominação de uma classe sobre outra, pelo mascaramento da realidade de desigualdade, própria do capitalismo. De tal modo, as condições materiais de produção dos indivíduos são determinantes na dinâmica da sociedade. As alterações nas relações de trabalho provenientes da acumulação do capital propiciam o surgimento de demandas sociais que incidem na organização da sociedade mediada pelo Estado. Nesse aspecto, a pesquisa considerou a categoria currículo como mecanismo vinculado a um sistema social, uma vez que as propostas curriculares se fundamentam no tipo de sociedade que se quer construir.

Para análise da trajetória histórica e do currículo do Ensino Médio na Educação Básica brasileira, foram utilizadas as contribuições teóricas de Sacristán (2000) e Goodson (2012), caracterizando o currículo como um artefato social e histórico. Ampliando tais teorizações, considerou-se o conceito de *tradição inventada*, problematizado por Hobsbawm e Ranger (2012).

Ao articular o conceito de *tradição inventada* ao currículo numa perspectiva histórica, consideram-se os motivos políticos, sociais e históricos determinantes em seu processo de organização, caracterizando-o como espaço de tensão, de disputas por hegemonia, permeado por conflitos e lutas de determinados grupos. Assim, nesta pesquisa, considerou-se uma relação dinâmica do currículo com o entorno social, ressaltando-se o caráter ideológico da educação formal. As políticas públicas de educação são analisadas, portanto, no âmbito global das redes de ensino, considerando as relações que são estabelecidas nos espaços entre as escolas, os discentes, as famílias, os profissionais da educação e o poder público.

A pesquisa caracterizou-se como qualitativa. A opção por essa modalidade levou em conta sua capacidade de considerar uma amplitude de significados, valores e atitudes relacionados a processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (SEVERINO, 2002).

Realizou-se pesquisa bibliográfica com revisão da literatura especializada no Brasil sobre Ensino Médio, currículo, avaliação e política educacional. Além disso, efetuou-se levantamento de publicações sobre ENEM, identificando artigos em Língua Portuguesa nas bases digitais de dados da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, com periódicos indexados no período de 2003 a 2018.

A busca nas bases digitais de dados foi delimitada à presença, no resumo da publicação, dos descritores: *ENEM e Currículo do Ensino Médio*. As publicações foram organizadas nas categorias de investigação: (1) Teóricos e (2) Aplicados, a fim de evidenciar o tipo de discussão empreendida nos estudos.

A pesquisa bibliográfica foi complementada pela pesquisa documental englobando Leis de diretrizes e bases da educação, regulamentos e decretos educacionais. Os referidos documentos foram obtidos na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e no aplicativo *Planalto Legis* desenvolvido pelo Centro de Estudos da Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República enquanto banco de documentos da legislação brasileira vigente. Paralelamente, a análise focalizou matrizes de referência do ENEM, propostas curriculares nacionais e diretrizes curriculares da rede estadual do Maranhão para o nível Médio da Educação Básica.

A análise de produções sobre o ENEM constituiu ponto de partida do conhecimento acerca da compreensão dos pressupostos do exame e sua inserção na realidade escolar. Para contextualização, foi realizada pesquisa de campo na perspectiva de fomentar, por meio do contato com profissionais da educação e público discente, a visualização de aspectos que apontam possíveis repercussões do ENEM no cotidiano escolar.

Diante disso, realizou-se observação científica e análise da organização curricular do CINTRA, instituição de ensino da rede estadual do Maranhão, localizada no Bairro do Anil, zona urbana do município de São Luís. A instituição foi selecionada intencionalmente por representar a organização curricular da rede de Ensino Médio estadual do Maranhão e em virtude de sua amplitude na oferta do referido nível de ensino.

Foram analisados registros das práticas pedagógicas do CINTRA em documentos como projeto-político pedagógico, planos anuais e planos de atividade docentes em reuniões de planejamento, também observadas durante a pesquisa. Prosseguiu-se com a realização de entrevistas envolvendo gestores da Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC - MA), no âmbito da Supervisão de Gestão Escolar (SUAGE) e Supervisão de Currículo (SUC); gestores do CINTRA: Diretor Geral da Fundação Nice Lobão (FNL), Diretor Pedagógico e Diretor de Ensino; além

de coordenadores e docentes dos turnos matutino e noturno. Procedeu-se a coleta de percepções sobre o ENEM com os discentes por meio da técnica de grupo focal (APÊNDICES J e K).

A investigação sobre as possíveis repercussões do ENEM no currículo do Ensino Médio das escolas estaduais no Maranhão contempla, na sua dinâmica expositiva, quatro seções. Cada uma delas aborda um conteúdo próprio que se relaciona com os demais, permitindo a associação dos elementos teórico-metodológicos com os aspectos evidenciados nas fontes e na pesquisa de campo.

A seção *O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: locus de dualidade* apresenta a constituição histórica do Ensino Médio Brasileiro, problematizando a dualidade do referido nível de ensino na trajetória do sistema educacional no Brasil. Com base nessa perspectiva, traçou-se um panorama sobre o modelo educacional de Ensino Secundário, vinculando sua estruturação no Brasil à formação ocidental, relacionada à educação na Grécia; e na Europa Moderna, representada pela França.

Além disso, caracterizou-se o Ensino Médio no *corpus* da educação brasileira expondo sua organização do Império à República. Foram situados como marcos de implantação o Colégio Pedro II e os liceus no fim do Império; com destaque para a ressignificação do currículo mediante o projeto de escola republicana para formação de uma identidade brasileira. Acerca do período republicano, apresentou-se a configuração do Ensino Médio nas LDB nº 4024/1961 e nº 5692/1971.

Com isso, prosseguiu-se expondo os avanços e retrocessos do ENEM no século XXI, ressaltando-se os programas educacionais enquanto subsídios à ampliação do Ensino Médio no Brasil. Ao mesmo tempo, foram apontadas medidas governamentais recentes, a partir do ano de 2016, que representam retrocesso na oferta educacional desse nível de ensino. A intenção da seção é caracterizar o Ensino Médio como elaboração social para o povo e pela elite, ou seja, uma instituição política evidenciada pelo modelo de ensino dual de oposição entre formação profissional e formação acadêmica.

A seção *ENEM: de medida educacional a parâmetro para o currículo* enfoca a discussão sobre o ENEM, problematizando sua construção histórica de medida educacional à sua reconfiguração enquanto parâmetro do currículo. No âmbito da lógica neoliberal, que situa o Estado brasileiro como avaliador, o ENEM é apresentado em sua caracterização inicial em 1998 como proposta de avaliação externa, prosseguindo nesse sentido até o ano de 2008.

A exposição dos resultados do estudo demonstrou o processo de ressignificação do ENEM implementado em 2009, reconfigurando-o como Enem-Vestibular pelo seu direcionamento à seleção discente para acesso ao Ensino Superior. A exposição trata, ainda, das recentes mudanças realizadas no exame, situando-as no nível dos procedimentos de aplicação, sem alterações paradigmáticas. Nessa etapa, a investigação objetivou desvelar os aspectos contidos no ENEM enquanto política de avaliação do Ensino Médio, seus pressupostos e vinculações às diretrizes do sistema educacional brasileiro.

Prosseguindo, o estudo contempla, na seção *O ESPAÇO EMPÍRICO DA PESQUISA: SEDUC MA/CINTRA*, resultados da pesquisa de campo, enfocando o espaço empírico da pesquisa. Assim, apresentou-se a caracterização do contexto representado pela rede estadual de ensino do Maranhão, estabelecido na Unidade Regional de Educação (URE) de São Luís e delimitado à escola CINTRA.

Procede-se com a discussão sobre o ENEM como princípio na reelaboração das diretrizes curriculares da SEDUC/MA, apresentando, ainda, a justificativa de seleção do campo. Além disso, são traçadas considerações sobre os planos de ensino das disciplinas propostos pela SEDUC/MA, os planos anuais e planos de atividade e instrumentos avaliativos elaborados pelos professores na escola.

A seção *REPERCUSSÕES DO ENEM NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO* aborda o Estado da Arte das pesquisas sobre ENEM e currículo no Brasil, indexadas nas bases digitais CAPES e SCIELO. O estudo apresenta, neste ponto, a percepção do ENEM pelos sujeitos da pesquisa quanto às repercussões no currículo. Demonstra, portanto, as considerações sobre a escola, o Ensino Médio ofertado e o ENEM pelos gestores da SEDUC/MA, no âmbito da SUAGE E SUC; e pelos gestores do CINTRA, nas figuras do Diretor Geral da Fundação Nice Lobão, do Diretor Pedagógico e do Diretor de Ensino. Ainda nesse tópico, são apresentados os aspectos referenciados pelos coordenadores.

São analisadas as considerações dos professores sobre o ENEM e suas vinculações às práticas de planejamento e organização do ensino. A caracterização prossegue com a percepção discente sobre o ENEM, ressaltando a relação estabelecida pelos jovens entre o Ensino Médio e seus projetos de vida.

Finalizando a análise, realizam-se reflexões sobre o ENEM, perpassando por críticas à configuração do exame no tocante à política educacional no contexto sócio-histórico brasileiro. Além disso, são apontados aspectos a serem

ressignificados no ENEM, com a perspectiva de evidenciar possibilidades de construção de um currículo integrador pelas contribuições de sua proposta problematizante, sem que tal movimento configure reducionismo curricular pautado na preparação discente para o exame. São apresentadas, ainda, considerações sobre o ENEM no atual contexto brasileiro, permeado pelo conservadorismo.

De modo geral, a pesquisa apresenta uma perspectiva de análise fundamentada no pressuposto de que a educação não se restringe aos fatos. As políticas educacionais estão relacionadas a concepções de mundo e ideais traduzidos em convicções ideológicas de um determinado momento histórico. Assim, o currículo escolar foi analisado como dimensão privilegiada para o estudo da educação enquanto fenômeno político.

2 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: *locus* de dualidade

No âmbito da formação em políticas públicas, analisar a elaboração das políticas caracteriza um processo basilar na constituição de uma postura crítica diante do contexto sócio-histórico. O gestor público, sujeito constituinte da sociedade capitalista, tem suas ações entremeadas pelos princípios deste modo de produção, cabendo-lhe manter um posicionamento crítico mediante tais aspectos. Nesse sentido, a contemporaneidade suscita a compreensão dos processos políticos em voga, principalmente no que se refere à configuração do Estado.

A referida tarefa requer um olhar atento que considere as relações entre as formas estatais, a constituição social e os princípios do sistema econômico. Tais elaborações requerem um olhar cauteloso sobre a redefinição da sociedade contemporânea a fim de desvelar reificações e ideologias direcionadas para a naturalização de processos sociais. (FARIAS, 2004).

Um dos processos políticos relevantes da contemporaneidade a ser discutido caracteriza o processo de formulação das políticas educacionais enfocadas sob discursos fundados em princípios como descentralização, equidade e cidadania. Trata-se de conceber o processo de formulação das políticas educacionais no Brasil contemporâneo a partir de sua inserção no quadro de uma formação socioeconômica que denota vinculações entre capital e Estado.

Nesse contexto, o Ensino Médio constitui, no percurso histórico da educação brasileira, um nível de ensino permeado por ampla complexidade na estruturação de políticas públicas focadas no enfrentamento aos desafios estabelecidos pela sociedade moderna. Tal fato decorre em virtude de sua natureza enquanto etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior e a particularidade de atender a adolescentes, jovens e adultos com diferentes expectativas frente à escolarização.

Bonitatibus (1991, p. 23) ressalta que a “[...] expressão ‘Ensino Médio’ designa a etapa de ensino situada entre a educação elementar e o ensino superior”. Assim, destina-se à formação de jovens, adolescentes além de adultos que a ela não tiveram acesso na idade própria (até 18 anos), conforme a LDB nº 9394/1996: “Hoje, quatro formas configuram a oferta de Ensino Médio no Brasil: a Regular, a Normal/Magistério, a Integrada à Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).” (BRASIL, 2017a, p. 25).

Esse nível de ensino tem tido denominação variada nas reformas educacionais ocorridas no Brasil, no século XX, bem como, a permanência de instabilidades e indefinições na contemporaneidade. As diferentes perspectivas de Ensino Médio resultam em distintas concepções e práticas de formação humana, exacerbando a desigualdade no atendimento ao que seria direito de todos.

Na reforma Capanema, quando ganhou status de período escolar autônomo, foi chamado de Ensino Secundário. Na Lei 4024/61, o nome adotado foi: Ensino Médio, com duas ramificações, a secundária e a técnica. A Lei 5692/71 que estabeleceu de forma compulsória para todo este segmento, o ensino profissionalizante, não tendo o alcance prático pretendido, denominou-o como o nível de 2º grau. A LDB em vigor, de 1996, restabeleceu a nomenclatura Ensino Médio e uma tentativa conciliadora e pragmática de superação da dualidade. As próprias mudanças de denominação refletem a busca, a nosso ver com insucesso, de um papel melhor definido para a modalidade em questão (LINS, 2005, p. 5).

Segundo Andreotti (2012), as camadas populares são inseridas na rede pública de ensino com um currículo propedêutico, desvinculado de formação social e profissional. Por sua vez, Romanelli (2012) acrescenta que os sujeitos com melhor posicionamento na hierarquia socioeconômica frequentam a escola privada, com vistas à aprovação em cursos das universidades públicas, reconhecidos socialmente. O caráter de formação dessa perspectiva de Ensino Médio, portanto, se reduz à continuidade de estudos, denotando um aspecto de unilateralidade.

Mesmo após a LDB nº 9394/1996, que postula a universalização do Ensino Médio, dados oficiais revelam que a dualidade histórica prevalece na oferta do referido nível de ensino, restringindo a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria dos estudantes. Houve a ampliação do Ensino Médio, porém, milhões de jovens de 15 a 17 anos permanecem fora da escola. Tal conjuntura caracteriza a massificação do acesso, sem a garantia democrática da permanência na escola e de um currículo focado na perspectiva de aprendizagens significativas para os discentes.

Nesse contexto, 61,4% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no Ensino Médio. A distorção idade-série é de 28,2%, representando o índice de alunos que não estão matriculados em uma etapa compatível com sua idade escolar. O total de matriculados no Ensino Médio, portanto, é de 83%. Em 2017, foram 7.930.384 milhões de matrículas: 1 milhão a menos que em 2016, além de uma evasão de 11,2%. O acesso ao referido nível se mostra ampliado em relação a 2001, quando 74% estavam matriculados. Contudo, a oferta ainda apresenta padrão

desigual entre a população. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2018a).

A matrícula do Ensino Médio segue a tendência de queda observada nos últimos anos que se deve tanto a uma redução da entrada proveniente do Ensino Fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 14,2% de 2013 a 2017) quanto pela melhoria no fluxo no Ensino Médio (a taxa de aprovação do ensino médio subiu 2,8 p.p. de 2013 a 2017); a matrícula integrada à educação profissional cresceu 4,2% no último ano, passando de 531,843 em 2016 para 554,319 matrículas em 2017; (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2018a, p. 13).

Na oferta desse nível de ensino, as redes estadual e privada agregam, respectivamente, 84,8% e 12,2% das matrículas. No âmbito público, é a etapa que possui maior expressão da rede federal, tendo esta, no entanto, uma participação de apenas 2,4% das matrículas. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2018a).

No cerne dessa diferença de matrícula, o desempenho satisfatório no ENEM por parte da menor parcela atendida demonstra a dualidade desse nível de ensino na sociedade brasileira. Conforme o documento *ENEM por escola*, divulgado pela última vez em 2015¹, as instituições com melhores resultados são as privadas, que atendem a um público de classe alta ou média alta.

Quadro 1 - Ordenamento geral dos 5 melhores resultados - ENEM - 2015

Resultado Geral							
ORDEM	UF	ESCOLA	MÉDIA GERAL	DEP. ADMINISTRATIVA	PORTE	INDICADOR DE PERMANÊNCIA	NÍVEL SOCIOECONÔMICO
1	SP	OBJETIVO COLEGIO INTEGRADO	763,66	Privada	31 a 60 alunos	de 60% a menos de 80%	Muito alto
2	CE	ARI DE SA CAVALCANTE SEDE MARIO MAMEDE COLEGIO	755,16	Privada	31 a 60 alunos	menos de 20%	Sem informação
3	PI	INST DOM BARRETO	753,74	Privada	91 ou mais alunos	80% ou mais	Muito alto
4	CE	CHRISTUS COLEGIO PRE UNIVERSITARIO	751,33	Privada	31 a 60 alunos	menos de 20%	Sem informação
5	CE	ARI DE SA CAVALCANTE COLEGIO - MAJOR FACUNDO	750,41	Privada	31 a 60 alunos	menos de 20%	Alto

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **ENEM por escola 2015.** Brasília, DF, 2016.

¹ Os dados do *Enem por escola*, divulgados pelo MEC no segundo semestre do ano seguinte à aplicação do exame, apresentavam informações sobre o desempenho dos alunos e as características das instituições de ensino. Em 2017, o MEC realizou alterações na configuração do ENEM e dentre elas anunciou o fim do *Enem por escola*, uma vez que as informações eram utilizadas para gerar *rankings* como instrumento de propaganda. Conforme o MEC, o ENEM não caracterizava instrumento de avaliação adequado às unidades escolares e com isso, foi estabelecido que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passaria a medir a qualidade das escolas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (BRASIL, 2017c).

Entre as públicas, destacam-se os colégios militares e instituições federais que trabalham com processos seletivos na definição do corpo discente. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2016).

Quadro 2 - 7 melhores resultados entre as públicas - ENEM 2015

PÚBLICAS							
ORDEM	UF	ESCOLA	MÉDIA GERAL	DEP. ADMINISTRATIVA	PORTE	INDICADOR DE PERMANÊNCIA	NÍVEL SOCIOECONÔMICO
1	MG	COL DE APLICACAO DA UFV - COLUNI	721,95	Pública	91 ou mais alunos	80% ou mais	Alto
2	RS	UFSM - COLEGIO POLITECNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA MARIA	716,21	Pública	31 a 60 alunos	80% ou mais	Muito alto
3	PE	COLEGIO DE APLICACAO DO CE DA UFPE	712,53	Pública	31 a 60 alunos	80% ou mais	Muito alto
4	RJ	CPII - CAMPUS NITEROI	673,02	Pública	91 ou mais alunos	80% ou mais	Alto
5	PE	ESCOLA DE APLICACAO DO RECIFE - FCAP UPE	672,92	Pública	31 a 60 alunos	80% ou mais	Muito alto
6	RJ	CPII - CAMPUS CENTRO	672,89	Pública	91 ou mais alunos	80% ou mais	Alto
7	MG	COLEGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE	669,15	Pública	91 ou mais alunos	80% ou mais	Muito alto

Fonte: (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2016).

Como se pode notar, o Ensino Médio, na configuração histórica do sistema educacional brasileiro, manifesta “[...] o nó da relação social implícita no ensino escolar nacional.” (CARNEIRO, 2012, p. 9). Seu processo de organização e suas atribuições contribuíram para a naturalização das diferenças e das desigualdades sociais entre as variadas classes de brasileiros.

Para a compreensão desse nível de ensino como *locus* de dualidade no contexto educacional brasileiro, cabe traçar um panorama sobre sua constituição histórica. Nesse processo, é preciso atentar para a estruturação do currículo e a relação entre as propostas e a constituição política e social.

2.1 O modelo Educacional do Ensino Secundário

A instituição de um nível de ensino não caracteriza somente um processo técnico de inclusão de um programa de estudos de determinado sistema educativo. O currículo está vinculado a representações de poder, denotando alcance sociopolítico na organização de conteúdos. Não se pode falar em neutralidade no currículo, pois ele é veículo de ideologia e da intencionalidade educacional.

O currículo escolar possui caráter de tradição à medida que estabelece invenções, construções institucionalmente forjadas com base em sistemas de crenças e valores no contexto histórico de uma sociedade. (HOBSBAWN; RANGER, 2012). Diante desse aspecto, cabe analisar como um sistema escolar é instituído, como se estabelecem suas permanências e rupturas.

A definição do *corpus* disciplinar perpassa pelo aspecto político que enfoca os objetivos do ensino em uma sociedade. “Os processos sociais que envolvem a produção do significado do conhecimento disciplinarizado assumem diferentes sentidos em função das múltiplas e variadas contingências históricas” (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 230). Abrange um processo relacional por meio de disputas no meio social acerca do que é válido para se estudar em determinado contexto histórico.

Nesse sentido, a configuração assumida pelo Ensino Médio no Brasil deve ser analisada considerando-se os pressupostos que fundamentaram a gênese do ensino secundário. Cabe centrar considerações sobre o modelo educacional grego que norteou as propostas desse nível de ensino, quanto à oferta e alcance social, além das permanências e rupturas no âmbito dos eventos históricos da modernidade europeia e na formação da sociedade brasileira.

Na Grécia, a sociedade ateniense caminhou em direção à promoção de um Estado democrático apoiada no comércio, mas floresceu, também, em outras áreas como Poesia, Teatro, História e Filosofia, dando menor valor aos trabalhos manuais. Daí a importância atribuída à educação: com a *Paideia*², ou seja, a ideia de formação humana nutrida pela cultura promoveu uma identidade cultural humanista que alimentou a sociedade ateniense, tendo a *polis* como organismo educativo.

Nestas circunstâncias, Aristóteles (384-322 a. C), nascido em Estagira e formado na academia de Platão, em 334 a. C., fundou o Liceu:

[...] uma escola de formação científica e filosófica para a qual [Aristóteles] escreve suas obras mais geniais e complexas, organizando uma verdadeira enciclopédia do saber que se abre com o *Organon* [...], articula-se na *Metafísica*, na *Física*, na *alma*, para chegar depois à *Política*, à *Poética*, à *Ética* (CAMBI, 1999, p. 92).

Abbagnano (2003, p. 610), por sua vez, acrescenta que “Liceu, no grego *Aurelov*, foi o nome dado à escola de Aristóteles, devido ao território em que estava situada, consagrado a Apolo Lício”. Tal educação ocupava-se de instruir as pessoas livres, em função de sua condição confortável. Eram educados a viver no ócio, para

² A *Paideia* ateniense supõe um conjunto complexo de estudos iniciado entre sete anos de idade até vinte anos e que possuía um objetivo: tornar-se ideal para buscar a harmonia entre o corpo e a mente, levando o cidadão a alcançar a *areté* (excelência). Conforme Platão (2007, p. 64), “[...] voltada para a virtude, que vem desde a infância e nos desperta o anelo e o gosto de nos tornarmos cidadãos perfeitos, tão capazes de comandar como de obedecer, de conformidade com os ditames da justiça”. Para Aristóteles (2003, p. 133), “[...] adequada a cada forma de governo”. Assim, o ideal educativo grego aparece como *Paideia*, formação geral que tem por tarefa construir o homem como o todo, como *pólis* (JAEGER, 1995).

garantir a sabedoria, considerada condição do dirigente, restrita a uma pequena porção da realidade grega.

Para Aristóteles (2003), a sociedade estava dividida em duas classes: aquelas que trabalhavam e as outras que estavam livres do trabalho às quais o Liceu atendia. A harmonia social foi um dos atributos dessa educação escolar. Enquanto mantenedora da ordem, na promoção dos corpos dóceis e de um pretenso equilíbrio, na seleção de conhecimentos necessários.

A forma tácita da escola grega nesta época é o ginásio 'Centro de cultura física e intelectual' e centro da vida cidadina. Entretanto, vão sendo criadas também novas instituições educativo-culturais, como as escolas de alta cultura filosófica que são centros de cultura superior, como a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles (CAMBI, 1999, p. 99).

Essa experiência grega é posta como importante contribuição cultural, no Ocidente, no que concerne à formação escolar. Assim, a Grécia:

Funda instituições que deixarão a marca em toda tradição educativa ocidental (como as escolas de gramática e de retórica, que são o 'incunábulo' de alguns métodos da própria escola moderna: por exemplo, o liceu); chega a construir uma *tradição* de modelos, léxicos, instituições, e ainda autores, textos, experiências [...] (CAMBI, 1999, p. 101).

No mundo grego, os intelectuais eram os sábios, cuja condição ajudou a promover uma hierarquia social, estabelecida por eles para conduzir os rumos da vida na cidade. A Filosofia e a Política na sociedade de Atenas foram partes importantes para assegurar as bases de uma sociedade notadamente diferenciada que desvalorizou o trabalho manual, privilegiando, portanto, a formação intelectual. A opção por uma educação de base idealista atribuiu à escola secundária a tarefa de formação humana que teve, no Liceu aristotélico, importante contribuição.

Em Roma, não houve Liceu, mas as poucas escolas secundárias, que existiram, ofereceram o estudo da Física, da Filosofia, da Metafísica e do Latim. Assim, mantiveram a tradição principiada pelo ensino secundário do Liceu ateniense.

No período medieval, os saberes escolares ficaram sob a responsabilidade da Igreja, mediante as determinações dos intelectuais teólogos que restringiram aspectos da mentalidade filosófica grega. Esta tendência permaneceu até o período do afastamento das ordens religiosas como únicas responsáveis pela organização escolar, período que coincide com a época contemporânea, principiada pela Revolução Francesa.

A França pós-revolucionária expressava as demandas reformistas em termos educacionais, por haver passado por outra bem maior: a Revolução Francesa³. Enquanto expressão dessas reformas, o poder dos intelectuais foi também expresso através do afastamento das ordens religiosas, na orientação da educação escolar, propondo a organização de um sistema de ensino laico, cuja preocupação refletia a necessidade de ordenar a sociedade, para afirmação da nova ordem. O traço principal desse movimento consistiu em responsabilizar o indivíduo, o intelectual engajado, expressão do homem público. Sua identidade deve se confundir com a cultura do seu tempo, marcada pela ideia de progresso material. (BOBBIO, 1997).

O período contemporâneo, cronologicamente iniciado com a Revolução Francesa, apresenta o capitalismo concorrencial sob a forma da concorrência generalizada com eliminação do Estado, no que concerne à adoção de políticas de regulação social e, também, no controle do mercado, do trabalho, do comércio, orientado para o consumo. Tal constituição foi amparada pelas ideias dos economistas políticos Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823), através da ideologia do *laissez faire*, livre concorrência que compõe a forma do Estado Liberal, consubstanciado pelo liberalismo econômico, apoiado em categorias como individualismo, liberdade, igualdade, propriedade, segurança e justiça.

Todos esses princípios do liberalismo incidem sobre a educação escolar, enquanto instrumento a serviço do Estado para a inculcação desses valores à população. Nesse momento, potências como França e Inglaterra vão construindo suas áreas de influência para aumento da produção e do consumo.

Dessa forma, com a criação de sistemas nacionais de ensino, a Pedagogia contemporânea orienta a formação do homem burguês. Para tanto, pauta-se na exigência de novos modelos da organização escolar.

O controle público da educação que ocorreu paulatinamente para o poder do Estado foi também acentuando o seu caráter dual, postulando-a como um direito de todos, expressa de forma igualitária; mas, na prática, a serviço daqueles que detinham o capital. Eby (1978, p. 468) assinala que foi implantado um programa nacional de educação cujo objetivo era a reconstrução da ordem nacional:

³ Conforme a fundamentação marxista, a Revolução Francesa foi uma revolução política da burguesia, classe, economicamente pujante no século XVIII, mas politicamente excluída no Antigo Regime, que assumiu o poder político formal pela revolução e, por meio dela, construiu uma nova sociedade baseada na ideologia liberal. O movimento demarca o fim das estruturas do Absolutismo e do Feudalismo inaugurando a nova ordem capitalista. (SILVA, 2009).

A lei de 1795 fundou escolas secundárias segundo a moda, e um decreto subsequente, em 1802, providenciou a criação de escolas secundárias estatais, conhecidas como Liceus, e de colégios municipais particulares de nível escolar secundário. A educação primária foi deixada para as *communes*, sem orientação.

O plano revolucionário de reestruturação educacional na França enfocou a adoção dos Liceus, de formação literária, como modelo de escola secundária preparatória para o ensino superior, configurando um exemplo para muitos países. Dentre eles, o Brasil, durante o Império, que adotou o modelo de formação secundária similar aos Liceus da França, com um currículo sustentado pelas letras, apoiado nos compêndios franceses. Ao longo do processo, instituiu como uma das funções do ensino secundário o fomento às línguas e o acesso ao ensino superior.

2.2 O Ensino Médio no *corpus* da Educação Brasileira

O ponto de partida dos estudos secundários no Brasil ocorreu com os jesuítas durante o período colonial, entre os séculos XVI e XVIII. Surge então, numa perspectiva privada, mediante o não custeio pela metrópole portuguesa. A abordagem contemplava preceitos religiosos fundados no catolicismo, com caráter mnemônico, rigidez disciplinar e ensino direcionado à ética religiosa. O modelo de educação constituía, portanto, amplo mecanismo de reprodução social, pelo atendimento a uma minoria pertencente à elite.

Permaneceu assim até 1759, quando ocorreu a expulsão dos jesuítas⁴ pela metrópole portuguesa. Em substituição, foram implantadas as aulas régias⁵: realizadas no âmbito familiar com reprodução dos métodos jesuíticos.

Nessa trajetória, o ensino secundário apresentava caráter seletivo e elitista, objetivando a preparação da classe abastada para acesso a cursos superiores na Europa. A configuração dual desse nível de ensino se torna evidente no contexto da

⁴ Na segunda metade do século XVIII, com o decreto régio de setembro de 1759, o rei D. José I de Portugal ordena a expulsão dos religiosos da Companhia de Jesus que estivessem em seus domínios continentais e ultramarinos e com isso, do Brasil. Nesse processo, teve influência José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que, em sua filosofia monarquista, realizou frequentes investidas contra a Igreja conseguindo que ela viesse a perder parte considerável de seu poder e de seu prestígio no reino lusitano. (FAUSTO, 2012).

⁵ Através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal suprimia as escolas jesuíticas e criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. As aulas régias eram autônomas e isoladas, com professor único e uma não se articulava com as outras. O ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas, ministradas por professores leigos. Esse modelo constituiu a primeira experiência de ensino promovido pelo Estado na história brasileira. A educação até então a cargo da Igreja pelos jesuítas passou a ser uma questão de Estado, servindo a uma minoria representada pelos filhos das incipientes elites coloniais. (ARANHA, 2006).

emancipação política brasileira: “[...] um marco na história do ensino secundário entre nós.” (HAIDAR, 1972, p. 14). O referido movimento é principiado pela chegada em 1808 da família real portuguesa ao Brasil com a formação das elites dirigentes do território que passaria à condição de Reino Unido.

A constituição de um sistema educacional brasileiro ocorre após a vinda da família Real portuguesa, marcada pela transferência de sede da corte e seu aparato metropolitano. Tal fato demandou o aparelhamento da colônia, com a criação de instituições⁶ que subsidiassem à administração, concentrada no Rio de Janeiro.

No que concerne à criação das escolas, são implantadas a Academia Militar e a da Marinha: ambas destinadas a manter a ordem e a segurança territorial. Logo após, são fundadas as instituições direcionadas à saúde da Corte que não se destinava ao público, mas sim, à burocracia imperial.

Conforme Lima (1997), o restante da população brasileira, na época aproximadamente três milhões de habitantes, convivia nas províncias com mínimas condições de reprodução da cultura europeia⁷. A promoção de um sistema de ensino no Império se caracterizou pelo descaso com a educação popular. Primou por sofisticar a educação escolar de elite, com o ensino secundário e a criação de alguns cursos superiores. Somente com o movimento de independência política, coube consolidar um sistema de ensino enquanto um dos sustentáculos do ideário de nação, suplantando a figura do colonizador pelo Império brasileiro.

Nessa conjuntura, o ensino secundário no Brasil tem sua oferta oficializada no período Imperial. Assim, foram instituídas Assembleias Provinciais a quem ficou reservada a regulamentação dos ensinos primário e secundário em suas jurisdições.

À Assembleia Geral coube legislar sobre o ensino primário e o secundário na Corte e o superior em todo o país. Os liceus provinciais a partir de 1835 e o Colégio Pedro II na Corte, em 1837, promovem a sistematização do Ensino Secundário. O Colégio Pedro II, criado para formar as elites nacionais, os altos quadros políticos, administrativos e intelectuais do país, foi considerado no período monárquico, referência para a organização dos liceus provinciais. (HAIDAR, 1972).

⁶ Biblioteca Real, Museu Real, Jardim Botânico, Tipografia Real, Academia de Belas Artes, Academia Militar, Duas faculdades de medicina, uma na sede da metrópole e a outra na Bahia. Academia de Guardas-Marinha. (FAUSTO, 2012).

⁷ A Constituição de 1824 garantia a instrução primária a todos os cidadãos do Império, em escolas de primeiras letras, sem nada dispor sobre como efetivar esta determinação. Era ofertada de forma precária e não havia formação de professores cujo salário era desinteressante. (ARANHA, 2006).

Com a institucionalização do *Ato Adicional Padre Diogo de Feijó*⁸, em 6 de agosto de 1834, foi organizado um *Sistema Nacional de Ensino*. Com influência do modelo francês, o ensino superior ficou sob a responsabilidade do poder central, enquanto instrução elementar e ensino secundário estavam a cargo das províncias. Tal proposição se vinculava ao atendimento das especificidades locais, o que na prática não ocorria uma vez que os saberes do currículo eram determinados pelo poder central, pela equiparação ao modelo do Colégio Pedro II.

No contexto político, o Brasil obteve independência de Portugal, ficando, no entanto, dependente das determinações da Inglaterra e França⁹. Manteve o regime econômico latifundiário e escravista, apesar das pressões de potências industriais, desejosas em ampliar seus mercados consumidores com a adoção do trabalho assalariado no Brasil. Tal conjuntura ressignificou a escola secundária imperial enquanto lugar primordial para quem aspirava a um cargo na burocracia do Estado brasileiro, caracterizando privilégio de uma pequena parcela da população.

A população colonial era composta de aproximadamente 2/3 de escravos conforme registros da época da Independência, uma parcela inexpressiva de trabalhadores livres, rurais e urbanos, uma pequena e poderosa camada de proprietários e uns poucos ricos comerciantes de importados ou de escravos para quem a cultura escolar era um luxo indispensável. (XAVIER, 1994, p. 48).

A instituição do sistema escolar se voltou para as exigências do sistema produtivo, fundamentado nas necessidades dos *donos do poder*¹⁰. Assim, o latifundiário representando o branco colonizador, detentor do poder econômico e político, também da origem europeia e dos bens culturais importados, recebia atendimento educacional em meio a uma população nativa, negra, mestiça, sem

⁸ Entre a abdicação de D. Pedro I em 1831 para assumir a coroa portuguesa diante da menoridade de D. Pedro II coroado somente em 1841, houve uma década de regências: compartilhadas, como a Regência Trina constituída por junta governativa ou única como a Regência Uma cujo primeiro regente eleito foi o Padre Diogo Antônio Feijó. No período regencial, *O Ato Adicional de 1834* foi uma medida legislativa que alterou a Constituição de 1824 na tentativa de conter os conflitos entre liberais e conservadores nas disputas pelo poder político central. Foram criadas as Assembleias Legislativas Provinciais para controlar tributos, gastos e nomear seus funcionários. A medida garantiu maior autonomia administrativa às províncias do Império ainda que seus representantes fossem designados pelo governo central. (FAUSTO, 2012).

⁹ A nova relação de dependência com França e principalmente Inglaterra representava uma mudança na forma como o Brasil se inseria enquanto mercado consumidor no sistema econômico internacional com a expansão do capitalismo industrial. (FAUSTO, 2015).

¹⁰ Expressão designada por Faoro, para referir que na constituição política brasileira, o poder tem donos que não emanam da Nação, da sociedade, da plebe ignara e pobre, é o chamado estamento político: aquele em que os membros têm consciência de pertencer a um mesmo grupo – qualificado para o exercício do poder – e que se caracteriza pelo desejo de prestígio e honra social. A exploração sistemática dos cargos caracterizava o Estado conservador e patrimonial de estamento, cujo objetivo era a obtenção do máximo proveito possível. (FAORO, 2012).

acesso à cultura escolar. Por sua vez, os intelectuais instituem a escola secundária liceísta, vinculada às elites, mas distante da realidade brasileira.

Haidar (1972, p. 97) afirma que a história do ensino secundário público no Império brasileiro se reduz à história do Liceu da Corte: o Colégio Pedro II:

Um estabelecimento de ensino secundário, inspirado no exemplo oferecido pelos colégios franceses, e que deveria, na intenção de seu criador, atuar como padrão. Com decreto de 2 de dezembro de 1837, converteu-se o Seminário de São Joaquim, antigo Seminário dos Órfãos de São Pedro, no modelar colégio de instrução secundária que recebeu o nome de Pedro II.

Nunes (1999 p. 70) caracteriza o ensino secundário brasileiro no Império enquanto “[...] livresco, literário, ornamental, contribuindo para a formação de oradores e retóricos de que o Parlamento do Segundo Império foi excelente demonstração”. Dedicado à formação dos filhos das elites, constituía escola de caráter aristocrático, contava com a contribuição financeira dos alunos para manter o padrão, mas não compensava os gastos feitos pelo poder público.

Nesse modelo de escola secundária, depois de cursar todas as disciplinas, cabia o ingresso no ensino superior, com modelo similar ao ofertado na sede da Coroa. Segundo Azevedo (1996, p. 548), “[...] a organização do Colégio Pedro II (1837-1838) primava pelo ensino científico, mas com preponderância do ensino literário clássico”. Assim, a proposta liceísta de escola para a elite, voltada aos valores europeus, não contemplava o estudo das questões nacionais.

O Colégio Pedro II estava longe de se equiparar a uma instituição superior de estudos. Ele foi, desde as suas origens, um grande colégio de humanidades, o mais importante criado pelo governo do Império, a única instituição de cultura e de formação geral, embora de nível secundário (AZEVEDO, 1996, p. 558).

Por sua vez, o ensino elementar era precário nas províncias, que davam maior visibilidade ao ensino secundário, por meio da implantação dos Liceus¹¹. Para Xavier (1994, p. 74), “[...] os liceus provinciais, em número limitado, bem montados e localizados nas capitais das províncias política e economicamente mais importantes, acolhiam a ‘nata’ das sociedades locais”. Apesar da notoriedade dos Liceus no ensino secundário público brasileiro imperial, os saberes instituídos no currículo se

¹¹ Criados em 1835, os Liceus Provincianos constituíram os primeiros currículos seriados, com preocupação predominante de fornecer as disciplinas exigidas nos exames preparatórios para o Ensino Superior. (AZEVEDO, 1996). De acordo com Cabral (1984), no Maranhão, foi criado em 1838, sendo o único estabelecimento de ensino secundário na Província. Em 1854, existiam dezesseis liceus nas Províncias e em 1872 esse número subiu para vinte. Todos esses se miravam no currículo e funcionamento do Colégio D. Pedro II. (ARANHA, 2006).

fundamentavam em conhecimento literário, desconectado da realidade local, predominando a literatura estrangeira, abstrata, descritiva:

Para os legisladores brasileiros, [...] educados à europeia, representantes das categorias dominantes, a propriedade, a liberdade, a segurança garantida pela Constituição eram reais. Não lhes importava se a maioria da nação se constituía de uma massa humana para a qual os preceitos constitucionais não tinham a menor eficácia. (ROMANELLI, 2012, p. 35).

O currículo instituído era desvinculado de comprometimento social. Apesar disso, houve expressões contrárias¹² ao saber instituído pelo ensino secundário, demonstrando que o referido modelo educacional não era unanimidade.

Nota-se, portanto, que o ensino secundário brasileiro denota em sua constituição o caráter de preparatório para o acesso ao ensino superior, atuando enquanto selecionador de sujeitos com propósito de perpetuar a ordem social. Como refere José Murilo de Carvalho (2003, p. 65): “[...] uma ilha de letrados num mar de analfabetos”.

O ensino secundário fortalece o conservadorismo, pois, ao se distanciar da realidade nacional, enfoca as exigências da classe dominante, tornando-se aparelho ideológico de Estado, como afirma Althusser (2001). O afastamento entre os quadros da população evidencia estratégia de poder político, para a manutenção da ordem do Estado, distanciando, estrategicamente, as classes sociais.

A República, em sua Constituição de 24 de fevereiro de 1891, institui alterações políticas no Brasil¹³, separa a Igreja do Estado, buscando laicizar a sociedade e a educação; e estabelece a instrução primária como responsabilidade dos estados, atribuindo ao governo federal as instituições de ensino secundário e superior. (AZEVEDO, 1996). A ressignificação do contexto político reafirmou, assim, a dualidade na organização da educação escolar, no que Beisiegel (1974, p. 21-22)

¹² “Martim Francisco condenava o ensino do latim e do grego; porque coisa nenhum é mais irregular e digna de lástima do que dispensar partes do precioso tempo da adolescência em arranhar um miserável grego e um latim bárbaro e isto para indivíduos cujas ocupações não têm a menor relação, mormente que, no cabo, é tão imperfeito o seu estudo, que não lhes dá prazer de continuarem depois na cultura destas línguas e, no lapso de alguns anos, de todo lhes esquecem.” (NUNES, 1999, p. 69).

¹³ Conjuntura de transição política do sistema de governo monárquico para o republicano no Brasil, marcada pelo imaginário em torno do setor militar e sua associação com o ideal de liberdade. As mudanças na estrutura social, porém, ocorreram apenas com o revezamento de grupos oligárquicos no poder sob a influência do Positivismo de Comte nas ações dos grupos urbanos e militares. O movimento não significou o aumento da participação popular na vida política do país nem a melhoria das condições de vida da maioria da população. A primeira Constituição republicana de nosso país promulgada em 1891, apesar de eliminar o critério eleitoral da renda, manteve a restrição ao voto dos analfabetos, atendia aos interesses das oligarquias agrárias e não demonstrava preocupações com temas essenciais para o desenvolvimento do povo como, por exemplo, a educação. (PILETTI, 2012).

classifica como dois “sistemas” paralelos de educação: um popular e o outro elitista, marcado pelas escolas secundárias:

Nitidamente seletivas, num triplo sentido. Socialmente, seus alunos provinham das classes sociais elevadas [...]; pedagogicamente, eram recrutados, desde o ensino elementar, por meio de classes ou escolas preparatórias; profissionalmente, visavam habilitar, com exclusividade para o nível superior (SILVA, 1959, p. 80).

A República Velha¹⁴ estabeleceu uma clara separação entre o ensino popular e a educação das elites. O primeiro nas escolas primárias, no ensino normal e no profissional; e a segunda, nos ginásios e cursos superiores. Tendo como justificativa a reorganização do ensino secundário no país como preparação para a matrícula em cursos superiores, reformas sucessivas instituíram, entre 1911 e 1915, os exames de admissão: testes vestibulares visando à seleção dos candidatos ao Ensino Superior.

A Reforma Benjamim Constant (1890) propôs mudança curricular no Colégio D. Pedro II, que passou a se intitular Ginásio Nacional, até 1911; bem como a laicização do ensino público; e, com isso, a expansão dos colégios privados de cunho confessional¹⁵. Em 1901, a reforma Eptácio Pessoa equiparou as escolas particulares às oficiais. A Lei Rivadávia Correia (1911) reduziu a função propedêutica do ensino secundário, com base no discurso de formação geral.

Mas, em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano ressaltou o caráter preparatório do ensino secundário para o vestibular. Por sua vez, a Reforma João Luís Alves (1925) caracterizou o ensino secundário como base para o nível superior e preparação geral para a vida. (PILETTI; PILETTI, 2012).

¹⁴ A Primeira República Brasileira, chamada de República Velha (em oposição à República Nova, período posterior, iniciado com o governo de Getúlio Vargas), foi o período da história do Brasil que se estendeu da proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, até a Revolução de 1930; que depôs o presidente Washington Luís. É dividida pelos historiadores em dois períodos: A República da Espada, dominado pelos setores mobilizados do Exército apoiados pelos republicanos, da Proclamação da República à eleição do primeiro presidente civil, Prudente de Moraes. Com viés centralizador do poder pelo temor da volta da Monarquia e de uma possível divisão do Brasil. O segundo período, a República Oligárquica, se estende de 1894 até a Revolução de 1930. Caracterizou-se por dar maior poder para as elites regionais, em especial do sul e sudeste do país. As oligarquias dominantes eram as forças políticas republicanas de São Paulo e Minas Gerais, que se revezavam na presidência na política do café com leite, em razão da importância econômica da produção de café paulista e de leite mineiro para a economia brasileira da época. (FAUSTO, 2012).

¹⁵ A escola confessional baseia seus princípios e forma de atuação numa religião, diferenciando-se, portanto, das escolas laicas. Para esse tipo de escola, o desenvolvimento dos sentimentos religioso e moral nos alunos é o objetivo primeiro do trabalho educacional. (ZANTEN, 2011).

Quadro 3 - Ensino Secundário na República Velha (Brasil 1890 - 1925)

Reformas	Objetivos	Duração do nível
Benjamim Constant (1890)	“Instrução fundamental para a matrícula nos cursos superiores da República e para o bom desempenho dos deveres do cidadão na vida social.”	7 anos
Epitácio Pessoa (1901)	“Cultura intelectual para a matrícula no ensino superior e obtenção do grau de bacharel em Ciências e Letras.”	6 anos
Lei Rivadávia Correia (1911)	“Cultura geral de caráter prático para as exigências da vida, sem preocupação subalterna de curso preparatório.”	4 anos – internato 6 anos - externato
Carlos Maximiliano (1915)	“Sólida instrução fundamental, habilitando à prestação, em qualquer academia, de rigoroso exame vestibular.”	5 anos
João Luís Alves (1925)	“Base para a matrícula em cursos superiores e preparo fundamental para a vida com cultura média geral do país”.	5 anos

Fonte: Elaborado pela autora com informações de: ANDREOTTI, A. L. *et al.* (orgs.). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

Na *Primeira República*, o Brasil manteve a postura econômica agroexportadora, cuja fragilidade não suportou a crise do capitalismo ao final da década de 1920¹⁶. O cenário de crise econômica suscitou instabilidades políticas e sociais que culminaram com o Movimento político de 1930¹⁷. O governo provisório instituído dissolveu o Congresso e passou a legislar por decreto reforçando o poder central. Educação e saúde pública passaram a ser ordenadas tomando como base o modelo corporativista de “integração” do trabalho ao capital. (CUNHA, 1980, p. 211).

Francisco Campos se tornou ministro da Educação e Saúde de Vargas. Participante do movimento da Escola Nova¹⁸, estava vinculado ao movimento

¹⁶ A quebra da Bolsa de Nova Iorque culminou em uma grande crise mundial afetando o Brasil, que tinha os Estados Unidos da América, centro da crise, como um de seus principais compradores de café: produto essencial da economia brasileira. (FAUSTO, 2015).

¹⁷ Denominada pela Historiografia tradicional como Revolução de 1930, constituiu movimento armado, liderado pelos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba. Resultou em um golpe de Estado, que levou Getúlio Vargas à presidência, colocando fim à República Velha. Torna-se mais apropriada a designação movimento político de 1930 por não ter havido alteração no cenário político nacional, já que os governantes continuaram a pertencer às oligarquias estaduais. (FAUSTO, 2012).

¹⁸ Movimento que fez a crítica à Pedagogia tradicional pela submissão nas escolas, tomando como base a filosofia de educação proposta pelo filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano

católico, defendendo concepções políticas autoritárias enquanto líder nacional da Legião de Outubro¹⁹. Em decreto de 18 de abril de 1931, regulou reforma do ensino secundário propondo que:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. (ROMANELLI, 2012, p. 135).

Conforme Cunha (1980), para conciliar as finalidades do ensino secundário, e a propedêutica, de preparar candidatos para o ensino superior, capazes de tomar decisões, buscou inspiração no modelo do Fascismo Italiano²⁰. Do mesmo modo que na Itália, o curso secundário ficou dividido em dois ciclos: um fundamental de cinco anos direcionado à cultura geral; e outro complementar de dois anos, objetivando preparar os candidatos para o ensino superior.

A reforma Francisco Campos vinculou o ensino secundário aos aspectos produtivos e condicionantes sociais. No quadro das escolas, além das secundárias propedêuticas, surgem as profissionais para formação de quadros intermediários do comércio e o magistério primário, sem articulação com o ensino superior.

A conjuntura foi, dessa forma, propícia ao Manifesto educacional dos pioneiros²¹ cujos signatários foram derrotados no processo constituinte. Havia duas

John Dewey (1859-1952). Fundamentado no pragmatismo, doutrina segundo a qual as ideias são instrumentos de ação, que só valem se produzem efeitos práticos, em seu livro *Vida e Educação*, Dewey apresenta um olhar sobre a escola tradicional e o ensino dos conteúdos disciplinares de forma abstrata e desvinculada da vivência da criança. No escolanovismo, o aluno assume o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar a partir de suas experiências. (SAVIANI, 2004).

¹⁹ “Também chamada Legião Revolucionária, articulada pelos *tenentes* participantes da Revolução de 1930, constituiu partido político de cunho fascista do qual Francisco Campos foi um dos fundadores e dirigentes. A plataforma política, os símbolos, a organização das milícias eram semelhantes aos do movimento fascista italiano com íntimas ligações com a Igreja que deixavam à vontade a hierarquia eclesiástica brasileira, particularmente a mineira, que foi responsável pelas reformas educacionais naquele Estado na década de 1920.” (CUNHA, 2000, p. 20).

²⁰ Dá-se o nome de fascismo, ou nazi-fascismo, ao fenômeno histórico ocorrido no mundo europeu entre 1922 e 1945, o chamado período entre guerras, na ascensão de regimes políticos totalitários que se opuseram, às democracias liberais e ao regime comunista soviético. Pesquisadores situam o referido movimento na Alemanha e na Itália. Nesta, representado pelo Governo de Benito Mussolini cuja reforma educacional partiu do ministro Giovanni Gentile. (SILVA, 2009).

²¹ Documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo* circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. Dentre os educadores, destacaram-se Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Paschoal Leme e Roquete Pinto. O grupo defendia novos ideais de educação e lutavam contra o empirismo dominante, afirmando que a escola tradicional estava instalada para uma concepção burguesa, deixando o indivíduo numa autonomia isolada e estéril. Tendo à frente, o educador Fernando de Azevedo com larga experiência na Instrução Pública de São Paulo, o Manifesto defendia a escola pública, laica, gratuita e obrigatória e

posições predominantes: os liberais elitistas, representados por Fernando de Azevedo, enfocando a articulação de todos os graus e tipos de ensino segundo uma concepção unificada de educação, reformada, priorizando os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional. O outro segmento, liderado por Anísio Teixeira, congregava os liberais igualitaristas que denunciavam a discriminação social realizada pela escola e propunham a abolição do sistema dual de ensino, visando à criação de uma escola única.

No curto período constitucional, entre 1934 e 1937, manteve-se um padrão limitado do número de estabelecimentos públicos secundários. A União permanecia interferindo por meio de equiparação para equalização formal do ensino público e privado. Manteve-se a homogeneização curricular e a ruptura do monopólio estatal do acesso ao ensino superior. (NUNES, 2001).

Com o golpe de Estado em 1937²², compete à União fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional. Cabia traçar diretrizes que devem obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.

A gestão Gustavo Capanema instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Com isso, estabeleceu a divisão de 1931 entre o ginásio, em quatro anos, e um segundo ciclo de três anos, com a opção entre o clássico e o científico.

Para os estudantes que não conseguissem aprovação nos exames de admissão ao Ensino Médio ou não desejassem ingressar na universidade, surge a opção dos cursos profissionalizantes²³ no segundo ciclo.

A Lei Orgânica apresentou como principal inovação, a transformação do ensino profissional em ensino de grau secundário. Mas, manteve-se o entendimento restritivo e seletivo sobre este nível além de suprimir as denominações “ginásio” e “colégio” (SCHWARTZMAN, 1984, p. 190).

a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação, influenciando várias regulamentações posteriores. (ANDREOTTI, 2012).

²² O Estado Novo foi um período autoritário da história brasileira que durou de 1937 a 1945. Foi instaurado por um golpe de Estado que garantiu a continuidade de Getúlio Vargas à frente do governo central, tendo o apoio de importantes lideranças políticas e militares. (FAUSTO, 2015).

²³ Os ramos profissionais do ensino secundário voltavam-se à formação de força de trabalho específica para os diferentes setores da economia e da burocracia. Além do ensino industrial para o setor secundário, havia o ensino agrícola para o setor primário; o ensino comercial para o setor terciário e o ensino normal para a formação de professores primários. (ROMANELLI, 2012).

Quadro 4 - Ensino Secundário na Era Vargas (Brasil 1930 - 1945)

Período	Dispositivo legal	Medidas
Governo Provisório (1930-34)	Reforma Francisco Campos	Criação do Conselho Nacional de Educação e organização do ensino secundário e comercial. Divisão do curso secundário em dois ciclos, orientado para as diferentes opções de carreira universitária. Criação de um sistema nacional de inspeção do ensino secundário, por uma rede de inspetores regionais.
Constituinte (1934-37)	Constituição de 1934	Educação como direito de todos; Obrigatoriedade e gratuidade da escola primária integral, estendendo-se ao ensino secundário. Aumento da matrícula no ensino secundário.
Estado Novo (1937-45)	Reforma Gustavo Capanema	Sistema educacional correspondente à divisão econômico-social do trabalho. Estruturação do ensino industrial, reforma do ensino comercial e criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

Fonte: Elaborado pela autora com informações de: PILETTI, C; PILETTI, N. **História da Educação:** de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto. 2012.

Com o fim do Estado Novo, em 1945, Getúlio Vargas retorna ao governo brasileiro em regime democrático com as eleições de 1950²⁴, seguido pelo mandato de Café Filho, buscando estabilizar a economia num contexto de manifestações populares. Nesse cenário, ecoam reivindicações por uma Lei de Diretrizes e Bases. Apresentada em anteprojeto no ano de 1948 com base nos princípios defendidos pela Escola Nova, a Lei só foi aprovada em 1961.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seu título VII, art. 33º, refere que “[...] a educação de grau médio, em prosseguimento à ministração na escola primária, destina-se à formação de adolescente.” (BRASIL, 1961). No art. 34,º situa em plano de igualdade o curso secundário, os cursos técnicos e os normais.

O contexto pós II Guerra Mundial entre as décadas de 1950/1960 é marcado pela expansão do Ensino Secundário. No Brasil, deu-se pelas pressões exercidas

²⁴ Gestão marcada, no plano econômico, instituição do monopólio estatal sobre o petróleo e expansão da indústria de base na Companhia Siderúrgica de Volta Redonda. Algumas atitudes de sua gestão aumentaram a resistência de setores do governo, e, após muitas pressões para seu afastamento, Vargas suicidou-se em agosto de 1954. (FAUSTO, 2015).

por movimentos sociais populares nos centros urbanos e industriais, propiciando a integração formal do ensino Primário ao Ensino Secundário, o antigo ginásio.

Com o golpe militar em 1964, o contexto político se torna marcado pela exclusão do Estado de direito,²⁵ influenciando profundamente a cultura e a educação no país. Sob a lógica da entrada em massa do capital estrangeiro, o ensino passa a ser visto como instrumentalização para o trabalho e controle ideológico. A ênfase na articulação entre educação e trabalho é efetivada mediante acordos firmados com organismos internacionais²⁶.

No cenário educacional, é instituída a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 fixando diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Direcionava a escolaridade obrigatória dos 7 aos 14 anos, ao ensino de 1º grau (8 anos), caracterizado pela junção dos antigos primário e ginásio. Além disso, atribuía caráter profissionalizante ao nível médio ou 2º grau, visando suprir a carência de profissionais no mercado de trabalho.

Conforme Cunha (1977), a escola de Ensino Médio se voltou para a preparação de *técnicos* com empobrecimento dos currículos escolares pela retirada dos conteúdos de formação geral, necessários à compreensão crítica da realidade. Modelo profissionalizante do Ensino Médio se pautou na Teoria do Capital Humano²⁷

²⁵ Instaurado no país após 31 de março de 1964, é designado *regime militar* no sentido de que a cúpula das forças armadas assumiu diretamente o poder e funções de governo. Tomando com fundamento o discurso da segurança nacional, partidos são dissolvidos, a imprensa é censurada, diversas formas de repressão são utilizadas. O crescente endividamento externo e a instalação de multinacionais marcaram a vinculação do país ao capital estrangeiro, em um período conhecido como milagre brasileiro. (FAUSTO, 2012).

²⁶ Dentre eles, o Acordo Ministério da Educação e Cultura – *United States Agency for International Development* (MEC-USAID). Em consonância com o cenário internacional de expansão do Capitalismo, o governo militar promoveu a adequação do sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico preconizado pelas agências internacionais, permitindo que técnicos norte-americanos direcionassem a reorganização do sistema educacional brasileiro. (ARANHA, 2006).

²⁷ Elaborada no âmbito da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950, por Theodore W. Schultz, então professor do Departamento de Economia da Universidade de Chicago. Surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo *fator humano* na produção, difundindo a concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou uma concepção tecnicista sobre o ensino e a organização da educação como pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria *valorizando* a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um *valor econômico*. Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. A teoria do capital humano rendeu para Schultz em 1968, o prêmio Nobel de Economia. (ZANTEN, 2011).

que subordinava a educação às demandas do mercado de trabalho, reforçando a dicotomia da educação para a *elite* e para o trabalhador.

No início da década de 1980, a recessão econômica e o anseio da sociedade civil pelo retorno à democracia suscitaram a luta de movimentos sociais por reforma partidária e eleitoral. Inúmeras manifestações culminam com as *Diretas já*, em 1984, e eleições diretas, em 1989, constituindo o período de redemocratização política, caracterizado como Nova República²⁸.

O cenário educacional é de transição, a partir do estabelecimento de direitos sociais pela Constituição de 1988 e das definições legais reservadas ao ensino no sistema educacional brasileiro. As reformas na oferta educacional surgem com a Lei 9394/1996, cujas disposições passam a nortear as proposições do Ensino Médio para o século XXI.

2.3 Avanços e retrocessos do Ensino Médio Brasileiro no século XXI

Com o fim da ditadura e a passagem por uma transformação social representada por uma nova Constituição (1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, estipulou o Ensino Médio com função formativa e etapa de conclusão da Educação Básica. Esta, por sua vez, passou a ser “[...] a categoria abrangente que envolve Educação Infantil, Ensino Fundamental [ex. 1º grau], Ensino Médio [ex. 2º grau] e Educação de Jovens e Adultos.” (CURY, 1991, p. 576). Além disso, a LDBEN previu, ao mesmo tempo, que o Ensino Médio como nível da Educação Básica pudesse ser ofertado de formas adequadas às necessidades e disponibilidades da população. Na modalidade regular para alunos sem distorção idade-série e jovens e adultos para correção de fluxo, possibilitando condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 2017b, art. 4º, item VII).

Diante da dualidade do Ensino Médio brasileiro, em meio a essa disputa histórica por projetos societários e educacionais, foram formuladas as atuais

²⁸ A partir de 1983, a pressão popular em prol da democracia se ampliou com o surgimento de um movimento social de grandes proporções: as Diretas Já. Estudantes, artistas, intelectuais, políticos da oposição e sindicalistas saíram às ruas, realizando comícios e passeatas em prol da instituição de eleições diretas. O movimento resultou na volta do poder civil em 1985, com a eleição de Tancredo Neves à presidência e a posse de seu vice José Sarney, terminando assim, a longa época da ditadura militar e iniciando o período da Nova República. O nome faz referência ao nascimento de um novo período democrático, em oposição ao antigo governo que representava a censura, falta de democracia e repressão aos movimentos sociais. É caracterizado pela democratização política do Brasil representada na Constituição de 1988 e constante busca de estabilização econômica. (FAUSTO, 2012).

Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM). O documento enfoca a superação da dualidade de uma formação acadêmica e outra profissional conforme as camadas sociais atendidas pelo sistema educacional. Para tanto, caracteriza “[...] o Ensino Médio como direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos.” (BRASIL, 2013a): baseada na “Formação integral do estudante” (BRASIL, 2012, p. 13). Uma formação integral que ressignifica o Ensino Médio, propondo-se a superar o caráter dual vinculado à estrutura social do país, bem como, integrada pelo princípio da interdisciplinaridade sem fragmentação de disciplinas.

O Ensino Médio brasileiro, ao longo de sua história, oscilou entre uma finalidade voltada ora para a formação acadêmica, para o ingresso no ensino superior, ora para uma formação de caráter técnico, com vistas a preparar para o trabalho [...] Em qualquer uma dessas situações é possível verificar que a organização curricular do Ensino Médio ao longo do tempo se caracterizou pela fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas, de modo a valorizar algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras (BRASIL, 2013b, p. 6-7).

Ao definir o Ensino Médio, no art. 22º, enquanto etapa final da Educação Básica, a LDB nº 9394/1996 o considera parte de uma escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Diante disso, preconiza que os discentes se percebam como sujeitos de intervenção do processo histórico, atentos às transformações da sociedade, compreendendo os fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano.

A atual LDB, no art. 4º, item VII, propõe um currículo que supere a fragmentação das áreas de conhecimento²⁹, com um Ensino Médio que atenda às necessidades da população de jovens e adultos, possibilitando condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 2017a). Trata-se de efetivar no currículo um projeto coletivo destinado a redefinir os objetivos e as atribuições do Ensino Médio.

²⁹ Na nova formulação curricular, definida pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as propostas de currículos, a serem desenvolvidas pelas escolas, devem incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio. Segundo Domingues e outros (2000), a interdisciplinaridade, que abriga uma visão epistemológica do conhecimento, e a contextualização, que trata das formas de ensinar e aprender devem permitir a integração das duas outras dimensões do currículo: a) a base nacional comum e a parte diversificada, e b) a formação geral e a preparação básica para o trabalho. A base nacional comum dos currículos é organizada em áreas do conhecimento: a) linguagens, códigos e suas tecnologias; b) ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; c) ciências humanas e suas tecnologias.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecidas no Parecer CNE/Conselho de Educação Básica (CEB) nº 05, de 4 de maio de 2011 e Resolução CNE/CEB nº 02, de 23 de janeiro de 2012, elegem as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como ponto de partida do desenvolvimento curricular. A referida proposição pondera que tais princípios favorecem a inserção no contexto escolar, a formação cidadã pelo diálogo entre as práticas de ensino, os discentes e suas necessidades formativas, considerando-os enquanto sujeitos sociais.

O projeto de formação humana integral propõe-se a superar a dualidade presente na organização do Ensino Médio, promovendo o encontro sistemático entre cultura e trabalho, fornecendo aos alunos uma educação integrada ou unitária capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social, da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho. (CURY, 1991, p. 35).

Considerando a operacionalização das proposições contidas nas DCNEM, o Governo Federal ampliou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2015, de forma a garantir a cobertura da oferta de recursos didáticos para os alunos matriculados no Ensino Médio. Com isso, distribuiu 35,3 milhões de livros didáticos a cerca de 7,4 milhões de estudantes do Ensino Médio público. (BRASIL, 2015). O PNLD apresenta títulos de livros por disciplina, a serem analisados e selecionados pelos professores e entregues para os alunos como material de estudo complementar ao planejamento docente.

Para que as editoras tenham suas obras inclusas no PNLD, cabe cumprir os requisitos estabelecidos por edital público que determinam a adequação das obras aos princípios e proposições das DCNEM. Assim, o PNLD contribui para a operacionalização de um currículo nacional ao enquadrar a produção de livros didáticos às perspectivas de ensino fomentadas pelas DCNEM.

Paralelamente, foram implementadas, no sistema de ensino brasileiro, mudanças significativas relacionadas à ampliação da carga horária e da jornada diária dos discentes na escola. De tal modo, o processo refere uma reestruturação do Ensino Médio, propondo adequá-lo às novas demandas do mundo do trabalho, articulando-o à universalização do acesso à escola.

O Governo Federal atuou nesse sentido, por intermédio de programas como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), fundamentando-o nos princípios da educação integral, da progressão de estudos, do acesso ao ensino superior e preparação para o mundo do trabalho. O objetivo do governo com o ProEMI foi

configurar uma escola de jornada integral por meio de um projeto-piloto que possibilitasse a reestruturação das unidades de ensino na organização curricular e adequação física pelo repasse de recursos.

O ponto focal do ProEMI se propôs a:

[...] apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também às expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2013d, p. 83).

O referido programa situou suas proposições de acordo com as DCNEM, referindo a importância do Ensino Médio e seu papel estratégico para alavancar o desenvolvimento nacional. Conforme as DCNEM: “[...] sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro.” (BRASIL, 2012, p. 1).

Dessa forma, o ProEMI se articula com as DCNEM, no sentido de fornecer subsídios em termos de proposta curricular integral e repasse de recursos. Suas ações objetivaram ampliar o tempo de estudos e alterar significativamente os espaços de aprendizagem e as abordagens dos saberes escolares por meio do redesenho dos currículos.

Aliado ao processo de reconfiguração do currículo do Ensino Médio a partir das DCNEM, outro ponto de atenção das políticas educacionais enfocou o papel da formação continuada de professores. Desse modo, tratou-se de discutir e adequar os pressupostos que norteiam o discurso e as práticas docentes no Ensino Médio às novas proposições. (BRASIL, 2009a).

Nesse sentido, o MEC instituiu, em 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). A proposta é para articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades.

O processo de formação continuada constitui um trabalho de reflexão das práticas pedagógicas, a ser desenvolvido no âmbito da própria escola pela análise das concepções presentes no ensino e pela valorização da experiência docente. (NÓVOA, 1992). O PNEM representou o resultado do trabalho de cooperação entre os entes federados com vistas ao estabelecimento de um programa de formação

docente que fortalecesse a oferta da educação básica de qualidade, possibilitando o acesso e permanência dos sujeitos na escola.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria Ministerial nº 1.140 de 22 de novembro de 2013, tem como objetivo promover a valorização da Formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio DCNEM. (BRASIL, 2013e).

O foco de atuação do PNEM englobou professores e coordenadores pedagógicos com atuação no Ensino Médio Público. As ações e estratégias definidas no programa foram direcionadas à formação de professores acerca do redesenho curricular do Ensino Médio, destacando enquanto objetivos:

Promover a valorização do professor da rede pública estadual do Ensino Médio através da oferta de formação continuada. Refletir sobre o currículo do Ensino Médio, promovendo o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). (BRASIL, 2012, p. 3).

A formação docente contínua se relaciona a uma concepção de mundo e convicções ideológicas que se propõem adequadas ao momento histórico³⁰. Assim, expressou o significado da necessidade de atualização dos parâmetros de ensino às novas manifestações culturais refletidas no currículo escolar.

Outro avanço no âmbito das políticas educacionais do Ensino Médio foi a retomada legal da possibilidade de integração entre Educação Básica e Educação Profissional. (SAVIANI, 2014). Essa integração propõe-se a enfocar uma formação

³⁰ No decorrer da história da educação brasileira, de acordo com Romanowski e Martins (2010), a formação de professores acompanhou as tendências da prática pedagógica como escolanovismo, tecnicismo, perspectiva crítica, teoria reprodutivista e, por fim, uma perspectiva de análise que tem como foco o cotidiano escolar. Até 1960, com o escolanovismo, a ênfase da formação de professores era dada ao experimento das propostas indicadas nos estudos teóricos. Na concepção tecnicista, passa a se denominar reciclagem com cursos de curta duração e palestras enfocando planejamento de ensino, materiais instrucionais e avaliação. Em seguida, com a perspectiva crítica, assume o caráter de aperfeiçoamento e capacitação tendo como enfoque os conteúdos de ensino. Em 1980, a ênfase dos cursos se direciona para a organização pedagógica e os currículos escolares, tendo como pano de fundo as teorias reprodutivistas. Nos anos de 1990, surge a tendência de considerar o professor como sujeito de sua própria prática, o que implica a existência de processos coletivos de reflexão e interação no âmbito da própria escola. A formação continuada na contemporaneidade da educação brasileira é compreendida enquanto: “[...] momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática.” (FREIRE, 2002, p. 43). A LDB nº 9394/1996 menciona pela primeira vez, de forma incisiva, a formação continuada dos professores, em seu Título VI, Dos Profissionais da Educação, no art. 61º. tendo como fundamento, “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”; e no art. 62º quanto à “[...] garantia de formação continuada para os profissionais no local de trabalho” (BRASIL, 2017b, p. 43).

humana e científica sólida a par de uma especialização técnica, voltada para o desenvolvimento de processos formativos.

Aliada a esse processo, destaca-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Nesse sistema, por força de Lei, devem ser ofertadas 50% das vagas em cursos de Ensino Médio Integrado. Paralelamente, o Programa Brasil Profissionalizado, voltado para o financiamento da oferta de Ensino Médio integrado nas redes estaduais de ensino, fortaleceu a oferta de educação profissional integrada à Educação Básica. (RAMOS, 2011).

No entanto, a par dessas iniciativas progressistas, persistiram políticas de formação profissional destinadas à formação do especialista em determinada tarefa no processo produtivo. Nessa linha, configurou-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Criado em 26 de outubro de 2011, pela Lei nº 12.513, através do programa Bolsa-Formação, o Pronatec prevê diferentes possibilidades de oferta de cursos de formação profissional no intercâmbio entre instituições públicas e privadas.

Marcado pela *privatização* do conteúdo com a predominância do *Sistema S*³¹ na oferta dos cursos, no Pronatec, o uso dos recursos públicos em tais instituições legitima o Estado enquanto financiador da iniciativa privada, a qual atende a fins privados. Aparentemente, o Pronatec democratiza o acesso à formação profissional, pois possibilita que sujeitos em diferentes níveis de escolaridade possam se qualificar para o ingresso no mercado de trabalho. No entanto, esse tipo de escola contribui mais para perpetuar as diferenças e desigualdades de classe, em detrimento de mudança social, tal qual preconizam as perspectivas do ideário neoliberal. Apesar dos grandes números atingidos, do ponto de vista da formação do trabalhador, não estando acompanhado de políticas de elevação da escolaridade, o Pronatec está destinado a mascarar a dualidade social.

³¹ O *Sistema S* foi estruturado no país em 1942 para oferecer uma rede de ensino que melhorasse a produtividade da mão-de-obra e serviços culturais e de lazer com financiamento privado. Ele é composto por nove entidades: o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), ligados à indústria; o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) representando o comércio; o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) para micro e pequena empresa; o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) do agronegócio; o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) com as cooperativas; o Serviço Social do Transporte (SEST) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), do setor de transportes. O Sistema S conta com uma rede de escolas, laboratórios e centros tecnológicos espalhados por todo o território nacional. (ZANTEN, 2011).

Nesse movimento de avanço das políticas educacionais, o MEC apresentou em 16 de setembro de 2015 a proposta preliminar de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento é vinculado ao Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelecendo vinte metas decenais para a educação brasileira³².

De acordo com as proposições do MEC em Brasil (2016b, p. 2-3):

[...] a elaboração da BNCC é uma importante iniciativa a que o Brasil se dedica hoje e que coloca o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano como fundamento central na construção dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas [...] O principal objetivo da BNCC é contribuir para que o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano seja assegurado a todos os educandos brasileiros e estrangeiros residentes no país. Entende-se que o direito à educação se efetiva mediante a garantia do acesso à escola por todos os cidadãos/ãs e de condições para a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento ao longo da vida.

Desse modo, a BNCC tem por base o discurso do MEC quanto à construção de um currículo permanente num processo contínuo de articulação de conhecimentos propostos para o ensino na educação básica. O documento determina os conteúdos curriculares para as áreas de Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas em todos os níveis da Educação Básica. Considerando construção de natureza deliberativa, o documento foi colocado em consulta pública pelo MEC. Assim, objetiva estabelecer 60% dos conteúdos a serem aprendidos na Educação Básica, com um percentual de 40% de conteúdos a serem estipulados regionalmente pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2016b).

Numa perspectiva crítica, Freitas (2012) caracteriza a proposta da BNCC enquanto espaço para a imposição de uma política de regulação focada na avaliação, a partir de modelos privados de gestão relacionados às reformas da educação num sentido empresarial. Nesse contexto, destacam-se ações estruturadas com base na responsabilização, na meritocracia e na privatização, vinculadas ao ideário liberal da igualdade de oportunidades, diferenciando os sujeitos pelo esforço pessoal sem considerar as condições sociais.

A BNCC representa espaço de problematização do currículo nacional. Porém, não deve promover o estreitamento curricular, atribuindo-se uma postura política na seleção de conteúdos. Para além de estabelecer a BNCC como instrumento seletivo

³² O PNE tem 20 metas que abrangem todos os níveis de formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com atenção para detalhes como a Educação Inclusiva, a melhoria da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a formação e plano de carreira para professores, bem como a gestão e o financiamento da Educação. (BRASIL, 2014).

na constituição do currículo nacional, é preciso considerar aspectos que estruturam a oferta do ensino, tais como: as políticas de formação e valorização de profissionais da educação marcadas pela descontinuidade³³ e pelos cortes nas políticas³⁴ e a autonomia das escolas na construção do currículo. Tais aspectos, em oposição ao ideário neoliberal, caracterizam pontos focais quando se trata de evidenciar a melhoria da qualidade da educação.

No âmbito da ressignificação do Ensino Médio pós LDBEN nº 9394/1996, alterações no contexto político brasileiro do Golpe de 2016³⁵ culminam com a reestruturação do referido nível de ensino. Durante o Governo Dilma Rousseff, em 2013, o Projeto de Lei (PL) nº 6840, 27 de novembro de 2013, foi apresentado como proposta de alteração na LDBEN no sentido de subsidiar a instituição da jornada em tempo integral no Ensino Médio, bem como, a organização do currículo por áreas do conhecimento. O texto propunha “[...] dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio, ampliar progressivamente a jornada escolar e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral.” (BRASIL, 2013f). A referida proposta foi retomada e alterada por Substitutivo em 2016, pelo governo Michel Temer, por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016³⁶.

Nesse processo, a MP nº 746/2016 retirava a obrigatoriedade das disciplinas Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física e acrescentava a possibilidade do exercício da docência por pessoas detentoras de *notório saber* em especialidades

³³ As políticas têm se caracterizado como programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos. Falta tempo para sua implantação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica. O mais grave é que tais políticas levam ao descrédito no âmbito escolar, uma vez que os professores não acreditam nelas, e, portanto, não se engajam efetivamente. (DOMINGUES, 2000).

³⁴ Em 2016, é apresentada à Câmara dos Deputados e ao Senado, Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que cria um teto para os gastos públicos, a PEC nº 241, de 16 de junho de 2016 ou PEC nº 55, de 26 de outubro de 2016, dependendo da Casa legislativa, que congela as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos a partir de 2017. A ideia é que o valor gasto seja limitado à despesa realizada na área no ano anterior, reajustada com base na variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (IPCA). Constitui uma das principais bandeiras do presidente Michel Temer. Segundo o governo, a aprovação da proposta é crucial para frear o aumento de gastos do país e diminuir a dívida pública. O dispositivo culmina com redução do orçamento público em saúde, educação e direitos sociais, promovendo o corte em programas educacionais e restringindo as metas do PNE 2014-2024. (BASTOS, 2017).

³⁵ Em 31 de agosto de 2016, toma posse como presidente da República, o até então vice-presidente Michel Temer, após o impeachment de Dilma Rousseff, caracterizado como processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade que o levou a ser denominado de golpe (BASTOS, 2017).

³⁶ A MP é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. (BRASIL, 2016a).

técnico-profissional³⁷ (BRASIL, 2016a). Tais aspectos despertaram manifestações das associações de profissionais da educação pela retirada de disciplinas que retornaram ao currículo mediante ação dos movimentos sociais no processo de redemocratização brasileira com a CF de 1988 e pela precarização da docência, caracterizada na formação pelo *notório saber*³⁸.

Com a análise da Comissão Mista do Congresso Nacional, a MP nº 746/2016 resultou no PL nº 34, de 1 de março de 2016, convertido na Lei nº 13.415, sancionada em 17 de fevereiro de 2017. A determinação estipula que a carga horária do Ensino Médio deve ser ampliada de forma progressiva de 800 para 1.400 horas, cabendo aos sistemas de ensino ofertar, no prazo máximo de cinco anos a partir de março de 2017, pelo menos 1000 horas anuais de carga horária. Tal expansão também está prevista para o Ensino Noturno, que manteve sua oferta assegurada sem, no entanto, esclarecer como realizar a adequação de carga horária diante do menor tempo de duração da jornada diária no noturno. (BRASIL, 2017b).

Após os protestos, a reforma do Ensino Médio retomou Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia, como componentes obrigatórios conforme a BNCC. Nesse sentido, estipula arranjos curriculares conforme possibilidades de atendimento pelos sistemas de ensino, considerando itinerários formativos: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2016a). O formato estabelece, nos três anos do Ensino Médio, a obrigatoriedade das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Outras Línguas Estrangeiras ou o Espanhol terão caráter optativo, em caso de disponibilidade dos sistemas de ensino a partir da 2ª série. Além disso, os discentes realizarão a opção por um itinerário formativo. (BRASIL, 2017b).

³⁷ Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação, ou seja, bacharéis em áreas técnicas, profissionais com prática de ensino em corporações, não detentores do diploma de Licenciatura. (BRASIL, 2016a).

³⁸ Depois de anos de precarização na admissão de professores na história educacional brasileira, com as lutas dos movimentos profissionais, a LDBEN nº 9394/1996 estabeleceu o exercício da docência na Educação Básica tendo como requisito Curso Superior em Licenciatura. O notório saber representa o imprevisto na admissão de docentes sem a formação inicial adequada aos requisitos didáticos do ensino.

Figura 1 - Alterações na estrutura do Ensino Médio



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Novo ensino médio.** Brasília, DF, [2017]. Disponível em: <http://centraldemidia.mec.gov.br/novoensinomedio>. Acesso em: 8 ago. 2018.

Ao considerar o formato de arranjos curriculares, a reforma deixa em aberto uma lacuna para que cada sistema de ensino defina a organização do currículo, contribuindo para a fragmentação do sistema de ensino no país. Além disso, sob a justificativa de que o aluno cursará o itinerário conforme sua predisposição às disciplinas, os sistemas de ensino podem ofertar somente os itinerários que lhes convém conforme seu quadro docente, reduzindo a realização de concursos públicos e restringindo a formação da comunidade.

A perspectiva de notório saber foi mantida reafirmando tal condição para professores da educação profissional, contrariando a licenciatura como formação inicial para a docência em Educação Básica, garantida por lei. É previsto, ainda, que as universidades adequem os currículos das licenciaturas conforme a BNCC, desconsiderando a autonomia acadêmica na definição curricular de seus cursos.

O debate sobre a reforma do Ensino Médio, conduzido a partir de exposição midiática, enfatizou a problemática das disciplinas e do notório saber. Porém, não descortinou a determinação que permite o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, na oferta do itinerário *Formação técnica e profissional*, demonstrando claramente as disposições do ideário neoliberal focado no Estado mínimo. Assim, no século XXI, embora sejam notados avanços na política curricular, a descontinuidade alerta para os aspectos políticos na sistematização do atual

Ensino Médio. O discurso de um currículo para a formação humana integral deve ser desvelado quanto aos aspectos ideológicos que permeiam tal proposta.

Passamos por um período recente de um discurso curricular que propõe a definição de competências e habilidades, ou o “aprender a aprender”, como elementos centrais do planejamento e das práticas pedagógicas. O predomínio do modelo de competências surge na tentativa de ajustar a educação escolar às demandas do mercado (YOUNG, 2007, p. 13).

A esse respeito, Cohn (2004) esclarece que a configuração imposta ao Estado brasileiro contemporâneo e as mudanças de natureza em sua dimensão pública tenderam a transplantar para o seu interior a racionalidade econômica do setor privado. Com isso, critérios republicanos de gestão social são substituídos por critérios privatistas, pautados pela racionalidade do custo/efetividade.

Os ajustes da economia brasileira ao novo contexto econômico foram acompanhados da presença de organismos internacionais, que passaram a orientar as reformas na educação em termos organizacionais e pedagógicos. As demandas da sociedade organizada foram, então, substituídas por medidas produzidas por especialistas e tecnocratas. (MORAES, 2006).

Afonso (2009) caracteriza o Estado brasileiro atual como Avaliador, com a utilização de modelos de gestão privada, fundamentados na lógica do mercado. Os ajustes enfocam os resultados em detrimento do processo, visando à diminuição das despesas públicas, utilizando mecanismos de controle e de responsabilização, tais como, as avaliações educacionais. Nesse contexto se insere o ENEM enquanto medida de avaliação educacional adequada às proposições do Ensino Médio em constante reestruturação. Seus pressupostos e caracterizações constituem, portanto, o foco da próxima seção deste estudo.

3 ENEM: de medida educacional a parâmetro para o currículo

O século XX traz, em sua constituição, complexas alterações em nível mundial nas esferas culturais, políticas e econômicas que influenciaram a organização da sociedade. A conjuntura de crise econômica na década de 1970 culminou com a crítica ao Estado de Bem-Estar Social, possibilitando a elaboração do ideário neoliberal, sob o princípio do Estado mínimo, enquanto proposta de diminuição dos gastos públicos e foco na eficácia do Estado. (SPOSATI, 2002).

Com base nesse cenário, surgem as reformas implementadas nos aparelhos do Estado, e assim, no sistema educacional. Tais propostas se fundamentaram nas normativas preconizadas por organismos transnacionais como o Banco Mundial voltado para ações de financiamento e cooperação. Desse modo, esses agentes internacionais tiveram papel significativo no processo político de formulação das reformas educacionais brasileiras. Tal como afirma Rua ([20--?], p. 4), devem ser considerados *atores* de grande importância no processo das políticas públicas:

[...] agentes financeiros como o FMI, o Banco Mundial, etc., cuja importância é óbvia no que diz respeito a questões econômicas. Podem ser organizações ou governos de países com os quais se mantêm relações de troca importantes e que podem afetar não apenas a economia, mas também a política interna do país.

Os agentes internacionais, bem como grupos sociais conservadores considerando a perspectiva neoliberal, postularam a necessidade de ampliar a eficácia do sistema educacional brasileiro. Para tanto, as reformas primaram pelo controle sobre a oferta do ensino, de modo a fomentar resultados que refletissem positivamente no padrão de crescimento econômico e social. Tal aspecto demonstra a necessidade de se compreender os pressupostos da política educacional vigente no âmbito de um sistema político e social, como assinala Teixeira (2002, p. 2).

Elaborar uma política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem. Definições relacionadas com a natureza do regime político, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente.

Assim, a partir da década de 1990, o governo brasileiro realizou reformas educacionais visando à descentralização do sistema de ensino, repassando do âmbito federal para esferas locais de poder, a oferta da Educação Básica. Além disso, definiu o controle sobre as ações a partir de mecanismos de avaliação dos resultados. Esse aspecto denota mudança no padrão de regulação dos serviços educacionais considerando alterações no papel do Estado brasileiro, agora pautado

na redução de sua perspectiva enquanto executor, fortalecendo sua postura de regulador e avaliador. O Estado brasileiro explicita princípios característicos dos países de regulação tardia, tal como enfoca Sposati (2002, p. 3-9).

Sob o entendimento da hegemonia econômica neoliberal, os programas são geridos pelo princípio da alta rotatividade, deslocando-se para o indivíduo a responsabilidade em superar riscos sociais [...] um determinante dos países de regulação social tardia é a hegemonia democrática no processo de gestão do país e suas relações de submissão aos agentes financiadores externos [...] refundação do conceito de cidadania e deslizamento da responsabilidade do Estado nacional para o Estado local.

As mudanças na orientação do papel do Estado foram marcadas por eventos no âmbito internacional, com ações pautadas no ideário neoliberal. Dentre as iniciativas, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. O evento suscitou o estabelecimento de convenções em nível mundial enfocando a oferta de Educação Básica.

Conforme o argumento dos organismos internacionais, a oferta de Educação Básica reduz a taxa de pobreza e aumenta a produtividade. (BANCO MUNDIAL, 1996). A proposta considera as necessidades do mercado de trabalho na demanda por profissionais, condicionando a educação às necessidades do capital.

As políticas educacionais do Brasil contemporâneo ilustram, assim, o movimento de internacionalização do capital financeiro. As reformas se vinculam à adoção de políticas neoliberais em sobreposição ao Estado de Bem-estar.

O cerne das novas políticas propostas no setor público implica em uma alteração da relação entre instituições de ensino e o Estado, substituindo o sistema centralizado e burocrático de controle governamental e financiamento, por outro baseado na contenção de gastos públicos, na descentralização administrativa e introdução de processos de avaliação. (BROCK; SCHWARTZMAN, 2005).

No Brasil, as reformas na Educação Básica enfocam a implantação de exames nacionais dos níveis de ensino. Tal sistema avaliativo enfoca a qualidade do ensino ofertado e os níveis de aprendizagem obtidos pelos alunos a partir das diretrizes curriculares estabelecidas. Nesse sentido, Bonamino (2002, p. 143) refere: “[...] a monitoração centralizada da Educação Básica, com vistas a subsidiar políticas voltadas para a equidade, qualidade e eficácia do sistema escolar”.

Diante dessa conjuntura, ocorre na década de 1990, a criação de um sistema nacional de avaliação, para regulamentar e monitorar a qualidade da educação. Conforme Brandalise (2010), tal política avaliativa centrou-se nos resultados em

detrimento dos processos educacionais ao atentar para os índices de desempenho sem, no entanto, perceber as condições da oferta educacional.

A concepção de regulação educacional aliou controle e prestação de contas dos resultados educacionais à sociedade, implementando diretrizes elaboradas em âmbito transnacional para atender às necessidades do capital, legitimados pela autoridade do Estado local. Nesse sentido, destacam-se os exames nacionais enquanto práticas de avaliação externa dos sistemas de ensino.

3.1 O ENEM como proposta de avaliação externa

O Estado regulador faz uso da avaliação, por meio de diagnósticos e exames para intervir nas escolas. Assim, desconsidera o diálogo entre o contexto escolar e a realidade social, econômica, cultural, dentre outros aspectos relacionados aos agentes educativos. A compreensão do ensino com base no alcance de metas sinaliza, portanto, para uma concepção restrita do currículo.

A sociedade brasileira tem acompanhado nos últimos anos, discursos que defendem a aplicação de testes educacionais unificados nacionalmente como objetivo de aferir o desempenho dos alunos nos diferentes graus de ensino ministrados nas escolas brasileiras. Entretanto, a determinação de critérios de avaliação revela a posição, as crenças e a visão de mundo de quem a propõe. Os exames nacionais em vigor enfatizam a medição do desempenho escolar por meio de testes padronizados, o que os vincula a uma concepção objetivista de avaliação (LIBÂNEO, 2006, p. 205).

Nesse movimento, destaca-se, no Brasil, o Governo de Fernando Henrique Cardoso³⁹ com a geração de planos para o sistema educacional. A referida gestão instituiu um sistema de avaliação da educação nacional pela aplicação de exames que criassem um mapa com o desempenho das escolas.

A partir de então, passaram a vigorar na educação escolar brasileira, avaliações nacionais nos três graus de ensino: o SAEB no Ensino Fundamental; o ENEM no Ensino Médio; e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) no Ensino Superior. (GHIRALDELLI JR, 2009). O propósito dessa medida educacional se direcionou a mensurar e informar resultados e censos de maneira articulada. Inicialmente, focou o Ensino Fundamental por meio do SAEB, considerando o rendimento do aluno em Língua Portuguesa e Matemática, a prática docente, o perfil de gestores e as formas de gestão.

³⁹ Sociólogo, cientista político, professor universitário, escritor e político brasileiro presidente do Brasil a ser eleito para 2 mandatos consecutivos (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002). (SILVA, 2009).

A criação do SAEB foi fundamentada em razões acordadas no Plano Decenal de Educação para Todos. Com a influência de organismos internacionais, indica a necessidade de monitoramento para eficácia das políticas, a importância de organiza-las de forma sistemática e de tornar de domínio público os conhecimentos e informações gerados na demanda da institucionalização da experiência do MEC em processos avaliativos. (FREITAS, 2007, p. 85).

A relação entre a implantação do sistema de avaliações externas no Brasil e o Plano Decenal de Educação para Todos⁴⁰ ilustra a intervenção dos organismos internacionais na definição das políticas públicas brasileiras. Diante do processo de globalização da economia, do foco nas relações de mercado e da competitividade no mundo do trabalho, as medidas governamentais propostas nos documentos oficiais buscam, portanto, adequar o processo de educação formal a essa conjuntura.

Assim, a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, atribuiu ao MEC a elaboração e execução da política nacional de avaliação. A oficialização da medida se tornou definitiva com a LDB nº 9394/1996. Conforme Piletti (2010, p. 190), “[...] a lei deu poderes ao MEC para coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação e ainda avaliar nacionalmente o rendimento escolar objetivando a melhoria da qualidade de ensino”.

O SAEB abrangeu a avaliação de escolas públicas e privadas dos Ensinos Fundamental e Médio, enfocando as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Combinava os resultados com dados de questionários aplicados a membros da comunidade escolar. A realização do exame ocorria a partir de amostragem e, com isso, restringiu as possibilidades de representação da diversidade educacional do país. Diante disso, o MEC articulou alterações no SAEB e passou a implementá-lo a partir de dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESCE).

⁴⁰ Documento elaborado em 1993 pelo MEC destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial. Em seu conjunto, o Plano Decenal marca a aceitação formal, pelo governo brasileiro, das teses e estratégias formuladas nos foros internacionais sobre Educação Básica. A Conferência de Jomtien foi um marco político e conceitual da Educação Fundamental, constituindo-se em um compromisso da comunidade internacional em reafirmar a necessidade de que todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem. Porém, constitui nada mais do que estratégia neoliberal de condução das políticas estatais no contexto globalizado da contemporaneidade. (LIBÂNEO, 2006).

A ANEB compartilha da mesma configuração do SAEB inicial: um processo facultativo, por amostragem. As informações levantadas atuam como subsídio para a formulação de políticas para a qualidade, equidade e eficiência da educação.

Os testes eram aplicados a uma amostra nacional de escolas e alunos, mediante um recorte que contempla escolas que têm pelo menos dez alunos matriculados no ano escolar, representativo das redes pública e privada, composto por alunos do quinto e do nono anos do ensino regular da zona urbana e rural, assim como do terceiro ano do Ensino Médio regular das escolas de zona urbana. (PILETTI, 2010, p. 192).

Por sua vez, a ANRESC, também denominada Prova Brasil, é um exame obrigatório e universal. De caráter bianual, detalhado e extenso, objetiva fornecer informações sistemáticas sobre as unidades escolares, ressaltando o resultado global de desempenho. Os dados do exame embasam as diretrizes do cálculo para o IDEB⁴¹.

A Prova Brasil aplica provas de Matemática e Língua Portuguesa além de questionários que investigam as condições intra e extraescolares incidentes sobre o processo de ensino-aprendizagem. Até então, esta avaliação era aplicada somente em escolas públicas, urbanas e rurais que possuam pelo menos vinte alunos matriculados na quarta e oitava série. (PILETTI, 2010, p. 192).

A elaboração dos exames se pauta nas matrizes postuladas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em associação com os princípios da LDB. O processo prevê a definição de descritores de natureza cognitiva associados a conteúdos curriculares. São enfocadas operações mentais visando identificar no desempenho dos alunos, competências e habilidades.

As competências constituem capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles [...] Habilidades referem-se ao plano do saber fazer e decorrem diretamente do nível das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. Competências e habilidades são avaliadas, portanto, de modo interligado. (PERRENOUD, 2000, p. 12).

No âmbito do Ensino Médio, além dos pressupostos de uma formação integral, contidos nas DCNEM, as atuais políticas educacionais fomentaram a prática

⁴¹ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do SAEB, para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. (CANDAU; SACAVINO, 2015).

de avaliação externa por meio do ENEM. Instituído em 1998, pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, e organizado pelo INEP, o exame objetivou a comparação do desempenho dos estudantes ao término da Educação Básica. Com isso, pautou-se na aferição do desenvolvimento das competências e habilidades previstas nas DCNEM e LDB para uma educação voltada para o exercício pleno da cidadania. Segundo o MEC:

O ENEM é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio, com o objetivo principal de possibilitar a todos os que dele participam uma referência para auto avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o exame (BRASIL, 2008b, p. 47).

No processo de implantação, era voluntário e individual, dependendo da disponibilidade do estudante em participar. Foi caracterizado pelo MEC como oportunidade de demonstração da capacidade problematizadora dos discentes em relação à realidade: “[...] desenvolvendo capacidades de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.” (BRASIL, 1998, p. 5).

O discurso do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza⁴², apresentou o ENEM como mecanismo auxiliar da escola na construção pelo aluno de conhecimentos contextualizados. Para tanto, a matriz do exame foi arquitetada pela equipe de técnicos educacionais do MEC coordenada pela Professora Maria Inês Fini⁴³ e consolidada em janeiro e fevereiro de 1998.

Conforme os documentos do INEP, o exame era instrumento de avaliação das competências e habilidades básicas apreendidas durante o Ensino Médio. O paradigma do ENEM enquanto política pública se pautou na percepção das possibilidades de inserção do jovem brasileiro no mercado de trabalho, uma perspectiva de avaliação do ensino brasileiro voltado para a integração profissional

⁴² Economista e político brasileiro (1945-2011), um dos fundadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) em 1988. Ocupou cargos públicos e executivos no Brasil e no exterior, incluindo o de gerente de Operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), demonstrando forte ligação com organismos internacionais no âmbito da lógica neoliberal contemporânea. Atuou como ministro da Educação durante o governo Fernando Henrique Cardoso entre 1995 e 2002. Nessa conjuntura, dentre suas realizações, destacam-se a política de universalização do acesso ao Ensino Fundamental e o sistema nacional de avaliações com destaque para exames como ENEM, SAEB e ENADE (PILETTI, 2010).

⁴³ Doutora em Educação, com experiência em Gestão Educacional, foi fundadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde atuou de 1972 a 1996, exercendo cargos como docente, pesquisadora. De 1996 a 2002 no INEP/MEC, foi Diretora de Avaliação para Certificação de Competências sendo responsável pela criação e implementação do ENEM. De 2003 a 2006, desenvolveu e coordenou a implantação de Sistemas de Avaliação em larga escala para sistemas de ensino. Atualmente é Consultora *ad-hoc* da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e do Banco Mundial. (LIBANEO, 2006).

do jovem. (BRASIL, 1998). Nota-se, nesse pressuposto, a lógica da política neoliberal em vigor na vinculação da educação ao mercado, considerando as desigualdades do sistema capitalista e o dualismo educacional: a escola de Ensino Médio privada na preparação dos líderes do processo de produção e a pública no fomento da força de trabalho, primando pela técnica.

Ainda que inicialmente fosse realizado na perspectiva de autoavaliação pelos jovens estudantes, o ENEM gerava medidas sobre o posicionamento da escola brasileira diante dos desafios da sociedade globalizada. A elaboração da matriz de competências e habilidades de referência para avaliação do exame instituiu, de modo pioneiro na educação brasileira, o chamado *benchmark*⁴⁴, isto é, um padrão de referência para a conclusão da escolaridade básica. (ANDRIOLA, 2011). O modelo reproduz a fórmula de exames internacionais, tais como o *Scholastic Aptitude Test* (SAT), nos Estados Unidos, e o *Baccalaureate*, na França, sistemas educacionais com intensa lógica de privatização do ensino.

No discurso oficial, o Enem representa para o Estado brasileiro a possibilidade de dimensionar e apontar as lacunas do processo de formação da Educação Básica. Tal estratégia permitiria ajustar o ensino dos jovens estudantes, ampliando suas perspectivas de realização pessoal. Nesse sentido, o objetivo do estudante na Educação Básica é caracterizado pela sua inserção no processo de produção da sociedade capitalista.

É preciso que preparemos nossas crianças e jovens para um mundo profissional e social que nos coloca continuamente situações de desafio, as quais requerem cada vez mais saberes de valor universal. Nesta sociedade tecnológica e em constante transformação, é indispensável que também os preparemos como leitores de um mundo permanentemente em transformação. É preciso ainda que os preparemos como escritores de um mundo que pede a participação efetiva de todos os seus cidadãos na construção de novos projetos sociais, políticos e econômicos (BRASIL, 2008b, p. 48-49).

A matriz de referências do exame foi estruturada para aferição do domínio de competências e habilidades. Pauta-se no pressuposto do ensino como estímulo ao

⁴⁴ Proveniente do campo da administração de empresas, o termo surge em meados da década de setenta do século XX, introduzido pela XEROX, empresa americana baseada em Stamford que atua no setor de tecnologia da informação e documentação. A *American Society for Quality* (ASQ) define *benchmark* como o processo de medição e comparação contínua de uma organização relativamente às organizações líderes em qualquer parte do mundo, de modo a obter informação que ajude essa organização a empreender ações destinadas à melhoria da sua performance. O processo não se limita à simples identificação das melhores práticas; também contempla, por exemplo, a sua divulgação por intermédio das diversas técnicas de marketing. (RAMOS, 2015). Percebe-se nesse ponto, a vinculação de pressupostos da administração na organização do ensino por meio da avaliação em larga escala.

raciocínio e capacidade de aprender pela interdisciplinaridade e contextualização de experiências. A avaliação do aluno ocorre por meio de prova objetiva das disciplinas concentradas nas áreas definidas pelas DCNEM e redação. A análise considera a demonstração de cinco competências básicas: compreensão de fenômenos, capacidade de enfrentar situações-problema, domínio de linguagens, construção de argumentações e elaboração de propostas.

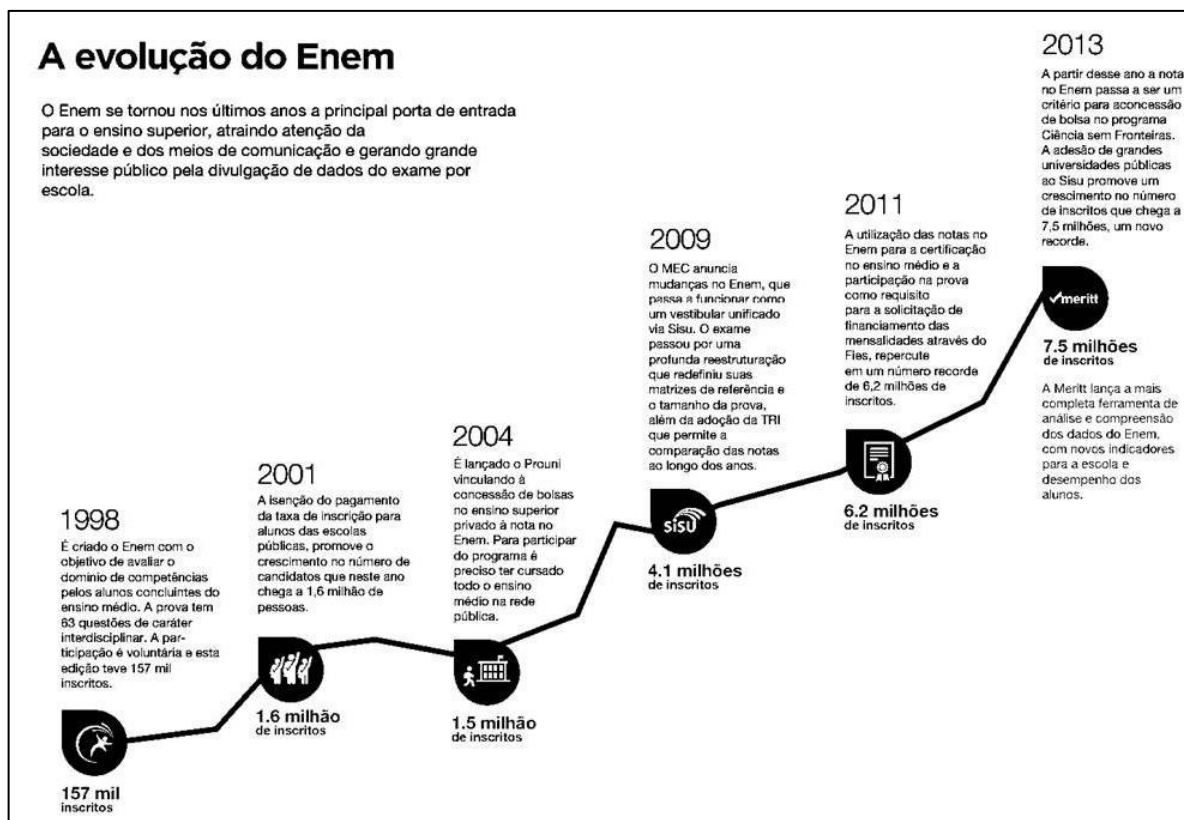
O modelo de avaliação do ENEM enfatiza a aferição das estruturas mentais com as quais se constrói continuamente o conhecimento e não apenas na memória que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer capaz de se compreender o mundo em que se vive, tal é a velocidade das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas com as quais se convive diariamente e que invadem todas as estruturas da escola (BRASIL, 2008b, p. 47).

Os resultados do ENEM são apresentados por meio de boletim individual, demonstrados em gráfico de colunas que compara o rendimento do aluno com a média nacional total dos participantes. O exame instituiu, ainda, o questionário socioeconômico com preenchimento no ato da inscrição, no sentido de traçar o perfil discente.

O instrumento englobava aspectos socioeconômicos do aluno e sua família, percepção sobre assuntos gerais, trajetória de escolaridade, interesses e planos. O documento visava extrair dados que contextualizassem o participante em cruzamento com seu desempenho na prova objetiva e de redação, interpretando as perspectivas do Ensino Médio ofertado no Brasil. (BRASIL, 2008b).

Em sua primeira aplicação, no ano de 1998, contou com 157.221 inscritos por meio de pagamento de taxa. Com o aumento progressivo de participantes, essa política pública foi ressignificada tomando como base o argumento de que o Estado teria um controle mais abrangente sobre os sistemas de ensino (público e privado), traçando panoramas comparativos entre as regiões do país e sua utilização foi ampliada para além da avaliação do rendimento discente.

Figura 2 - Evolução do número de inscritos no ENEM 1998 - 2013



Fonte: OLIVEIRA, A. **Inscrições no ENEM: a evolução.** Florianópolis, SC: Meritt, 2016. Disponível em: <https://blog.meritt.com.br/inscricoes-no-enem-a-evolucao/>. Acesso em: 9 set. 2018.

O propósito inicial de subsidiar a reestruturação do Ensino Médio brasileiro foi repensado diante da progressiva aceitação do ENEM como forma de ingresso no ensino superior. Conforme Brasil (2008b), após 10 anos do exame, cerca de 700 universidades, entre públicas e particulares, o aceitavam como ferramenta para ingresso em cursos superiores o que resultou na ampliação do número de participantes para 4 milhões.

Essa tendência foi fortalecida pelo MEC ao adotar a nota do ENEM para a concessão de bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁴⁵. A referida modificação foi definitivamente instituída em 2009 com a regulamentação do ENEM como exame para o acesso ao Ensino Superior.

⁴⁵ O PROUNI é uma iniciativa do Governo Federal, criado com o objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. (PILETTI, 2010).

3.2 O novo ENEM, “ENEM-Vestibular”

O ENEM constituía, portanto, medida avaliativa externa enfocando resultados provenientes de provas padronizadas. Nesse modelo, constam tarefas denominadas itens, baseadas em matrizes de avaliação acerca de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos no Ensino Médio.

Também chamada de avaliação em larga escala, a avaliação externa é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas, e às unidades escolares um retrato de seu desempenho. (ALVES, 2013, p. 34).

Em 2005, o governo federal institui por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, a utilização do ENEM como mecanismo de seleção para acesso ao PROUNI. Tal procedimento estimulou sua adoção por Instituições de Ensino Superior (IES) enquanto critério para ingresso no ensino superior em progressiva substituição ao vestibular. Assim, até 2008, o exame era organizado em caderno de provas composto por sessenta e três questões interdisciplinares de múltipla escolha, fundamentadas na matriz de vinte e uma habilidades, além de uma proposta de redação. (ANDRIOLA, 2011).

Tomando por base essa conjuntura, o MEC publicou a portaria nº 109/09 apresentando o *Novo ENEM* com reformulação do exame no sentido de seleção unificada aos processos seletivos das universidades públicas federais. Nesse movimento, o MEC acrescentou, em 2010, a utilização do ENEM na seleção unificada do ensino técnico pelos IF.

A partir de 2009, o exame passou a ser dividido em dois cadernos cuja aplicação foi disposta em dois dias num só fim de semana (no sábado e no domingo). As questões de múltipla escolha passaram a ser estruturadas em quatro matrizes, focadas nas áreas de conhecimento das DCNEM. Cada área é representada por quarenta e cinco questões, constituindo um conjunto de 180 itens. Além disso, há proposta de redação “[...] a ser elaborada em língua portuguesa com formato de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, considerando tema de ordem social, científica, cultural ou política.” (ANDRIOLA, 2011, p. 115). A reestruturação do exame buscou reformular as questões, representando um meio-termo entre o vestibular tradicional pautado em conceitos e o enfoque problematizante do ENEM.

Com as alterações, o exame passou a compor o Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁴⁶ que define o ingresso nas universidades públicas substituindo o vestibular.

A nota do ENEM oferece uma referência cujo desempenho serve: a) para escolhas futuras em relação ao universo de trabalho e continuidade dos estudos; b) como modalidade alternativa aos processos de seleção do universo de trabalho; como modalidade alternativa aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à educação superior; para ascender a programas governamentais como o PROUNI; e) como exame supletivo para os maiores de 18 anos, permitindo a certificação de conclusão do Ensino Médio; f) como avaliação de desempenho das escolas de Ensino Médio; (PILETTI, 2010, p. 194).

Diante disso, o Novo Enem se caracteriza pela restrição do caráter avaliativo em relação ao sistema educacional. Com as alterações estabelecidas no sentido de direcioná-lo à seleção para acesso ao Ensino Superior, o INEP não mais elaborou o Relatório Pedagógico, nem encaminhou para as escolas o Boletim de Resultados das instituições. Tais documentos constituíam base de análise sobre as práticas de ensino do sistema escolar.

O modelo atual do ENEM sinaliza o direcionamento da escola enquanto passagem para o mercado de trabalho na conjuntura de um país submetido aos ditames da sociedade globalizada sob os princípios neoliberais de fortalecimento do mercado. O jovem tem por responsabilidade construir um projeto de vida para suprir demandas, tanto pessoais quanto sociais. A escolaridade representa, portanto, um percurso que possibilitará a inserção no mercado de trabalho e a integração social.

As alterações do ENEM são novamente empreendidas em 2017, pelo governo Michel Temer, diante da realização de consulta pública sobre o exame, aberta pelo *site* do INEP entre 18 de janeiro e 17 de fevereiro com participação estimada em 600 mil pessoas, segundo o MEC. (BRASIL, 2017c). As mudanças possuem caráter operacional focado na aplicação, devido à dimensão adquirida pelo exame em nível nacional.

Nesse contexto, a aplicação das provas passa a ser realizada em dois domingos consecutivos e não num só fim de semana. Com a retirada do sábado, o MEC supera a questão da aplicação do exame aos adventistas⁴⁷.

⁴⁶ Sistema informatizado gerenciado pelo MEC, por meio do qual as universidades públicas participantes selecionam novos candidatos exclusivamente pela nota obtida no ENEM. (BRASIL, 2009b).

⁴⁷ Por motivos religiosos, os adventistas não podem trabalhar ou estudar das 18h de sexta-feira até o pôr do sol do sábado. Assim, no ENEM eles acessam a sala de aplicação às 13h, como todos os outros inscritos, mas ficam em isolamento, esperando para começar a fazer suas provas somente

Além disso, foi anunciado o fim do documento *Enem por escola* que divulgava o desempenho de instituições a partir do exame e influenciou a criação de *rankings* numa perspectiva concorrencial. Os cadernos de prova passaram a ser personalizados enquanto medida de segurança. A redação é transferida do segundo dia para o primeiro dia de aplicação. Sua realização é concomitante às provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias com duração de 5 horas e 30 minutos: uma hora a mais do que no segundo dia nas provas de Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que contam com 4 horas e 30 minutos de duração.

O ENEM a partir de 2017 deixa de ter sua nota vinculada ao processo de certificação do Ensino Médio. Para tanto, o MEC estabelece o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA)⁴⁸.

Em março de 2018, foram anunciadas novas alterações na aplicação das provas do ENEM, tais como: a inclusão de 30 minutos a mais no segundo dia de provas que passa a ter duração de 5 horas. A isenção da taxa passa a ser realizada antes e não mais, durante a inscrição. Outro ponto tratado pelo documento faz referência à questão dos direitos humanos. Por demanda judicial, o INEP retirou do edital o item que determinava a nota zero para a redação que desrespeitasse os direitos humanos. (BRASIL, 2018).

O edital previa o desrespeito aos direitos humanos como um dos itens que podem zerar a redação, bem como, fuga total ao tema e desobediência à estrutura dissertativo-argumentativa, assim como texto com menos de sete linhas. Segundo o INEP, algumas ideias e ações serão sempre avaliadas como contrárias aos direitos humanos, entre elas a defesa de tortura, mutilação, execução sumária e qualquer forma de “[...] justiça com as próprias mãos.” (BRASIL, 2017c).

A decisão se deu pela suspensão do item durante a aplicação do exame em 2017, pelo desembargador federal Carlos Moreira Alves, do Tribunal Regional Federal (TRF) 1ª região sob a justificativa do respeito à garantia constitucional de

às 19h. A regra se tornou necessária porque, como eles fazem a mesma prova dos demais, precisam ficar confinados para não haver vazamento. (BRASIL, 2009b).

⁴⁸ O ENCCEJA tem como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos, por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. A participação no exame é voluntária e gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no exterior, inclusive às pessoas privadas de liberdade, que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada. É realizado para pleitear certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio. (BRASIL, 2013c).

expressão pela liberdade de manifestação de pensamento e opinião. Por outro lado, o INEP argumentou citando a vinculação aos documentos referenciais sobre direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, além da própria Constituição Federal, como fundamento de respeito do direito à dignidade humana. Posteriormente, a Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), Ministra Carmem Lúcia, declarou ser favorável à retirada do dispositivo do edital alegando a garantia de tranquilidade ao participante na realização da redação⁴⁹.

A questão ilustra a intensidade do embate entre progressistas e conservadores no contexto brasileiro contemporâneo. Reafirma, portanto, a disputa pelo discurso na defesa dos interesses de setores sociais.

Sobre o *Novo ENEM*, Carneiro (2015) destaca que a ideia fundadora do exame levou em conta a premissa da sociedade do conhecimento enquanto contexto que exige o desenvolvimento de competências e habilidades cidadãs e laborais. A proposta se pauta em avaliar a formação do aluno no Ensino Médio a partir de um currículo integrado enfocando a interdisciplinaridade.

Com as alterações promovidas pelo MEC, em 2009, o *Novo ENEM* constituiu-se em *ENEM-Vestibular*. Nas novas funções atribuídas, “[...] deixou de lado a avaliação da Educação Básica, ao ser inteiramente possuído dos requerimentos acadêmicos do vestibular.” (CARNEIRO, 2015, p. 422). Assim, teve seus princípios restritos à seleção de alunos para o Ensino Superior e reforçou a perspectiva academicista de Ensino Médio como preparo para o acesso à Universidade.

A nota do ENEM oferece uma referência cujo desempenho serve: a) para escolhas futuras em relação ao universo de trabalho e continuidade dos estudos; b) como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção do universo de trabalho; como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à educação superior; para ascender a programas governamentais como o PROUNI; e) como exame supletivo para os maiores de 18 anos, permitindo a certificação de conclusão do ensino médio; f) como avaliação de desempenho das escolas de ensino médio; g) como avaliação do

⁴⁹ Entre as cinco competências avaliadas na correção da redação do Enem está a elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Em 2016, o tema da redação foi: *Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil*. A seguir, trechos que levaram à nota zero redações de participantes do Enem 2016 por ferirem os direitos humanos: “Para combater a intolerância religiosa, deveria acabar com a liberdade de expressão”; “Podemos combater a intolerância religiosa implantando uma doutrina única”; “A pessoa que não respeita a devoção do próximo não deveria ter direito social, como o voto”; “A única maneira de punir o intolerante é o obrigando a frequentar a igreja daquele que foi ofendido, para que aprenda a respeitar a crença do outro”; “Por haver tanta discriminação, o caminho certo que se tem a tomar é acabar com todas as religiões”; “O governo deveria punir e banir essas outras 'crenças', que não sejam referentes a Bíblia”; “O Estado deve paralisar as superexposições de crenças e proibir as manifestações religiosas ao público”. (CRAIDE, 2017).

desempenho acadêmico dos estudantes que ingressam nas instituições de ensino superior (PILETTI, 2010, p. 194).

Segundo Cassiani, Silva e Pierson (2013, p. 35), “[...] os documentos destacam o caráter interdisciplinar e contextualizado das questões do exame, propostas por meio de situações-problema nas quais é preciso decidir, dentre cinco enunciados”. Enfocando a interdisciplinaridade, as questões do exame se articulam aos conteúdos do Ensino Médio centrando-se na resolução de problemas. O ENEM foi difundido com base num discurso de superação da memorização de conteúdos preconizada pelo vestibular tradicional, buscando focalizar em suas questões o raciocínio, as competências e habilidades do estudante na resolução de problemas.

As competências que dão suporte à avaliação do ENEM estão baseadas no que os indivíduos desenvolvem. São descritas nas operações formais da teoria de Piaget, tais como, a capacidade de levantar todas as possibilidades para resolver um problema, a capacidade de formular hipóteses, combinar todas as possibilidades e separar as variáveis para testar a influência de vários fatores, o uso do raciocínio hipotético dedutivo; aspectos de interpretação, análise, comparação, argumentação, generalização de conteúdos. A inteligência é encarada como o uso de estratégias cognitivas básicas voltadas para a análise da realidade (BRASIL, 2009b, p. 14-15).

Entretanto, mesmo apregoando inovações, o exame pode desencadear efeitos que geram críticas, tais como: a manutenção do critério meritocrático e do caráter segregador na escolha das universidades pelos melhores alunos. Ocorreu, ainda, o retrocesso nos modelos alternativos de acesso ao ensino superior com base em avaliações progressivas durante o percurso do Ensino Médio de modo gradual e sistemático num processo contínuo de estudo. (ALVES, 2013).

Cassiani, Silva e Pierson (2013) destacam que a avaliação externa não contempla a riqueza curricular das escolas; e suas matrizes de referência não devem ser tomadas como proposta curricular. Apesar disso, percebe-se indícios de influências do ENEM no currículo de escolas do Ensino Médio, em alterações na prática educativa. Aspectos como sistematização do currículo, projeto pedagógico, calendário, rotina escolar, seleção de conteúdos, transposição didática, avaliação da aprendizagem e organização das áreas de conhecimento têm sido redimensionados pelos sistemas de ensino para atender à lógica de avaliações externas como o ENEM no que concerne à obtenção de resultados.

O ENEM atual também tem se destacado pela vertente do ranking. As escolas brasileiras têm sido classificadas como instituições educacionais “boas” e “ruins” de acordo com as notas de seus estudantes na prova do ENEM. Isso, em certa medida, gera uma ideia de competição entre as escolas, professores e estudantes, caracterizando o ENEM como um exame

com perfil avaliativo regulador. O Estado exige resultados quantitativos das direções das escolas que, por sua vez, exercem pressão sobre os professores e estes, sobre os estudantes (CASSIANI; SILVA; PIERSON, 2013, p. 170).

Embora preconize uma postura problematizante, o sistema nacional de avaliação tem influenciado o direcionamento do currículo no sentido da preparação de alunos para realização dos exames. Associado a essa problemática, há o estímulo à continuidade de uma tradição academicista que ressalta a passagem de um nível de ensino a outro, diante da necessária formação crítica. No caso do ENEM especificamente, este aspecto se fortalece restringindo a abordagem dos conteúdos no Ensino Médio às competências abordadas no exame.

A implantação de processos de avaliação generalizados para todos os níveis de escolarização bem como o uso desses processos como mais uma forma de controle do trabalho pedagógico, tem levado professores, escolas e alunos a se preocuparem buscando adaptação às exigências dos exames nacionais para evitar o fracasso e as inúmeras consequências dele sobre todos. (ESTEBAN, 2013, p. 123).

A proposta de integração entre conteúdos do Novo ENEM levou à revisão tanto do currículo das escolas públicas quanto das privadas, a fim de promover adequações ao sistema de avaliação. Enquanto exemplo desse cenário, pode-se citar as diretrizes curriculares da rede estadual do Maranhão elaboradas em 2013. Ficam claras nos pressupostos do documento a busca pela melhoria de índices educacionais e a proposta de padronização dos conteúdos escolares independente da realidade escolar no âmbito do Estado do Maranhão. Além disso, a seleção dos conteúdos se pauta em matrizes de competência baseadas nos aspectos que compõem os exames do sistema nacional de avaliação, em especial, no Ensino Médio com o ENEM.

No documento, as diretrizes curriculares são apresentadas como proposição fundamentada nos indicadores educacionais da rede estadual expressos em avaliações externas aplicadas pelo governo federal que culminam com a obtenção do IDEB. Nesse sentido, a proposta levou em consideração a seguinte conjuntura:

O Maranhão não atingiu a meta proposta pelo Ministério da Educação (MEC) para ser alcançada em 2013 no ciclo final do Ensino Fundamental (de 6º ao 9º ano) e no Ensino Médio. De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2013 o ciclo final foi de 3,6 pontos, abaixo da meta de 3,9 esperada pelo governo federal. No Ensino Médio, o Ideb registrado no Estado foi de 3,0 pontos, menor que o alcançado em 2011 (3,1). Os índices reúnem as redes públicas (estadual e municipal) e privada. O desempenho das escolas públicas maranhenses caiu em 2013 em relação ao Ideb de 2011. Há três anos, o índice chegou a 3,9. No ano passado reduziu para 3,8. Ainda assim, atingiu a meta prevista pelo MEC (3,8). Já as escolas privadas registraram Ideb

0,2 melhor do que o registrado em 2011 (5,8). A meta projetada para 2013 foi de 5,9 para as escolas particulares. (G1 MA, 2014).

O documento refere que, diante de indicadores pouco satisfatórios, a SEDUC impulsionou a reordenação curricular visando aperfeiçoar os resultados da Educação Básica ofertada em sua rede de ensino. Para tanto, objetiva através das diretrizes reformuladas, nortear o trabalho pedagógico com vistas a estabelecer padrões de aprendizagem comuns às escolas da rede. A organização do processo pedagógico é compreendida com base numa perspectiva tecnicista, enfocando o alcance de resultados e restringindo o currículo, ao não perceber seu caráter globalizante.

O currículo do Ensino Médio deve focar a compreensão da realidade de forma significativa. Seu direcionamento para a preparação dos alunos ao ENEM pouco contribui para a formação de ideias, o chamado *saber pensar*. (PERRENOUD, 2000). A referida competência é indispensável para a constituição da autonomia do educando frente ao contexto social sendo aqui compreendido para além de uma subordinação da escola e do educando ao mercado de trabalho.

Conforme Sousa (1999), Sousa e Alavarse (2009) e Vianna (2003), a matriz de avaliação do ENEM não pode ser tomada como capaz de dar conta do conjunto das atividades curriculares do Ensino Médio. Cabe considerar sua perspectiva significativa de aprendizagem contida na abordagem problematizante dos conteúdos. Entretanto, os sistemas de ensino não devem se restringir a ensinar, concentradamente, os aspectos que constituem as matrizes e os objetos da avaliação, bem como, o formato da prova — com itens de múltipla escolha —, configurando um reducionismo curricular e didático.

4 O ESPAÇO EMPÍRICO DA PESQUISA: SEDUC MA/CINTRA

Na problematização do ENEM e suas relações com o currículo escolar, considerando-se a perspectiva crítica de currículo como artefato histórico e social, optou-se no âmbito desta pesquisa em contextualizar o processo na rede estadual de ensino do Maranhão. O referido sistema realizou, em 2013, a atualização das diretrizes curriculares para adequá-las às ações vigentes na educação brasileira, tomando como base indicadores de exames nacionais divulgados em 2011:

A Educação Básica no Estado do Maranhão pode ser compreendida, em parte, por meio dos indicadores educacionais que expressam a realidade das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, tais como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, índices de aprovação, reprovação e abandono. Esses indicadores demonstram a qualidade da educação em cada Estado e Rede de Ensino do País. Em 2011, a média nacional, do índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB atingiu 5,0 nos anos iniciais e 4,1 nos anos finais do ensino fundamental e 3,7 no ensino médio (MARANHÃO, 2013, p. 8).

É evidente a interferência das avaliações externas na organização curricular da SEDUC-MA. Os exames apontam competências a serem alcançadas para caracterizar o desempenho discente e apresentar indicadores que situem a rede estadual do Maranhão no sistema de ensino brasileiro.

Impulsionado pelos indicadores, o Estado do Maranhão, no âmbito das políticas públicas educacionais, vem, nas últimas décadas, empreendendo esforços para a gradativa melhoria da Educação Básica, tendo como um dos eixos a reordenação curricular, haja vista ser o currículo determinante para o desenvolvimento das atividades nas escolas, e estas o lugar privilegiado para a criação de vivências e experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis e que possam manter o sistema educativo numa constante revisão e avaliação do trabalho educacional, no sentido de propor novas dinâmicas e posturas quanto aos meios e fins das práticas escolares (MARANHÃO, 2013, p. 9).

Assim, surgem as atuais diretrizes curriculares da educação maranhense, enquanto documento pautado na “[...] construção de técnicos para nortear o trabalho das escolas estaduais com vistas à melhoria e organização do trabalho pedagógico, na promoção de condições equitativas de aprendizagem.” (MARANHÃO, 2013, p. 5). Como se pode notar, fica claro o processo de formulação da proposta enquanto *construção de técnicos*.

De modo a atribuir sistematicamente, voz uníssonas ao currículo escolar dos 217 municípios do Maranhão, essa produção é fruto do trabalho dos técnicos da SEDUC sob orientação oriunda da parceria entre o MEC e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com o objetivo de imprimir marcas na organização e na gestão da Rede Estadual de Ensino e das escolas (MARANHÃO, 2013, p. 5).

Diante de indicadores pouco satisfatórios, a SEDUC impulsionou a reordenação curricular visando aperfeiçoar os resultados em sua rede de ensino, até então “[...] abaixo das médias nacionais com 4,0 nos anos iniciais; 3,6 nos anos finais do ensino fundamental e 3,0 no ensino médio.” (MARANHÃO, 2013, p. 7). Para tanto, objetivou, através das diretrizes, nortear o trabalho pedagógico com vistas a estabelecer padrões de aprendizagem comuns às escolas da rede.

As Diretrizes Curriculares do Projeto de Cooperação Técnica MEC-PNUD-SEDUC/MA, por técnicos da Secretaria, tem como finalidades: a elevação do nível de aprendizagem dos/as alunos/as. Para que as escolas da Rede Estadual de Ensino do Maranhão possam alcançar melhores resultados quanto ao desempenho escolar dos alunos é fundamental que todas comunguem de uma mesma Diretriz Curricular (MARANHÃO, 2013, p. 9).

Nota-se, nos princípios declarados no documento, a pretensão de propor um roteiro padrão a ser abordado no currículo das escolas estaduais. Com isso, a formulação das diretrizes considera os parâmetros que norteiam os exames característicos da avaliação externa buscando a eficácia em seus resultados. Nesse processo, busca homogeneizar os conteúdos abordados no currículo escolar dos 217 municípios do Maranhão, evidenciando um contrassenso por desconsiderar a pluralidade de contextos, característica do Estado do Maranhão.

Assim, as atuais diretrizes curriculares da rede estadual de ensino do Maranhão requerem uma análise crítica quanto aos seus pressupostos. É necessário pensar sobre a perspectiva de homogeneização preconizada no discurso de estabelecimento de um padrão para as escolas estaduais, independente de sua configuração: regular, noturna, urbana, rural. O currículo caracteriza um mecanismo globalizante, relacionado a mecanismos políticos, sociais, culturais. Com isso, torna-se questionável uma proposta que busque igualar o processo de ensino em uma escola do sul do Maranhão a uma da capital, por exemplo. Na ação educativa ocorrida nos referidos contextos, influenciam decisivamente representações, espacialidades, mentalidades características da pluralidade do Maranhão.

Cabe destacar, ainda, como elemento a ser desvelado, a ação cooperativa do PNUD na formulação das diretrizes. A referida instituição representa a interferência de organismos internacionais na condução da educação brasileira considerando relações com a economia no contexto mundial.

O embasamento de propostas curriculares em índices de avaliações externas tem se tornado uma constante a ponto de, paralelamente aos sistemas nacionais, serem elaborados sistemas locais para obtenção de indicadores acerca da oferta do

serviço educacional. Tais iniciativas indicam a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo que subsidia o processo de formulação e monitoramento das políticas educacionais.

Nesse sentido, no Maranhão, após a implementação inicial das diretrizes curriculares elaboradas em 2013, surgiu, no âmbito do Programa Escola Digna⁵⁰, o *Avalia Maranhão*, exame realizado em 2015 na perspectiva de avaliar o desempenho dos alunos da rede estadual de ensino. (MARANHÃO, 2015b).

O *Avalia Maranhão* caracteriza iniciativa da SEDUC com o propósito de consolidar um sistema estadual de avaliação para unidades regionais de educação, escolas e profissionais da rede de ensino. Trata-se da aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática para avaliar capacidades de leitura e raciocínio lógico-matemático, baseadas nos descritores da matriz de referência do SAEB.

Assim, o exame subsidiou a adoção de políticas públicas em educação pela SEDUC, suas unidades regionais e unidades de ensino a fim de desenvolver ações pedagógicas e de gestão que garantissem a melhoria do ensino e da aprendizagem. (MARANHÃO, 2015b). Segundo a proposta, os indicadores de proficiência dessa avaliação, agregados ao rendimento escolar e indicadores de eficiência da gestão, constituiriam o Índice Estadual de Desenvolvimento Educacional (IEDE): indicador referência sobre gestão, ensino e aprendizagem das escolas estaduais.

A proposta de avaliação ocorreu por meio da aplicação de teste anual por profissionais externos à rede estadual, mais precisamente, Fundação Sousem (FSADU), em turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, gerando dados da proficiência em leitura e matemática dos estudantes e, associados a outros indicadores, subsidiando um IEDE por escola. Como parte do *Avalia Maranhão*, também foram aplicados questionários contextuais coletados de professores, gestores escolares e supervisores, com informações ligadas a aspectos pedagógicos, socioeconômicos, estruturais e organização da gestão escolar. Com base nessa perspectiva, o exame estabeleceu metas a serem alcançadas, objetivando possibilitar o alinhamento analítico aos indicadores nacionais em educação, como os dados da Prova Brasil e IDEB.

⁵⁰ O Programa Escola Digna é uma macropolítica do Governo do Estado do Maranhão, desenvolvido por intermédio da SEDUC, em regime de colaboração com os municípios para melhorar a estrutura das escolas e o rendimento de seus discentes. (MARANHÃO, 2015b).

O *Avalia Maranhão* constituiu uma das ações iniciais do Programa Escola Digna no eixo avaliação das políticas educacionais. O referido programa constitui uma das plataformas de trabalho do atual governador Flávio Dino a partir de 2015, visando garantir a todos os maranhenses educação pública de qualidade. Suas ações enfocam aspectos da infraestrutura, visando substituir escolas improvisadas de taipa, palha, galpões ou outros estabelecimentos considerados inadequados pelo Ministério da Educação, por estruturas de alvenaria além de acompanhar a gestão do ensino no propósito de melhorar os índices educacionais do Estado.

Acreditamos que a escola dos sonhos de todos os maranhenses propicia a alunos e educadores um ambiente acolhedor, em que eles possam se desenvolver com liberdade, consciência e que sejam estimulados a transformar o mundo. No Maranhão, nosso desafio é progressivamente melhorar o ambiente escolar e dar condições de bom desempenho da missão de educar, propagar vida e formar cidadãos livres [...] Também integrando esse conjunto de medidas voltadas à melhoria constante dos índices educacionais do Maranhão, fizemos o aumento do salário dos professores; a progressão na carreira de mais de 11 mil educadores; e a instituição de eleições para a escolha dos diretores das unidades estaduais de ensino e a avaliação da Educação Básica oferecida na rede estadual [...] São provas concretas de que, ao longo de quatro anos, vamos empenhar todos os esforços para imprimir na Educação Pública do Maranhão o selo da qualidade, da decência e da humanização (MARANHÃO, 2015b).

Segundo o documento norteador, o Programa Escola Digna objetiva institucionalizar as ações técnico-pedagógicas da SEDUC em eixos orientadores e estruturantes, a fim de consolidar a Macropolítica de educação para o Estado do Maranhão. Além dos princípios teórico-metodológicos de inclusão social, respeito à diversidade, formação integral, ensino comprometido, aprendizagem significativa, ensino pela pesquisa e uso das tecnologias, considera, ainda, a perspectiva de avaliação diagnóstica, formativa, processual no contexto escolar e a avaliação de políticas públicas. (MARANHÃO, 2015b).

Levando em conta o pressuposto da avaliação da oferta de ensino, o Programa Escola Digna prevê ações de fortalecimento dos Indicadores Educacionais das escolas do Sistema Estadual além de parcerias com Secretarias Municipais de Educação (SEMED) dos 30 municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no Estado do Maranhão. Para tanto, busca promover assessoria aos municípios na elaboração de suas sistemáticas de avaliação e apoio às escolas do sistema estadual no desenvolvimento da prática avaliativa. Além disso, prevê orientação para gestores quanto a padrões de organização para o acompanhamento e a melhoria dos indicadores, implantação do IEDE e oficinas de elaboração de itens

alinhados à metodologia das avaliações em larga escala para contextualização na rede de ensino.

Conforme o documento, avaliar é “[...] verificar em que medida o direito à aprendizagem está sendo garantido.” (MARANHÃO, 2015b, p. 4). A proposta enfoca, portanto, a prática de análise e investigação sobre dados para a tomada de decisões na política educacional em prol da aprendizagem.

A partir de sua proposição, o Programa prevê, tomando como base os dados do censo, rendimento escolar e desempenho no *Avalia Maranhão*, a estruturação das escolas da rede estadual nas categorias abaixo descritas.

Categoria A: Escolas com bom índice de Aprovação e controle dos índices de Reprovação e abandono.
 Categoria B: Escolas com alto índice de Reprovação.
 Categoria C: Escolas com alto índice de Abandono.
 Categoria D: Escolas com altos índices de Reprovação e Abandono.
 Categoria E: Escolas cujos índices de Reprovação e Abandono agregados são iguais ou superior 13%. (MARANHÃO, 2015b, p. 17).

Após a categorização das instituições da rede estadual pelo *Avalia Maranhão*, foi definida ação imediata do programa Escola Digna em relação aos indicadores demonstrados. A proposta se pautou na emissão de cartas às escolas, por categoria, com as seguintes proposições: “

Categoria A: carta às escolas com reconhecimento às bem-sucedidas e incentivo para que mantenham seus bons indicadores;
 Categorias B, C, D e E: carta às escolas com advertência às com baixos indicadores e guia de orientação por categoria; (MARANHÃO, 2015b, p. 19).

O documento norteador do programa define sua perspectiva de avaliação quanto às políticas educacionais da rede estadual como “[...] aquela que é útil à tomada de decisões, viável e prática na sua condução, ética no respeito a pessoas, grupos, instituições e precisa, ou seja, tecnicamente correta no uso de instrumentos adequados.” (MARANHÃO, 2015b, p. 4). Dessa forma, afirma considerar os participantes da rede de ensino na avaliação da política educacional. As ações expressas pelo documento, contudo, demonstram a sobreposição da dimensão técnica.

Com base na experiência preliminar do *Avalia Maranhão*, em 2017, a SEDUC-MA amplia o sistema de avaliação da rede estadual de ensino por meio do Programa Mais Ideb objetivando:

Fortalecer a articulação da prática avaliativa dos professores e as avaliações externas; Diagnosticar a proficiência dos alunos nas habilidades (descritores) propostas pela Matriz de Referência da Prova Brasil; Desenvolver ações que auxiliem o professor na sua prática pedagógica,

buscando desenvolver as habilidades dos alunos avaliados no simulado da Prova Brasil (MARANHÃO, 2017b, p. 1).

O referido programa caracteriza plano de ações estratégicas para elevação dos indicadores educacionais do Maranhão. Para tanto, enfoca enquanto eixos principais: formação continuada de professores por componente curricular e área de conhecimento; elevação da aprendizagem discente por meio de readequação da sistemática de avaliação das escolas estaduais; monitoramento do rendimento/ fluxo escolar e ações pedagógicas interventivas nas escolas. De acordo com o governador Flávio Dino:

O Mais Ideb é um esforço concentrado de toda a rede estadual, liderado pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc), mas com multiplicadores e coordenadores em todas as unidades regionais e nas escolas. Para que nós possamos conjugar ações de formação, preparação, simulados, revisão de métodos para garantir que, progressivamente, a gente consiga a nota que mensure adequadamente a qualidade da educação no Maranhão. Nós recebemos o estado com uma nota muito baixa, conseguimos elevá-la em 10%, e agora estamos em um outro ciclo de mensuração do Ideb e esse esforço, para o aprimorando do trabalho tem como foco conseguir um índice que retrate uma educação melhor para os maranhenses, para os filhos dos maranhenses, todos aqueles que moram no estado. Me reuni com esse Comitê que coordena as ações e estou muito otimista, com muita crença que nós vamos conseguir um desempenho ainda melhor (MARANHÃO, 2017b, p. 7).

Fundamentado no pressuposto técnico da obtenção de maiores índices de rendimento pelos alunos em avaliações externas como expressão da melhoria das oportunidades educacionais no Maranhão, a gestão estadual promoveu esforços para a implementação do Plano Mais Ideb. Dessa forma, foram estruturados encontros formativos com 5.800 professores de Português e Matemática.

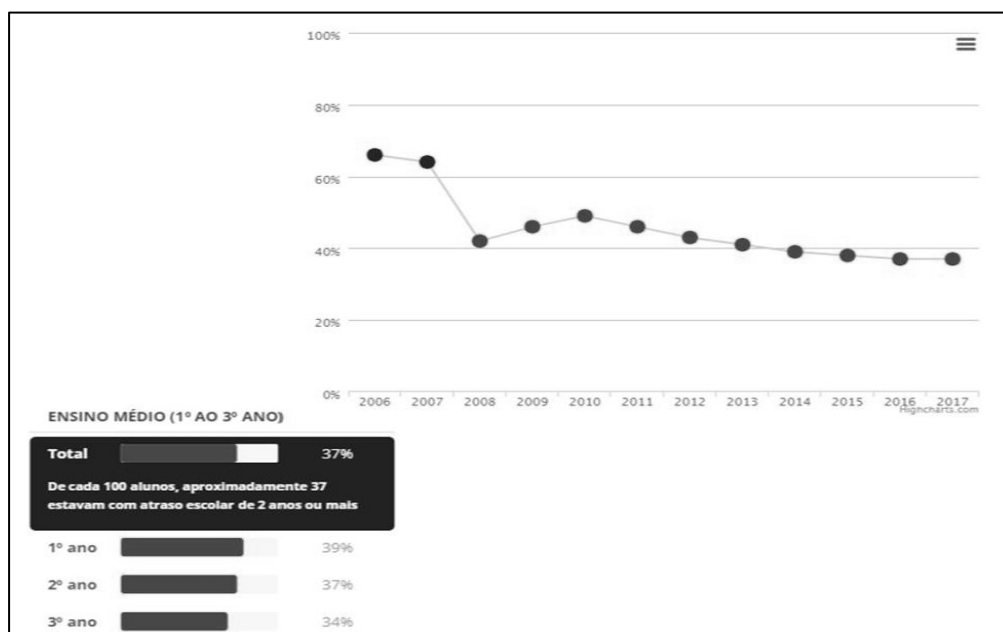
A formação continuada ocorreu em três etapas: formação de multiplicadores, multiplicação na escola e certificação. Paralelamente, a SEDUC/MA promoveu formação continuada de 395 gestores escolares da rede estadual. Tais ações foram explicitadas pelo secretário de Educação Felipe Camarão como:

Ações coordenadas da SEDUC/MA em todo o estado do Maranhão, de qualificação, de formação dos professores, envolvendo os estudantes, realizando simulados, e ações nos 217 municípios para que o índice no Ideb seja qualificado, incrementado e possa alcançar patamares melhores. (MARANHÃO, 2017b, p. 12).

No eixo acompanhamento pedagógico, focado no monitoramento do rendimento/fluxo escolar das escolas, o Programa Mais Ideb realizou alinhamento de intervenções na rede. Foram elaboradas estratégias para controle da frequência escolar dos estudantes, como o Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente

(FICAI)⁵¹: instrumento de registro de acompanhamento da infrequência, para que fossem providenciadas intervenções necessárias em tempo hábil, monitorando o absenteísmo, a evasão escolar e reduzindo a distorção idade-série.

Gráfico 1 - Distorção idade-série na Rede Estadual do Maranhão: 2006 - 2017



Fonte: FUNDAÇÃO LEMANN. **QEdu:** Aprendizado os alunos - Maranhão. 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/110-maranhao/aprendizado>. Acesso em: 12 set. 2018.

Mesmo com as intervenções recentes, o índice de distorção idade-série de 37% ainda é alto ilustrando o fracasso escolar pela evasão e reprovação discente no Ensino Médio estadual do Maranhão. Em cada grupo de 100 alunos, 37 apresentam atraso escolar de 2 anos ou mais. O índice reduziu significativamente em 2008, mas alcançou estabilidade desse período até 2017, não havendo maior queda.

⁵¹ A FICAI visa garantir a permanência da criança e do adolescente na sala de aula através de parceria entre a escola, o Conselho Tutelar e o Ministério Público. Os parceiros atuam no combate à infrequência, que é o primeiro passo para o abandono e a evasão escolar. (MARANHÃO, 2018).

Figura 3 - Taxas de aprovação na Rede Estadual do Maranhão: 2005 - 2017

Fonte: Fundação Lemann (2018).

Por sua vez, a evolução das taxas de aprovação demonstra aumento do índice discente com sucesso escolar no ano letivo e aumento significativo em 2017. Tal conjuntura se deu em virtude da implementação da sistemática de aprendizagem com a determinação de que “[...] para ser aprovado, ao final do ano letivo, o estudante deve ter a média anual 6,0 (seis).” (MARANHÃO, 2018, p. 36).

Houve, portanto, a redução da média de 7,0 (sete) para 6,0 (seis), além da prática de recuperação paralela no decorrer do ano e de aprovação parcial com pendência do estudante que não obtiver média aprovativa em até 3 (três) componentes curriculares (de modo a cursá-los no contraturno durante o ano subsequente). Tecnicamente, as medidas resultaram no aumento do índice de aprovação discente. Contudo, cabe cautela na percepção de que o referido aumento indica melhoria na aprendizagem escolar.

O eixo elevação da aprendizagem enfocou a proficiência dos alunos em exames de avaliação externa. Inicialmente, foi realizado o *Dia D* de mobilização das escolas para a inscrição dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio no Enem.

Tabela 1 - Número de inscritos no ENEM no Maranhão: 2012-2017

ANO	INSCRIÇÕES/ ENEM MA
2012	224.574
2013	250.164
2014	305.470
2015	270.600
2016	347.927
2017	257.368

Fonte: Fundação Lemann (2018).

Apesar da mobilização entre os discentes da rede estadual, houve queda no número de inscritos no ENEM no Maranhão em 2017. O Estado foi o quarto da região Nordeste em inscritos, perdendo para Bahia (425.562 inscritos), Pernambuco (343.345 inscritos) e Ceará (341.393 inscritos).

No plano Mais Ideb, outra medida instituída foi a prática de simulados para diagnóstico da proficiência discente em L. Portuguesa e Matemática nos descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil. Conforme o secretário de Educação Felipe Camarão, “[...] os simulados ajudam tanto para o IDEB, evidentemente, mas também para treinar os alunos para o ENEM.” (MARANHÃO, 2017c).

Ao todo foram realizadas três aplicações em um intervalo de cinco meses em escolas dos 217 municípios do Estado, com a participação de 85% dos alunos matriculados nas três séries do Ensino Médio regular: o equivalente a 250 mil estudantes. (MARANHÃO, 2018). A partir dos resultados obtidos nos testes, foi possível fazer um diagnóstico sobre as aprendizagens em leitura e resolução de problemas entre estudantes da etapa final da Educação Básica.

O Comitê Executivo do Mais Ideb, tomando por base a análise desses dados por meio de relatório por escola, evidenciou em quais descritores os alunos apresentaram maiores dificuldades e facilidades. Os boletins com resultados por escolas caracterizaram medidas de acompanhamento das possibilidades de alcance das unidades ensino, da meta estipulada para o próximo IDEB do Maranhão.

Assim, após dois anos de medidas intensas enfocando o aumento dos indicadores educacionais, em novembro de 2017, 85 mil estudantes da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual do Maranhão foram avaliados pela Prova Brasil. Em setembro de 2018, foram divulgados os índices obtidos no exame⁵².

⁵² Os resultados do Ideb 2017 para escola, município, unidade da federação, região e Brasil são calculados a partir do desempenho obtido pelos alunos que participaram do SAEB 2017 e das taxas de aprovação, calculadas com base nas informações prestadas ao Censo Escolar 2017. Dessa

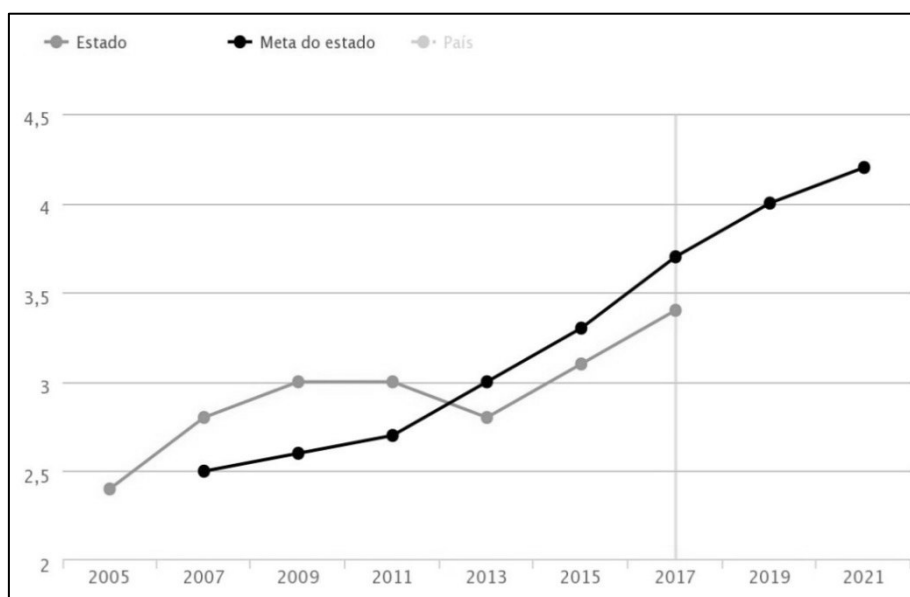
Tabela 2 - IDEB no Maranhão e metas projetadas: 2005-2021 (destaque 2017)

3ª série EM

Estado	Ideb Observado						Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Maranhão	2,4	2,8	3,0	3,0	2,8	3,1	3,4	2,5	2,6	2,7	3,0	3,3	3,7	4,0	4,2

Fonte: Fundação Lemann (2018).

Conforme dados do INEP, em 2017, o ensino estadual do Maranhão não atingiu as metas do IDEB. Apesar do crescimento de 0,3 em relação a 2015 no Ensino Médio, o Maranhão não alcançou a meta estipulada para o ano, que era de 3,7. Em 2019, o Estado precisará atingir a nota 4.

Gráfico 2 - Evolução do IDEB no Maranhão

Fonte: Fundação Lemann (2018).

Nesse panorama, a rede estadual tem o desafio de melhorar o fluxo discente de suas unidades escolares com redução da evasão e reprovação e, por conseguinte, da distorção idade-série, bem como de ampliar a proficiência dos alunos em L. Portuguesa e Matemática. No decorrer do século XX, apesar das reformas educacionais que ampliaram a oferta do ensino, os níveis de escolaridade e proficiência do maranhense ainda se mostram limitados. (CABRAL, 1984).

forma, cada uma dessas unidades de agregação tem seu próprio Ideb e metas estabelecidas ao longo do horizonte do PDE, ou seja, até 2021 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2018b).

Os índices obtidos pelo Maranhão nas últimas avaliações externas apontam para restrições na oferta do ensino. As séries iniciais do Fundamental demonstram avanço diante das políticas de formação do governo federal em prol da alfabetização na idade certa. As séries finais do Fundamental e o Ensino Médio não alcançaram as metas definidas diante da carência de formação continuada, de políticas de combate à evasão escolar, à distorção de idade-série e melhoria dos níveis de aprendizagem discente. No ensino privado, a meta foi superada em dois pontos percentuais de diferença com relação ao ensino público.

Com base no exposto, para além de um padrão de avaliação que considera apenas os indicadores sob o ponto de vista técnico numa relação causa e efeito, a SEDUC-MA precisa redimensionar suas ações considerando a avaliação de fato um processo político permeado de criticidade. Não se trata somente de, através de índices, identificar fragilidades, resultados inexpressivos e problemáticas na educação do sistema estadual. No Maranhão, a formação intelectual se mostra diretamente vinculada às condições econômicas da população, estando o ensino público, que atende à grande maioria, aquém da educação ofertada no sistema privado. Assim, é importante atentar para a reflexão sobre a relação entre a oferta educacional, o ensino público e o contexto social.

Embora preconize uma postura problematizante, o sistema de avaliação de políticas educacionais no Brasil tem influenciado o direcionamento da oferta do ensino público na Educação Básica no sentido da preparação de alunos para a realização dos exames. Nesse cenário, a rede estadual do Maranhão reproduz a referida perspectiva ainda que se proponha a elaborar através de programas uma iniciativa de resgate da oferta educacional de qualidade à população.

A categorização das escolas da rede estadual e a busca pelo alcance de indicadores demonstram uma sobreposição da questão técnica, restringindo as possibilidades de intervenção pela carência de um olhar político e crítico sobre o contexto da oferta do ensino. Para além do monitoramento do sistema, a avaliação no âmbito das políticas educacionais deve se pautar num sentido emancipatório, estando comprometida com o que pretende transformar, a partir da revisão do real.

Com base nas teorizações de Silva (2013), convém refletir no âmbito do programa Escola Digna em sua perspectiva avaliativa que a função técnica pode subsidiar a correção de distorções na implementação da política educacional estadual, suscitando o redirecionamento das ações. Porém, cabe acrescentar em

sua proposta não somente uma lista de requisitos quanto à mudança de indicadores, mas fomentar uma maior participação da comunidade escolar nas políticas públicas.

Além disso, a prática avaliativa da rede estadual deve se pautar na inter-relação entre os eixos de sua proposta, não isolando a avaliação, vinculando os indicadores obtidos a uma análise que desvele determinações do contexto social e contradições presentes no conteúdo e no processo das políticas públicas. Desse modo, a técnica se vinculará a uma dimensão política considerando aspectos políticos, econômicos culturais e sociais que fazem parte do processo de constituição das políticas públicas educacionais do Maranhão.

4.1 O CINTRA no contexto da SEDUC/MA

Na conjuntura educacional do Maranhão, encontra-se o CINTRA, escola estadual localizada em São Luís. A referida instituição tem como entidade mantenedora, a FNL⁵³.

Conforme o Inep (2017), a escola atende 5.096 alunos distribuídos na Educação Básica nos níveis Fundamental e Médio, além de oferecer para 2.000 estudantes, cursos profissionalizantes e modalidades de esporte. Sua implantação ocorreu com a Lei nº 5.774, de 15 de outubro de 1993, e o Regimento Interno nº 15.926, de 5 de novembro de 1997, em conjunto com o Estatuto nº 1379, de 30 de março de 1994. (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 1994).

O funcionamento da escola foi autorizado através da Resolução nº 363, de 18 de março de 2000, do Conselho Estadual de Educação (CEE). A proposta pedagógica prevê a preparação dos alunos, “[...] instrumentalizando-os para o domínio do conhecimento científico e do tecnológico, necessários ao processo de

⁵³ A designação da referida Fundação tendo como patronesse, Nice Lobão, ocorreu mediante consulta pública à comunidade do Anil em 1993 na criação da escola. (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 1994). A ação contou com o empenho pessoal da ex Deputada Federal, à época então Primeira dama do Estado no Governo de Edison Lobão. Durante 20 anos, a FNL caracterizou reduto de ações do grupo político da família Lobão, vinculada ao grupo Sarney. Contudo, mediante ajustamento de conduta, realizado entre o Governo do Estado do Maranhão representado pela SEDUC MA e o Ministério Público Estadual ocorreu a proposição de consulta pública à comunidade escolar, visando a mudança de nome da referida Fundação em agosto de 2018. (MARANHÃO, 2016). A ação visou superar a violação de normas constitucionais sobre vedação para a utilização de nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos. (artigo 37º, §1º, da carta de 1988 c/c artigo 19º, §1º, da constituição maranhense). A questão passou a ser disciplinada, no âmbito estadual, por meio dos Decretos Estaduais nº 30.618, de 2 de janeiro de 2015 e nº 31.904, de 28 de junho de 2016 que proibem a atribuição de nome de pessoa viva a bem público, postulando a retirada tais denominações. (MARANHÃO, 2015a).

crescimento pessoal e ao desenvolvimento econômico e social numa perspectiva de escola integral.” (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 1994, p. 6).

O CINTRA possui boa estrutura física em um espaço de 42.000m²; localizada no bairro do Anil. Sua estrutura predial caracteriza uma antiga fábrica de tecidos reestruturada para o funcionamento da escola⁵⁴. Em 1989, o prédio foi adquirido pelo Governo do Estado do Maranhão e cedido à Secretaria de Educação, a fim de implantar um projeto de escola integral. Por meio de convênio com o governo federal, foi criada a FNL como entidade mantenedora, obedecendo às normas do Direito Público e iniciada a adaptação dos espaços da antiga fábrica às atividades de um centro integrado de educação. (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 1994).

O projeto de revitalização da Fábrica Rio Anil foi concebido como um dos maiores projetos de assistência educacional do Norte - Nordeste. A partir de 1994, seriam atendidas 4.500 crianças num conjunto de 87 salas de aula assessorado por setores como ambulatorios, alojamentos e áreas de lazer, necessários ao atendimento integral dos estudantes⁵⁵.

De acordo com a Proposta pedagógica, o CINTRA caracterizaria a *Fábrica de Sonhos*, termo utilizado como alusão à história da construção e de seu papel na economia maranhense referenciando o papel da então instituição de ensino no contexto educacional. Assim, como a fábrica têxtil destacou-se no setor econômico, também a instituição seria responsável pela inovação das oportunidades no âmbito educacional maranhense.

O CINTRA como centro de excelência, envolve estratégias de integração da educação formal, profissionalização, capacitação da mão-de-obra, produção cultural, esporte, lazer, educação e saúde, viabilizando a revitalização de um espaço considerado Patrimônio Cultural da Humanidade e preservando a história do Maranhão. (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 1994, p. 10).

O Maranhão da década de 1990 é um Estado em crise de crescimento. Por um lado, defronta-se com entraves socioeconômicos; por outro, com a necessidade de desenvolvimento fruto da pressão desenvolvimentista implantada no Brasil. O

⁵⁴ O Maranhão iniciou o período republicano com 17 fábricas de fiação e tecelagem. Dentre elas, a Fábrica do Rio Anil que iniciou a produção de morim em 1893. Situada no antigo povoado Anil, hoje bairro da cidade de São Luís, tinha localização privilegiada pelo Rio Anil facilitando o escoamento de sua produção. A falta de incentivos e a estagnação das tecnologias de produção fizeram com que o parque industrial têxtil do Maranhão entrasse em decadência fechando gradativamente suas portas. Nesse contexto, a Fábrica Rio Anil encerra suas atividades em 1961. (CALDEIRA, 1988).

⁵⁵ As propostas de extensão do período de escolaridade foram iniciadas na década de 20 quando a educação foi considerada fator estratégico na resolução de problemas sociais. Surgem com base na tendência escolanovista que advoga a tese da escola enquanto instrumento de educação integral que capacitasse o verdadeiro cidadão. (ROMANELLI, 2012).

CINTRA expressa, portanto, a proposta do governo aos anseios de criação de uma escola que pudesse favorecer a base do progresso maranhense situada na educação. Um século depois de construção da antiga Fábrica, as portas para uma escola referência de ensino de qualidade foram abertas num encontro entre a história, a educação e o social.

A demanda por vagas no CINTRA foi tão grandiosa que, em 2004, foi inaugurado o Anexo *Vovó Anália Araújo*. Assim, a instituição atende a uma grande demanda de alunos em virtude do currículo que inclui a complementação da formação básica com a oferta de cursos profissionalizantes e esporte no contraturno.

No bairro do Anil, o CINTRA surge como elemento agregador da população. Além de ser a única escola pública de Ensino Médio do entorno, atua decisivamente junto à comunidade oferecendo espaço para lazer e atividades físicas que englobam, ainda, manifestações artísticas e musicais vinculadas ao teatro e cultura da região.

O ensino formal ofertado nessa instituição se destaca no âmbito da rede estadual pelas possibilidades oferecidas aos alunos e resultados apresentados nos processos de avaliação educacional. O sistema curricular da Escola é desenvolvido de acordo com o disposto em Proposta Pedagógica e com as diretrizes da rede estadual de ensino. Nesse sentido, de acordo com o projeto político-pedagógico, o CINTRA caracteriza sua concepção de escola a partir de fundamentos legais, filosóficos e psicológicos.

Os fundamentos legais da Escola estão pautados nos princípios norteadores prescritos na Constituição Brasileira de 1988, na Lei nº 9.394/1996 (da educação que abrange os processos formativos na família, na convivência humana, no trabalho, na pesquisa, nos movimentos sociais e sociedade civil e nas manifestações culturais), nas Leis e Decretos de Criação e nas Resoluções do CEE.

Como fundamentos filosóficos, o CINTRA considera que a escola é um espaço para a formação do cidadão crítico-reflexivo, capaz de construir seu próprio saber, baseado em Frigotto e Ciavatta (2006, p. 20), que observa a escola como espaço de reprodução da vida: “[...] mas como um espaço da infância e da juventude, e da vida adulta também, como direito, onde ali se produzem e se reproduzem conhecimentos, valores, símbolos, atitudes”. Assim, busca formar pessoas capazes de participar efetivamente da construção do mundo, de forma sensível na relação com o próximo.

Quanto aos fundamentos psicológicos, o CINTRA tem como ponto de partida as ideias de Piaget (2003) em relação ao desenvolvimento cognitivo, caracterizado por uma inteligência prática, em um período de desenvolvimento em que a criança busca compreender a realidade através da construção de esquemas de ação. Além disso, considera as ideias de Vigotsky em relação à interação da criança com o mundo e as pessoas. (VASCONCELOS, 2000).

O sistema curricular se pauta nas diretrizes curriculares da rede estadual de ensino do Maranhão. Inclui também atividades experimentais em Química e Física, além de ampliar o estudo na área de Linguagens, abordando produção textual, e atividades de teatro em Arte, e Esporte em Educação Física.

Tabela 3 - Matriz curricular CINTRA/SEDUC-MA

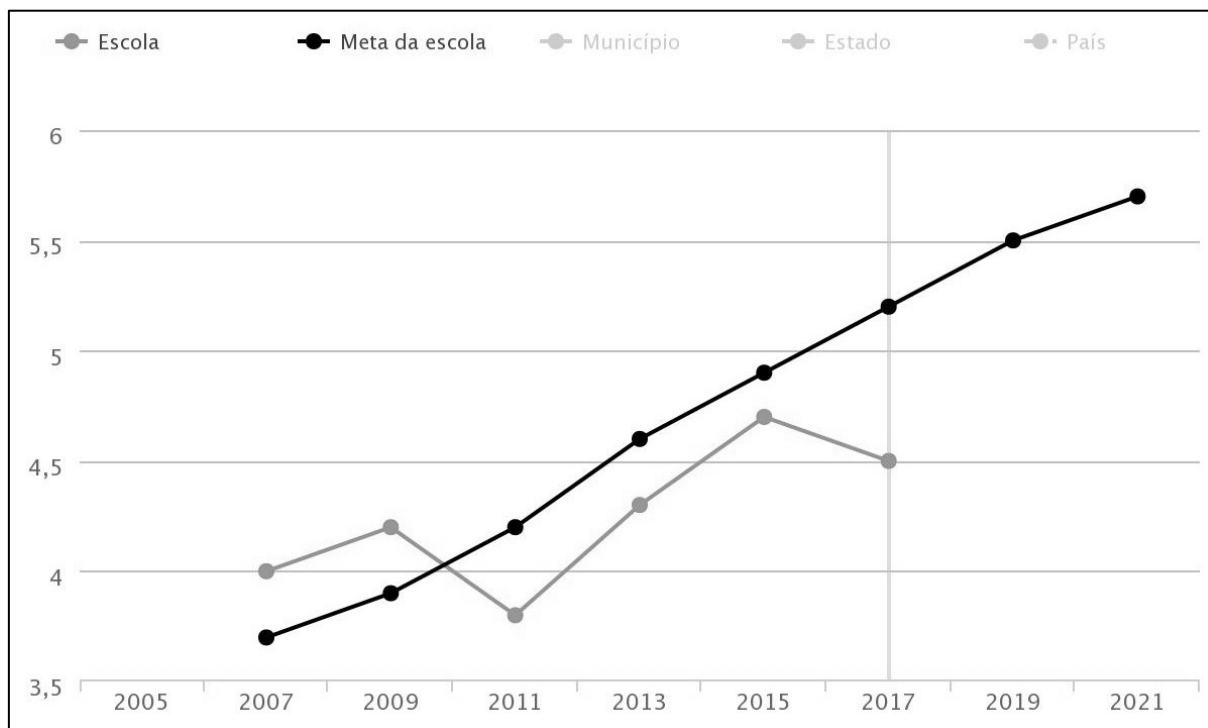
CINTRA/ SEDUC MA			
DISCIPLINA	Carga horária 1ª série	Carga horária 2ª série	Carga horária 3ª série
L. PORTUGUESA E LITERATURA	03	03	04
PRODUÇÃO TEXTUAL	01	01	01
LÍNGUA ESTRANGEIRA (ING/ ESP)	02	02	02
ARTE	02	02	02
ED. FÍSICA	02	02	02
MATEMÁTICA	03	03	04
BIOLOGIA	02	02	02
QUÍMICA	02	03	02
FÍSICA	02	02	02
HISTÓRIA	03	02	02
GEOGRAFIA	02	02	02
SOCIOLOGIA	02	02	01
FILOSOFIA	02	02	01

Fonte: MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares.** São Luís, 2013.

No que concerne ao ENEM, a instituição está situada entre as dez escolas estaduais com melhores índices de inscrição obtendo 95% de participação em 2017 e média geral de 493 pontos. Sua última nota no IDEB foi de 4,5 nos anos finais do Ensino Fundamental. Porém, o INEP não divulgou o índice referente ao Ensino Médio em virtude de a escola não ter cumprido o critério de 80% de participação dos

estudantes concluintes na Prova Brasil 2017 (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 2018)⁵⁶.

Gráfico 3 - Evolução do IDEB no CINTRA



Fonte: Fundação Lemann (2018).

A instituição desfruta de prestígio na comunidade apesar de - nos últimos quatro anos, em virtude de questões políticas - apresentar alta rotatividade do cargo de gestor geral. Tal inconstância evidenciou conflitos⁵⁷ e interferiu na estabilidade das ações educacionais.

⁵⁶ Os aspectos relacionados a essa questão encontram-se em investigação pela gestão pedagógica e URE São Luís. As alegações iniciais apontam para a evasão no turno noturno. Porém, à época com 6 turmas de 3ª série, o quantitativo correlacionado com as 22 turmas do diurno no Anexo *Vovó Anália* não se mostra significativo em termos de justificar o descumprimento do percentual mínimo de 20% de frequência discente na Prova Brasil. É preciso desvelar questões mais profundas como, o desequilíbrio na composição de turmas em relação ao quantitativo de alunos e até mesmo a oposição docente às práticas de avaliação externa. (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 2018).

⁵⁷ Após o início do governo Flávio Dino, o CINTRA que contou com o mesmo gestor geral durante 20 anos, vivenciou alta rotatividade na ocupação desse cargo: em dois anos, foram nomeados três gestores gerais. O evento decisivo para a resignificação desse quadro pelo Governo do Estado ocorreu em outubro de 2016 na ocupação total do prédio, feita por alunos de uma entidade secundarista contra a aprovação da PEC nº 241/2016, que limita os gastos públicos. Na ocasião, além da suspensão das aulas por um período de um mês, o prédio sofreu com depredação e saque de materiais. Por meio de negociações, o Governo do Estado promoveu a evacuação do prédio e instituiu uma comissão gestora para administrar a reforma na estrutura física e reordenamento curricular a fim de subsidiar o processo de eleição para o cargo de gestor escolar com previsão para o início de 2017. (REFORMA..., 2017). Cabe ressaltar que apesar da determinação de eleição para gestores na rede estadual do MA, até meados de 2018 não ocorreu o processo eleitoral no CINTRA cujo gestor atual foi nomeado com cargo comissionado.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a sistemática de avaliação no CINTRA se propõe a investigar a valoração de aspectos qualitativos e quantitativos, utilizando notas como instrumento diagnóstico, que permitam ao professor levantar resultados da compreensão geral da turma em relação ao conteúdo aplicado. As provas constituem parte do processo de avaliação das aulas, através de exposições dialogadas, participação em trabalhos individuais e em grupos e abordagem de aspectos qualitativos.

No processo de avaliação do CINTRA, o professor e o aluno também se avaliam constantemente nos Conselhos de Classe através da autocorreção e da correção coletiva, buscando perceber seus próprios erros e corrigi-los. Além disso, o educador é estimulado a rever constantemente sua prática, apoiado nas análises-reflexivas entre os corpos docente e discente.

A escola apresenta indicador de fluxo 0,96 (denotando que, a cada 100 alunos, 04 são reprovados, o que a situa entre instituições em estado de atenção). No Ensino Médio em 2017, o índice de reprovação foi de 17% (dos quais 19% entre os concluintes da 3ª série). A taxa de distorção idade-série no Ensino Médio é de 13%, apontando que, de cada 100 alunos, 13 estavam com atraso escolar de dois anos ou mais. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2017).

A instituição possui ainda quadro de professores coerente quanto à relação entre a disciplina ministrada e a formação inicial. O índice de formação docente é de 73%. (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 2018). Tal aspecto indica atendimento ao critério de formação inicial dos professores em licenciatura e presença de professores com pós-graduação *strictu sensu*: mestrado e doutorado. Esse quadro permite analisar a relação entre formação docente e a prática curricular do ENEM.

A escola utiliza o modelo de gestão descentralizado pautado na organização em *Divisões de ensino*, isto é, cada setor é gerenciado por um diretor. Apesar da descentralização com setorização do estabelecimento escolar - em virtude de suas dimensões -, as ações desenvolvidas partem da perspectiva de gestão escolar integrada. Nesse sentido, a gestão é compreendida como processo coletivo que envolve a tomada de decisão, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação do funcionamento da escola, envolvendo todos os seus participantes. (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 1994).

No âmbito de uma gestão colegiada, atua na instância máxima, o Conselho de Administração: órgão composto de representantes do Governo Estadual, Diretor da FNL, representantes de Secretarias de Saúde e Educação, da comunidade e do Colegiado Escolar. Este, por sua vez, é constituído por representantes de pais, professores, alunos e funcionários que atuam junto à Direção do CINTRA, com mandato bienal, função consultiva e deliberativa.

No setor financeiro, destaca-se a Caixa Escolar do Rio Anil, com representantes da escola, pais e professores, gerenciando o orçamento próprio da FNL, de RS 9.455.833,00 em 2018. Além disso, aplica verbas mensais do Fundo Estadual de Educação do Maranhão e do Governo Federal, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 2018).

Nessa estrutura, o Conselho da FNL atua em conjunto com a Direção Geral. O referido núcleo interage com as diretorias pedagógica e financeira: a primeira se destina a organizar as ações desenvolvidas nos setores pedagógicos em conexão com as divisões de ensino; enquanto a segunda direciona suas intervenções para o gerenciamento dos recursos, funcionários e questões financeiras por meio das divisões de bens e patrimônio e de recursos humanos. (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 1994).

Relacionadas à diretoria pedagógica estão as Divisões de ensino onde se situam as coordenações pedagógicas de cada nível da Educação Básica. Sua principal atribuição é integrar e articular ações pedagógicas e didáticas coordenando a transposição dos aspectos curriculares. A distribuição setorial da escola é reconhecida pelos seus servidores e comunidade escolar em geral, havendo clareza quanto à tomada de decisão no cotidiano e os sujeitos responsáveis por ela.

As coordenações pedagógicas do CINTRA são distribuídas de acordo com as *Divisões* referentes a cada nível de ensino da Educação Básica. São compostas por supervisores e apoios pedagógicos, atuando em dois eixos: Supervisão escolar e Orientação educacional. A primeira situa as ações de suporte para o desenvolvimento das atividades pedagógicas pelos professores. A segunda tem como proposta o foco na aprendizagem do educando, para que este tenha sucesso. Além disso, uma parte dos técnicos exerce a atividade de coordenador de disciplina atuando junto aos alunos no âmbito da rotina escolar visando à organização das atividades em termos atitudinais. A escola dispõe ainda de Psicólogo e Assistente Social para atuação junto ao discente. (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 1994).

A caracterização do referido estabelecimento escolar apresenta elementos favoráveis ao desenvolvimento desta pesquisa quanto à contextualização do ENEM no currículo escolar. Nesse panorama, compartilhando da definição de Manzke (2009, p. 32), compreende-se, portanto, currículo numa perspectiva ampla:

Sistema social complexo que em um contexto histórico e cultural determinado, por relações de poder, inter-relaciona agentes educativos participantes do processo de ensino-aprendizagem, trabalhando conteúdos determinados através de atividades planejadas, executadas e avaliadas, objetivando o desenvolvimento dos estudantes.

A instituição representa uma amostra intencional significativa da rede estadual em termos de alcance da oferta educacional e do imaginário fundado nos anseios atribuídos ao ENEM. A opção por esta escola como campo da pesquisa fundamenta-se em sua proposta diferenciada de currículo, bem como, sua amplitude e relevância no sistema educacional local. De tal modo, o contexto se mostra favorável à percepção das possíveis repercussões da lógica do ENEM sobre a organização do currículo em seus desdobramentos, tais como: calendário, rotina escolar, seleção de conteúdos, proposta curricular e avaliação da aprendizagem.

4.2 A organização curricular do CINTRA: planejamento escolar e avaliação

Para fundamentar o debate acerca das reconfigurações da prática escolar a partir do ENEM, cabe realizar uma análise da organização curricular no que se refere às práticas de planejamento e avaliação. Nesse sentido, coube realizar a apreciação dos documentos da rede de ensino estadual do Maranhão no âmbito da pesquisa documental (APÊNDICE A), considerando o pressuposto norteador de que:

As escolas, portanto, precisam reconstruir suas Propostas Pedagógicas, que incluem os planos de ensino e planos de atividades docentes, a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais, de forma que a identidade educacional da Rede seja possível sob o ponto de vista do alinhamento curricular proposto (MARANHÃO, 2013, p. 11).

Nesse sentido, as perspectivas de planejamento e avaliação foram evidenciadas pelas Diretrizes Curriculares da rede estadual do Maranhão cujas concepções de ensino e aprendizagem são pautadas no Construtivismo, especificamente na perspectiva de Piaget, considerando o processo pedagógico a partir dos níveis de desenvolvimento cognitivo dos educandos. O referido discurso é utilizado como pressuposto para a superação da distorção idade-série configurando melhorias nos resultados educacionais e direcionando a abordagem metodológica.

O trabalho pedagógico se caracteriza por ser uma atividade planejada, com objetivos claramente estabelecidos e com ações organizadas de forma

sistemática, didaticamente preparada para que a aprendizagem se efetive. Para isso, o ensino precisa ser organizado de modo que a mediação Sujeito–Objeto do conhecimento possa alcançar o êxito esperado: a efetivação da aprendizagem (MARANHÃO, 2013, p. 17).

Fundamentada no pressuposto construtivista, a transposição didática preconizada nas diretrizes curriculares maranhenses se pauta no método didático:

Forma de fazer o ensino acontecer para que a aprendizagem se efetive do modo esperado [...] o trabalho pedagógico se caracteriza por ser uma atividade planejada, com objetivos claramente estabelecidos e com ações organizadas de forma sistemática, didaticamente preparada para que a aprendizagem se efetive. Para isso, o ensino precisa ser organizado de modo que a mediação Sujeito–Objeto do conhecimento possa alcançar o êxito esperado: a efetivação da aprendizagem (MARANHÃO, 2013, p. 21).

O documento caracteriza o método da rede estadual na perspectiva dialética, estruturado em quatro etapas: problematização, instrumentalização, catarse e síntese. O percurso da aula parte da problematização do conteúdo pelo professor, explorando os conhecimentos prévios dos alunos.

Com base nesse procedimento, ocorre a instrumentalização, ou seja, a apresentação dos conhecimentos científicos das disciplinas e o processo de catarse, a síntese mental pelo aluno: a assimilação do conteúdo. A partir dessa conjuntura, a catarse finaliza a ação educativa propiciando a aplicação do conteúdo aprendido na compreensão da realidade.

Figura 4 - Método didático na perspectiva dialética



Fonte: MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. **Avaliação da aprendizagem:** orientações para a prática escolar. São Luís, 2018.

A organização dos conteúdos estabelece áreas de conhecimento nas quais são distribuídas as disciplinas. O princípio da interdisciplinaridade é enfatizado mediante o caráter complexo da realidade e seus fenômenos.

As Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino definem a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a partir de quatro áreas do conhecimento, desdobradas em disciplinas: Linguagem Código e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências Naturais e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. A transversalidade como proposta de trabalho integrado entre as áreas de conhecimento (MARANHÃO, 2013, p. 27-28).

A proposta curricular estabelece como temas transversais: educação para as relações de gênero, educação para as relações etnicorraciais, orientação sexual, educação fiscal, educação ambiental e educação em direitos humanos. Tais temáticas caracterizam eixos unificadores das disciplinas no sentido de orientar os processos de vivência social que emergem do dia a dia dos/as educandos/as.

Baseadas em Perrenoud (2000), as diretrizes abordam a perspectiva do ensino focado em competências, considerando que:

O processo intrassubjetivo de aprender passa pelo desenvolvimento de capacidades e competências inerentes aos sujeitos, pela mobilização de operações cognitivas que envolvem saberes e variadas informações, para solucionar situações problemas (MARANHÃO, 2013, p. 31).

O discurso das referidas diretrizes trata da compreensão da instituição escolar como única oportunidade de acesso ao saber no Estado do Maranhão. A função social da escola é ampliada em sua significação no contexto maranhense em virtude das dificuldades sociais e econômicas.

O currículo é fator determinante para o desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas, e estas são o lugar privilegiado para propiciar as aprendizagens essenciais que tenham efeitos cumulativos avaliáveis e que possam manter o sistema educativo numa constante revisão e avaliação do trabalho educacional. (MARANHÃO, 2013, p. 9).

Mas, ao mesmo tempo em que proclama uma visão ampliada do ensino, a proposta apresenta uma concepção restrita de currículo, considerando-o “[...] conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares.” (MARANHÃO, 2013, p. 11). A organização do processo pedagógico é compreendida com base numa perspectiva tecnicista, enfocando o alcance de resultados e restringindo o currículo, ao não percebê-lo como elemento de caráter globalizante.

No que se refere à perspectiva de avaliação escolar, as diretrizes curriculares da rede estadual do Maranhão ressaltam a dimensão interna, voltada para análise das aprendizagens discentes pelos professores, e a externa, centrada no

desempenho escolar em larga escala desenvolvida pelo MEC/INEP. O documento apresenta um enfoque de avaliação da aprendizagem “[...] com vistas à superação da concepção de avaliação seletivista e excludente para uma avaliação a favor das aprendizagens dos alunos.” (MARANHÃO, 2013, p. 96).

Ressaltando a legislação educacional vigente, as diretrizes consideram a avaliação como aspecto do planejamento direcionado ao desenvolvimento do educando. Logo, constitui elemento norteador de intervenções inerente ao método de ensino, presente em todo o processo pedagógico com foco na apreensão dos saberes descritos para cada etapa de ensino. Assim, a avaliação da aprendizagem é compreendida em três dimensões:

A avaliação inicial que fornece informações aos professores sobre o desempenho dos educandos e, com base nesse diagnóstico, o professor terá subsídios para o planejamento pedagógico;
Avaliação processual formativa, possibilitando ao professor o acompanhamento dos avanços e das dificuldades dos estudantes;
Avaliação de resultado identificando os avanços e determinando a promoção do educando (MARANHÃO, 2013, p. 96-101).

A partir das dimensões da avaliação da aprendizagem, a rede estabelece uma média mínima⁵⁸ para que os educandos prossigam para a série/ano seguinte. O documento ressalta ainda que os docentes devem se orientar por critérios de avaliação, isto é, parâmetros de apreciação sobre o desempenho dos educandos, previamente estabelecidos pelo professor e conhecidos por todos os estudantes:

Os critérios de avaliação são estabelecidos tendo como base as competências e habilidades a serem desenvolvidas e consolidadas no nível de Ensino, propostos para cada área de conhecimento, assim como as aprendizagens esperadas constantes das matrizes de cada disciplina (MARANHÃO, 2013, p. 102).

Os princípios norteadores da avaliação da aprendizagem na rede estadual de ensino do Maranhão, abordados pelas diretrizes curriculares estaduais, foram ampliados em meio às ações do Programa Mais Ideb. Nesse sentido, em 2018, a SEDUC/MA apresentou documento intitulado *Caderno de Avaliação da Aprendizagem* com objetivo de:

Elucidar questões sobre a prática avaliativa instituída pelo Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão (Resolução nº 118 de 2016) e a Portaria nº 2343 de 2017 que estabelece a Sistemática de Avaliação da Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino. (MARANHÃO, 2018, p. 7).

⁵⁸ Desde 2017, o estudante que obtiver o aproveitamento mínimo de 60% (sessenta por cento) que equivalente à nota 6,0 (seis) em cada componente da Matriz Curricular é considerado na média para aprovação escolar. (MARANHÃO, 2017a).

O documento esclarece os critérios avaliativos do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, evidencia o uso de instrumentos avaliativos pelos professores, para além do teste bimestral, destacando a diversificação:

Logo, o professor pode se instrumentalizar de pré-testes, provas escritas e orais, trabalhos, pesquisas em duplas ou grupos, relatórios ou trabalhos escritos individuais ou em grupos, seminários, questionários para grupos, estudos de caso, portfólio individual ou coletivo, *webquests* e outras atividades on-line e autoavaliação, tendo como postura máxima a observação investigativa [...] Os instrumentos avaliativos, quando de sua elaboração e aplicação, devem considerar os objetivos gerais propostos e conteúdos básicos de cada componente curricular, observando a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. (MARANHÃO, 2018, p. 23).

Mediante tais considerações, o Caderno de Avaliação da Aprendizagem elenca instrumentos que podem ser utilizados pelos docentes da rede, exemplificando modelos de aplicação mediante as aprendizagens definidas pelas diretrizes curriculares estaduais. Além disso, detalha a sistemática de promoção discente e o registro *online* das notas por meio do Sistema Integrado de Administração das Escolas Públicas (SIAEP). Nesse processo, enfoca os estudos de recuperação numa perspectiva paralela: “[...] observando que o aluno não desenvolveu a aprendizagem esperada, o professor imediatamente realiza a revisão do que foi dado.” (MARANHÃO, 2018, p. 38).

Na permanência de déficit, realiza-se a Recuperação Final no encerramento do ano letivo. O estudante que não obtiver a média mínima em até três componentes curriculares tem direito à progressão parcial ou pendência, referendada pelo Conselho de Classe⁵⁹ da escola. Dessa forma, é promovido para a série seguinte, cursando paralelamente, durante um bimestre, no contraturno, os três componentes em que ficou retido até obter a média mínima. O benefício não se estende aos alunos da última série do nível de ensino.

O processo de avaliação da aprendizagem da rede estadual do Maranhão se fundamenta, portanto, nas disposições gerais do Cap. II do art. 21º, da LDB, quanto à verificação do rendimento escolar na Educação Básica:

A avaliação contínua e cumulativa do desempenho do educando, destacando-se os aspectos, qualitativos e os resultados no processo sobre os quantitativos e os das provas finais. Estudos de recuperação obrigatórios e paralelos ao período letivo (BRASIL, 2017a).

⁵⁹ O Conselho de Classe dos estabelecimentos de ensino da Rede Estadual é o órgão colegiado responsável por legitimar a aprovação ou reprovação dos estudantes ao final do ano letivo e determinar sobre o aproveitamento de estudos com pendências, além de acompanhar o processo ensino-aprendizagem durante todo o ano letivo. (MARANHÃO, 2018).

Nota-se na organização dos documentos norteadores da avaliação da aprendizagem da SEDUC/MA, o desenvolvimento de estratégias direcionadas para ampliação do rendimento discente, tais como, redução da média mínima de 7,0 (sete) para 6,0 (seis) e implantação da progressão por meio de pendência. Cabe conjecturar se no âmbito dessa reconfiguração está a aprendizagem significativa dos alunos ou o crescimento dos índices educacionais em termos estatísticos.

Em conjunto com o Caderno de Avaliação, a SEDUC/MA encaminhou para os estabelecimentos de ensino as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. No formato de cadernos, organizados por componente curricular, o documento caracteriza um desdobramento das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual do Maranhão (DCE), atribuído pela gestão da rede como “[...] solicitação dos professores nas Escutas Pedagógicas⁶⁰ realizadas em todas as URE no sentido de orientar a prática docente.” (MARANHÃO, 2018, p. 13).

As referidas orientações definem aprendizagens essenciais de cada componente curricular, por série do Ensino Médio e passam a nortear as escolas em seus planejamentos, assim como, na prática avaliativa. Nesse sentido, detalham as matrizes disciplinares apresentando a síntese do trabalho que deve ser desenvolvido pelo professor no planejamento, ressaltando a necessária realização deste no ambiente escolar em vinculação com a proposta pedagógica da escola.

Considerando uma boa organização pedagógica, o planejamento docente é indispensável e obrigatório, envolvendo, minimamente, dois momentos de construção de planos: o Plano Anual de Ensino, no início do ano letivo, e o Plano de Atividade Docente (plano de aula), que pode ser quinzenal ou mensal, de acordo com a definição da escola. (MARANHÃO, 2018, p.19).

Segundo o documento, o plano anual de ensino, pautado na avaliação diagnóstica da turma contempla a organização do processo de aprendizagem por período letivo. Situam-se as aprendizagens esperadas em articulação com os conteúdos da etapa, metodologia e avaliação caracterizada enquanto forma e instrumento. Por sua vez, o plano de atividade docente tem como foco a aula, a prática pedagógica diária detalhando, em relação às aprendizagens trabalhadas, o

⁶⁰ Encontros entre gestores da SEDUC-MA e professores das URE para discutir o processo ensino-aprendizagem. Os educadores foram convidados a falar das dificuldades e estratégias que melhorem a qualidade do ensino e o IDEB, assim como a participação quantitativa e qualitativa dos alunos da rede no ENEM. (MARANHÃO, 2018). Cada encontro teve duração de 4 horas, nos turnos matutino ou vespertino. Os professores lotados no noturno precisaram se deslocar do seu horário de trabalho para garantir participação na ação, fato que evidencia distanciamento da gestão do contexto do Ensino Noturno, mediante a redução de escolas que realizam sua oferta.

processo de problematização, a instrumentalização na metodologia, e a catarse e a síntese esperada no processo avaliativo processual.

O currículo escolar é definido na seleção e sistematização dos conhecimentos historicamente constituídos. Diante disso, constitui o objeto determinante do que deve ser foco do aprendizado discente. Conforme Perrenoud (1995, p. 40), “[...] não há currículo ingênuo, pois ele sempre sugere uma opção, um perfil de sujeito a ser alcançado”. A elaboração do currículo, portanto, se encontra vinculada às concepções de ser humano, permeada por ideais de aluno mediante os aspectos do contexto sócio-histórico.

O currículo deve ser compreendido como ferramenta em construção. Não consiste em conteúdos prontos a serem transmitidos aos alunos, mas, em práticas produzidas na dinâmica social. Nessa conjuntura, cabe aos profissionais da educação o desenvolvimento de estratégias para um currículo dinâmico.

No contexto da rede pública de ensino, os aspectos evidenciados nos documentos SEDUC/MA caracterizam o currículo formal, ou seja, determinações curriculares direcionadas ao ensino da rede. Porém, o currículo escolar a partir de orientações formais e centrais passa por uma efetivação coletiva que reflete o posicionamento de agentes articuladores como gestores, docentes e discentes moldando o currículo formal em currículo real.

Conforme Silva (2011), entende-se por currículo formal o conjunto de prescrições oriundas das diretrizes curriculares, produzidas tanto no âmbito nacional, quanto nas secretarias de educação estaduais e municipais. Por outro lado, o currículo real constitui a transposição pragmática do currículo formal, a interpretação que professores e alunos constroem, conjuntamente, nas experiências vivenciadas na aprendizagem escolar.

No âmbito da escola campo deste estudo, a transposição do currículo formal proposto pela SEDUC/MA tem sua efetivação realizada por meio do currículo real vivenciado na unidade escolar a partir do trabalho coletivo de gestores e professores. Nesse processo, há implicações de princípios contidos em documentos como PPP e Regimento escolar, bem como, de aspectos da cultura escolar docente.

Com isso, neste estudo, foram analisados os registros do planejamento, produzidos pelos docentes da escola campo de pesquisa, englobando planos anuais e planos de atividade docente na operacionalização do currículo escolar. A observação do processo de elaboração desses documentos ocorreu no

acompanhamento da jornada pedagógica e das quatro reuniões bimestrais do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) no ano de 2017. O estudo englobou o contexto da Divisão de Ensino Médio, especificamente, professores de 06 turmas das três séries desse nível de ensino - 03 no turno matutino e 03 no noturno -, de modo a denotar o caráter de continuidade do currículo, não restringindo a análise do ENEM ao último ano do Ensino Médio.

Nesse processo, realizou-se o procedimento de observação científica:

Entendida como uso sistemático de nossos sentidos na busca de informação sobre um objeto específico de estudo, permitindo a percepção ativa da realidade exterior para obter informações consideradas de interesse para a investigação, é um procedimento sistemático, orientado por um roteiro com indicação de aspectos importantes a considerar na observação (SILVA, 2013, p. 95).

A observação do planejamento foi direcionada por meio de roteiro (APÊNDICE B), durante as reuniões de HTPC⁶¹, distribuídas no calendário letivo. Cada reunião teve duração de 4 horas e possibilitou a convivência com professores e coordenadores. A observação *in loco*, registrada em diário de campo, se pautou na apreciação de elementos do planejamento, tais como metodologia e avaliação, demonstrando o processo de sistematização do currículo, a seleção de conteúdos e das práticas de avaliação da aprendizagem evidenciadas no contexto escolar.

No contexto do CINTRA, ocorrem estratégias de elaboração coletivas do currículo, especificadas no Regimento e no PPP. Os documentos em questão representam anseios do coletivo escolar na transposição do currículo formal para o real, situando as determinações da proposta pedagógica. Tais documentos suscitam a ressignificação das diretrizes propostas dos documentos da rede de ensino no cerne do contexto institucional.

O currículo escolar é caracterizado no PPP do CINTRA a partir dos quatro pilares da educação⁶²:

⁶¹ Conforme a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 que versa sobre piso salarial profissional e jornada docente, 1/3 da jornada de trabalho é reservado aos docentes para atividades extraclasse nas modalidades organizativas: encontros de formação continuada, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) caracterizado por reuniões da equipe para debater e organizar o processo educativo e Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), ações que o professor realiza fora da escola, geralmente em sua própria residência, incluindo leituras, pesquisas e elaboração de tarefas pedagógicas. (BRASIL, 2008a). No contexto do CINTRA, O HTPC é organizado bimestralmente, em dias configurados por área de conhecimento do currículo: Terça: Linguagens; Quarta: Humanas; Quinta: Natureza e Matemática.

⁶² Em 1999, o professor, político e econômico francês Jacques Delors, elaborou um relatório intitulado *Educação: um Tesouro a Descobrir*, que elenca quatro aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social que devem nortear a educação no século XXI fundamentada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser,

Aprender a Aprender: tornar o aluno capaz de acessar e agregar os elementos da cultura, construindo o conhecimento de forma investigativa, participativa e crítica;
 Aprender a Fazer: tornar o aluno capaz de aplicar o conhecimento teórico construído;
 Aprender a Conviver: conduzir o aluno para compreender a importância das relações sociais e o respeito às diferenças;
 Aprender a Ser: preparar o aluno para a sua autonomia, sendo capaz de assumir responsabilidades e de construir sua própria história. (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 2015, p. 3).

Até então, os princípios supracitados evidenciam nos documentos escolares, aspectos das diretrizes curriculares da rede estadual. Entretanto, o processo de observação e o estudo do PPP demonstraram que a execução do processo de planejamento perpassa pela disponibilidade de espaços educativos e adequação à rotina institucional em sua amplitude.

Na sustentação à proposta pedagógica, em meio à grandeza da instituição em termos de dimensão, foi viabilizada a organização do tempo pedagógico, através da previsão no calendário escolar, do planejamento docente em períodos bimestrais, totalizando 4 (quatro) reuniões ao ano (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 2015, p. 18).

A elaboração do plano de atividade docente previsto nas diretrizes curriculares estaduais como ação quinzenal ou mensal, no contexto do CINTRA, é adaptado para a periodicidade bimestral. Assim, enfoca um maior período de tempo (02 meses) constituindo um roteiro amplo com menor especificidade, o que requer constante atenção para a abordagem dos conteúdos e readequações.

Outro aspecto redimensionado no CINTRA é a sistemática de avaliação que, conforme o PPP, contempla aspectos qualitativos e quantitativos. Por outro lado, o documento evidencia a centralidade nos testes como instrumentos no “[...] levantamento de resultados da compreensão geral da turma em relação ao conteúdo aplicado, através de testes mensais e bimestrais ou simulados integrados ao calendário escolar.” (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 2015, p. 19).

O regimento escolar do CINTRA em seu art. 142º sobre a sistemática de avaliação, no § 1º, evidencia a periodicidade bimestral da avaliação:

O ano letivo será dividido em 4 (quatro) períodos (bimestres): em cada período serão realizados testes mensais e bimestrais com o valor de 0 (zero) a 10 (dez). Os testes mensais ficarão a escolha do docente e as atividades bimestrais (provas escrita ou simulado) terão data marcada pela Coordenação no calendário escolar. (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 2017, p. 62).

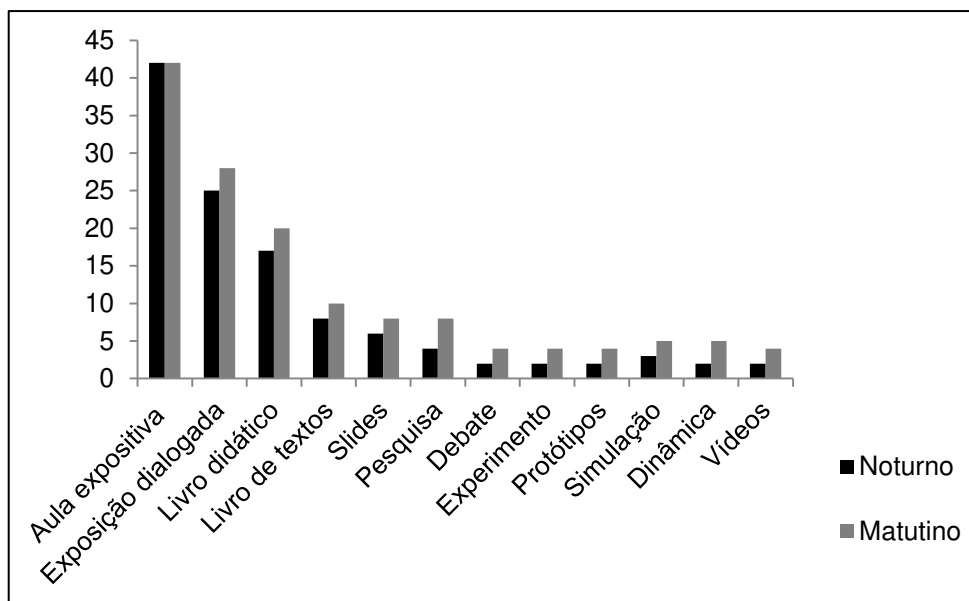
Ainda no que se refere à reconfiguração do currículo formal em currículo real, destaca-se a questão relacionada às tecnologias educacionais. As proposições das diretrizes curriculares da rede estadual do Maranhão propõem a articulação entre as tecnologias e o processo pedagógico como elemento enriquecedor da mediação docente e adequado aos pressupostos da sociedade da informação

O desenvolvimento curricular perpassa, inevitavelmente, pelas novas relações com o saber que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) oportunizam e potencializam, articulando a escola com outros espaços produtores do conhecimento, provocando mudanças substanciais no interior do espaço escolar e construindo, inclusive, uma cultura colaborativa (MARANHÃO, 2013, p. 82).

Entretanto, no âmbito do CINTRA, entraves materiais dificultam a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Tal constatação é evidenciada no PPP que aponta como um dos problemas e necessidades da unidade escolar: “[...] carência de recursos de multimídia para a introdução de novas tecnologias nos processos pedagógicos.” (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 2015, p. 10).

Prosseguindo com a análise sobre a transposição do currículo formal em real, foram analisados os registros do planejamento escolar, elaborados pelos professores no ano de 2017. Os documentos contemplam os planos de ensino e planos de atividade docente (4 bimestres) da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, dos turnos matutino e noturno. Na perspectiva de verificar a contextualização dos pressupostos contidos nas diretrizes curriculares no âmbito do CINTRA, realizou-se o levantamento dos procedimentos metodológicos, recursos didáticos e práticas avaliativas, evidenciados pelos professores em seus registros do planejamento.

A estrutura do plano de ensino utilizada pelos docentes corresponde à proposição das diretrizes curriculares estaduais (ANEXO A). Todavia, a organização do processo de ensino com base em procedimentos e critérios avaliativos diversificados não é considerada nos planos pelos professores que centralizam seus roteiros em elementos tradicionais:

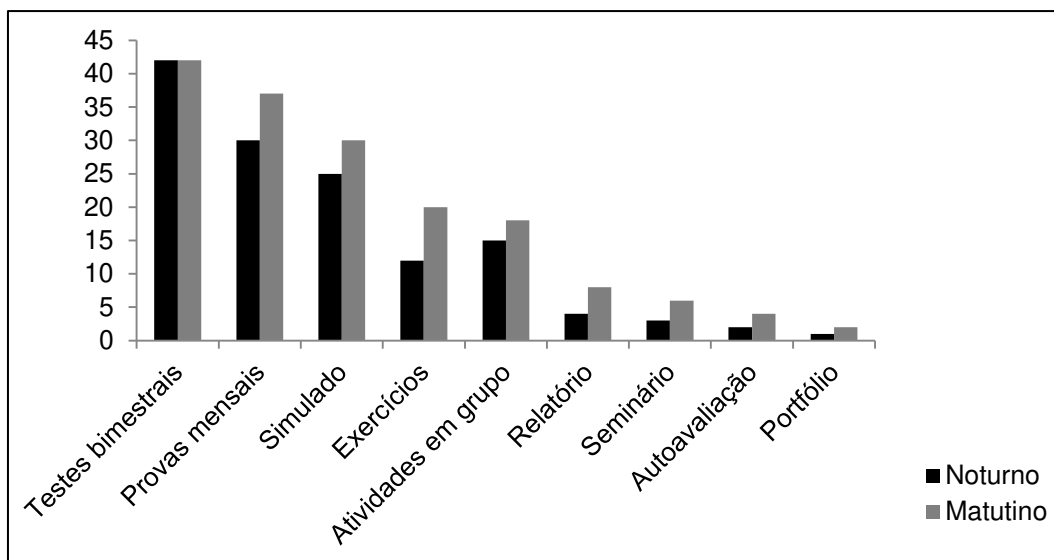
Gráfico 4 - Metodologias dos planos de ensino do CINTRA

Fonte: Elaborado pela autora.

O levantamento expresso no gráfico contemplou a análise de 84 planos de ensino das 14 disciplinas ofertadas em cada uma das três séries do Ensino Médio em 2017, produzidos por 42 professores do noturno e 42 do matutino. Nota-se no demonstrativo a predominância da aula expositiva, tendo como recurso o quadro branco, seguida pela exposição dialogada para apresentação do conteúdo, considerando a participação do aluno em seus conhecimentos prévios. Destaca-se, ainda, a leitura do livro didático e textos xerocopiados com pequena ocorrência de mídias por meio do uso de slides. Os procedimentos desenvolvidos não demonstram interdisciplinaridade, demonstrando pluridisciplinaridade⁶³.

No aspecto da avaliação, os planos de ensino se restringem à análise de atividades e observação. Notou-se restrita ocorrência do critério de autoavaliação, evidenciando a noção tradicional do processo avaliativo como unidirecional, isto é, partindo do professor para o aluno. No que se refere ao plano de atividade docente organizado no CINTRA, o modelo leva em conta a proposta das diretrizes curriculares estaduais (ANEXO B). Os professores passaram a incluir em seus roteiros problematização, catarse e síntese de acordo com o método dialético. Ainda assim, as práticas, recursos e instrumentos avaliativos não se mostram diversificados como demonstra o levantamento abaixo:

⁶³ A pluridisciplinaridade é a justaposição de disciplinas próximas. Por exemplo: física e química; biologia e matemática. Não contribui para uma profunda modificação da base teórica, problemática e metodológica dessas ciências em sua individualidade. Não promove interação e coordenação na abordagem dos saberes. (FAZENDA, 2008).

Gráfico 5 - Instrumentos avaliativos nos planos de aula do CINTRA

Fonte: Elaborado pela autora.

O demonstrativo aponta sobreposição de testes bimestrais, provas mensais, simulados e exercícios no cotidiano da transposição didática docente em sala de aula. Evidencia, portanto, uma concepção de avaliação na perspectiva do resultado, ou seja, para verificação da aprendizagem discente ao final de um período de trabalho. Apenas três ocorrências contemplaram a produção de portfólio da disciplina, indicando a perspectiva de construção do histórico de aprendizagem.

Diante do exposto, nota-se a rearticulação do currículo formal proposto pela rede de ensino estadual em suas diretrizes, no currículo real operacionalizado no âmbito da escola. A articulação entre as proposições e sua execução no cotidiano perpassam pela ressignificação do corpo docente considerando questões institucionais.

Um exemplo nesse sentido é a restrita inserção de procedimentos metodológicos baseados em tecnologias pela carência de recursos multimídia. Mas, para além da vinculação com aspectos estruturais, encontra-se como elemento desafiador para ampliação das práticas pedagógicas: a cultura escolar.

Ezpeleta e Rockwell (1989) caracterizam a cultura escolar como o conjunto de costumes que permanecem mesmo diante de processos de mudança, tornando a escola uma instituição homogênea com base em uma cultura própria. Para Maes (2012, p. 235), “[...] a instituição não é um corpo morto, é algo vivo que fica em desenvolvimento”. Pela marca da historicidade, é definida por espaços organizados, tempos administrados e modalidades de funcionamento. Nesse sentido, destacam-

se os elementos da cultura escolar: regras, normas, crenças que compõem a instituição e se consolidam ao serem reproduzidas.

A escola enquanto instituição social produz formações discursivas que fomentam uma cultura escolar. Tais aspectos implicam na formação atitudinal de seus membros. Conforme Lacan (1992), o movimento discursivo envolvendo as relações entre os homens, quando não gira, range. Assim, é comum nas instituições sociais que as propostas não fluam, emperrem, porque rangem, tornando-se estagnadas, impedindo a renovação de concepções.

A instituição escolar deve se articular com um movimento de ruptura com as continuidades do discurso social. No âmbito do CINTRA, não se nota resistência docente quanto às propostas oficiais, cabendo investir em formação continuada. Na constatação dos padrões de transposição do currículo oficial para o real, prossegue-se agora com o estudo das repercussões do ENEM no currículo do CINTRA.

5 REPERCUSSÕES DO ENEM NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

No Brasil, a implantação dos sistemas de avaliação das políticas educacionais avançou em todos os níveis e modalidades de ensino. O Estado brasileiro desenvolveu uma abrangente estrutura de modo a avaliar a oferta do serviço educacional enquanto política pública. Instituiu-se, o SAEB, o ENEM, o ENADE, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA), o SINAES, a Prova Brasil e estabelecido o IDEB.

Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da CAPES – o mais antigo sistema de avaliação do país no setor educação –, configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira. Além disso, o Brasil participa de avaliações internacionais como o *Programme for International Student Assessment* (PISA). O referido programa internacional de avaliação comparada é aplicado a estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (CASTRO, 2009).

De acordo com Ovando e Freitas (2011, p. 318):

A avaliação é tendência no delineamento das políticas educacionais nacionais pelo entendimento de que o sucesso escolar está relacionado a alcance de bons resultados nos testes em larga escala, sejam eles internacionais, nacionais, locais.

As redes de ensino, portanto, buscam avanços nos indicadores de proficiência na leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas sob a influência de exames como SAEB e ENEM. A referida conjuntura evidencia o papel desempenhado pelo processo de avaliação educacional na conformação do currículo, cabendo atentar para suas relações com os aspectos políticos e sociais brasileiros, a gestão do conhecimento, do currículo, o controle e regulação das ações e dos profissionais da educação.

5.1 Estado da Arte das Pesquisas sobre ENEM no Brasil

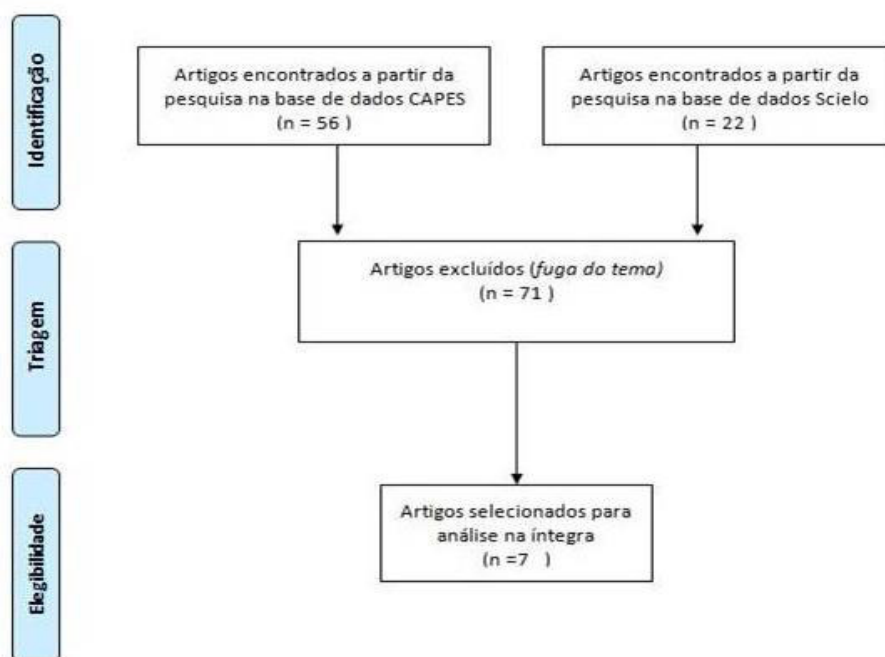
Torna-se essencial, nessa conjuntura, a realização de pesquisas que abordem a percepção das relações entre o ENEM e o currículo do Ensino Médio

brasileiro. Assim, cabe considerar a produção científica brasileira, caracterizando o estado da arte dos estudos brasileiros sobre a referida temática.

No decorrer desta pesquisa, realizou-se revisão da literatura especializada sobre o tema, com levantamento de publicações dos últimos 15 anos, buscando identificar artigos em Língua Portuguesa, indexados acerca do tema. A coleta de dados ocorreu em novembro de 2017, com levantamento na base digital de dados da CAPES e da SCIELO com periódicos indexados no período de 2003 a 2018.

Para a busca na base de dados, foram utilizados os seguintes descritores: *ENEM* e *Currículo do Ensino Médio*. Para a seleção dos estudos, todos os descritores deveriam estar contidos no resumo do trabalho. Foram excluídos artigos que não continham os descritores⁶⁴ e com fuga ao tema; sendo incluídos, os estudos em Língua Portuguesa, produzidos no Brasil.

Figura 5 - Seleção de estudos sobre o ENEM e Currículo do Ensino Médio



Fonte: Elaborada pela autora, conforme levantamento bibliográfico nos portais CAPES e SCIELO.

Depois de selecionados os estudos para fins de categorização, foi realizada a leitura dos artigos na íntegra. Na organização dos dados, eram descritos o nome da instituição, ano, autor, tipo de estudo, categorias definidas para análise e resumo. Em seguida, procedeu-se à análise de cada estudo.

⁶⁴ O critério de seleção considerou artigos que apresentassem no resumo os descritores *ENEM* e *Currículo do Ensino Médio*. A maioria dos artigos encontrados contemplavam estudos sobre disciplinas das áreas de exatas no debate acerca da elaboração de questões no estilo do ENEM.

Com a leitura dos artigos, foram delimitadas as seguintes categorias de investigações de estudos: (1) Teóricos; (2) Aplicados:

Quadro 5 - Categorias de artigos sobre ENEM e Currículo do Ensino Médio

Categoria	Definição
(1) Teóricos	Levantamentos das formulações conceituais e análises sobre ENEM e Currículo do Ensino Médio.
(2) Aplicados	Pesquisas aplicadas com índices sobre ENEM e Currículo do Ensino Médio

Fonte: Elaborada pela autora, conforme levantamento bibliográfico nos portais CAPES e SCIELO.

A partir da elaboração da síntese das pesquisas selecionadas, apresenta-se a descrição do material selecionado, analisando as peculiaridades dos artigos, tais como o tipo de pesquisa desenvolvida em cada um deles e a discussão empreendida sobre ENEM e Currículo do Ensino Médio no Brasil. Do número inicial de 78 artigos, mediante os critérios de seleção, restaram 07 para a leitura integral, sendo 05 caracterizados como pesquisa qualitativa e 02 enquanto pesquisa quantitativa, assim categorizados:

Tabela 4 - Quantidade de estudos por categorias de análise

Categorias de análise	Artigos (%)
(1) Teóricos	05 (70%)
(2) Aplicados	02 (30%)
Total	07 (100%)

Fonte: Elaborada pela autora, conforme levantamento bibliográfico nos portais CAPES e SCIELO.

A análise demonstrou que as categorias (1) Teóricos e (2) Aplicados apresentavam diferenças quanto à ocorrência no levantamento. Os artigos qualitativos de perspectiva teórica representaram 70% do total de estudos selecionados, demonstrando predominância em relação às pesquisas quantitativas de caráter aplicado, cuja ocorrência foi de 30%.

Na categoria (1), Teóricos, o primeiro artigo localizado, *A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM*, foi publicado no periódico *Educação em Revista* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Lopes e Lopez (2010) discutem nesse estudo os efeitos da globalização no ENEM quanto à produção de uma cultura da performatividade, enfocando a formação para eficiência social do sujeito no sistema capitalista.

No segundo artigo da referida categoria *Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular*, Santos (2011) apresenta o ENEM como medida de avaliação externa. Na publicação, do periódico *Educar em Revista* da Universidade Federal do Paraná (UFPR), a análise de documentos oficiais apontou o enfraquecimento da função reguladora do ENEM na medida em que as escolas passaram a realizar preparatórios para o exame.

Ainda no grupo de estudos qualitativos, identificou-se o artigo *Estudo qualitativo sobre as mudanças que o ENEM provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do ensino médio*. Publicado na *Revista Espaço do Currículo*, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o estudo de Silva (2012) apresentou os impactos do ENEM nas práticas docentes de avaliação no Pará.

Entre os estudos teóricos, encontra-se o artigo *Pensamento e sociedade: contribuições ao debate sobre a experiência do Enem*, publicado na *Revista Educação e Sociedade*, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) pela UNICAMP. Na análise, Ribeiro (2014) problematiza o ENEM no acesso ao Ensino Superior no Brasil na globalização.

Finalizando o grupo de artigos da categoria (1), Teóricos, foi localizado o artigo *Vestibular e Enem: um debate contemporâneo*, publicado em periódico da Fundação Cesgranrio. Nele, Barros (2014) analisa o ENEM como instrumento de seleção no acesso aos cursos de graduação no Brasil, guiado por uma lógica individualista. Nessa conjuntura, sobrepõe-se a responsabilidade individual como determinante para a aprovação dos estudantes, dissimulando os aspectos sociais.

Na categoria (2), Aplicados, identificou-se a publicação *Igualdade de Oportunidades: Analisando o Papel das Circunstâncias no Desempenho do ENEM*, da Fundação Getúlio Vargas (FGV). No estudo de cunho quantitativo, Figueiredo, Nogueiray e Santanaz (2014) avaliam como as circunstâncias sociais influenciam o desempenho educacional dos alunos que prestam o ENEM. A abordagem estatística por meio de testagem demonstrou ser o efeito indireto da educação da mãe 2,36 vezes maior do que os efeitos diretos.

O outro estudo, situado na referida categoria, caracterizou o artigo *A qualidade do ranking das escolas de ensino médio baseado no ENEM é questionável*, pela *Revista Estudos Econômicos*, da Universidade de São Paulo (USP). No trabalho, Andrade e Soida (2015) questionam a qualidade do ranking das escolas do Ensino Médio baseado no ENEM. Tomando como base a análise das

médias, vinculam o tamanho da escola ao desempenho no ENEM e apontam probabilidades para manutenção do ranking.

Os artigos analisados demonstram predominância de pesquisadores de Pós-graduação do campo educacional. Nessa perspectiva, destacam-se os estudos de cunho qualitativo, focados em críticas sobre o ENEM: inicialmente, enquanto mecanismo de avaliação externa, próprio do contexto globalizado. Com, as mudanças no modelo do certame, surgem pesquisas que caracterizam o ENEM como instrumento de seleção para o Ensino Superior. Apesar da mudança na constituição do exame, os estudos mantêm considerações quanto às influências da lógica de mercado, no reforço à performatividade que permeia a ação estudantil.

O levantamento evidencia a sobreposição de estudos qualitativos de cunho teórico, especialmente nas pesquisas iniciais. Recentemente, nota-se o despontar de abordagens quantitativas de caráter aplicado, desenvolvidas por estudiosos da Economia. Enfatizando-se os dados obtidos em 20 anos de ENEM, tais iniciativas surgem no sentido de apontar impactos no desempenho estudantil no certame, projeções e possibilidades quanto ao acesso à educação superior.

O Estado da Arte das pesquisas sobre o ENEM no Brasil apresentou baixo índice de estudos quanto à sua relação direta com o currículo no Ensino Médio. A produção científica enfoca práticas preparatórias para o exame em disciplinas de forma isolada, especialmente na área de exatas, evidenciando a dificuldade de percepção do currículo como elemento global permeado pela interdisciplinaridade.

A abordagem focada na relação entre ENEM e currículo do Ensino Médio caracteriza oportunidade relevante na perspectiva de compreender a adequação do sistema educacional brasileiro às proposições do exame no âmbito da sociedade globalizada. Nessa conjuntura, situa-se este estudo, com o propósito de explicitar as repercussões do ENEM no currículo escolar no contexto da rede pública estadual de ensino do Maranhão.

5.2 Percepções sobre o ENEM no currículo do CINTRA

Após compreender os princípios da organização curricular do Ensino Médio na rede estadual de ensino do Maranhão e a transposição da proposta pedagógica para o contexto escolar do CINTRA, notou-se o processo de resignificação do currículo oficial em currículo real. Diante disso, o estudo passa a contemplar a

análise das repercussões do ENEM na organização curricular da rede estadual de Ensino Médio do Maranhão em São Luís, considerando as contradições entre o discurso das diretrizes e a prática do currículo no CINTRA.

Ampliando o estudo documental e a observação científica da prática de planejamento, prosseguiu-se com o registro da percepção dos sujeitos escolares acerca do ENEM. Para tanto, realizou-se entrevista semiestruturada, gravada por meio eletrônico, transcrita e analisada com profissionais da educação.

Conforme Paro (2002), a gestão educacional se estabelece em um âmbito macro referente aos órgãos superiores do sistema de ensino e às políticas públicas pertinentes à educação. É baseada na organização dos sistemas de ensino e suas incumbências na oferta da educação pelo setor público. Assim, reveste-se de contradições e de interesses políticos, pois, se articula ao desenvolvimento do sistema econômico, das políticas do Estado, no qual está inserida, refletindo os posicionamentos dos gestores que a assumem.

Considerando tal caracterização, a pesquisa incluiu, entre os sujeitos entrevistados, dois técnicos vinculados à SEDUC/MA: a gestora da SUAGE e a gestora da SUC. Desse modo, buscou-se evidenciar as ações direcionadas ao ENEM no âmbito da estrutura da rede estadual de ensino, bem como, as concepções que caracterizam tais ações, documentos norteadores e a percepção dos gestores quanto ao Ensino Médio. O roteiro da entrevista (APÊNDICE C) foi previamente enviado às referidas gestoras, a ação registrada por meio de gravação em áudio e realizada no espaço da SEDUC/MA por meio de agendamento com os setores.

No âmbito da instituição campo de pesquisa, situa-se a esfera da gestão escolar que, em nível micro, engloba a execução da oferta de ensino. Perpassa, com isso, a execução de uma proposta pedagógica, o gerenciamento de pessoal, recursos materiais e financeiros, o monitoramento do ensino-aprendizado e a articulação com as famílias, a comunidade e o sistema educativo. (PARO, 2002).

Sobre a gestão da escola, foram entrevistados o Diretor Geral da FNL, o Diretor Pedagógico e a Diretora de Ensino. As questões enfocaram aspectos da organização institucional, tais como, base legal para funcionamento da escola, projeto político-pedagógico, processos de organização do atendimento educacional e ações relacionadas ao ENEM. As entrevistas foram realizadas no sentido de

perceber possíveis repercussões do ENEM na organização da instituição. Houve agendamento e envio prévio do roteiro (APÊNDICE D).

No estabelecimento de ensino, paralelamente à gestão escolar, situa-se a gestão pedagógica. A respeito desse setor, Lück (2009, p. 95) pondera que “[...] está diretamente envolvido com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos”. Assim, ela refere a atuação sistemática do coordenador pedagógico na promoção de formação docente em serviço, acompanhamento das atividades educativas e mediação das relações entre aluno e professor.

Gil (2005, p. 5) acresce que o coordenador pedagógico pode contribuir com a prática dos professores, ajudando-os a desenvolver “[...] habilidades e estratégias educativas adequadas às necessidades dos alunos, a partir de análises reflexivas”. Diante disso, as entrevistas incluíram duas coordenadoras pedagógicas do Ensino Médio, uma no matutino e outra no noturno. O roteiro (APÊNDICE E) visou abordar as percepções destas profissionais sobre o ENEM e as alterações na prática da organização pedagógica e do currículo a partir da lógica do exame.

Considerando-se o contexto da sala de aula como espaço onde acontecem as interações entre professor e aluno, influenciadas pelo capital social e cultural de cada participante, ressaltam-se os aspectos constituintes da gestão de sala de aula: “Tarefas que o professor desempenha, tais como o planejamento, os valores a perseguir no ensino, e as tensões entre as pessoas e entre os papéis” (WRAGG, 1989, p. 32). Dessa forma, as entrevistas foram realizadas também com os professores cuja seleção englobou dois professores de cada uma das quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Natureza, Matemática e Humanas. O grupo foi composto por 8 professores (04 no matutino e 04 no noturno). Nessa perspectiva, a amostra intencional levou em conta o nível de formação (um professor com pós-graduação *strictu-sensu* e outro somente com graduação) e o tempo de atuação no magistério (um professor com mais de 10 anos de docência e outro com menos de 10 anos de docência) no sentido de evidenciar as implicações da cultura escolar.

Segundo Viñao Frago (1996), a cultura escolar representa os modos de pensar e atuar que proporcionam aos componentes da escola estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico. Dessa forma, compreende práticas, normas, ideias e procedimentos expressos em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente

compartilhados, interiorizados para desempenhar tarefas diárias e entender o mundo acadêmico-educativo, direcionando a carreira docente.

O roteiro de entrevista (APÊNDICE F) buscou evidenciar as repercussões do ENEM nas práticas de gestão de sala de aula. Mais especificamente, de que forma tem sido a transposição do plano de atividade no processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne aos alunos, a coleta de impressões acerca do ENEM foi realizada a partir da técnica de grupo focal cujo objetivo central é “[...] identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto.” (DIAS, [20--?], p. 3). O grupo focal foi constituído por alunos das três séries do Ensino Médio regular. Organizou-se, portanto, dois grupos focais: um no matutino e outro no noturno, cada qual com 06 alunos (02 de cada série), totalizando 12 alunos (selecionados com base no rendimento: 03 com nível satisfatório e 03 em situação de atenção).

O grupo focal foi realizado considerando-se o turno (um no matutino e um no noturno), suscitando as peculiaridades dos alunos quanto à escolarização formal, especificamente, o Ensino Médio. A dinâmica foi orientada pela pesquisadora enquanto moderadora fomentando a discussão sobre o ENEM, a expressão de pontos de vistas e a participação de todos os membros, evitando julgamentos. A realização do grupo focal tomou como base um roteiro (APÊNDICE G), previamente elaborado sobre Ensino Médio, ENEM e projetos de vida.

Foram realizadas duas sessões para cada grupo, na sala de reuniões do conselho da FNL: um local com certo grau de privacidade e mobiliário adequado para debate, reservada por meio de agendamento prévio na direção pedagógica. A dinâmica teve duração de uma hora, reservando-se 10 minutos para a fala de cada participante, ressaltando-se o aspecto da flexibilidade mediado pela pesquisadora.

As impressões apresentadas foram registradas por escrito e gravadas por meio eletrônico, considerando-se a permissão dos participantes do grupo, assegurando-lhes anonimato e uso exclusivo dos registros para as finalidades da pesquisa. A análise das informações não se restringiu à reprodução de falas, evidenciando interpretações e problematizando acerca da percepção dos discentes sobre o ENEM, considerando ainda a emissão de comportamentos não verbais registrados (expressões faciais, gestos, etc.).

A todos os participantes da pesquisa foram asseguradas as questões éticas na obtenção dos dados. A comunidade escolar foi sensibilizada quanto aos objetivos

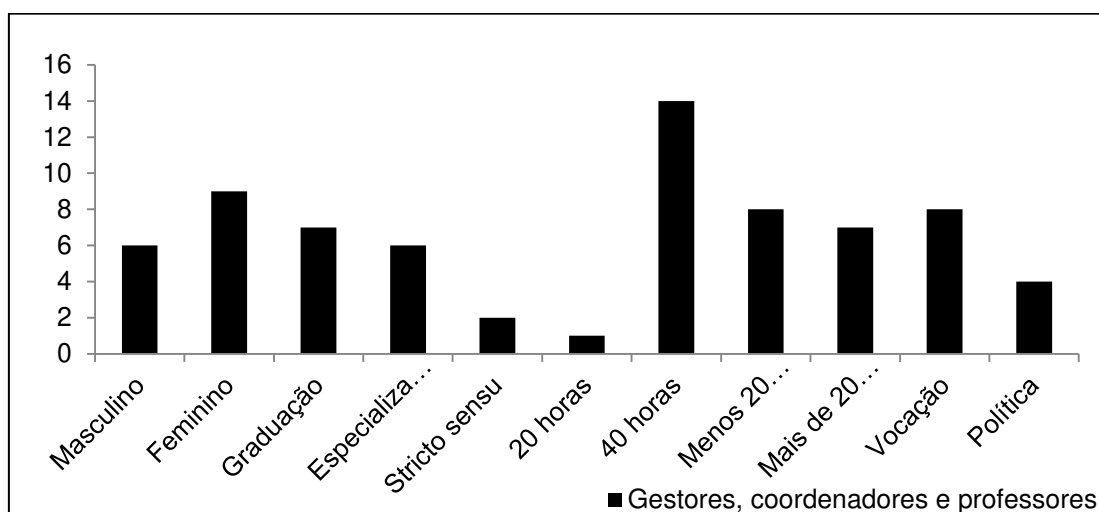
do estudo e os sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa receberam e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-se informações sobre a proposta e as devolutivas do estudo (Apêndices H e I).

Na sistematização das informações coletadas entre os sujeitos dos diferentes níveis de gestão do processo educacional, optou-se por organizar a análise em três categorias: caracterização da instituição de ensino, aspectos da oferta de Ensino Médio e relações do ENEM com o currículo. Assim, são apresentados neste ponto do estudo, aspectos explicitados pelos gestores da SEDUC/MA, gestores da instituição, coordenadores pedagógicos e professores.

Cada segmento situou as repercussões do ENEM nos níveis do processo de ensino-aprendizagem caracterizando, respectivamente: formulação, implementação, acompanhamento e execução da prática de ensino. A análise da percepção discente é apresentada na sequência, por conter, além dos aspectos relacionados ao currículo escolar, o enfoque dos projetos de vida evidenciados pelos estudantes a partir de sua história de vida e seu enquadramento no Ensino Médio nos turnos matutino e noturno.

No âmbito da análise, traçou-se inicialmente, um panorama sobre os sujeitos entrevistados quanto aos aspectos de identificação, evidenciando a inserção dos profissionais no sistema educacional. A caracterização considerou gênero, formação, carga horária semanal, opção pelo magistério e tempo de serviço no setor educacional, cuja representação encontra-se no gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Perfil dos entrevistados: gestores e docentes



Fonte: Elaborado pela autora.

O levantamento evidenciou a tradicional sobreposição do gênero feminino no setor educacional referida no histórico da educação maranhense por Motta (2002) como ênfase na formação de pessoal docente para a educação básica majoritariamente feminina, estabelecendo nexos entre a cultura escolar e a conjuntura social. Assim, historicamente predomina na educação, a ideologia da vinculação feminina à docência como reflexo de sua função materna na sociedade.

Quanto à formação, nota-se a obediência da rede estadual de ensino aos preceitos do art. 62º da LDB nº 9394/1996, que estabelece a graduação em cursos de licenciaturas como requisito para o exercício profissional na Educação Básica. Todos os profissionais entrevistados possuem licenciatura, tendo metade do grupo referido pós-graduação em nível de especialização e dois profissionais com pós-graduação *stricto sensu*: um em mestrado e o outro em doutorado, ambos na área de exatas.

Tal fato demonstra o reflexo das políticas nacionais de formação docente dos últimos vinte anos, tais como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). A ação, conduzida pelas CAPES, enfocou o fomento da oferta de educação superior por instituições superiores públicas aos profissionais do magistério da rede pública de educação básica sem a formação específica na área em que atuam em sala de aula. (BRASIL, 2009a). Além disso, evidenciou-se a busca de formação continuada pelos docentes por meio de especializações nas áreas de atuação e o destaque ao nível *stricto sensu* no campo das ciências exatas, suscitando a articulação da docência em tecnologia com a prática da pesquisa.

Os profissionais entrevistados possuem regime de trabalho estatutário como servidores estaduais e têm sua carga horária de trabalho semanal distribuída entre 20 e 40 horas. Há predomínio de professores com jornada de 40 horas, indicando o trabalho em mais de um turno e estabelecimentos de ensino diferentes.

O trabalho docente deve ser compreendido enquanto “[...] parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições.” (DUARTE, 2011, p.163). No Brasil, a docência encontra dificuldades para ser reconhecida financeiramente. O professor acumula demandas, ampliando a jornada de trabalho para obter um salário minimamente condizente com os padrões de remuneração. (DAL ROSSO, 2010).

Cabe ressaltar que o termo jornada de trabalho é compreendido como “[...] tempo gasto pelo indivíduo em atividade laboral.” (DAL ROSSO, 2010, p. 68). Nesse

sentido, a docência tem a peculiaridade de se estender para além da sala de aula: atividades inerentes ao ser professor são realizadas no espaço doméstico, tomando o tempo que seria reservado ao descanso, ao lazer e à família.

A jornada de trabalho apresentada pelos professores demonstra a precarização da profissão docente no Brasil, especialmente na Educação Básica. Apesar do estabelecimento de um piso nacional, as gratificações por titulação são irrisórias e não há incentivo à dedicação exclusiva.

O demonstrativo evidenciou equilíbrio no que concerne ao tempo de serviço no setor educacional diante do marco de 20 anos de trabalho, estabelecido aos entrevistados. Quanto à opção pela docência, parte dos sujeitos referiu uma vinculação política à luta por transformação social; porém, prevalece no discurso o aspecto da vocação.

Segundo Motta (2002), a experiência em sala de aula, quando revelada, é circunscrita a um *ideário* vocacional, missionário. Os profissionais atribuem um sentido internalista à opção do trabalho no setor educacional, dissimulando as relações com o contexto social e histórico.

5.2.1 O CINTRA sob o olhar dos profissionais da educação

Antes de evidenciar as repercussões do ENEM na práxis curricular, considerou-se necessário apresentar a percepção dos profissionais da educação envolvidos na pesquisa sobre a instituição campo de estudo. Desse modo, pode-se perceber o nível de interação dos gestores, coordenadores e professores com a proposta pedagógica do CINTRA. O questionamento inicial se pautou na caracterização sobre a missão da escola.

Parente Filho (2003, p. 51) refere que a missão representa o “[...] estabelecimento de identidade, critérios e balizamentos que orientarão os comportamentos e atitudes de uma organização”. No caso da escola, define seus objetivos e formas de atuação no contexto social. O compartilhamento da missão institucional é essencial para que gestores, docentes e servidores demonstrem clareza quanto ao propósito do trabalho escolar constituindo a identidade da instituição diante da comunidade. Por meio da missão, estabelece-se um clima de compromisso da equipe escolar na atuação da escola, refletindo seus valores e formas de conceber a realidade social.

Ao situar a percepção sobre a missão do CINTRA no setor educacional, as gestoras da SEDUC se remetem à instituição enquanto integrante da rede estadual de ensino do Maranhão. Com isso, apontam na missão elementos das diretrizes educacionais: a gestora da SUAGE destacou a meta 7 do Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e a gestora da SUC referiu a perspectiva de trabalho docente da rede. “Oferecer condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas para as diversidades e temas sociais.” (Informação verbal)⁶⁵; “Realizar o trabalho docente numa perspectiva dialógica, potencializando a reflexão sobre a prática docente em toda a escola.” (Informação verbal)⁶⁶.

Por sua vez, os gestores da instituição evidenciaram no discurso os princípios apresentados pelo Projeto Político-Pedagógico. Ressaltaram o papel desempenhado pela instituição no âmbito de uma perspectiva de gestão democrática direcionada à aprendizagem discente: “Consoante ao atual cenário sociopolítico, a escola busca um ensino de qualidade, aliado a um ambiente democrático e inovador.” (Informação verbal)⁶⁷; “Missão focada na responsabilidade educacional com a aprendizagem da comunidade escolar.” (Informação verbal)⁶⁸; “Uma educação de qualidade, que contribua para o domínio de conhecimentos, o pleno exercício da cidadania e a preparação para a vida.” (Informação verbal)⁶⁹.

As coordenadoras pedagógicas não diferiram dos gestores da instituição, demonstrando conhecimento do PPP. Todavia, por estarem desde a fundação da instituição, há 25 anos, incluíram em suas considerações, referências ao projeto de escola integral que fundamentou sua criação: “Uma escola padrão de qualidade, visando à educação integral do aluno, elevando seu potencial.” (Informação verbal)⁷⁰; “Uma instituição criada para trabalhar a formação integral do aluno.” (Informação verbal)⁷¹.

Os professores referiram conhecer o PPP da instituição por meio de plenárias realizadas no ano de 2016 para revisão das proposições. Porém, apresentaram

⁶⁵ Depoimento retirado da entrevista feita com a Gestora da SUAGE.

⁶⁶ Depoimento retirado da entrevista feita com a Gestora da SUC.

⁶⁷ Depoimento retirado da entrevista feita com o Diretor Geral da FNL.

⁶⁸ Depoimento retirado da entrevista feita com o Diretor Pedagógico.

⁶⁹ Depoimento retirado da entrevista feita com a Diretora de Ensino.

⁷⁰ Depoimento retirado da entrevista feita com a Coordenadora – Matutino.

⁷¹ Depoimento retirado da entrevista feita com a Coordenadora – Noturno.

discursos de caráter amplo em relação à missão da instituição, relacionando-a com suas percepções sobre a função social da escola no Brasil.

No matutino, notou-se destaque quanto à formação integral para a cidadania. “Oferecer uma formação ética.” (Informação verbal)⁷²; “Contribuir na formação de caráter dos estudantes.” (Informação verbal)⁷³; “Preparar o aluno pra vida (Informação verbal)⁷⁴; “Propósito direcionado para a cidadania.” (Informação verbal)⁷⁵.

O discurso dos professores do noturno, por sua vez, foi permeado pela vinculação do papel da escola na formação para o trabalho: “Desenvolvimento integral do aluno com educação reflexiva para o mercado de trabalho.” (Informação verbal)⁷⁶; “Formar o cidadão em sua totalidade para vida social e trabalho.” (Informação verbal)⁷⁷; “Educar com competência os jovens menos favorecidos.” (Informação verbal)⁷⁸; “Inserção dos alunos na faculdade e mercado de trabalho.” (Informação verbal)⁷⁹.

A missão da escola é caracterizada pelos profissionais da educação sob diferentes pontos de vista. Todos os profissionais entrevistados referem embasamento de suas percepções em documentos educacionais: as gestoras da SEDUC/MA, no Plano Estadual de Educação; e os gestores, coordenadores e docentes do CINTRA, no Projeto Político-Pedagógico da escola. Contudo, notam-se diferenciações quanto aos critérios utilizados nos discursos com relação ao papel social da instituição.

Os gestores, tanto da SEDUC/MA quanto do CINTRA, evidenciam a inserção do estabelecimento escolar nas proposições do sistema de ensino estadual, destacando princípios como diversidade, transversalidade, democratização e aprendizagem discente. Por sua vez, coordenadores e professores destacam aspectos vinculados a uma proposta de instituição representada no discurso da formação integral que vincula escola à cidadania.

Outro ponto abordado para a caracterização sobre o olhar dos profissionais da educação vinculados à pesquisa é a identificação do perfil do alunado da

⁷² Depoimento retirado da entrevista feita com a Professora de Linguagens – Matutino.

⁷³ Depoimento retirado da entrevista feita com a Professora de Humanas – Matutino.

⁷⁴ Depoimento retirado da entrevista feita com o Professor de Natureza – Matutino.

⁷⁵ Depoimento retirado da entrevista feita com o Professor de Matemática – Matutino.

⁷⁶ Depoimento retirado da entrevista feita com a Professora de Linguagens – Noturno.

⁷⁷ Depoimento retirado da entrevista feita com o Professor de Humanas – Noturno.

⁷⁸ Depoimento retirado da entrevista feita com o Professor de Natureza – Noturno.

⁷⁹ Depoimento retirado da entrevista feita com o Professor de Matemática – Noturno.

instituição. Tal aspecto constitui condição fundamental na elaboração do currículo escolar, conforme “[...] o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que se pretende formar.” (VEIGA, 2002, p. 17). A esse respeito, foram evidenciados discursos, tais como: “Um público diverso, com necessidades, mas, também, com potenciais, preocupado com mercado de trabalho e o futuro.” (Informação verbal)⁸⁰; “Uma clientela diversificada e com defasagem idade-série.” (Informação verbal)⁸¹; “O perfil do aluno do CINTRA é mediano, levando em consideração o contexto socioeconômico em que vivem as famílias.” (Informação verbal)⁸².

Ao traçar o perfil do alunado, gestores, coordenadores e professores convergiram para a caracterização desse grupo no âmbito do contexto socioeconômico da periferia de São Luís, conforme a caracterização social do bairro do Anil. No diurno, há a percepção de um público que, apesar de constituir classe popular, tem acesso a serviços complementares ao ensino escolar, como aulas particulares, por exemplo. No noturno, notou-se o clássico perfil do aluno repetente, com distorção idade-série, proveniente do fracasso escolar.

Considerando a compreensão dos profissionais da educação entrevistados acerca da missão do CINTRA (no tocante à escola) e do perfil de seu público discente (como elemento fundamental na oferta de ensino), coube enfocar suas percepções acerca da articulação entre setores e níveis de gestão na escola para implementação, efetivação, avaliação de ações quanto a metas. Conforme Veiga (2002, p. 22), “[...] a organização do trabalho pedagógico deve ser compreendida numa perspectiva que supere a divisão do trabalho, a fragmentação e o controle hierárquico”.

As gestoras da SUAGE e SUC da SEDUC/MA referiram com relevância a articulação entre os setores na execução das ações.

O planejamento acontece de forma intersetorial com realização de reuniões, encontros e formações para socialização, discussão e articulação das ações, metas, mantendo um diálogo constante para a efetivação de todas as demandas inerentes ao ensino (Informação verbal)⁸³.

O trabalho é intersetorial pela socialização dos trabalhos inerentes à avaliação educacional e convocação dos professores por área para elaboração dos instrumentos e documentos da avaliação, além da

⁸⁰ Depoimento retirado da entrevista feita com o Diretor Geral da FNL.

⁸¹ Depoimento retirado da entrevista feita com a Coordenadora – Noturno.

⁸² Depoimento retirado da entrevista feita com a Professora de Linguagens – Matutino.

⁸³ Depoimento retirado da entrevista feita com a Gestora da SUAGE.

participação junto dos outros setores quanto acompanhamento e monitoramento *in loco* (Informação verbal)⁸⁴.

No contexto da instituição, os gestores relataram articulação no fomento à comunicação entre os setores em reuniões e compartilhamento de propostas. Entretanto, há menção de dificuldades provenientes da amplitude estrutural: “Socializamos plano de ação com nossas equipes e, através das reuniões de rotina, buscamos a comunicação.” (Informação verbal)⁸⁵. “É um grande desafio, pois a escola é muito grande, o que dificulta a articulação com setores.” (Informação verbal)⁸⁶.

Sobre tal aspecto, as coordenadoras corroboraram as afirmações dos gestores, ressaltando a aprendizagem discente como foco da articulação: “A articulação ocorre através de comunicação clara e objetiva em reuniões periódicas para planejamento pelo coletivo escolar.” (Informação verbal)⁸⁷; “Articulamos as ações de maneira integrada no planejamento para aprendizagem discente positiva.” (Informação verbal)⁸⁸.

Os professores tanto do matutino quanto do noturno confirmaram a ocorrência de ações articuladas na instituição, ressaltando o diálogo nas intervenções, evidenciando a participação na elaboração das ações. “As relações ocorrem de forma profissional. Há uma boa interação permeada por diálogo.” (Informação verbal)⁸⁹; “O trabalho ocorre em meio à colaboração mútua e respeito.” (Informação verbal)⁹⁰.

A articulação entre os setores do CINTRA é apresentada pelos profissionais da educação entrevistados como elemento essencial na execução da proposta pedagógica no que se refere às definições do atendimento ao público discente. Acerca da questão, os gestores da SEDUC/MA e do CINTRA se dedicaram a reafirmar em seus discursos a articulação como aspecto basilar da oferta de ensino. Por sua vez, coordenadores e professores centraram-se na indicação de ações e posturas desenvolvidas no cotidiano escolar no fomento à aprendizagem discente como resultado.

⁸⁴ Depoimento retirado da entrevista feita com a Gestora da SUC.

⁸⁵ Depoimento retirado da entrevista feita com o Diretor Geral da FNL.

⁸⁶ Depoimento retirado da entrevista feita com o Diretor Pedagógico.

⁸⁷ Depoimento retirado da entrevista feita com a Coordenadora – Matutino.

⁸⁸ Depoimento retirado da entrevista feita com a Coordenadora – Noturno.

⁸⁹ Depoimento retirado da entrevista feita com a Professora de Humanas – Matutino.

⁹⁰ Depoimento retirado da entrevista feita com a Professora de Linguagens – Noturno.

Diante disso, os profissionais da educação entrevistados destacaram seus papéis desempenhados em relação à instituição, relacionando suas competências ao processo pedagógico: “Gerenciar a contextualização dos pressupostos da rede estadual de ensino no campo da gestão escolar.” (Informação verbal)⁹¹; “Executar as propostas de ensino conforme as deliberações das diretrizes curriculares estaduais.” (Informação verbal)⁹²; “Canalizar recursos e definir estratégias organizacionais para otimizar ações, serviços, projetos e melhorias no processo ensino-aprendizagem, nos recursos pedagógicos e nas relações interpessoais.” (Informação verbal)⁹³; “Implementar práticas educacionais escolares com padrões de qualidade, promovendo a aprendizagem e formação do aluno.” (Informação verbal)⁹⁴; “Estruturar a organização funcional subsidiando a atuação do corpo técnico-docente, considerando a estrutura física e pedagógica.” (Informação verbal)⁹⁵; “Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, mediando ações pedagógicas.” (Informação verbal)⁹⁶; “Organizar e apoiar ações pedagógicas propiciando sua efetividade, estabelecendo parcerias, favorecendo ambiente propício.” (Informação verbal)⁹⁷.

No segmento docente, a referência aos papéis desempenhados na instituição perpassou pela função social do professor no contexto contemporâneo:

Trabalhar eixos diversos da vida que levem o aluno a crescer enquanto indivíduo participativo, interpretar situações do dia a dia, e encontrar soluções racionais para problemas; tirar essa visão pronta, decorativa e repetitiva que não fazem o menor sentido num mundo tão globalizado e contextualizado em que vivemos (Informação verbal)⁹⁸.

Oportunizar habilidades e competências na formação de cidadãos críticos no mundo do trabalho globalizado (Informação verbal)⁹⁹.

Os profissionais da educação explicitaram posicionamentos diversos em conformidade com sua inserção nos níveis de gerenciamento do processo educacional. Os gestores da SEDUC/MA e do CINTRA, assim como os coordenadores, evidenciaram aspectos técnicos que subsidiam a organização da prática de ensino-aprendizagem. Os docentes demonstraram em suas falas a

⁹¹ Depoimento retirado da entrevista feita com a Gestora da SUAGE.

⁹² Depoimento retirado da entrevista feita com a Gestora da SUC.

⁹³ Depoimento retirado da entrevista feita com o Diretor Geral da FNL.

⁹⁴ Depoimento retirado da entrevista feita com o Diretor Pedagógico.

⁹⁵ Depoimento retirado da entrevista feita com a Diretora de Ensino.

⁹⁶ Depoimento retirado da entrevista feita com a Coordenadora – Matutino.

⁹⁷ Depoimento retirado da entrevista feita com a Coordenadora – Noturno.

⁹⁸ Depoimento retirado da entrevista feita com o Professor de Matemática – Matutino.

⁹⁹ Depoimento retirado da entrevista feita com o Professor de Natureza – Noturno.

relação da educação escolarizada com o mundo de trabalho, referindo conceitos como habilidades e competências.

Tal fato evidencia na concepção docente, a relação entre a oferta de ensino e os pressupostos do mercado capitalista, denotando que a escola é marcada pela inserção dialética no contexto social. A esse respeito, sobre a instituição escolar contemporânea, Gadotti (2006, p. 55) afirma:

A escola integra e articula os novos espaços de formação criados pela sociedade da informação. Ela deixa de ser “lecionadora” para ser cada vez mais “gestora” da informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos. Portanto, ela tem um papel mais articulador da cultura, um papel mais dirigente e agregador de pessoas, movimentos, organizações e instituições.

De modo geral, a percepção dos profissionais da educação sobre o CINTRA aponta para a referência a aspectos positivos em relação às contribuições da instituição para a sociedade ludovicense. O CINTRA é caracterizado como escola pública de referência na rede estadual do Maranhão, carregando a responsabilidade de manter um trabalho diferenciado enquanto instituição de credibilidade junto à comunidade escolar. Nota-se que após 25 anos de estabelecimento da oferta de ensino, gestores, coordenadores e professores evidenciam a permanência da concepção da referida instituição como escola modelo, conforme o discurso que direcionou sua implantação.

Em sua criação, o CINTRA perpassou por intensos processos de transformação. Seu espaço físico que abrigou a Fábrica de Tecidos Rio Anil no final do século XIX, em 1893, foi reestruturado para receber uma nova missão: constituir uma escola de Educação Básica para o atendimento da comunidade anilense. De tal modo, o CINTRA foi inaugurado em 1994, como um dos maiores centros de ensino do Maranhão, com proposta de educação em tempo integral, a fim de atender 3.500 crianças e adolescentes com proposta de ensino-aprendizagem para a cidadania.

O discurso educacional oficial, por meio da SEDUC/MA à época, apresentou a instituição com a proposta de preparar o alunado, instrumentalizando-o para o domínio do conhecimento tecnológico, necessário ao processo de desenvolvimento econômico e social do Maranhão. (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 1994). Pela oferta de ensino diversificada e estrutura física privilegiada, o CINTRA representou avanço no âmbito educacional, econômico, social e político do bairro do Anil. Foi caracterizado como possibilidade de melhoria do nível de vida dessa

população, fomentando o ingresso no mercado de trabalho, a partir da educação formal complementada pelas oficinas profissionalizantes.

Os profissionais da educação entrevistados evidenciaram a continuidade desse discurso de criação do CINTRA, ressaltando sua responsabilidade social na oferta de um ensino diferenciado. Contudo, referiram o desafio de lidar com a diversidade mediante a amplitude de sua estrutura no atendimento, a luta contra a falta de inovação dos recursos pedagógicos, melhorias e reformas na estrutura física, bem como, as questões sociais relacionadas ao bairro do Anil no que se refere à violência, pobreza e falta de investimento em políticas públicas. Nessa conjuntura, o CINTRA é percebido como espaço de ampliação das oportunidades sociais no Anil, tal como um dia representou a Fábrica do Rio Anil. Porém, ao contrário desta, tem se mantido resistente em sua oferta diante dos problemas sociais do entorno.

5.2.2 O Ensino Médio no CINTRA na percepção dos profissionais da educação

Segundo Krawczyk (2009), a prática acadêmica se fundamenta na prática social, sendo, o conhecimento, condição para que o homem reelabore sua existência. No âmbito da Educação Básica, é atribuído ao Ensino Médio reconhecimento na formação política e social do alunado brasileiro.

Para situar as repercussões no ENEM no currículo do CINTRA, considerou-se, além do olhar sobre a instituição, a percepção dos profissionais da educação entrevistados sobre o Ensino Médio. Tratou-se de observar no discurso desses sujeitos que perspectiva formativa assume esse nível de ensino da Educação Básica, quais suas proposições e como se estrutura quanto à oferta educacional no contexto da pesquisa.

Para tanto, buscou-se, conforme o discurso de gestores e coordenadores, traçar um panorama do Ensino Médio no CINTRA, englobando os indicadores, estrutura, quadro docente, rendimento, metas, entraves e estratégias. Além disso, incluindo na análise, à percepção dos professores complementou-se a caracterização, considerando os relatos sobre os processos de planejamento, formação continuada e avaliação discente, modalidades organizativas, transposição didática, recursos pedagógicos e relação professor-aluno.

No âmbito da SEDUC/MA, por meio dos relatos das gestoras da SUAGE e SUC, notou-se referência ao Ensino Médio no CINTRA como espaço físico razoável

requerendo melhorias estruturais. No campo dos resultados educacionais, o relato ressaltou o avanço no rendimento, mas referiu índices em avaliação externa abaixo da meta projetada:

A estrutura material é deficitária, em relação a laboratórios, inclusive de informática e outros. A escola apresenta uma evolução significativa, visto que no ano de 2017, alcançou com êxito a taxa de rendimento previsto. No que se refere à meta estabelecida pelo IDEB, a escola não cumpriu o critério de 80% de participação dos estudantes na Prova Brasil 2017 e o Ministério da Educação e Cultura não divulgou os resultados da referida escola (Informação verbal)¹⁰⁰.

Na percepção das gestoras da SEDUC/MA, os entraves na oferta educacional de Ensino Médio no CINTRA evidenciam elementos semelhantes às demais escolas da rede estadual. Diante dessa conjuntura, as diretrizes curriculares da rede estadual são apontadas como eixo norteador do enfrentamento das questões.

A discussão acerca dos entraves é semelhante às demais escolas da rede estadual: dificuldades no relacionamento interpessoal entre corpo docente e discente; fragilidade na formação inicial e continuada; falta de entendimento sobre ensinar e mediar aprendizagem. Enquanto estratégias de enfrentamento, as Diretrizes Curriculares Estaduais orientam o trabalho docente numa perspectiva dialógica, com o planejamento de ensino por área de conhecimento. E isto é praticado na referida escola. Porém, observa-se que um turno difere de outro. O que remete à necessidade de que a prática do planejamento seja consolidada nos 03 turnos, no sentido de que haja uma unidade nas ações e se potencialize um processo de reflexão sobre a prática docente em toda a escola (Informação verbal)¹⁰¹.

Ao caracterizar o Ensino Médio ofertado na instituição, os gestores do CINTRA também referiram avanços e entraves: os discursos enfocaram, assim como as gestoras da SEDUC/MA, necessidade de melhorias estruturais e sinalizaram a preocupação com os resultados de avaliações externas. “Caracterizo como ascendente. Nossas potencialidades devem ser melhor exploradas e sistematizadas para refletirem, também, nas avaliações internas e externas.” (Informação verbal)¹⁰².

Avançamos muito, mas precisamos avançar mais: temos alcançado as metas propostas, pois diminuimos os índices de reprovação e evasão; estabelecemos o planejamento, a formação continuada e o conselho de classe como prioridades. Nossa estrutura precisa melhorar. (Informação verbal)¹⁰³.

Demonstrando atenção para a configuração do sistema educacional, uma das gestoras evidenciou como entrave a base deficitária dos concluintes do Fundamental

¹⁰⁰ Depoimento retirado da entrevista feita com a Gestora da SUAGE.

¹⁰¹ Depoimento retirado da entrevista feita com a Gestora da SUC.

¹⁰² Depoimento retirado da entrevista feita com o Diretor Geral da FNL.

¹⁰³ Depoimento retirado da entrevista feita com o Diretor Pedagógico.

em inserção no Ensino Médio: “Um dos entraves é o déficit de aprendizagem proveniente de séries anteriores do Fundamental, dificultando assim a evolução do conhecimento”. (Informação verbal)¹⁰⁴.

Nota-se, nesse discurso, a distorção no encadeamento entre os níveis de ensino e as esferas de gestão competentes. Conforme a LDB nº 9.394/1996, o Ensino Médio é de responsabilidade do governo estadual, sendo o Ensino Fundamental, tarefa das prefeituras municipais. (BRASIL, 2017a). Assim, a descentralização requer o encadeamento de ações entre as redes, segundo os direcionamentos previstos nos planos educacionais. Contudo, na prática, notam-se dissonâncias quanto à organização dos níveis de ensino que vão culminar com dificuldades na aprendizagem discente.

Segundo CINTRA (2015), os alunos ingressantes no Ensino Médio são provenientes de dois contextos: um grupo cursou o Fundamental no próprio CINTRA, em complementação na oferta desse nível de ensino pela rede estadual diante da carência de vagas na rede municipal de São Luís. O outro grupo é proveniente de escolas municipais, cuja organização é no formato de ciclo¹⁰⁵, focando a redução dos índices de reprovação.

Conforme o relato da Diretora de Ensino, os alunos advindos do Fundamental no CINTRA apresentam histórico de inserção em sistema seriado, com reprovação pelo não atendimento das habilidades para a série; além de contar com trabalho diferenciado em Produção Textual, reforçando habilidades de leitura e escrita. Os alunos da rede municipal apresentam percurso escolar no ciclo de aprendizagem¹⁰⁶ sem possibilidade de reprovação, ainda que não alcancem padrões mínimos de

¹⁰⁴ Depoimento retirado da entrevista feita com a Diretora de Ensino.

¹⁰⁵ Em São Luís, desde 2003, a rede municipal iniciou reordenamento curricular culminando em 2009 com a organização do currículo na perspectiva dos ciclos de aprendizagem. A medida objetivava enfrentar o fracasso escolar, rompendo com a lógica da exclusão e proporcionando um maior tempo de aprendizagem para as crianças, reforçando a ideia de “[...] processo de aprendizagem que supõe continuidade e não rupturas.” (SÃO LUÍS, 2009, p. 17).

¹⁰⁶ A implantação do ensino em ciclos se fundamenta na reforma do sistema educacional francês de 1989 com base na proposta de Henry Wallon após a Segunda Guerra Mundial. (LIMA, 2000). Nesse modelo, a escolarização se baseia no ciclo de desenvolvimento sendo a educação adaptada ao homem e não aos interesses particulares ou transitórios da economia. (MERANI, 1977). A escola em ciclos surge em contraposição ao sistema seriado com base no pressuposto de que o aprendizado discente pode ocorrer continuamente durante dois, três ou mais anos, sem as interrupções representadas pelas reprovações.

No Brasil, a primeira experiência brasileira ocorreu na rede municipal de São Paulo em 1992, designada *Ciclos de Aprendizagem* com avaliação contínua e qualitativa, por meio de relatórios semestrais. O formato se baseava na idade discente com possibilidade de reprovação ao final dos ciclos de dois ou três anos de duração. Assim, os nove anos do Ensino Fundamental foram divididos em ciclos de 2, 3 ou 4 anos considerados ciclos plurianuais, segundo Perrenoud (2004).

leitura e escrita. Diante disso, alunos chegam ao Ensino Médio evidenciando dificuldades em acompanhar os conteúdos e dificultando o alcance das metas de aprendizagem no referido nível de ensino (CINTRA, 2015).

Para além dos aspectos mencionados pelos gestores, o panorama do Ensino Médio no CINTRA traçado pelas coordenadoras centrou-se na contextualização de elementos da prática pedagógica como modalidades organizativas e processos avaliativos. Além disso, fez referência à constituição do quadro docente como indicador de qualidade:

O Ensino Médio matutino é constituído por professores graduados com carga horária de trabalho definida pela SEDUC/MA; planejamento bimestral das aulas conforme previsto no calendário; avaliação contínua e processual, mas ainda com medida quantitativa; Destaco como entrave a falta de aproximação da família e de um projeto de vida pelos discentes. Enquanto estratégia, a escola deve oportunizar aos alunos momentos dinâmicos (Informação verbal)¹⁰⁷.

No Ensino Médio noturno, temos professores qualificados e concursados; o planejamento é bimestral por área de conhecimento, aliado a encontros formativos com estudos de temas pertinentes para melhor atuação docente e elaboração de projetos com temas geradores integrativos; A avaliação é processual, com diversidade de instrumentos, recuperação paralela e rendimento discutido em conselho com os professores. Os principais entraves constituem a evasão, absenteísmo agravando a distorção idade-série, déficit em conhecimentos prévios. Como estratégias, mobilizamos monitoramento de faltosos e parcerias com órgãos da assistência social bem como, diversificação das práticas avaliativas (Informação verbal)¹⁰⁸.

Tomando por base a rotina escolar, os professores ampliaram o relato das coordenadoras evidenciando entraves e estratégias, apontando interferência de aspectos da rede estadual, da instituição e do contexto social:

Destaco como entraves, o imediatismo do sistema na obtenção de resultados; formações isoladas ofertadas pela rede focando preparação para processos externos, a falta de base nos conhecimentos discentes; ausência de unidade no planejamento pedagógico. Recebo ajuda da supervisão em orientações e direcionamentos das atividades propostas nos períodos (Informação verbal)¹⁰⁹.

Alguns dos principais entraves são o cansaço, desmotivação e frequência inconstante dos alunos, falta de laboratórios, internet e recursos didáticos interativos, lentidão do sistema de registro de aulas e avaliações (SIAEP). Por outro lado, o corpo pedagógico da escola é muito atuante, sempre disponível para auxiliar os docentes (Informação verbal)¹¹⁰.

Enquanto intervenção favorável à superação das distorções, os professores destacaram a mediação da coordenação pedagógica. No entanto, tais ações se

¹⁰⁷ Depoimento retirado da entrevista feita com a Coordenadora – Matutino.

¹⁰⁸ Depoimento retirado da entrevista feita com a Coordenadora – Noturno.

¹⁰⁹ Depoimento retirado da entrevista feita com a Professora de Linguagens – Matutino.

¹¹⁰ Depoimento retirado da entrevista feita com o Professor de Matemática – Noturno.

restringem a direcionamentos das atividades a serem realizadas pelos docentes. Os impedimentos elencados demonstram amplitude em sua constituição no âmbito das contradições do contexto social e educacional. De modo geral, o trabalho da coordenação aponta para intervenções paliativas para problemáticas na execução do currículo pelos professores.

Outro ponto referenciado, englobou a relação professor-aluno no Ensino Médio do CINTRA. Em relação a esse aspecto, foram destacados elementos que geram desgaste nesse contato: “A relação com o aluno é amistosa, com respeito e tolerância. Mas, incomoda a falta de compromisso demonstrada pela maioria do alunado que está concluindo o Ensino Médio.” (Informação verbal)¹¹¹.

Falta em alguns docentes uma empatia com o aluno: estar atento a aspectos que não apenas o cognitivo. Minha relação com os alunos é pautada na cooperação, respeito, diálogo, interação. Mas no noturno, para além de transferir conhecimento é essencial ouvir esse aluno e compreendê-lo como pessoa, ajudando em suas dificuldades (Informação verbal)¹¹².

Os discursos destacaram elementos diferenciados conforme o turno de inserção. No matutino, a docente relatou desinteresse discente e falta de um projeto de vida. A docente do noturno, por sua vez, demonstrou preocupação em conduzir a relação com alunados marcados por experiências de fracasso escolar, o que requer maior empatia pelo coletivo discente, ampliando as relações para além do aspecto cognitivo, incluindo relevância à questão afetiva.

Considerando-se a mediação docente, enquanto elemento-chave do processo de ensino-aprendizagem para o discente, questionou-se sobre as modalidades organizativas de ensino, o processo de planejamento e a formação continuada no contexto do Ensino Médio no CINTRA:

No diurno, o ensino é ministrado com ênfase em aulas e organização dos conteúdos em reuniões bimestrais de planejamento. Todos os anos é realizado um projeto macro cujo tema é proposto pela gestão no início do ano para ser desenvolvido nas turmas. Alguns professores têm seus projetos menores. Não temos atividade de formação na escola, somente a jornada pedagógica, palestras no retorno das férias e encontros realizados pela rede estadual para preparação de elaboração de itens conforme a Prova Brasil (Informação verbal)¹¹³.

No Médio noturno, o ensino é organizado a partir dos projetos, com ações elaboradas e acompanhadas em reuniões de planejamento bimestral por segmento e área de conhecimento na definição de temas e subtemas por série e turma. Aliado a esse processo, ocorrem formações bimestrais com

¹¹¹ Depoimento retirado da entrevista feita com a Professora de Linguagens – Matutino.

¹¹² Depoimento retirado da entrevista feita com a Professora de Linguagens – Noturno.

¹¹³ Depoimento retirado da entrevista feita com a Professora de Humanas – Matutino.

discussões relacionadas aos temas do projeto. Após o pacto do ensino médio em 2015, de 2016 até 2018, realizamos formações sobre metodologia de projetos, educação patrimonial e ensino noturno: teoria e prática. Tem sido uma oportunidade enriquecedora contar com essas formações no contexto da escola para além dos cursos oferecidos pela rede estadual que são voltados para ações externas como a Prova Brasil (Informação verbal)¹¹⁴.

Os professores mencionaram elementos diferenciados na organização do Ensino Médio entre os contextos diurno e noturno. No matutino, notou-se a ênfase em aulas com trabalho paralelo de projetos. No noturno, a estruturação do ensino a partir do projeto didático, relacionando temas geradores ao trabalho escolar.

Corroborando o discurso das gestoras da SEDUC/MA sobre as diferenças no trabalho entre os turnos da instituição, os docentes demonstraram, na organização do trabalho pedagógico, processos de planejamento e formação diferenciados. O único aspecto em que coincidem os turnos é a periodicidade bimestral. O matutino só conta com as formações da rede de ensino; no noturno, há a prática de formação na escola, aliada ao planejamento, ou seja, a coordenação realiza momentos de estudos que não se restringem às iniciativas propostas pela SEDUC/MA.

Para além do que relatam as gestoras da SEDUC/MA acerca da necessidade de que haja unidade nas ações da escola, é preciso compreender as diferenças de organização do ensino conforme o alunado atendido. De acordo com Pucci (1995), o ensino noturno possui características peculiares, tais como um alunado inserido em atividades produtivas que requer adequação dos conteúdos. Tal discente busca uma escola que lhe desperte interesse e, caso não encontre, está suscetível à evasão.

Nesse sentido, é que se percebe a diferenciação do Ensino Médio no CINTRA: no diurno, para alunos sem distorção idade-série, focados na preparação para o ingresso no Ensino Superior; no noturno, para alunos com histórico de fracasso escolar e já inseridos no mercado de trabalho, marcados pelo absenteísmo que requerem estratégias de ensino motivadoras para superar os percalços da rotina.

A conjuntura de diferenciação entre matutino e noturno se mostra materializada na transposição didática, na seleção de conteúdos, nas práticas de avaliação e no uso de recursos didáticos, atualmente caracterizados pelos professores como:

Aula expositiva com resolução de atividades e uso do livro didático como elemento provocador nas aulas para se iniciar uma discussão sobre um assunto. A seleção de conteúdos se baseia na ementa oferecida pela rede, adaptando a conteúdos contemplados no ENEM e vestibulares. A avaliação

¹¹⁴ Depoimento retirado da entrevista feita com a Professora de Linguagens – Noturno.

é contínua, mas, ainda baseada em provas e atividades de fixação (Informação verbal)¹¹⁵.

Aula dialogada com apoio do livro didático, uso do quadro e pincel, por vezes, data show e slides abordando conteúdos e temas do projeto. Na escolha de conteúdos, ao receber a ementa da rede, verifico por habilidades e competências que mais são cobradas pelo ENEM e seleciono o que considero relevante nessa preparação. A avaliação é gradativa, processual, de forma quantitativa e qualitativa com atividades desenvolvidas em sala e diversidade de instrumentos (Informação verbal)¹¹⁶.

Ainda que o foco do processo de aprendizagem seja diferenciado, concebe-se que a escola precisa fomentar unidade nos processos de planejamento, projetos e formação continuada, mesmo diante da diversidade de clientela. Assim, a reflexão sobre a prática docente enriquecerá o processo de ensino-aprendizagem.

O Ensino Médio no CINTRA demonstra diferenças na prática do currículo. Conforme o plano de gestão, no Ensino Noturno, ocorreu a substituição da aplicação de testes bimestrais pela elaboração de relatórios de aprendizagem pelos discentes referentes à suas experiências em ações de projetos didáticos. (CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL, 2016). A prática demonstrou melhorias ao ampliar a visão docente para consideração de competências discentes em áreas diversas que não se restringem ao aspecto cognitivo. Assim, passou a ser considerada satisfatória a atribuição de notas a partir do uso de instrumentos como relatórios produzidos pelos alunos na análise de habilidades e do rendimento discente em substituição a notas obtidas em testes.

No diurno, permanece a prática de aplicação de testes bimestrais e o foco em exercícios sob o argumento dos alunos enquanto *estudantes profissionais* em preparação para o ingresso no Ensino Superior. Nota-se, com isso, a cultura escolar que foca o ensino no eixo cognitivo quando deve englobar aspectos afetivos e a formação pessoal. A ausência da inclusão desses aspectos no trabalho escolar colabora para a percepção de parte do alunado como desinteressado e sem foco em um projeto de vida.

Aliada a essa problemática, os docentes mencionaram questões da contemporaneidade brasileira: falta de projetos de vida pelos discentes e da participação familiar na escola. Tais elementos são marcas da atualidade mediante as contradições do capitalismo no qual o trabalho domina a rotina das famílias, suscitando autonomia do aluno ainda imaturo quanto à responsabilidade sobre a

¹¹⁵ Depoimento retirado da entrevista feita com o Professor de Matemática – Matutino.

¹¹⁶ Depoimento retirado da entrevista feita com o Professor de Humanas – Noturno.

vida escolar e as escolhas profissionais. Diante desse quadro, cabe perceber como o ENEM se relaciona a essas questões e de que forma repercute na prática curricular no CINTRA quanto a sua organização por meio de elementos como calendário, rotina escolar, seleção de conteúdos, proposta curricular e avaliação da aprendizagem.

5.2.3 Reflexos do ENEM na prática curricular do CINTRA

Para subsidiar a análise das repercussões do ENEM no currículo da escola - campo de pesquisa -, faz-se necessário observar a percepção dos profissionais da educação envolvidos na pesquisa, quanto ao ENEM e sua relação com o currículo escolar. De tal forma, inicialmente foram direcionados questionamentos que evidenciassem a inserção do ENEM no âmbito das ações da SEDUC/MA junto às escolas. Inicialmente, as gestoras da SUAGE e SUC referenciaram como compreendem a relação entre o ENEM e o currículo:

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) apresenta uma relação intrínseca com o currículo, uma vez que, em sua concepção inicial, objetiva verificar o nível de aprendizagem dos estudantes ao final da Educação Básica e o nível do Ensino Médio no país. Serve, portanto, como um instrumento de verificação do nível de eficácia dos currículos em relação à aprendizagem efetiva, nos âmbitos nacional e estadual, em uma etapa da educação básica (Informação verbal)¹¹⁷.

O currículo de uma escola pública deve necessariamente estar fundamentado na concepção geral de currículo de uma rede, que por sua vez deve dar respostas aos objetivos do Ensino Médio. Portanto, o ENEM, como instrumento de medição de objetivos gerais dessa etapa de ensino, deverá ter em sua essência um retrato de como o currículo geral foi desenvolvido na escola. Nossa concepção é de que o ENEM deve promover a interface entre o currículo geral do Brasil e as peculiaridades dos currículos das redes de ensino. Enfim, o ENEM deve estar em função do currículo e não este em função daquele (Informação verbal, grifo nosso)¹¹⁸.

Depreende-se das falas das gestoras a concepção do ENEM como instrumento verificador dos padrões de aprendizagem no Ensino Médio. A perspectiva do currículo oficial é mencionada ao considerar-se a relação entre o currículo da instituição escolar e o previsto pela rede de ensino no setor público. A gestora de SUC faz a pertinente observação de que o currículo não deve estar em função do ENEM. Atentando para a importância dessa fala, prossegue-se com a observação da relação estabelecida pelo ENEM com os pressupostos curriculares da rede estadual de ensino do Maranhão, consoante as gestoras:

¹¹⁷ Depoimento retirado da entrevista feita com a Gestora da SUAGE.

¹¹⁸ Depoimento retirado da entrevista feita com a Gestora da SUC.

A relação do ENEM com o ensino na rede estadual do Maranhão se dá de forma pontual, pois as escolas buscam aproximar ao máximo sua forma abordagem metodológica dos componentes curriculares. Tudo isso no afã de favorecer o acesso dos estudantes às instituições de ensino superior. Ao longo dos últimos anos as escolas têm modificado sua forma de abordar os conteúdos objetivando alcançar melhor desempenho nos processos de ensinar e de aprender, gerando – consequentemente – resultados mais interessantes nas avaliações em larga escala (Informação verbal)¹¹⁹.

Dessa forma, as gestoras referem a menção do ENEM nos documentos da SEDUC/MA, ressaltando o processo de elaboração e a divulgação dos princípios para as escolas e professores:

O ENEM é mencionado nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) como uma das avaliações externas que possibilitam, entre outros aspectos, mensuração do desempenho dos alunos. O processo de elaboração, implantação e implementação das DCE durou dois anos. Em 2017, a SEDUC-MA desencadeou um processo de elaboração de Cadernos de Orientações de todos os componentes curriculares, a fim de alinhar o trabalho pedagógico nas escolas. Nesse material também é feita menção do ENEM, nas Matrizes de Organização da Aprendizagem. Esse recurso pedagógico foi socializado com as equipes gestoras e pedagógicas por meio de Webconferências e distribuído aos docentes no formato impresso, além de ter sido disponibilizada a versão digital no site oficial da SEDUC (Informação verbal)¹²⁰.

Sobre o desempenho da rede estadual do Maranhão no ENEM, as gestoras apresentaram os dados do *ranking* divulgado pelo MEC com resultados de 2015.

Tabela 5 - 12 melhores resultados entre as estaduais MA - ENEM 2015

Nº	MUNICÍPIO	ESCOLA	MÉDIA	POS BR
01	São Luís	COLEGIO MILITAR DA POLICIA MILITAR DO MA	530,25	5155
02	São Luís	COLEGIO MILITAR 2 DE JULHO	517,25	6250
03	São Luís	CE LICEU MARANHENSE	504,5	7769
04	Imperatriz	COLEGIO MILITAR TIRADENTES II	502,75	8015
05	Bacabal	COLEGIO MILITAR TIRADENTES	501,5	8171
06	Caxias	CE THALES RIBEIRO GONCALVES - SEDE	498	8712
07	Carolina	CE LUZIA AIRES MARANHÃO	490,25	10082
08	Imperatriz	CE NASCIMENTO DE MORAES	489,25	10333
09	Imperatriz	CE GRACA ARANHA	489	10360
10	São Luís	CE MANOEL BECKMAN	488,75	10448
11	São Luís	FUNDACAO NICE LOBAO - CINTRA	488	10566
12	Fortaleza dos Nogueiras	CE MARCELINO MACHADO	488,25	10573

Fonte: (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2016).

¹¹⁹ Depoimento retirado da entrevista feita com a Gestora da SUC.

¹²⁰ Depoimento retirado da entrevista feita com a Gestora da SUAGE.

Ambas referiram que até 2015, na perspectiva de divulgar os resultados da rede estadual, a SEDUC/MA realizava o ranqueamento das escolas e socializava pelas Unidades Regionais de Ensino (URE). Contudo, mediante determinação do MEC, não são mais divulgados *rankings*, estando as informações das escolas disponibilizadas nos portais do INEP. Assim, esclarecem de que forma a SEDUC/MA tem utilizado os dados do ENEM:

A SEDUC vem desenvolvendo uma política de acompanhamento e monitoramento nos índices dos desempenhos dos estudantes no tocante as formas de avaliação externa (ANA, PROVA BRASIL e ENEM). Para isso, vem desenvolvendo ações que favorecem a participação no tocante às inscrições do ENEM. (Informação verbal)¹²¹.

Ao considerar o ENEM como ferramenta de monitoramento do desempenho discente na rede estadual, as gestoras foram questionadas sobre as ações desenvolvidas pela SEDUC/MA em vinculação ao exame. Assim, o discurso evidenciou a articulação entre setores da rede estadual em ações vinculadas às escolas para fortalecimento da participação no ENEM.

O desenvolvimento das ações ocorre por meio da Secretaria Adjunta de Ensino - SAE/SEDUC E Superintendência de Educação Básica – SUEB/SAE/SEDUC, nas atividades:

- “Dia D” para dar suporte aos estudantes na emissão de CPF, e-mails e inscrições no ENEM a fim de garantir a participação de todos os interessados.
- “Projeto #PartiuEnem: Terceirão Não Tira Férias” com aulas nas férias escolares de julho (2018), para os alunos que estão concluindo o 3º Ano do Ensino Médio, em 28 escolas da Unidade Regional da URE de São Luís, deslocando recurso financeiro para demandas como pagamento hora/aula professor, material didático, atividades culturais pedagógicas, alimentação.
- “Aulões do ENEM”, nas UREs e com a SECTI, reforçando o aprendizado. (Informação verbal)¹²².

Além disso, as gestoras reafirmaram a inserção de ações vinculadas ao ENEM no plano estadual de educação, em relação à meta 3 do PNE:

3.8 – universalizar o exame nacional do ensino médio – ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultado, articulando-o ao sistema de avaliação da educação básica (SAEB) e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica; de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola. (Informação verbal, grifo nosso)¹²³.

Nota-se, portanto, o desenvolvimento de ações pela SEDUC/MA no sentido de ampliar a participação dos discentes da rede estadual no certame e fortalecer sua

¹²¹ Depoimento retirado da entrevista feita com a Gestora da SUAGE.

¹²² Depoimento retirado da entrevista feita com a Gestora da SUAGE.

¹²³ Depoimento retirado da entrevista feita com a Gestora da SUC.

utilização no monitoramento dos resultados do ensino-aprendizagem ofertado (BRASIL, 2014). Paralelamente, destaca-se a afirmação das gestoras da SEDUC/MA de que o currículo da rede não deve se restringir ao ENEM. Assim, questionou-se sobre a inserção de ações sobre ENEM no planejamento, na formação, na organização das disciplinas e nas orientações para o ano letivo da rede estadual do MA, sobre a qual relataram:

Ocorre na organização do calendário anual elaborado pela SEDUC, em que são sinalizados os eventos do período letivo. A socialização se dá na semana pedagógica das escolas/encontros formativos, momento em que são discutidas as propostas e produzidas as estratégias para efetivá-las. No campo da implementação curricular, as escolas são orientadas a planejarem e implementarem suas práticas pedagógicas em sintonia com a proposta do ENEM. (Informação verbal)¹²⁴.

Acerca da existência de escolas ou projetos da SEDUC/MA centrados no ENEM e do formato do exame como base do currículo e da avaliação na rede, as gestoras afirmaram:

Sim, a SEDUC MA garante às escolas o desenvolvimento de atividades pedagógicas e simulados, tendo elas autonomia para reforçar o aprendizado dos alunos. Inúmeras escolas da rede já desenvolvem simulados aos sábados, gincanas educacionais e projetos educativos voltados para o ENEM. Tendo o currículo na rede estadual do Maranhão no Ensino Médio o objetivo da preparação dos estudantes para o prosseguimento dos estudos em nível superior, sua organização curricular considera, diretamente, a formatação do ENEM, tanto na estruturação, quanto nas etapas de implementação e avaliação da aprendizagem na rede de ensino. Assim, estimulamos a participação de docentes em formações sobre elaboração de itens e sequências didáticas considerando as habilidades descritas na Matriz do ENEM nos diversos componentes curriculares. (Informação verbal)¹²⁵.

De acordo com o exposto, percebe-se o direcionamento da SEDUC/MA quanto à vinculação do currículo da rede estadual ao ENEM. Além da efetivação de ações que contemplem a participação e a preparação discente para o exame, fazendo com que aspectos da práxis curricular no cotidiano escolar encontrem-se permeados pelo ENEM.

Apesar de referir que o currículo não deve estar em função do ENEM, as gestoras da SEDUC/MA evidenciam em suas informações que o currículo da rede estadual se organiza tendo como foco o ENEM. O calendário escolar é elaborado considerando os prazos do exame, assim como o planejamento com base em habilidades e competências. Além disso, os instrumentos avaliativos são adaptados

¹²⁴ Depoimento retirado da entrevista feita com a Gestora da SUC.

¹²⁵ Depoimento retirado da entrevista feita com a Gestora da SUAGE.

ao formato de simulado, e os professores orientados à elaboração de itens, por meio de iniciativas de formação conduzidas pela rede de ensino.

Cabe notar, portanto, como tais aspectos se contextualizam na realidade do CINTRA. Gestores, coordenadores e professores entrevistados sobre o ENEM referiram concepções, desde o currículo oficial até uma visão crítica sobre o exame:

As avaliações têm definido o currículo escolar, o que o torna mais técnico que prático ou experiencial. Considero o ENEM de grande importância para verificação da aprendizagem; essencial para ingresso nas IES públicas e privadas em programas sociais. (Informação verbal)¹²⁶.

O currículo atual deveria atender, mas, não prepara de maneira satisfatória para o ENEM. Ainda conta com fragmentação de conteúdos em disciplinas, dificultando a compreensão do aluno sobre o formato interdisciplinar do ENEM. (Informação verbal)¹²⁷.

Uma das formas de ingresso no mercado de trabalho, como acesso para a faculdade, resposta à demanda capitalista que vivemos. Forma de avaliar o nível de conhecimento adquirido ao longo da educação básica. (Informação verbal)¹²⁸.

O ENEM expõe as deficiências do sistema educacional brasileiro e demonstra que o mesmo é altamente excludente. No ensino noturno, os alunos não são tão focados no ENEM, porém temos desenvolvidos trabalhos consistentes de forma a despertá-los para esta realidade. (Informação verbal)¹²⁹.

Diante disso, os profissionais da educação entrevistados caracterizaram em suas falas a relação entre o ENEM e o currículo trabalhado na escola:

O ENEM já faz parte do currículo e da dinâmica escolar, através de projetos e atividades diversas. Tentamos aproximar o máximo o ensino da nossa escola com o ENEM, por uma necessidade de oportunizar aos nossos alunos acesso ao ensino superior. (Informação verbal)¹³⁰.

A escola adota atenção especial ao exame no 3º ano do ensino médio, toda a organização pedagógica centraliza-se no ENEM. (Informação verbal)¹³¹.

Abordagem do currículo oficial da rede incentivando os alunos para participação no ENEM em busca da inserção na universidade. (Informação verbal)¹³².

Há a preocupação em fazer o realinhamento do currículo a partir do ENEM. (Informação verbal)¹³³.

A escola tenta incentivar a participação dos alunos e mostra a importância de se entrar na faculdade como meio para que possam mudar a sua realidade socioeconômica. Mas, o currículo do Ensino Noturno não

¹²⁶ Depoimento retirado da entrevista feita com o Diretor Geral da FNL.

¹²⁷ Depoimento retirado da entrevista feita com a Coordenadora – Matutino.

¹²⁸ Depoimento retirado da entrevista feita com a Professora de Humanas – Matutino.

¹²⁹ Depoimento retirado da entrevista feita com o Professor de Humanas – Noturno.

¹³⁰ Depoimento retirado da entrevista feita com o Diretor Pedagógico.

¹³¹ Depoimento retirado da entrevista feita com a Diretora de Ensino.

¹³² Depoimento retirado da entrevista feita com a Coordenadora – Noturno.

¹³³ Depoimento retirado da entrevista feita com a Professora de Linguagens – Matutino.

consegue acompanhar a demanda do Enem. Os alunos do noturno têm um perfil bem diferente do diurno e essa avaliação não consegue, muitas vezes, contemplar esses alunos. (Informação verbal)¹³⁴.

Ao traçar esse panorama, o discurso dos profissionais da educação do CINTRA externaliza a forte vinculação entre o ENEM e o acesso ao Ensino Superior, e, deste, às perspectivas de ascensão social pela formação profissional na academia. Com isso, a instituição escolar direciona seu currículo para possibilitar a participação discente no certame, ainda que os alunos não consigam acompanhar a demanda como no ensino noturno, ressaltado por uma das entrevistadas.

Tomando por base tais pressupostos, o gestor pedagógico destaca referências ao ENEM nos documentos norteadores da práxis curricular na escola, tais como PPP e plano de ação:

A relação entre ENEM e currículo na escola consta em documentos como plano de gestão e proposta curricular. O planejamento estratégico prevê o enfoque no ENEM, tendo vista que o exame possibilita uma amostra do nível de preparação dos nossos alunos para inserção no ensino superior. (Informação verbal)¹³⁵.

Percebe-se, portanto, preocupação tanto por parte da gestão estadual quanto pelos gestores da instituição escolar em vincular os objetivos curriculares aos preceitos do ENEM. Cabe advertir a referida postura, conforme as considerações de Rudolph (1977, p. 6), ao afirmar que, “[...] a melhor forma de se ler erradamente e erradamente interpretar o currículo é fazê-lo tomando-se como base um catálogo. Catálogo é coisa muito sem vida, muito desencarnada, muito desconexa e às vezes intencionalmente enganosa”.

Acerca do desempenho do CINTRA no ENEM e da utilização dos dados obtidos, o gestor pedagógico afirma a vinculação desses índices à organização pedagógica:

Considero em crescimento, o desempenho do CINTRA no ENEM, mas poderíamos avançar mais, se todos alinhassem as práticas. Os dados são utilizados para reflexão e tomada de decisão quanto ao fazer pedagógico. O ensino médio alinha os objetivos do currículo ao ENEM na transposição dos conteúdos e avaliação. (Informação verbal)¹³⁶.

Na avaliação da gestão, os índices da escola no ENEM são considerados em estágio de crescimento. Por sua vez, os professores ressaltam a necessidade de melhoria dos resultados: “Os índices têm sido precários, o desempenho precisa ser

¹³⁴ Depoimento retirado da entrevista feita com a Professora de Linguagens – Noturno.

¹³⁵ Depoimento retirado da entrevista feita com o Diretor pedagógico.

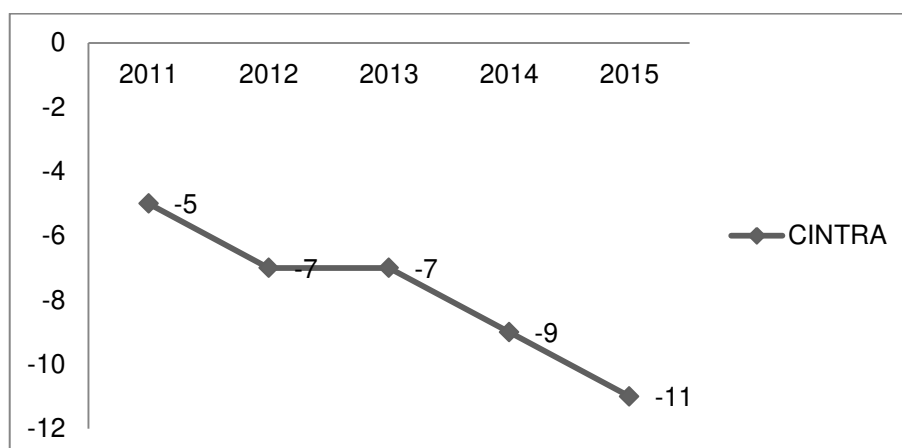
¹³⁶ Depoimento retirado da entrevista feita com o Diretor pedagógico.

melhorado. Podemos construir planos de ações para buscar melhorias.” (Informação verbal)¹³⁷; “Os índices refletem as deficiências e quão excludente é o nosso sistema educacional, mas auxiliam em estratégias que podem ser melhoradas.” (Informação verbal)¹³⁸.

Os docentes referenciaram queda nos índices de desempenho da escola no ENEM em comparação com anos anteriores. De tal modo, essa observação coincide com o panorama do CINTRA na trajetória do ENEM de 2011 a 2015, observada nos dados do INEP.

A escola cujo desempenho já constou entre as dez melhores posições entre as públicas estaduais, em 2015, aparece na 12ª colocação. Tal como demonstram os índices abaixo:

Gráfico 7 - Pontuação do CINTRA no ENEM de 2011 a 2015



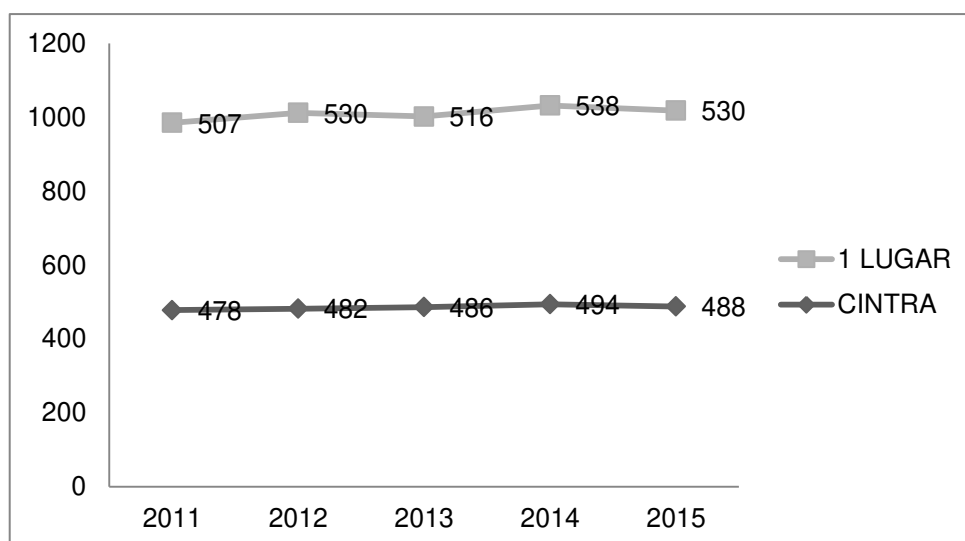
Fonte: (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2016).

O gráfico apresenta a queda na colocação do CINTRA em relação ao desempenho discente no ENEM entre 2011 e 2015. Porém, observando-se a planilha de resultados do MEC/INEP com o detalhamento da média geral, nota-se que os índices do CINTRA se mantiveram. Outras escolas da rede estadual é que ampliaram seus desempenhos. A liderança entre as estaduais, até 2011, foi do Liceu Maranhense; e, desde 2012, passou a ser do Colégio da Polícia Militar do Maranhão (CPM/MA)¹³⁹.

¹³⁷ Depoimento retirado da entrevista feita com a Professora de Linguagens – Matutino.

¹³⁸ Depoimento retirado da entrevista feita com o Professor de Natureza – Noturno.

¹³⁹ Muito se tem debatido sobre o elevado crescimento de escolas públicas militares no Brasil. Por trás desta expansão sem precedentes estão o inquestionável bom desempenho dos estudantes junto ao ENEM e a rígida disciplina e respeito à hierarquia, típicos da metodologia militar. O diferencial de desempenho dos alunos militares se deve ao fato destes possuírem suporte familiar e preparação complementar ao mesmo tempo em que a escola possui boa estrutura pela autonomia

Gráfico 8 - Colocação do CINTRA entre as estaduais de 2011 a 2015

Fonte: (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2016).

Assim, pode-se conjecturar que ações referenciadas pelas gestoras da SEDUC/MA em relação à inserção do ENEM nas práticas pedagógicas em escolas da rede estadual têm propiciado o aumento dos índices de desempenho. Assim, cabe perceber quais ações vinculadas ao ENEM têm sido desenvolvidas no CINTRA:

As ações envolvem mais especificamente o terceiro ano do Ensino Médio: o calendário escolar é redefinido iniciando em janeiro e encerrando em novembro em função da data do ENEM incluindo o sábado como dia letivo para oferta de aulões e simulados. A escola adotou, ainda, o projeto da SEDUC “Terceirão não tira férias” com aulas intensivas e recreativas durante as férias de julho para os concluintes. (Informação verbal)¹⁴⁰.

O planejamento é realizado priorizando as matrizes das provas do ENEM, são ministrados aulões preparatórios para revisão e a coordenação auxilia os alunos na inscrição no certame. (Informação verbal)¹⁴¹.

Aulões, aplicação de simulados, oficinas de redação e elaboração de questões no formato do ENEM. (Informação verbal)¹⁴².

Oferta de aulões aos alunos da 3ª série visando uma revisão para o exame, formações docentes sobre elaboração de itens e interdisciplinaridade, inscrição dos alunos, orientação profissional pelo serviço de psicologia. (Informação verbal)¹⁴³.

Os gestores relatam ações voltadas à preparação para o ENEM, apontando ações específicas, dentre elas, um dos projetos da SEDUC/MA. As coordenadoras

financeira e gestora em relação à rede de ensino. Além disso, é preciso considerar o processo seletivo realizado para ingresso nestas escolas. (MENEZES; SOARES, 2017).

¹⁴⁰ Depoimento retirado da entrevista feita com a Diretora de ensino.

¹⁴¹ Depoimento retirado da entrevista feita com a Coordenadora – noturno.

¹⁴² Depoimento retirado da entrevista feita com a Professora de Linguagens – Matutino.

¹⁴³ Depoimento retirado da entrevista feita com a Professora de Matemática – Noturno.

mencionaram preparatórios focais sobre a abordagem e inscrição discente no certame. Os professores demonstraram, para além dos aspectos supracitados, a vinculação do ENEM aos modelos avaliativos e à transposição didática pela interdisciplinaridade. Assim, questionou-se sobre as repercussões do ENEM no âmbito da organização curricular do CINTRA:

A organização das disciplinas ocorre por área, buscando abordar conteúdos frequentes no ENEM. O exame influencia desde a escolha dos livros, até a elaboração das atividades e avaliações decorrentes. Na organização do ano letivo priorizamos ações voltadas para o ENEM no planejamento escolar. (Informação verbal)¹⁴⁴.

A estruturação do ensino considera as áreas de conhecimento assim como o plano anual. O ENEM orienta o formato das questões nas atividades bem como o calendário. No planejamento, a seleção de conteúdos ocorre conforme as matrizes do exame e nas formações há aprendizado de elaboração de itens. A interdisciplinaridade está presente na execução dos aulões, mas precisa estar mais vinculada à prática em sala de aula. A abordagem do ENEM tem aumentado a participação dos alunos em atividades acadêmicas como olimpíadas de conhecimento. Há, no entanto, o desafio de ampliar a adesão dos alunos ao exame e interpretação da realidade pelo aluno de forma crítica por meio de intervenções específicas para melhorar as habilidades dos alunos. (Informação verbal)¹⁴⁵.

Os docentes referiram os elementos do ENEM relacionados à contextualização da práxis curricular. Notam-se, nesse cenário, importantes observações sobre as repercussões desse modelo preparatório no cotidiano do Ensino Médio.

A organização das disciplinas ocorre através dos planejamentos realizados por áreas, nos quais os professores discutem e elaboram material adequado para trabalhar os conteúdos do Enem em sala de aula. Além disso, há o fomento de simulados pela escola e pela rede estadual, relacionando conteúdos a competências habilidades do exame. Nesse modelo, uma questão a se apontar é a redução do interesse discente pela prática de pesquisa. As iniciativas nesse sentido são valorizadas somente quando estão vinculadas à preparação para o exame mostrando uma certa exclusividade do ENEM no currículo do Ensino Médio. (Informação verbal)¹⁴⁶.

As disciplinas buscam contemplar os conteúdos do ENEM no planejamento articulado por áreas, baseado no modelo de competências com avaliações orientadas pela elaboração de itens do exame. No ano letivo, há a adaptação do calendário conforme as demandas do ENEM com ações preparatórias e de orientação vocacional. A pesquisa nesse contexto ocorre como prática complementar estimulada pela metodologia de projetos. A interdisciplinaridade surge como conceito recomendado, porém pouco aplicado nas práticas pedagógicas. O aluno precisa ter uma visão global dos assuntos abordados e deve ser preparado para isso, o que, muitas vezes, não ocorre. Estamos engessados em um modelo tradicional de

¹⁴⁴ Depoimento retirado da entrevista feita com o Diretor Pedagógico

¹⁴⁵ Depoimento retirado da entrevista feita com a Coordenadora – Noturno

¹⁴⁶ Depoimento retirado da entrevista feita com o Professor de Natureza – Matutino

ensino cuja concepção de disciplina deve ser superada possibilitando que as áreas de conhecimento conversem. (Informação verbal)¹⁴⁷.

Os relatos docentes demonstraram aspectos que requerem atenção ao se vincular a abordagem do ENEM no currículo escolar. A esse respeito, destaca-se a prática da pesquisa pelos discentes do Ensino Médio. Convém se perceber, como competência desse nível de ensino, o conhecimento da realidade aliado à reflexão e resolução de problemas pela prática de pesquisa. De acordo com Freire (2002, p. 14), “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. A educação na contemporaneidade remete à ressignificação de modelos de ensino, superando a acumulação de saberes pela busca do conhecimento por meio da investigação.

Quinalia (2013) refere que a inserção da prática de pesquisa no Ensino Médio subsidia o diálogo em busca de um senso crítico da realidade. Por meio da argumentação, são abordadas questões para reflexão e não resoluções previamente estabelecidas, ampliando a preparação do aluno para a compreensão da realidade e agregando experiências para as problematizações do ENEM.

O discurso do docente do matutino evidencia, entretanto, as interferências da perspectiva preparatória do ENEM no Ensino Médio: a pesquisa é valorizada em complemento ao aprendizado necessário ao exame. Ocorre uma *exclusividade do ENEM*: a centralização do currículo na preparação para o certame.

Outro ponto de destaque nos relatos docentes consiste na perspectiva da interdisciplinaridade, na condição de “[...] nova etapa do desenvolvimento do conhecimento, exigindo que as disciplinas, por meio de uma articulação constante, fecundem-se reciprocamente.” (JAPIASSU, 1992, p. 88). Acerca desse princípio, Fazenda (2002, p. 25) ressalta o aspecto da integração representada na “[...] intensidade das trocas entre os especialistas e no grau de integração real das disciplinas”.

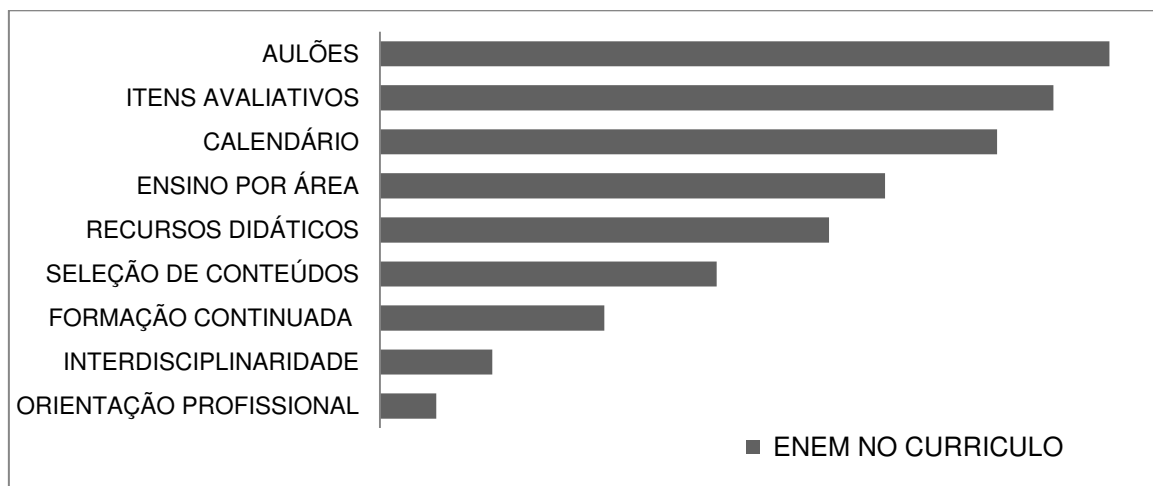
No Ensino Médio, a interdisciplinaridade requer uma visão integrada do conhecimento na experiência escolar permanente focada no estabelecimento de relações entre o aprendido e o observado, relacionando teoria e prática. (BRASIL, 2012). Não é suficiente que os docentes expressem conhecimento acerca da interdisciplinaridade. Cabe a eles evidenciá-la no campo das práticas educacionais superando os entraves de uma formação profissional fragmentada na academia (LÜCK, 2002). A interdisciplinaridade é referida pelo docente do noturno como

¹⁴⁷ Depoimento retirado da entrevista feita com o Professor de Humanas – Noturno.

conceito necessário no cotidiano escolar, especialmente pelo enfoque suscitado no ENEM. Todavia, no processo de ensino-aprendizagem, deve ocorrer para além de ações preparatórias para o ENEM, constituindo elemento do currículo.

Gestores, coordenadores e docentes entrevistados referem uma série de elementos do ENEM inseridos na organização curricular do CINTRA:

Gráfico 9 - Componentes do ENEM na organização curricular do CINTRA



Fonte: Elaborado pela autora.

Os aulões constituem o elemento apontado por todos os entrevistados, assim como a elaboração de itens avaliativos semelhantes ao certame. Em seguida, o calendário escolar adequado ao cronograma do ENEM surge como elemento de destaque, assim como a organização do ensino por área de conhecimento, englobando disciplinas. Foram mencionados, ainda, recursos didáticos como apostilas produzidas pela SEDUC/MA ou pelos professores para utilização no aulões, em vinculação com a seleção de conteúdos didáticos relacionados às competências e habilidades do ENEM.

Constatou-se a abordagem dos pressupostos do exame em formações continuadas direcionadas à preparação de instrumentos e procedimentos didáticos que contemplem o formato do ENEM. De forma mais contida, foi mencionada a questão da interdisciplinaridade.

A orientação profissional para o discente também foi citada como ação ainda restrita e que pode contribuir de forma significativa para a percepção do ENEM pelos discentes. Com base no exposto, percebe-se que a escola e a rede de ensino estadual têm demonstrado preocupação com a oferta de um Ensino Médio que possibilite ao alunado a inserção no Ensino Superior e, com isso, fomentam ações

preparatórias para o ENEM. É válido perceber, diante disso, como se porta o discente em relação a esse projeto de vida e ao ENEM.

5.2.4 Jovens olhares sobre o ENEM e projetos de vida: percepção discente

Um dos objetivos da escola é formar alunos autônomos, por meio de um conjunto de competências que os tornem capazes de tomar decisões, traçar planos e organizar os recursos necessários para problematizar a realidade. Os discentes precisam saber superar obstáculos, ter iniciativa, assumir desafios, exigir qualidade, planejar e estabelecer metas.

Segundo Perrenoud (2000), as competências sinalizam para um perfil de aluno autônomo que identifica carências em suas vivências e se prepara para supri-las. Quando ocorrem mudanças econômicas ou sociais, essas carências podem surgir requerendo uma postura autônoma de um sujeito que precisa aceitar mudanças e tirar proveito delas.

Cabe, portanto, ao Ensino Médio problematizar a reflexão sobre os desafios, expectativas e metas discentes e, assim, fomentar o pensamento crítico, a autoestima, a autonomia para a tomada de decisões frente a questões sociais no cotidiano. Dentre elas, situa-se o processo de construção social relacionado ao trabalho que possui centralidade na vida humana em meio à sociedade capitalista.

O jovem está na escola porque a educação formal é vista por ele como percurso necessário e natural para entrada no mundo do trabalho. Mesmo para o jovem cujo projeto de futuro relata a necessidade imediata de sustento, que leva ao adiamento ou impedimento da continuidade dos estudos, estes não perdem o significado de meio de ascensão e continuarão como objetivo desejado. A escola representa, para ele, o ritual de passagem necessário entre a vida adolescente e o mundo do trabalho e, sem ela, o jovem justificará a impossibilidade de acesso ao trabalho ou a desqualificação do que conseguiu atingir. (LIEBESNY; OZELLA, 2002, p. 63).

Na construção social que permeia a vida, o trabalho está presente como constituinte do sujeito desde a infância, quando, por exemplo, há questionamentos sobre o que a criança será quando crescer. (COLL, 1996). A partir dessa influência social, o trabalho torna-se fator fundamental e o seu desenvolvimento está vinculado à educação formal que representa o percurso para inserção no mercado de trabalho e integração social. À vista disso, o jovem tem por responsabilidade construir um projeto de vida para suprir demandas pessoais e sociais.

Ao abrir ao jovem um espaço para discussão da qualidade do conteúdo desse processo, tal qual lhe é possível construir nas condições sociais dadas até essa etapa de seu desenvolvimento, a escola pode propiciar a

reflexão sobre a relação entre indivíduo e meio, a mutualidade de suas responsabilidades e sua individuação no pertencimento ao coletivo. Mais especificamente, pensar porque se quer algo, quais suas consequências, que relações envolve e se se quer concretizá-las são situações cujo encaminhamento pode propiciar a reflexão na direção de um processo de escolha saudável, um projeto de vida possível. (LIEBESNY; OZELLA, 2002 p. 66).

O Ensino Médio brasileiro possui sua caracterização vinculada ao processo de escolha da carreira profissional ao estimular o acesso ao Ensino Superior ou a iniciativas de formação profissional. O referido processo é direcionado nesse contexto, fundamentado por projetos de vida cuja construção é permeada pela história de vida dos sujeitos; considerando a importância de uma formação escolar mediante a centralidade do trabalho na vida social.

O currículo do Ensino Médio contemporâneo engloba a compreensão do processo de escolha profissional pelos discentes que, após a sua conclusão, no âmbito da dualidade brasileira, persistem com a formação superior ou se direcionam para o mercado de trabalho. Diante disso, é válido perceber qual a percepção do jovem discente em relação ao ENEM e à vinculação de sua formação em nível Médio às perspectivas formativas e profissionais após a conclusão da Educação Básica.

Para levantamento de informações no sentido de buscar a percepção discente no CINTRA sobre o ENEM, realizou-se a técnica do grupo focal: um procedimento da pesquisa social qualitativa em alternativa a técnicas tradicionais de coleta de informações individuais, tais como: o questionário. A proposta enfoca o exame de informações, considerando o ponto de vista a respeito de um tema, de diferentes sujeitos que, no entanto, apresentam interesses e identidades similares. (JOHNSON, 1994). Dessa forma, o procedimento congrega pessoas com vivência sobre um tema central em estudo, fomentando discussões e a expressão de vivências pelos sujeitos. (ROCHE, 2000).

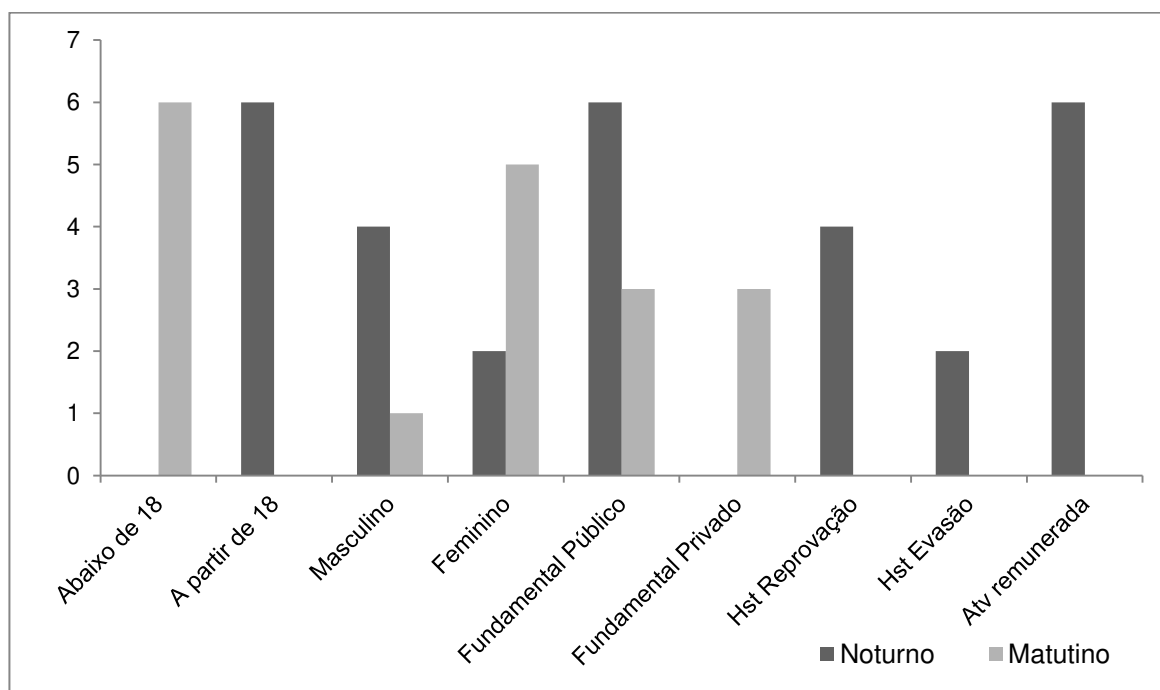
Foram organizadas, portanto, duas sessões, envolvendo dois grupos cada com 06 alunos: um no matutino e outro no noturno. Conforme Gondim (2003, p. 151), “[...] o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema”. Assim, a dinâmica foi conduzida pela pesquisadora, enquanto moderadora, envolvendo questões sobre Ensino Médio, ENEM e projetos de vida.

“As menções e categorias são organizadas em núcleos temáticos que dão suporte a linhas de argumentação, que revelam o modo como os participantes dos grupos focais se posicionam diante do tema, foco da discussão.” (GONDIM, 2003, p. 155). Considerando tal aspecto, o roteiro centrado nas três temáticas supracitadas possibilitou a mediação de forma flexível, permitindo o surgimento de ideias e o fluxo de informações relevantes.

É relevante destacar que, segundo Gondim (2003, p. 151), “[...] a unidade de análise do grupo focal é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo”. Dessa forma, as percepções registradas no grupo focal sinalizam para um panorama dos olhares discentes no CINTRA sobre o ENEM e sua relação com a elaboração de projetos de vida na escolarização.

Objetivando a caracterização dos participantes do grupo focal, traçou-se um panorama sobre aspectos de identificação. Foram considerados, como indicadores, faixa etária, gênero, sistema de procedência do Ensino Fundamental, histórico de reprovação ou evasão e exercício de atividade remunerada:

Gráfico 10 - Perfil dos discentes do grupo focal



Fonte: Elaborado pela autora.

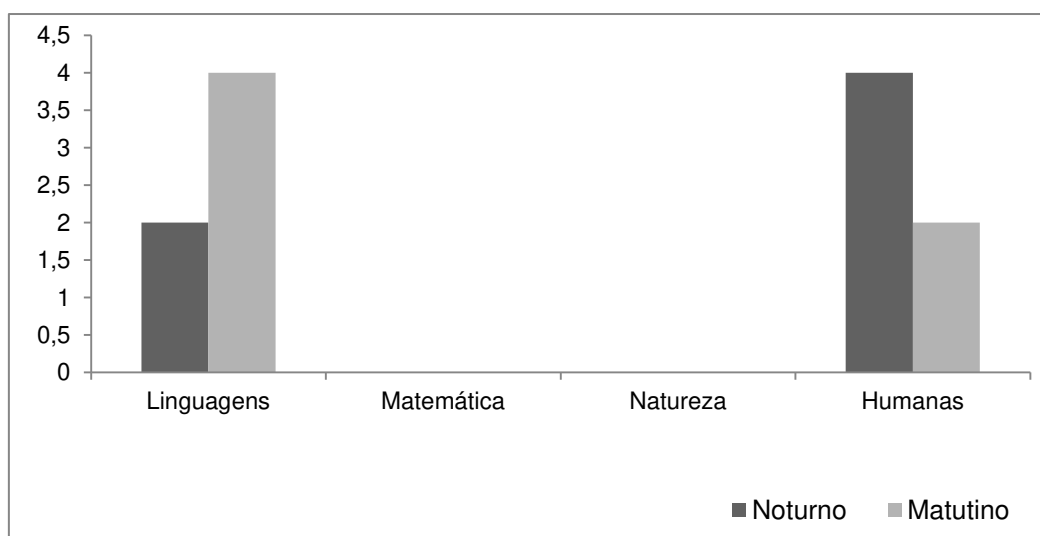
O levantamento evidenciou sobreposição do gênero feminino no Ensino Médio Matutino e do gênero masculino no Noturno; assim como faixa etária com

distorção idade-série neste último. Há procedência do Ensino Fundamental privado no diurno e a totalidade do grupo do noturno cursou Fundamental no sistema público. A ocorrência de reprovação e evasão é constatada entre os discentes do noturno, assim como o exercício de atividade remunerada.

Nota-se com este panorama a constituição do Ensino Médio de forma diferenciada em termos de padrões discentes entre matutino e noturno: o primeiro agregando discentes potenciais na faixa etária adequada com dedicação exclusiva aos estudos; e o segundo englobando alunos com distorção, provenientes do fracasso escolar e já inseridos em atividades produtivas. É interessante perceber o destaque feminino na composição do grupo diurno e a amplitude da presença masculina no noturno; ainda, a procedência do fundamental no ensino público evidenciada neste último, enquanto no primeiro há ocorrência de Fundamental na rede privada. Tais elementos aliados à percepção da inserção desses discentes no mercado de trabalho permitem conjecturar acerca do reflexo das condições sociais no enquadre destes quanto ao turno em que cursam o Ensino Médio.

No estabelecimento do vínculo com o grupo focal, realizou-se abordagem acerca de quais áreas de conhecimento são atrativas no cotidiano escolar. A respeito desse tema, os discentes apresentaram a seguinte caracterização:

Gráfico 11 - Áreas de conhecimento atrativas para os discentes



Fonte: Elaborado pela autora.

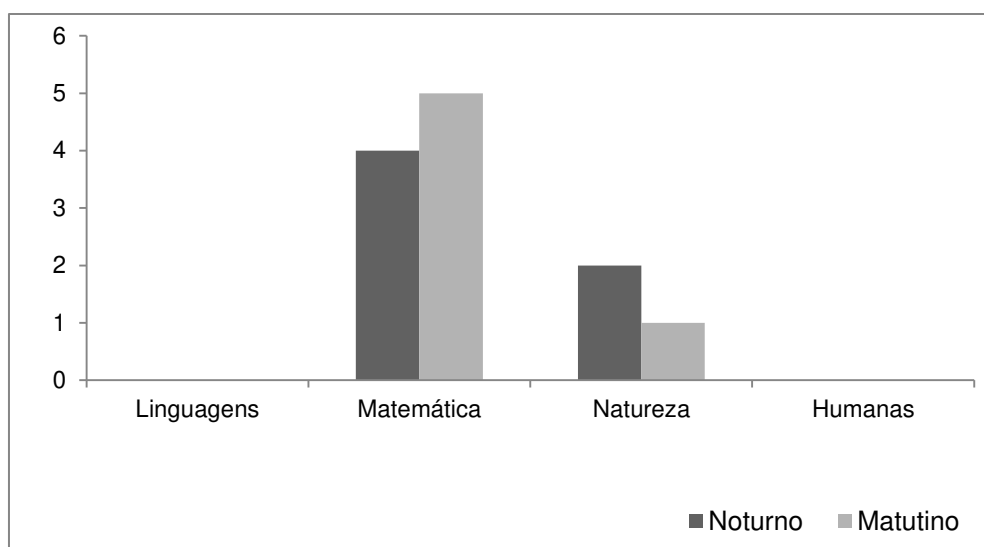
O discurso discente evidenciou preferência sobre o trabalho com as áreas de Linguagens no matutino e Humanas no noturno. Para tanto, a justificativa se pautou na facilidade de compreensão dos conteúdos e vinculação com a realidade: “Gosto

de Linguagens porque ajuda na interpretação e leitura para compreensão da realidade. Já Arte e Educação Física auxiliam na interação.” (Informação verbal)¹⁴⁸; “Humanas tem conteúdos fáceis de compreender. História e Geografia estão presentes no dia a dia e Filosofia e Sociologia me ajudam a pensar sobre a realidade.” (Informação verbal)¹⁴⁹.

A respeito da aproximação discente com as áreas evidenciadas, pode-se destacar como elemento fundamental a marca da reflexividade: “As ciências humanas são imprescindíveis à interpretação do mundo, isto é, pensam sobre a historicidade das práticas humanas, sobre os sujeitos que as pensam e sobre a própria sociedade.” (KUHN, 2016, p.113).

Os discentes apontaram, ainda, áreas de conhecimento que consideram permeadas por dificuldades na compreensão do conteúdo:

Gráfico 12 - Áreas de conhecimento com maiores dificuldades, segundo os discentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, Matemática e Natureza foram mencionadas como áreas do currículo nas quais os discentes apresentam dificuldades no âmbito do trabalho escolar. O relato enfocou a falta de afinidade com a Matemática e o campo da Natureza devido ao nível de abstração da abordagem de aspectos da realidade. “Matemática é difícil de compreender, os cálculos e assuntos me confundem.” (Informação verbal)¹⁵⁰;

¹⁴⁸ Depoimento retirado da fala de um discente no grupo focal – Matutino.

¹⁴⁹ Depoimento retirado da fala de um discente no grupo focal – Noturno.

¹⁵⁰ Depoimento retirado da fala de um discente no grupo focal – Matutino.

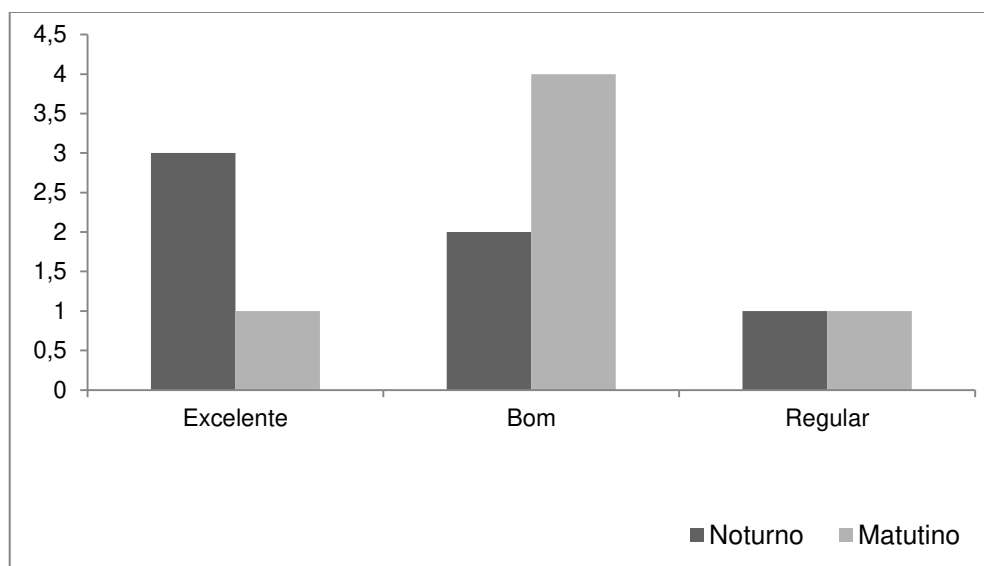
“Sinto dificuldade em entender como os cálculos estão relacionados à Natureza.” (Informação verbal)¹⁵¹.

A representação das ciências exatas como conhecimento de difícil compreensão remete ao ensino marcado pela abordagem abstrata, de pouca utilidade prática, culminando em dificuldades de aprendizagem:

O fracasso do ensino de matemática e ciências e as dificuldades que os alunos apresentam em relação a essa disciplina não é um fato novo, pois vários educadores já elencaram elementos que contribuem para que o ensino da matemática seja assinalado mais por fracassos do que por sucessos. (VITTI, 1999 p. 19).

A partir do debate sobre a relação com as áreas de conhecimento, os alunos foram instigados a autoavaliar seu desempenho escolar. Com base, nessa proposição, projetou-se o seguinte gráfico:

Gráfico 13 - Percepção discente sobre o próprio desempenho escolar



Fonte: Elaborado pela autora.

Os alunos caracterizaram o próprio rendimento, apontando justificativas para a constituição dos níveis obtidos: “O desempenho é bom: tenho melhorado apesar de alguma dificuldade em Matemática”; “É regular, porque ando sem tempo de estudar”; “Excelente, pois tiro notas boas”. (Informação verbal)¹⁵². “Excelente! Tenho facilidade com conteúdos e boas notas”; “Bom: eu não falto e faço as atividades”; “Regular porque preciso melhorar em Matemática”. (Informação verbal)¹⁵³.

¹⁵¹ Depoimento retirado da fala de um discente no grupo focal – Noturno.

¹⁵² Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Matutino.

¹⁵³ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Noturno.

Os discentes consideraram a obtenção de boas notas como principal indicador na análise do nível de aprendizado evidenciando cultura escolar de caráter quantitativo em relação à avaliação. É interessante perceber que a assiduidade é elemento valorizado pelos alunos do noturno na avaliação de um bom rendimento.

De modo geral, os discentes referiram elementos da perspectiva classificatória de avaliação que evidenciam aspecto disciplinador e punitivo, desmobilizando o sujeito quanto à reflexão sobre o processo de aprendizagem. Por meio desse modelo, “[...] classificam-se e comparam-se uns alunos com os outros, utilizando-se de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, determinando se o aluno é ótimo; bom; regular ou ruim.” (HOFFMANN, 2009, p. 87).

Prosseguindo, suscitou-se a reflexão dos alunos sobre as dificuldades diante do ensino e as ações para o enfrentamento da questão. A esse respeito, relataram:

Tenho dificuldade em Química pela forma como o professor ensina, deixando a matéria complicada. Preciso me virar em casa pesquisando. É complicado acompanhar o ritmo acelerado do ensino. Tento anotar explicações dos professores. O barulho e a indisciplina nas turmas, o distanciamento de alguns professores, muitos cálculos geram dificuldades. Busco me concentrar e prestar atenção, mas não conto com ajuda. (Informação verbal)¹⁵⁴.

A dificuldade é com Matemática e natureza. Faço pesquisas na internet e assisto a vídeo-aulas no *youtube*. Nos conteúdos difíceis, busco ajuda dos colegas e peço mais explicações aos professores. Tenho problemas em entender Física, cálculos, mas conto com ajuda dos professores. (Informação verbal)¹⁵⁵.

O discurso dos discentes centrou considerações quanto à dificuldade na compreensão de conteúdos especialmente relacionados a cálculos. No diurno, houve menção a questões contextuais no que concerne a variáveis ambientais como o barulho e a indisciplina e ainda a aspectos do currículo como o ritmo acelerado na apresentação dos conteúdos. O relato dos discentes do noturno não apresentou diferenças consideráveis. Apenas permitiu perceber a oferta de uma atenção maior do professor ao alunado.

Conforme Brait e outros (2010), a relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem está vinculada a uma relação empática marcada pela capacidade recíproca de ouvir, refletir e discutir estabelecendo pontes entre o conhecimento. Diante disso, questionados sobre a relação professor-aluno, os participantes avaliaram como bom o nível de interação no cotidiano escolar.

¹⁵⁴ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Matutino.

¹⁵⁵ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Noturno.

Ressaltaram, no entanto, aspectos que podem ser melhorados: “É uma relação de respeito, mas às vezes surgem conflitos. Considero boa, ainda que seja difícil entender as explicações de alguns. Não tenho problemas com professores, mas falta inovação nas aulas.” (Informação verbal)¹⁵⁶; “Me dou bem com os professores e procuro não faltar. Eles são amigos, educadores e nos incentivam para não desistirmos. Uma relação com respeito, eles se preocupam com nosso aprendizado.” (Informação verbal)¹⁵⁷.

Os relatos demonstraram postura de respeito com os docentes, ressaltando o contexto da sala de aula e questões que precisam ser redimensionadas. No matutino, o foco das observações centrou-se na transposição didática de modo a demonstrar a necessidade de que se torne mais atrativa. No noturno, houve ênfase dos relatos na importância dos laços afetivos com os professores, evidenciando a preocupação destes com a permanência discente em meio ao contexto de evasão.

A mediação junto ao grupo prosseguiu suscitando a caracterização das condições de estudo dos discentes na instituição de ensino bem como as melhorias requeridas para adequação do aprendizado. Com base nesse pressuposto, surgiram avaliações tais como:

Os professores deveriam trazer recursos inovadores. As aulas devem ocorrer para além do quadro branco. A estrutura precisa melhorar com laboratórios e aulas práticas. O planejamento deve ser mais organizado. Às vezes tudo é corrido. De vez em quando são realizados simulados e só sabemos no dia da aplicação. (Informação verbal)¹⁵⁸.

O ensino é ótimo. Os alunos é que poderiam ser mais dedicados. Boas condições e profissionais de qualidade. Deveriam ter mais horários. A estrutura deve ser reformada e ter mais tecnologia e recursos digitais. (Informação verbal)¹⁵⁹.

A apreciação dos discentes enfocou a necessidade de atenção a melhorias estruturais em termos de revitalização dos espaços e recursos pedagógicos com destaque para a inserção de tecnologias educacionais. É interessante perceber a referência no grupo discente matutino sobre a temporalidade no currículo, ou seja, do esclarecimento de ações como os simulados da rede estadual para que a vivência seja significativa ao aluno a fim de que este não somente participe, mas potencialize seu aprendizado com a experiência.

¹⁵⁶ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Matutino.

¹⁵⁷ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Noturno.

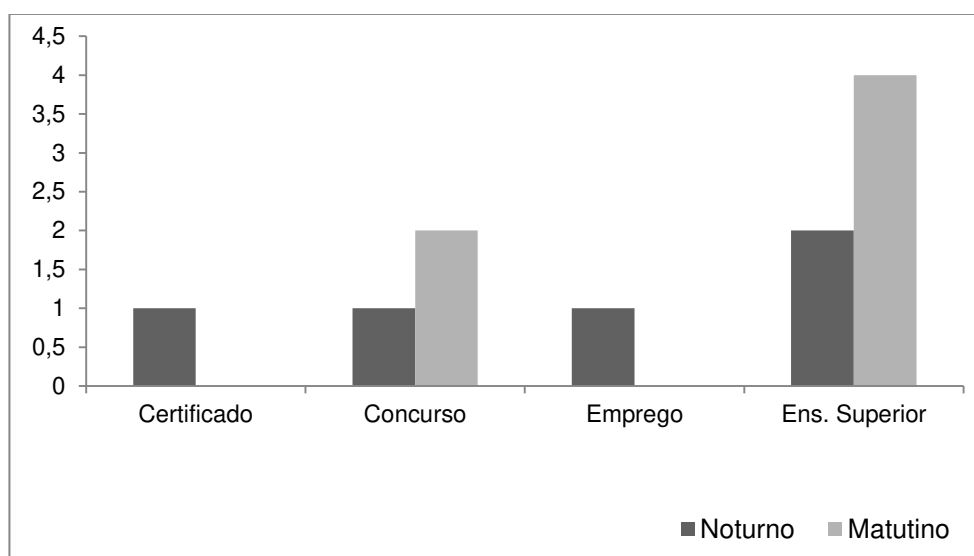
¹⁵⁸ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Matutino.

¹⁵⁹ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Noturno.

No noturno, os alunos ajustaram suas percepções às condições contextuais referenciando a necessidade de maior dedicação pelo alunado quanto à frequência e participação nas atividades. Além disso, valorizaram o quadro docente e os serviços ofertados pela instituição, chegando a demonstrar interesse na ampliação do tempo escolar, o que diante da duração do turno é sempre menor em relação ao diurno.

Em continuidade à sessão, suscitou-se aos discentes sobre seus objetivos ao cursar o Ensino Médio. Os relatos remeteram aos seguintes aspectos:

Gráfico 14 - Objetivos discentes no Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora.

Os alunos referiram predominantemente o acesso ao Ensino Superior como objetivo central do Ensino Médio. Incluíram ainda como objetivo a possibilidade de prestar concurso para obtenção de emprego no setor público. No noturno, houve menção à busca de qualificação vinculada ao emprego e a obtenção de escolaridade representada no certificado. “Quero poder fazer um concurso e ter um emprego garantido. Cursar o Ensino Superior para seguir uma carreira profissional. Entrar em uma universidade, melhorar minha vida e da minha família.” (Informação verbal)¹⁶⁰; “Fazer uma faculdade, ter uma formação e profissão. Melhorar minha qualificação e crescer no emprego. Garantir minha escolaridade com o certificado.” (Informação verbal)¹⁶¹.

¹⁶⁰ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Matutino.

¹⁶¹ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Noturno.

Os relatos evidenciaram a vinculação do Ensino Médio ao setor produtivo. A preparação para ingresso no Ensino Superior, a busca por padrões mínimos de qualificação profissional e o desejo de trabalhar no setor público demonstraram na percepção discente a cultura formativa relacionada às exigências do mercado capitalista. Com isso, os alunos destacaram o papel da escola na formação humana: “Por meio da escola obtenho conhecimento. Ajuda a nos tornarmos cidadãos ensinando conteúdos. Prepara para o mercado de trabalho. (Informação verbal)¹⁶²; “É a base para que eu consiga um emprego. Uma formação e qualidade para a carreira profissional. Preparação para a cidadania. (Informação verbal)¹⁶³.

Tomando por base a percepção expressa pelos discentes sobre o papel da escola, questionou-se o grupo acerca de seus projetos de vida: “Cursar faculdade, ter meu próprio negócio, meu carro e minha casa e viajar pra outros países. Ser uma administradora de empresas, ter um bom emprego e qualidade de vida. Ser bem-sucedida num emprego com estabilidade.” (Informação verbal)¹⁶⁴; “Profissional com carreira bem-sucedida. Ser político, criar uma ONG e apoiar a pesquisa científica; Fazer faculdade, ter boa formação e uma profissão.” (Informação verbal)¹⁶⁵.

A educação foi caracterizada pelos discentes como elemento fundamental para obtenção de um futuro profissional satisfatório. Tal ideologia é evidente no imaginário juvenil, conforme assinala Branco (2005, p. 137) ao afirmar que “[...] uma das motivações ou razões mais importantes para se estudar está relacionada à obtenção futura de uma boa inserção ocupacional no sistema econômico”.

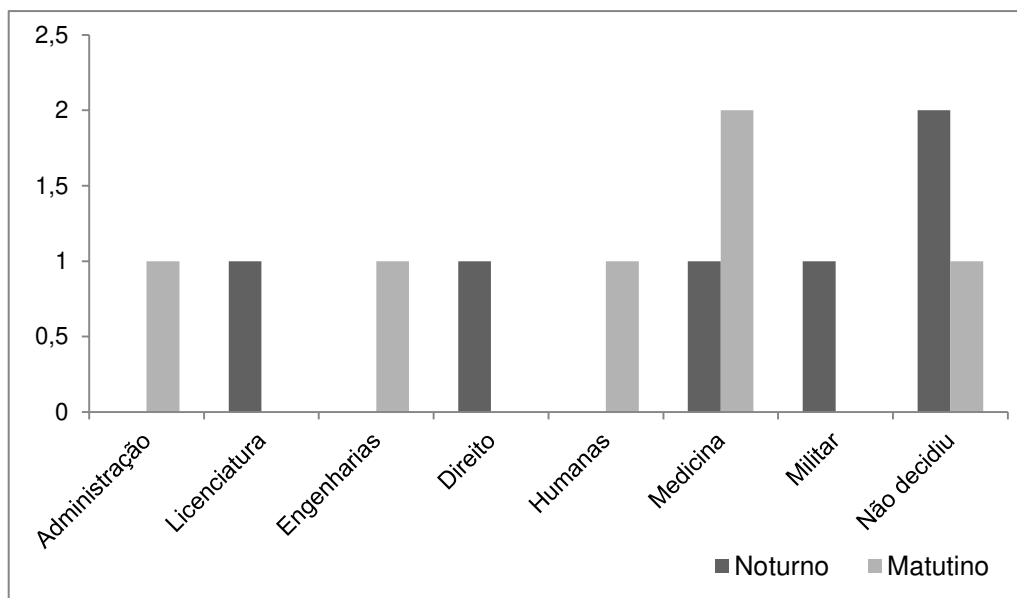
Considerando os relatos, os discentes foram estimulados a declarar suas opções quanto a cursos superiores e áreas de exercício profissional:

¹⁶² Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Matutino.

¹⁶³ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Noturno.

¹⁶⁴ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Matutino.

¹⁶⁵ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Noturno.

Gráfico 15 - Cursos superiores desejados pelos discentes

Fonte: Elaborado pela autora.

As opções referenciadas pelos discentes com relação à carreira profissional evidenciaram diversos aspectos. No noturno, houve referência pelo campo das Licenciaturas, permitindo remeter tal fato à influência da atitude empática dos docentes em relação aos alunos, cuja trajetória escolar é marcada por dificuldades. Do mesmo modo, o referido turno demonstrou opções vinculadas à carreira militar, sinalizando a relação entre as experiências desse alunado em meio ao contexto social marcado pela violência. Por outro lado, os discentes do matutino demonstraram escolhas centradas em áreas consideradas tradicionais no ensino superior brasileiro. Tais cursos denotaram a vinculação entre formação, exercício profissional e retorno financeiro.

Diante dos aspectos suscitados pelos discentes sobre o Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior, questionou-se o grupo sobre o que sabem acerca do ENEM. Nesse sentido, destacaram-se enquanto considerações: “Um concurso para entrada de alunos na faculdade. O vestibular para o ensino superior onde cada curso precisa de uma determinada quantidade de pontos. Prova que se faz para ter maior conhecimento.” (Informação verbal)¹⁶⁶; “Vestibular para a faculdade. Não pode chegar atrasado. Provas para acesso à universidade. É proibido usar boné ou óculos escuros. É um exame que precisa usar caneta preta transparente.” (Informação verbal)¹⁶⁷.

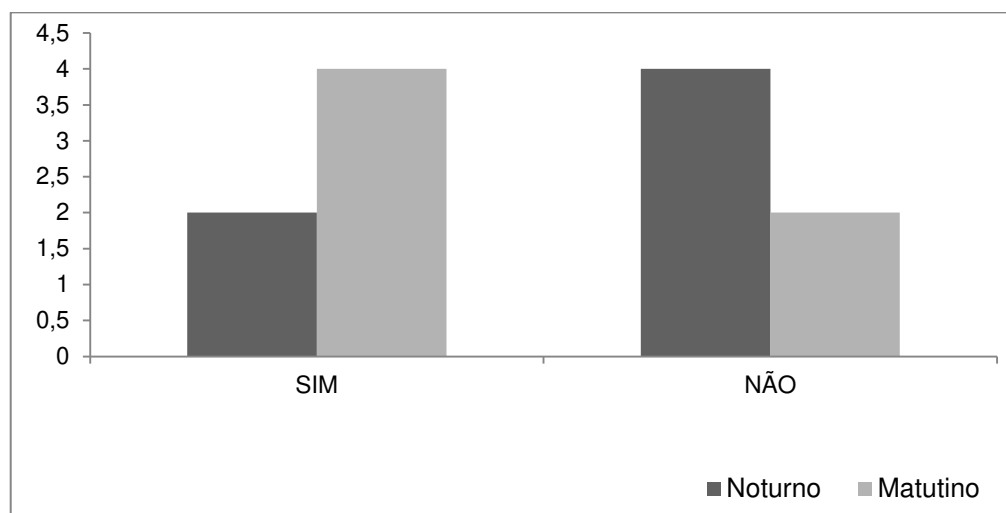
¹⁶⁶ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Matutino.

¹⁶⁷ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Noturno.

Percebe-se nos relatos dos discentes no matutino a percepção do ENEM com base numa postura academicista pela função prática de acesso ao ensino superior. Por outro lado, no noturno, houve destaque para regras do certame, evidenciando a ligação desse alunado com a postura de obediência à permanência no sistema. Assim, corroboram as afirmações de Célia Pezzolo de Carvalho (2003) sobre a representação da educação noturna, da desigualdade social visível, pelo atendimento a alunos de classe menos favorecidas, com questões sociais e vivências marcadas por conflitos.

Prosseguiu-se a abordagem com a realização de levantamento sobre os participantes do grupo inscritos no ENEM. Acerca desse aspecto, constatou-se:

Gráfico 16 - Índice de inscritos no ENEM entre os participantes do grupo focal



Fonte: Elaborado pela autora.

O panorama demonstrou que, tanto no matutino quanto no noturno, os alunos concluintes, isto é, na 3ª série do Médio, estavam inscritos no certame. Apenas no turno matutino, constatou-se a participação de *treineiros*¹⁶⁸. O relato dos discentes nessa condição evidenciou intuito de reconhecimento dos aspectos do exame.

Dando continuidade, os participantes do grupo relataram sobre quais experiências já vivenciaram em relação ao ENEM: “Ainda não fiz, mas convivo com ele nas atividades da escola e os professores sempre falam sobre ENEM. Fiz como

¹⁶⁸ O edital do Enem estabelece como *treineiros*, participantes menores de 18 anos de idade até a realização do exame e que não concluíram o Ensino Médio no ano do certame, tendo seus resultados para fins de auto avaliação de conhecimentos e sem a possibilidade de utilização para o acesso à educação superior. (BRASIL, 2017a).

treineira e foi bem cansativo.” (Informação verbal)¹⁶⁹; “Tomei conhecimento por meio de informações na Tv e internet. Só leitura e seu uso para entrada na faculdade. Vou fazer só agora no fim do Ensino Médio.” (Informação verbal)¹⁷⁰.

Notam-se diferenças na configuração do nível de informação sobre o ENEM conforme o turno do discente. No diurno, os alunos mantêm no contexto escolar contato com referências ao ENEM. Por sua vez, no noturno, os discentes ressaltaram a conhecimento do certame pelos meios de comunicação.

Acerca das expectativas quanto à participação no ENEM, relataram: “Tenho boas expectativas, mas, preciso estudar, me preparar mais. Fazer todo esforço para alcançar a pontuação de um bom curso.” (Informação verbal)¹⁷¹; “Que eu consiga boa participação: não fique num local de prova distante, nem chegue atrasado. Espero que eu me saia bem para ter uma boa nota. São muitas questões.” (Informação verbal)¹⁷².

As expectativas discentes quanto à participação no exame referiram aspectos como o academicismo no diurno na busca da meritocracia e a referência à elementos pragmáticos do exame, tais como: quantidade de questões; e dificuldade de acesso ao local de provas pelos discentes do noturno. Tal fato ressalta novamente a diferenciação que caracteriza os referidos estudantes.

Diante da afirmação discente, quanto à necessidade de preparação para a participação no ENEM, suscitou-se a reflexão sobre o papel da escola nesse processo. Assim, realizou-se questionamento sobre os alunos terem conhecimento acerca dos índices de desempenho do CINTRA no ENEM.

O grupo afirmou não conhecer os índices obtidos pela escola no certame. Apenas um aluno relatou: “Já ouvi falar que é bom!” (Informação verbal)¹⁷³.

De tal modo, os alunos foram instigados a apresentarem o panorama acerca da presença do ENEM no contexto da escola, sobre o qual referiram: “Simulado, palestras, visitas a faculdades. Aulas preparatórias aos sábados. Modelos de questões em provas e redação.” (Informação verbal)¹⁷⁴; “Inscrição dos alunos pela coordenação. Palestras, aulões, distribuição de material em apostilas e simulados no

¹⁶⁹ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Matutino.

¹⁷⁰ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Noturno.

¹⁷¹ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Matutino.

¹⁷² Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Noturno.

¹⁷³ Depoimento retirado da fala de discente no grupo focal – Matutino.

¹⁷⁴ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Matutino.

horário das aulas com questões no estilo do ENEM. Projeto Feira de Profissões com pesquisas e apresentações pelos alunos.” (Informação verbal)¹⁷⁵.

As atividades desenvolvidas na escola, tendo como foco o ENEM, destacadas pelos discentes, demonstraram caráter preparatório. Nota-se apenas diferenciação de estratégias por turno em termos de metodologia e clientela em foco.

Sobre a realização de estudos complementares, os discentes relataram: “Tenho pensado em fazer cursinho para reforçar a preparação da escola. Realizo leituras e assisto a vídeo-aulas, na internet.” (Informação verbal)¹⁷⁶; “Conto apenas com a preparação que a escola trabalha. Faço cursos on-line.” (Informação verbal)¹⁷⁷.

Os alunos do diurno demonstraram a concepção tradicional dos cursinhos pré-vestibulares corroborando a mentalidade que subentende o fracasso do sistema escolar na preparação para processos seletivos. (WHITAKER, 1981). Os cursinhos representam o enfoque conteudista pela memorização, sem debates, reflexões e críticas. O alunado do noturno evidenciou busca de reforços por meio da tecnologia.

Diante da menção de ações preparatórias para o ENEM no âmbito do cotidiano escolar, questionou-se o grupo sobre a caracterização do currículo escolar para além do enfoque no ENEM. Os alunos mencionaram: “Realização de projetos para obtenção de nota. Trabalhos em grupo na sala e para casa.” (Informação verbal)¹⁷⁸;

Produção de eventos artísticos e esportivos em projetos didáticos. Participação em grupo de estudos de Química com apresentação em eventos científicos sobre os impactos do Bisfenol na saúde humana. Olimpíadas de Matemática, Física, Química e História e concurso de redação sobre direitos humanos da Defensoria Pública da União. (Informação verbal)¹⁷⁹.

No panorama de atividades, evidenciado pelos discentes, perceberam-se as especificidades do currículo por cada turno com predominância do enfoque conteudista no diurno e da adaptação para o público do noturno, atribuindo significado social ao ensino por meio da prática de projetos e iniciativas de pesquisa.

De modo geral, a percepção discente acerca do ENEM evidenciou a caracterização do exame com base no formato tradicional do vestibular marcado na

¹⁷⁵ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Noturno.

¹⁷⁶ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Matutino.

¹⁷⁷ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Noturno.

¹⁷⁸ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Matutino.

¹⁷⁹ Depoimento retirado das falas de discentes no grupo focal – Noturno.

cultura escolar. Paralela a essa questão, o Ensino Médio permanece como espaço centrado no acesso ao Ensino Superior, evidenciando a relação entre escola e mundo do trabalho na sociedade capitalista. Nessa análise, cabe discutir sobre as perspectivas do ENEM para a constituição de um currículo integrador.

5.3 Um olhar sobre o ENEM: perspectivas de um currículo integrador

Em sua constituição, o Ensino Médio no Brasil se vinculou ao processo de direcionamento da carreira profissional do jovem, educando e fomentando o acesso ao Ensino Superior ou a iniciativas de formação profissional. Nesse sentido, ocorre o encadeamento da proposta pedagógica desse nível de ensino a projetos de vida, cuja construção é permeada pela história vivencial dos sujeitos, considerando a importância de uma formação escolar mediante a centralidade do trabalho na vida social.

Tal concepção de educação predominante no mundo ocidental se desenvolve sob a égide do modo de produção capitalista. Assim, a instituição escolar está atrelada à dinâmica do mercado, representada na gestão do trabalho e nos modelos de produção dos regimes de acumulação fordista-taylorista e toyotista. Nessa conjuntura, cabe ressaltar o questionamento de Antunes e Pinto (2017, p. 8):

Se os filhos das classes médias e da classe burguesa encontravam nas escolas (e também na educação superior) ancoragem nas engenharias, nas medicina, nas profissões liberais, nos ensinos técnicos e profissionalizantes, qual fora a educação destinada para os filhos da classe trabalhadora?

No sistema de organização do trabalho, o taylorismo–fordismo, instituído no contexto fabril ao início do século XX, significou a usurpação pela gerência capitalista do saber-fazer elaborado pela classe trabalhadora, reformulando e impondo-o enquanto norma unilateral por meio da especialização. De acordo com Antunes e Pinto (2017, p. 81): “A educação taylorista-fordista é, pois, uma educação puramente formal, parcelar e hierarquizada e perpetuadora da nefasta divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual”.

O projeto de educação se baseou, portanto, em escolas profissionalizantes para a classe popular de modo a formar a força de trabalho para o mercado. Por outro lado, destinou-se a formação acadêmica para as classes média e burguesa, suscitando a preparação dos líderes do processo produtivo.

Na dinamicidade do mercado, o regime de organização do trabalho se alterou mediante a crise econômica instalada durante a década de 1970. A rígida separação entre teoria-prática no âmbito do processo produtivo não representava mais a sistemática ideal para atender aos pressupostos do mercado. Surge o Toyotismo, evidenciando flexibilização e polivalência na dinamização do processo produtivo.

Acerca dessa conjuntura, Antunes e Pinto (2017, p. 94) refere:

Se reivindicavam maior autonomia ao estudante e flexibilização da hierarquia rígida dos tempos e dos espaços de produção do saber-fazer. Suscitavam-se estratégias de aprendizagem comunitária pela troca de experiências, visando à produção de um conhecimento aberto, dinâmico em contraposição ao conhecimento especializado, disciplinar

No cenário da contemporaneidade, o mercado informatizado e competitivo reforça o discurso da educação como mecanismo de formação para o mundo do trabalho. Nesse contexto, o Estado brasileiro promove a reinvenção do acesso ao Ensino Superior por meio do ENEM em substituição ao modelo representado pelo vestibular:

O vestibular constitui um mecanismo de passagem entre dois níveis de ensino, mecanismo esse que assumiu a função de um processo de seleção, dadas as condições peculiares do sistema educacional: a expansão da população escolarizada, a tradicional aspiração por formação em nível superior como caminho de ascensão social, concentração de interesse em torno de algumas carreiras e procura preferencial por certos estabelecimentos de ensino. Decorre daí a alta competição pelo ingresso no ensino superior, estabelecida a existência de maior número de candidatos do que de vagas. (RIBEIRO NETTO, 1978, p. 47-48).

O modelo do vestibular, então subsidiado na perspectiva especializada do Taylorismo-Fordismo, cede espaço ao ENEM como representação das expectativas de flexibilização do Toyotismo. Tal fato pode ser visualizado nos elementos constituintes das formas do certame.

No vestibular, a meritocracia é marcada por um processo diretivo no qual o estudante realiza o exame com foco em área de formação já escolhida, cuja caracterização enfoca a opção pela formação intelectual ou profissional, e o programa contemplado é conteudista focado na perspectiva disciplinar. Em contraposição, o ENEM apresenta uma perspectiva flexível quanto à opção pelos cursos, permitindo ao aluno com base na pontuação obtida uma amplitude de possibilidades. Além disso, contempla um programa de abordagem de competências sob o formato interdisciplinar e problematizante.

Nota-se, nesse processo, o que Hobsbawn e Ranger (2012) caracterizam como invenção da tradição à medida que o ENEM representa uma construção

institucionalmente forjada com base em sistemas de crenças e valores no contexto histórico de uma sociedade. De tal forma, o processo de contextualização do ENEM nas instituições escolares é marcado por rupturas em relação ao currículo, mas também, por muitas permanências quanto à concepção de ensino.

Grupos sociais, ambientes e contextos sociais inteiramente novos, ou velhos, mas incrivelmente transformados, exigem novos instrumentos que assegurem ou expressem identidade e coesão social, e que estruturam relações sociais. Ao mesmo tempo, uma sociedade em transformação torna as formas tradicionais mais difíceis ou até impraticáveis. (HOBBSAWN; RANGER, 2012, p. 328).

A práxis curricular perpassa pelo aspecto político que enfoca os objetivos do ensino em uma sociedade. “Os processos sociais que envolvem a produção do significado do conhecimento disciplinarizado assumem diferentes sentidos em função das múltiplas e variadas contingências históricas.” (LIBÂNEO; ALVES 2012, p. 230). A atribuição de significados ao ENEM abrange um processo relacional por meio de disputas no meio social acerca do que é válido para se estudar em determinado contexto histórico.

Conforme Hobsbawn e Ranger (2012), as versões utilizadas na elaboração de uma tradição se reinventam. Desse modo, mudanças na mentalidade acerca da função social da educação no contexto capitalista suscitaram a reorganização do currículo e das formas de seleção para o Ensino Superior. Promoveram, portanto, a negação das versões vigentes em busca de redefinições.

O ENEM representa o ensino voltado para a qualificação com base nas expectativas do mercado. Ao mesmo tempo, evidencia o signo da educação enquanto investimento, fundamentada nos imperativos empresariais, voltada para a flexibilização do trabalho por uma formação volátil centrada na perspectiva polivalente e multifuncional. Mesmo com a ressignificação do currículo e dos processos da avaliação escolar, contribui com a divisão perversa entre trabalho intelectual e manual. Cabe questionar de que modo a abordagem ampliada do conhecimento pelo ENEM pode ser redimensionada com vistas a um currículo integrador para uma educação reflexiva.

Segundo Saviani (2003, p. 13), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Uma educação emancipadora se fundamenta, portanto, na problematização da realidade pelo educando. Enquanto formação, perpassa a compreensão do trabalho como “[...] atividade vital, autônoma

e autodeterminada.” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 108). Fundamentado nesse pressuposto, o redimensionamento de elementos constituintes do ENEM pode possibilitar o fomento a uma proposta de currículo integrador e problematizante.

A abordagem da interdisciplinaridade no certame, ao ser transposta para a prática do currículo escolar, suscita a contextualização dos conteúdos e áreas de conhecimento. A memorização e o acúmulo de conhecimentos outrora valorizados pelo vestibular foram substituídos pela relevância do acesso à informação: pela capacidade e competência do aluno em compreender o que estuda, relacionando com a realidade. (ANTUNES, 2015). Busca a compreensão da interdisciplinaridade e da contextualização como conceitos relacionados ao cotidiano discente para ilustrar conteúdos e facilitar a aprendizagem, considerando-os mecanismos de problematização da realidade.

A interdisciplinaridade constitui elemento relevante na construção de uma educação emancipadora. De tal modo, permite compreender a realidade como um todo complexo e amplo, e o ser humano enquanto sujeito multidimensional, propondo a superação do ensino fragmentado, pelo diálogo entre disciplinas na ressignificação dos conteúdos e da percepção em relação ao mundo.

Outro aspecto do ENEM a ser considerado é a perspectiva de ensino por competências, que preconiza a aproximação entre escola e trabalho. Por competência, compreende-se “[...] a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 30).

Numa perspectiva crítica, esse modelo enfatiza a visão pragmática, utilitária, polivalente e imediatista da formação. Ropé e Tanguy (1997) ressaltam que, ao orientar a organização dos currículos escolares, a noção de competências, ou a chamada *pedagogia das competências*, propicia a abertura das escolas para o mundo econômico pela atribuição de sentido prático ao saber escolar.

Superando essa perspectiva em nome do ensino reflexivo, o enfoque em competências deve transmutar do saber-fazer para o saber-ser, fomentando no educando a liberdade de formação política voltada para a problematização da realidade. É perceptível nas últimas edições do exame a presença de debates sobre questões sociais na redação e na abordagem das questões. O ENEM pode, com isso, ampliar seu foco para a cidadania, contemplando uma formação atitudinal abordando a construção pessoal no estabelecimento de relações com os outros e

com o mundo, conforme princípios e valores, incluindo, ainda, a participação ativa na vida social e pública.

O formato problematizante das questões do ENEM constitui outro elemento a ser considerado no cerne de uma formação reflexiva, pois, o discente é levado a pensar no conhecimento numa postura questionadora. Segundo Cassiani, Silva e Pierson (2013, p. 49), “[...] as questões do ENEM evidenciam situações-problema contextualizadas que favorecem a discussão das relações entre ciência, tecnologia e sociedade”.

Assim, não condiz estimular a referida postura somente para realização do exame. Trata-se de instigar a prática no exercício da iniciação científica durante o Ensino Médio, além de considerar a circulação do conhecimento científico por meio da textualidade que enfoca produções nacionais e a diversidade de expressões, discursos e formas de pensar.

Enquanto avaliação de múltipla escolha, vinculada à análise de situações-problema de natureza social, a produção de discursos é expressa, ainda, por meio da análise imagética, com destaque para os gráficos:

Não como mero adorno para textos verbais, mas com papel de destaque na forma com que significamos os fenômenos por eles representados. O processo de significação de imagens envolve diferentes aspectos que vão desde as condições de sua produção, ao acesso da informação por meio de habilidades específicas de leitura. (CASSIANI; SILVA; PIERSON, 2013, p. 313).

A leitura de gráficos na perspectiva problematizante do ENEM pode contribuir para a percepção da produção de imagens como versões sobre fatos e fenômenos. Trata-se de fomentar uma postura reflexiva que percebe a imagem como produto de interpretação da realidade, produzida com base em valores, escolhas e processos ideológicos.

Tomando como base os aspectos evidenciados, pode-se perceber que o ENEM repercute nos currículos do Ensino Médio e possui caráter potencial para o reordenamento das práticas pedagógicas. A partir da ressignificação de seus elementos, ou seja, da abordagem interdisciplinar e problematizadora na contextualização da realidade, o ENEM pode contribuir no cerne da práxis curricular com o desenvolvimento de uma formação educacional reflexiva e integradora. Nesse sentido, a escola poderá atuar como instituição social que possibilita, por meio do currículo, a autonomia intelectual como ferramenta para a mudança da realidade social.

6 CONCLUSÃO

As considerações apresentadas sobre as repercussões do ENEM no currículo das escolas estaduais no Maranhão evidenciaram a importância da interlocução entre currículo e sociedade no âmbito do Ensino Médio por meio de uma análise crítica da escolarização no Brasil contemporâneo. Tal postura epistemológica considera o currículo enquanto campo privilegiado de análise das representações sociais e culturais no processo educacional, evidenciando o desvelamento da produção do conhecimento na escolarização.

A pesquisa ampliou as possibilidades de estudos sobre o Ensino Médio no Brasil e corroborou a percepção do currículo como campo de forças e resistência, pela sua vinculação à representação de poder, não se tratando apenas de um mecanismo técnico de organização do conhecimento na escola. Demonstrou que não cabe, portanto, considerar neutralidade no currículo, uma vez que ele é veículo de ideologia, de filosofia social e de intencionalidade na educação.

Com base no Materialismo Histórico-Dialético, pelo qual o modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, política e espiritual, a pesquisa enfocou a compreensão da realidade educacional buscando a superação da aparência. De tal modo, primou pelo desvendar da essência do ENEM e do currículo no Ensino Médio em sua historicidade e totalidade pela via da contradição no sistema capitalista, voltado para o aumento da produção de riqueza numa sociedade marcada pela desigualdade.

A análise expôs as contradições que permeiam a oferta de Ensino Médio no Brasil sob o prisma das mudanças e permanências na dinâmica histórica. Com isso, demonstrou a dualidade estrutural da sociedade brasileira refletida no contexto educacional, enquanto fenômeno histórico no movimento das contradições sociais.

O estudo se direcionou ao problema central caracterizado pela percepção das repercussões do ENEM no currículo do Ensino Médio das escolas estaduais no Maranhão, considerando como amostra intencional o Centro Integrado do Rio Anil – CINTRA, localizado na zona urbana de São Luís. No intuito de compreender a problemática proposta pela pesquisa, analisou-se como se configura historicamente o Ensino Médio na Educação Básica brasileira e seu atual direcionamento pelas diretrizes educacionais. Ademais, caracterizou-se o papel do ENEM enquanto política de avaliação, seus pressupostos, estrutura atual e vinculações às diretrizes

do sistema educacional e à conjuntura histórica e política brasileira. Diante disso, analisou-se como o ENEM repercute na organização curricular da instituição selecionada como campo empírico da pesquisa na rede estadual de ensino no Maranhão.

Inicialmente, o estudo discutiu o processo histórico de constituição do Ensino Médio no sistema educacional brasileiro, destacando seu caráter dual na configuração histórica e social do país e do Maranhão; bem como, seu atual projeto de formação humana integral, expresso nas diretrizes e políticas educacionais da área. Notou-se a vinculação histórica da escolarização no sistema público brasileiro às demandas do mercado de trabalho e, com isso, o caráter de dualidade do Ensino Médio: acadêmico para as elites e profissionalizante para a classe popular.

Apesar disso, percebeu-se a renovação do discurso educacional na proposta de um ensino integrador que articula formação acadêmica e profissionalização. A perspectiva progressista de Ensino Médio no Brasil, fomentada por programas educacionais que subsidiem a ampliação da oferta e da permanência discente, no entanto, se mostra marcada por descontinuidades relacionadas a questões políticas do contexto brasileiro contemporâneo.

Considerando a articulação das políticas educacionais brasileiras ao panorama atual do Ensino Médio no Brasil, a pesquisa aprofundou a compreensão do ENEM enquanto política de avaliação do Ensino Médio, seus pressupostos e vinculações às diretrizes do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, a análise demonstrou que, no contexto de sua instituição, o ENEM se configurou como política de avaliação externa para monitoramento do Ensino Médio no Brasil, levando em conta princípios estipulados por organismos internacionais no contexto de mundialização da economia.

Após a primeira década do exame, seus pressupostos foram reformulados no sentido de configurá-lo como mecanismo de seleção para acesso ao Ensino Superior, focando a substituição do vestibular. Apesar da perspectiva problematizante e interdisciplinar preconizada pelo ENEM, na abordagem de competências, e do seu uso como mecanismo de ampliação ao acesso à universidade, fixá-lo como processo seletivo representou a manutenção da cultura academicista. Assim, não simbolizou ruptura no âmbito do ensino no Brasil. Ao contrário, o ENEM passou a ser compreendido na ótica do conteudismo como prática de seleção a partir da escolarização.

Tomando como fundamento os aspectos supracitados, a pesquisa situou a análise das repercussões do ENEM na organização curricular da rede estadual de ensino Médio do Maranhão. Para tanto, consideraram-se as contradições entre o discurso das diretrizes e a prática do currículo no CINTRA, enquanto amostra intencional da rede pela amplitude na oferta educacional.

A escola campo de pesquisa caracterizou-se como instituição de renome na comunidade ludovicense pelo diferencial de formação representado na oferta de escolarização básica articulada à profissionalização e ao esporte. Os discursos acerca de sua constituição apresentaram um panorama de destaque no contexto da rede estadual, apesar das necessidades de readequação da organização do ensino, focando a coesão em meio à sua amplitude física.

Acerca das percepções relacionadas ao CINTRA, os gestores entrevistados demonstraram articulação institucional, situando as ações e princípios norteadores da escola em vinculação às propostas da SEDUC/MA. Nessa perspectiva, os coordenadores e professores evidenciaram, em seus discursos, o CINTRA como instituição diferenciada a partir de seu *mito fundador* enquanto projeto de educação integral na década de 1990.

No que concerne às representações do Ensino Médio no CINTRA, os gestores referiram uma perspectiva de enquadramento à lógica técnica pela qual o Ensino Médio é considerado à luz da obtenção de índices educacionais. Assim, expressaram a compreensão do ENEM como mecanismo de avaliação externa, voltado para a mensuração dos resultados da aprendizagem discente em termos estatísticos.

Por sua vez, coordenadores e professores demonstraram cultura escolar consolidada em relação ao Ensino Médio, evidenciando metodologias de ensino conteudistas e práticas avaliativas com sobreposição do aspecto somativo em relação ao formativo. De tal modo, perceberam o ENEM como mecanismo que permite a continuidade do discente na escolarização por meio do acesso ao Ensino Superior.

Os alunos demonstraram compreensão do Ensino Médio enquanto espaço de transição para o Ensino Superior ou profissionalização, possibilitando ampliação de oportunidades e melhoria de condições sociais. Predomina, portanto, a ideologia que

prevê a vinculação da formação escolar a um projeto de vida, focado nas perspectivas do mercado de trabalho, com expectativas de ascensão social.

A pesquisa de campo retratou o CINTRA como contexto permeado por repercussões da lógica do ENEM no que tange à organização do currículo. Além de perpassar os princípios do ensino previstos no Projeto Político-Pedagógico da instituição, ações realizadas no cotidiano escolar enfocam a adequação da práxis curricular aos aspectos inerentes ao ENEM.

O calendário escolar passa por adequações, especialmente na 3ª série, de modo a possibilitar aos concluintes o acompanhamento de conteúdos conforme o tempo de preparação para o exame. Nessa série, as aulas iniciam antes do restante da escola, ocorrendo ainda, a inclusão do sábado como dia letivo, na perspectiva de antecipar a conclusão do ano para o período subsequente ao ENEM. Assim, a rotina escolar é adaptada para realização de aulas com restrição de projetos didáticos, além de ações no mês de julho, durante as férias, no sentido de fortalecer a abordagem das matrizes de referência do ENEM e da preparação discente para resolução de questões conforme o estilo do exame.

A seleção de conteúdos pelos professores também sofre influências do ENEM. Notou-se o avanço da interdisciplinaridade na prática do planejamento, com destaque para os professores da área de Natureza durante a elaboração de simulados. É evidente a interferência das avaliações externas nesse processo, uma vez que os exames apontam competências a serem alcançadas para caracterizar o desempenho discente. Além disso, a proposta curricular da rede preconiza a perspectiva de competências e habilidades, e os docentes direcionam seus planos de trabalho aos descritores para preparação discente ao exame.

Do mesmo modo, a avaliação da aprendizagem engloba elementos vinculados ao formato do ENEM. A aplicação rotineira de simulados com questões interdisciplinares e, até mesmo, o treino de identificação de distratores na resolução do certame exemplificam tal aspecto. Assim, a interdisciplinaridade que possibilitaria uma prática de ensino inovadora acaba por ser encarada na lógica impregnada da cultura escolar conteudista, cerceando a perspectiva problematizante do exame à postura mnemônica e técnica da resolução de itens. Tal fato demonstra que aspectos potenciais do ENEM à aprendizagem significativa e contextualizada acabam reduzidos à preparação para participação no certame.

O estudo ampliou a pesquisa educacional maranhense ao aprofundar a compreensão sobre a instituição escolar pública como espaço formativo, cujo currículo está vinculado a um sistema social, no contexto histórico-cultural da globalização. No âmbito desta pesquisa, as relações com o capital, que permeiam a sociedade contemporânea, surgem como elemento norteador na caracterização do ENEM enquanto política educacional.

O exame apresenta no cerne de seus fundamentos, pelo modelo de competências, os princípios da modernização do capitalismo, previstos pela flexibilização do mercado de trabalho. Apesar disso, sua inserção na rede estadual do Maranhão tem evidenciado um processo de reinvenção da tradição seletiva do vestibular. As práticas educacionais não estimulam a problematização. Ao contrário, ainda se pautam na abordagem conteudista alicerçada no repasse de informações, direcionando o papel social do Ensino Médio ao acesso para o Ensino Superior, consoante um projeto de vida focado na inserção no mercado de trabalho por meio de profissões liberais.

Apesar de constituir estratégia para inserção do alunado da rede no Ensino Superior, é necessário redefinir a abordagem do ENEM na rede estadual de ensino para além de ações focadas na preparação do aluno para o exame. Cabe, portanto, ressignificar o Ensino Médio considerando o potencial do ENEM pela interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento na ampliação da experiência formativa do aluno. Para tanto, a metodologia de projetos e a iniciação científica, na abordagem problematizante de questões da realidade com habilidades a serem expressas na experimentação e na pesquisa, surgem como ponto de partida para repercussões significativas do ENEM no currículo do Ensino Médio.

Além da inadequação da abordagem didática em relação aos pressupostos do ENEM, o Ensino Médio apresenta dissonâncias quanto à questão social da juventude contemporânea. Nesse sentido, cabe ao discente se enquadrar na prática conteudista pela lógica formativa da escola para o mercado de trabalho, estando suscetível à exclusão aquele que foge à regra. A esse respeito, cabe à escola redimensionar o currículo, considerando para além das perspectivas do mundo do trabalho, os interesses discentes, estimulando a autonomia e um processo de aprendizagem significativa para além do enfoque centrado no cognitivo, incluindo uma perspectiva libertadora.

Enquanto possibilidade de ampliação desta pesquisa surge como indicativo a problematização da cultura escolar conteudista como elemento que interfere na caracterização do Ensino Médio ao evidenciar a preparação para o ENEM em sobreposição à prática de pesquisa. Trata-se de elucidar perspectivas de superação da concepção de ensino como repasse de conteúdos e informações. Com isso, significa potencializar o caráter problematizante e interdisciplinar do ENEM como princípio que suscita a elaboração do conhecimento e o aprendizado pela pesquisa.

Para além da análise sobre ENEM e o currículo no Ensino Médio evidenciada nesta pesquisa, alguns enfoques sobre o exame requerem estudos posteriores. Dentre eles, pode-se destacar a abordagem dos impactos no Ensino Superior dessa lógica preparatória permeada pelo conteudismo, ou seja, de que modo os discentes egressos do Ensino Médio, selecionados pelo ENEM, então, ingressantes nas universidades e faculdades, abordam o processo formativo para além do ensino, considerando a prática de pesquisa e extensão. Outro ponto a ser aprofundado se relaciona às perspectivas do ENEM diante da recente reforma do Ensino Médio e da implantação da BNCC. É preciso atentar para que avanços das últimas décadas, quanto ao acesso à Universidade brasileira, não sofram retrocesso diante das recentes medidas educacionais.

Além dos elementos de conclusão apontados acima, a educação brasileira e, especificamente o ENEM, precisa ser situado no cenário político da realidade brasileira recente. Nesse aspecto, merece destaque a reconfiguração do governo federal num processo permeado pelo conservadorismo, cabendo atentar para os posicionamentos do atual presidente da república quanto ao ENEM. Durante a aplicação do exame em 2018, o então presidente eleito declarou que, ao assumir o governo, não permitirá a inclusão de temáticas, por ele consideradas ideológicas nas questões do ENEM.

Tal posicionamento se pautou na crítica a questões abordadas no caderno de linguagens que mencionavam aspectos da cultura de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) enquanto patrimônio linguístico. O referido estadista afirmou que o Brasil é um país conservador, o que requer do ENEM abordagem de aspectos conforme a história do Brasil em sua versão oficial.

Assim, condenou discussões sobre gênero na escola ao considerá-las responsabilidade da família, e não, objeto do ENEM. Tais debates geraram divergências que interferem no processo *pacificador* que o governo atual julga

necessário ao Brasil. Diante disso, afirmou que, em seu mandato, controlará o conteúdo social do ENEM, mencionando, inclusive, que terá conhecimento da prova antes da aplicação de modo a revisá-la, vetando itens por ele considerados não adequados.

A questão debatida não defendia qualquer causa, apenas especificava uma situação-problema, remetendo a conceitos linguísticos. Porém, o presidente argumenta que a abordagem de tais temas pelo ENEM direciona os alunos a tomar conhecimento de práticas sociais diferenciadas em relação ao modelo conservador, manipulando a favor de “ideologias nefastas que subvertem valores e tradições”.

Agora, empossado, o atual presidente reforça tais posicionamentos ao atribuir o comando do MEC e de cargos auxiliares como as secretarias, a presidência do INEP e a coordenação do ENEM a ideólogos do conservadorismo. Nesse panorama, o MEC passa a ser direcionado por um filósofo colombiano, professor emérito da Escola de Comando e Estado Maior do Exército, com estudos pautados em visões políticas de extrema-direita. Sua indicação ocorreu a partir da influência do filósofo Olavo de Carvalho, um dos principais representantes do conservadorismo no Brasil. O atual ministro enfoca a defesa de valores tradicionais da sociedade brasileira, fundamentados na religião, na família e no patriotismo. Em sua agenda, destacam-se proposições vinculadas a privatizações e a ampliação de escolas militares.

Em relação ao ENEM, as ações passam a ser direcionadas pelo diretor do INEP, um doutor em Economia cuja indicação partiu de movimentos que se caracterizam pelo combate ao que designam de doutrinação ideológica nas escolas. O referido diretor é reconhecido por afirmações depreciativas em audiências públicas nas quais se refere aos professores como *manipuladores* e *gente que não quer estudar*, além de evidenciar posições que referem homofobia. Para o presidente da república, tais aspectos não são considerados, pois, o economista representa a priorização do ensino na formação acadêmica, superando a promoção da *lacreção* e da *doutrinação* em sala de aula.

Ademais, os representantes do atual governo no cenário educacional fazem a defesa da proposta de uma *Escola sem partido*: um movimento político de direita para fortalecimento de valores tradicionais, propondo a censura da ação docente quanto à crítica social. Tal percepção fundamenta uma Proposta de Emenda à LDB nº 9394/1996, priorizando valores de ordem familiar na educação escolar. Assim,

prevê a proibição da abordagem transversal de temas como *gênero* e *orientação sexual* em políticas públicas educacionais, currículos e disciplinas escolares.

Os defensores do projeto *Escola sem partido* restringem o conceito de ideologia ao associá-lo ao pensamento de esquerda. Desse modo, promovem uma distorção do discurso político ao não considerarem seus próprios posicionamentos como ideologia.

O despontar do pensamento conservador na configuração atual das propostas para a educação brasileira aprofunda, portanto, um velho problema da educação no país: a descontinuidade. Nessa perspectiva, contribui para o agravamento de um processo permeado pela ampliação das desigualdades sociais no contexto neoliberal. Interrompe uma caminhada que parecia vir se estruturando, nas últimas décadas do século XXI, em direção à ampliação da oferta de escolarização como direito fundamental, visando igualdade de condições; apesar das disparidades sociais, baseando-se no respeito e no direito a uma vida digna com garantias dadas pelo Estado. Nota-se, assim, um panorama atual que pode ser considerado um retrocesso para a educação brasileira.

Em relação ao ENEM, os discursos evidenciados pelo atual governo federal demonstram generalização e percepção restrita quanto às formas de interpretação da realidade pelos alunos. Por outro lado, desconsideram todo o trabalho técnico de elaboração dos exames padronizados, cujas normas rigorosas são fundamentadas em modelos científicos. Assim, ampliam-se os desafios no que concerne à ressignificação do ENEM no sentido de construção de uma educação libertadora, pois, além do desafio para superar o academicismo que permeia o currículo escolar, precisará de intervenções na arena política a fim de não se tornar mecanismo de controle social.

Por conseguinte, o processo de construção do ENEM, que parecia se direcionar para a possibilidade de contribuir para um ensino problematizante, indo além de instrumento de acesso ao Ensino Superior ou monitoramento de resultados educacionais em termos de indicadores estatísticos, parece ameaçado por conteúdos e ideologias conservadoras. Assim, o exame, se redirecionado por posturas consideradas acríticas, contribuirá para escamotear as contradições da realidade social, desfigurando abordagens potenciais em apoio à construção de uma educação crítica para a formação de múltiplas identidades discentes.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. São Paulo: Martins, 2001.
- ALVES, J. F. **Avaliação educacional: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.
- ANDRADE, E.; SOIDA, I. A qualidade do ranking das escolas de ensino médio baseado no ENEM é questionável. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 253-286, jun. 2015.
- ANDREOTTI, A. L. *et al.* (orgs.). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.
- ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 2011, v. 19, n. 70, p. 107-125, 2011.
- ANTUNES, C. **Trabalhando valores e conteúdos no Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A Fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Ed. Cortez, 2017.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: moderna, 2006.
- ARISTÓTELES: **Política**. São Paulo: Martim Claret, 2003.
- AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ; Brasília, DF: Ed. UNB, 1996.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, DC, 1996.
- BARROS, A. da S. X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, 2014.
- BASTOS, P. P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 1-63, 2017.
- BEISIEGEL, C. **Estado e educação popular**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1974.

BOBBIO, N. **Os intelectuais e o poder**. São Paulo: UNESP, 1997.

BONAMINO, Al. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONITATIBUS, S. G. Ensino médio: expansão e qualidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Ensino médio como educação básica**. São Paulo: Cortez, 1991.

BRAIT, L. F. R. *et al.* A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Intinerarius Reflectionis**, Goiás, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2010.

BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BRANDALISE, M. A. T. **Auto avaliação das escolas: alinhavando sentidos, produzindo significados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 38. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2013a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE): Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Edital nº 16, de 20 de março de 2018. Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017: Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar segunda versão. Brasília, DF, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III**: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral. Brasília, DF, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Guia de certificação**: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. Brasília, DF, 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Brasília, DF: CNE, 2013d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo ensino médio**. Brasília, DF, [20--?]. Disponível em: <http://centraldemidia.mec.gov.br/novoensinomedio>. Acesso em: 8 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Relatório Pedagógico do Enem 2008**. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013e.

BRASIL. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Portaria nº 462, de 27 de maio de 2009. **Altera o Exame Nacional do Ensino Médio**. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Portaria nº 468, de 3 de abril de 2017. Disposições do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a partir da edição de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017c.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013. Reformulação do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013f. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CABRAL, M. do S. C. **Política e Educação no Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1984.

CALDEIRA, J. R. C. **Origens da indústria no sistema agro-exportador maranhense – 1875/1895**: estudo micro-sociológico da instalação de um parque fabril em região do NORDESTE brasileiro no final do século XIX. 1988. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1988.

CAMBI, F. **Historia da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B. (Orgs). **Educação**: temas em debate. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

CARNEIRO, M. A. **O Nó do Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARNEIRO, M. A.. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARVALHO, C. P. de. Ensino Noturno: realidade e ilusão. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, J. M. de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASSIANI, S.; SILVA, H. C.; PIERSON, A. (orgs.). **Olhares para o ENEM na educação científica e tecnológica**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/>. Acesso em: 21 jun. 2016.

CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL. **Plano de gestão** – Coordenação de Ensino Noturno. São Luís: FNL, 2016.

CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL. **Projeto Político Pedagógico**. São Luís: FNL, 2015.

CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL. **Proposta pedagógica**. São Luís: FNL, 1994.

CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL. **Regimento Escolar**. São Luís: FNL, 2017.

CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL. **Relatório Anual**. São Luís: FNL, 2018.

COHN, A. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

COLL, C. *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CRAIDE, S. Regra sobre direitos humanos na redação está no Enem desde 2013; veja exemplos. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-10/regra-sobre-direitos-humanos-na-redacao-esta-no-enem-desde-2013>. . Acesso em: 20 fev. 2018.

CUNHA, L. A. C. R. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, L. A. C. R. **O ensino profissional e a irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora EDUSP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, L. A. C. R. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização do ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CURY, C. R. J. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. Ensino Médio como Educação Básica. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Ensino médio como educação básica**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Cortez, 1991.

DAL ROSSO, S. Jornada de Trabalho. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS, C. A. **Grupo Focal**: técnicas de coleta de dados em pesquisas qualitativas. [S. l.: s. n.], [20--?]. Mimeo.

DOMINGUES, J. J. *et al.* A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociologia**, Campinas, SP, v. 21, n. 70, p. 63-79, 2000.

DUARTE, A. M. C. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (Orgs.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

EBY, F. **Historia da educação Moderna: teoria, organização e pratica educacional e práticas educacionais**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

ESTEBAN, M. T. (Org). **Escola, currículo e avaliação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2012.

FARIAS, F. B. de. **Filosofia política da América: a ideologia do novo século americano**. São Paulo: Cortez, 2004.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: EDUSP. 2012.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2015.

FAZENDA, I. C. A. (org). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologias**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FIGUEIREDO, E.; NOGUEIRAY, L.; SANTANAZ, F. L. Igualdade de oportunidades: analisando o papel das circunstâncias no desempenho do ENEM. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 3, p. 373-392, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, 119, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: INEP, 2006.

FUNDAÇÃO LEMANN. **QEdu: Aprendizado os alunos - Maranhão**. 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/110-maranhao/aprendizado>. Acesso em: 12 set. 2018.

G1 MA. **IDEB de escolas maranhenses continua abaixo da meta do MEC**. São Luís, 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/ideb-de-escolas-maranhenses.html>. Acesso em: 6 set. 2014.

GADOTTI, M. Cidade Educadora e Educanda. **Pátio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano X, n. 39, p. 53-55, 2006.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, M. (Coord). **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HAIDAR, Maria de Lurdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: USP: Ed. Grijalpo, 1972.

HOBSBAWN, E.; RANGER, T. (Orgs.) **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo escolar 2017: notas estatísticas**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2018a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo escolar 2017**. Brasília, DF: MEC, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **ENEM por escola 2015**. Brasília, DF, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Nota informativa do IDEB 2017**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2018b.

JAEGER, W. P. **A formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAPIASSU, H. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, jan./mar. 1992.

JOHNSON, D. Focus Groups. In: ZWEIZIG, D. *et al.* **Tell it?: Evaluation sourcebook & training manual**. Madison: SLIS, 1994.

KRAWCZYK, N. **O Ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUHN, M. O currículo das Ciências Humanas no Ensino Médio: desafios e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 113-138, 2016.

LACAN, J. **O Seminário – livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LIEBESNY, B.; OZELLA, S. Projeto de vida na promoção de saúde. *In:* CONTINI, M. de L. J. ; KOLLER, S. H. **Adolescência e Psicologia:** concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LIMA, E. S. **Ciclo de formação:** uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH, 2000.

LIMA, L. de O. **Estórias da educação no Brasil:** de Pombal a Passarinho. Brasília, DF: Editora de Brasília, 1997.

LINS, Edison Cardoso. Ensino Médio diurno e noturno: aspectos de uma histórica dualidade entre formação para o trabalho e preparação para o ensino superior. *In:*

LOPES, A. C.; LOPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 26, n. 1, abr. 2010.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências.** 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MAES, G. A Instituição na filosofia do Merleau-Ponty. *In:* SEMINÁRIO DE PÓSGRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA UFSCAR, 7., 2011, São Carlos. **Anais [...]** São Paulo: UFSCAR, 2012. p. 227-236.

MANZKE, J. F. **Propuesta curricular para la educación de jóvenes y adultos campesinos en asentamientos de la Reforma Agrária.** São Luís: EDUFMA, 2009.

MARANHÃO. **Decreto nº 30.618, de 2 de janeiro de 2015.** Dispõe sobre a denominação de logradouros e prédios públicos sob o domínio ou gestão estadual. **Diário Oficial do Estado**, São Luís, 2015a.

MARANHÃO. **Decreto nº 31.904, de 28 de junho de 2016.** Dispõe sobre a vedação do uso de nome de pessoa viva para a identificação de bens públicos estaduais ou sob a administração estadual. **Diário Oficial do Estado**, São Luís, 2016.

MARANHÃO. Portaria nº 2. 343, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece a Sistemática de Avaliação da Aprendizagem para Rede Estadual de Ensino do Maranhão. **Diário Oficial do Estado**, São Luís, 2017a.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. **Avaliação da aprendizagem: orientações para a prática escolar.** São Luís, 2018.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares.** São Luís, 2013.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. **Mais Ideb.** São Luís, 2017b.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Mais Ideb: sugestões curriculares para o ensino médio.** São Luís, 2017c.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. **Programa Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas.** São Luís, 2015b.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MENEZES, V. V.; SOARES, R. B. Diferencial de desempenho das escolas militares: bons alunos ou boa escola? **Encontros Universitários da UFC**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2017.

MERANI, A. L. **Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon.** Lisboa: Editorial Notícias, 1977.

MORAES, C. S. V. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 2006.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão.** São Luís: EDUFMA, 2002.

NASCIMENTO, M. I. M.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs). **Caderno de resumos da VI Jornada do HISTEDBR.** Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2005.

NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992

NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira.** 2. ed. Ceará: Editora UFS, 1999.

NUNES, Z. C. R. M. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, 2001.

OLIVEIRA, A. **Inscrições no ENEM: a evolução.** Florianópolis, SC: Meritt, 2016. Disponível em: <https://blog.meritt.com.br/inscricoes-no-enem-a-evolucao/>. Acesso em: 9 set. 2018.

OVANDO, N. G.; FREITAS, D. N. T. As iniciativas de avaliação nas redes escolares municipais. *In*: FREITAS, D. N. T.; REAL, G. C. M. (org.). **Políticas e**

monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.

PARENTE FILHO, J. **Planejamento estratégico na educação.** Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo. Editora: Ática, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem:** um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PILETTI, C; PILETTI, N. **História da Educação:** de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

PILETTI, N. **Educação Básica:** da organização legal ao cotidiano escolar. São Paulo: Ática, 2010.

PLATÃO. **República** (Lv I, 643). São Paulo: Martin Claret, 2007.

PUCCI, B. **O ensino noturno e os trabalhadores.** São Carlos: EDUFSCar, 1995.

QUINALIA, C. L. et. al. Política pública de educação uma análise do ENEM: exame nacional do ensino médio no Distrito Federal. **Universitas/JUS**, v. 24, n. 1, p. 61-78, 2013.

RAMOS, C. A. **Introdução à economia da educação.** Rio de Janeiro: Alta books, 2015.

RAMOS, M. **Educação Profissional:** história e legislação. Curitiba: IFPR, 2011.

REFORMA mantém aspecto histórico do Cintra. **O Imparcial**, São Luís, 9 fev. 2017.

RIBEIRO NETTO, A. R. O vestibular no sistema educacional brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 24, p. 47-51, 1978.

RIBEIRO, C. R. Pensamento e sociedade: contribuições ao debate sobre a experiência do Enem. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 127, p. 443-460, 2014.

ROCHE, C. **Avaliação de Impacto de Trabalhos de ONGs.** São Paulo: Cortez: Oxfam, 2000.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago.2010.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

RUA, M. das G. **Análise de políticas públicas**: conceitos básicos. [S. l: s. n.], [20--?]. Mimeo.

RUDOLPH, F. **Curriculum**: a history of the american undergraduate course of study since 1936. São Francisco: Jossey Bass, 1977.

SACRISTÁN, J.Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 40, p. 195-205, jun. 2011.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do 1º ciclo** - ensino fundamental. São Luís, 2009.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHWARTZMAN, S. *et al.* **Tempos de Capanema**. São Paulo: EDUSP: Paz e Terra, 1984.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, C. S. da. Estudo qualitativo sobre as mudanças que o ENEM provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do ensino médio. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.4, n, 2 p.186-196, mar. 2012.

SILVA, G. B. **Introdução à crítica do ensino secundário**. Rio de Janeiro: MEC/CADES, 1959.

SILVA, K. V. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. 2. ed. São Paulo: Veras; São Luís: GAEPP, 2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, S. M. Z. L. A que veio o ENEM? **Revista de Educação AEC**, Brasília, DF, ano 28, n. 113, out./dez. 1999.

SOUSA, S. M. Z. L.; ALAVARSE, O. M. O “novo Enem” democratiza o acesso ao ensino superior e induz melhorias no ensino médio? Não: quem se beneficia dessas alterações? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 maio 2009.

SPOSATI, A. Regulação social tardia: características das políticas sociais latino-americanas na passagem entre o segundo e o terceiro milênio. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD, 7., Lisboa, 2002. **Anais** [...] Lisboa, 2002.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, Salvador, p. 1-11, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIANNA, H. M. **Avaliações em debate: Saeb, ENEM, Provão**. Brasília, DF: Plano, 2003.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio”. En La construcción de una nueva cultura en los centros educativos. In: JORNADAS ESTATALES DEL FÓRUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN, 7., Murcia, 1996. **Anais...** Murcia, 1996. p. 17-29.

VITTI, C. M. **Matemática com prazer, a partir da história e da geometria**. 2. ed. Piracicaba, SP. Editora UNIMEP, 1999.

WHITAKER, D. C. A. **A seleção dos privilegiados**. São Paulo: Semente, 1981.

WRAGG, E. C. **Classroom Teaching Skills: the research findings of the teacher education project**. London: Routledge, 1989.

XAVIER, M. E. S. P. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

YOUNG, M.. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 101, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2014.

ZANTEN, A. V. **Dicionário de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de pesquisa documental

ENSINO MÉDIO

- 1** Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão
- 2** LDBs 4024/61 e 5692/71;
- 3** LDB 9394/96;
- 4** Diretrizes curriculares do Ensino Médio;
- 5** Decretos de Programas educacionais:
 - PNLEM (livro didático)
 - Proemi (complementação financeira para currículo integral),
 - PNEM (formação docente continuada),
 - PRONATEC (profissionalização)
 - PIBIC Médio (iniciação científica).
- 6** Base Nacional Comum Curricular
- 7** Proposta de Reforma do Ensino Médio

ENEM

- 1** PORTARIA MEC Nº 438, DE 28/05/**1998**. Institui o **ENEM**
- 2** PORTARIA No - 109, DE 27 DE MAIO DE 2009. Amplia o ENEM
- 3** PORTARIA No 807, DE 18 DE JUNHO DE 2010 Acesso ao E. Superior
- 4** MATRIZES DE REFERÊNCIA DO ENEM
- 5** PORTARIA No 468, DE 3 DE ABRIL DE 2017. Altera o ENEM

REDE ESTADUAL DE ENSINO

- 1** DIRETRIZES CURRICULARES;
- 2** ORIENTAÇÕES PARA O ANO LETIVO;
- 3** CADERNO DO PROFESSOR;
- 4** MATRIZES CURRICULARES;
- 5** AVALIA MARANHÃO;
- 6** PPP CINTRA;
- 7** PLANOS DE ENSINO SEDUC MA
- 8** PLANOS DE ENSINO E PLANOS DE ATIVIDADE DOCENTE CINTRA;
- 9** CALENDÁRIO ESCOLAR;
- 10** ÍNDICE DE RENDIMENTO 2017;
- 11** ÍNDICE DE RENDIMENTO NO ENEM;
- 12** RANKING ENEM 2015 MA

APÊNDICE B - Roteiro para observação do CINTRA

- 1** IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA (Histórico)
- 2** MODALIDADES DE ENSINO E DISTRIBUIÇÃO DA CLIENTELA ESCOLAR NO ENS. MÉDIO (séries, turmas e alunos)
- 3** DEPENDÊNCIAS E EQUIPAMENTOS DA ESCOLA
- 4** QUADRO GESTOR E DE PESSOAL TÉCNICO – ADMINISTRATIVOS (caracterização e formação)
- 5** QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSORES NO E. MÉDIO
- 6** QUADRO DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES
- 7** PLANEJAMENTO DIDÁTICO NA ESCOLA:
Como se realiza?
Com que frequência e em que espaços?
Quem orienta o professor?
Formato;
- 8** INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA:
Como se realiza?
Com que frequência e em que espaços?
Quem conduz?
Temas abordados;
- 9** SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO:
- 10** DOCUMENTOS QUE REGEM A ESCOLA:
- 11** PROJETOS DESENVOLVIDOS
- 12** AÇÕES VINCULADAS AO ENEM

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturada com gestores da SEDUC MA (SUAGE E SUC)

OBJETIVO:

Identificar as ações direcionadas ao ENEM no âmbito da gestão da rede estadual de ensino do Maranhão pela Supervisão de Gestão e Supervisão de Currículo.

- 1. Dados Pessoais** (Idade, gênero, Formação acadêmica, Tempo no magistério, Tempo na função atual).
- 2. Diretrizes e prioridades da gestão atual para o Ensino Médio no MA;**
 - a. Competências do gestor do setor no âmbito da rede.
 - b. Articulação com setores e níveis de gestão para implementação das ações: metas, diálogo, efetivação, avaliação;
- 3. Aspectos relacionados ao ENEM:**
 - a. Concepção do gestor sobre a relação entre o ENEM e o currículo
 - b. Percepção da SEDUC MA quanto ao ENEM e sua relação com a oferta de ensino pela rede;
 - c. Existência de documento que explicita essa relação no âmbito da rede estadual do Maranhão (razões para existência ou não, o processo de elaboração e difusão);
 - d. No âmbito da SEDUC MA, ações que têm sido desenvolvidas vinculadas ao ENEM e quais merecem destaque; Instâncias envolvidas e Avaliação das ações;
 - e. Existência de escolas, avaliações ou projetos centrados no ENEM.
 - f. Avaliação do desempenho da rede estadual no ENEM;
 - g. Divulgação dos dados da rede estadual do MA no ENEM e uso na organização do currículo e avaliação;
 - h. Elementos do ENEM na definição das prioridades no redesenho do currículo da rede.
 - i. Inserção do ENEM no plano estadual de educação;
 - j. Presença do ENEM nas orientações para o ano letivo da rede estadual do MA;

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada com gestores do CINTRA
(Diretor geral, Diretor pedagógico, Coordenador de ensino)

OBJETIVO:

Identificar repercussões do ENEM no papel social e na organização curricular da instituição;

- 1. Dados Pessoais** (Idade, gênero, Formação acadêmica, Tempo no magistério, Tempo na função atual).
- 2. Dados da escola** (histórico e documentos norteadores, equipe gestora e órgãos colegiados: formação e critérios para o cargo, atribuições).
 - a. Percepção sobre Visão de futuro, missão e valores da escola;
 - b. Concepção de escola e perfil de aluno;
 - c. Papel social do CINTRA na comunidade;
- 3. Diretrizes e prioridades da gestão atual para o Ensino Médio no CINTRA;**
 - a. Competências do gestor do setor no âmbito do CINTRA.
 - b. Articulação com setores e níveis de gestão para implementação das ações: metas, diálogo, efetivação, avaliação;
 - c. Caracterização do Ensino Médio atual: estrutura, rendimento, metas, entraves e estratégias;
- 4. Aspectos relacionados ao ENEM:**
 - a. Concepção do gestor sobre a relação entre o ENEM e o currículo;
 - b. Percepção quanto ao ENEM na escola e relação com o ensino;
 - c. Existência de documento que explicita essa relação no âmbito do CINTRA (razões para existência, processo de elaboração e difusão);
 - d. Ações que têm sido desenvolvidas vinculadas ao ENEM e quais merecem destaque; Instâncias envolvidas e Avaliação das ações;
 - e. Projeto de organização curricular centrado no ENEM.
 - f. Avaliação do desempenho do CINTRA no ENEM;
 - g. Utilização dos dados ENEM na organização do currículo e avaliação;
 - h. Elementos do ENEM na proposta curricular do CINTRA.
 - i. Menção do ENEM no PPP;
 - j. Inserção do ENEM na organização do ano letivo;

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista semiestruturada com coordenadores pedagógicos do CINTRA (matutino e noturno)

OBJETIVO:

Identificar repercussões do ENEM na organização pedagógica do currículo.

- 1. Dados Pessoais** (Idade, gênero, Formação acadêmica, Tempo no magistério, Tempo na função atual).
- 2. Dados do setor** (equipe de coordenação, formação e critérios para o cargo, atribuições, rotina de trabalho pedagógico).
 - a) Percepção sobre Visão de futuro, missão e valores da escola;
 - b) Concepção de escola, de Ensino Médio e perfil de aluno;
 - c) Papel do coordenador na gestão pedagógica;
- 3. Diretrizes da coordenação atual para o Ensino Médio no CINTRA;**
 - a. Competências do coordenador nesse setor.
 - b. Articulação da coordenação com setores e níveis de gestão para implementação das ações: metas, diálogo, efetivação, avaliação;
 - c. Caracterização do trabalho pedagógico no Ensino Médio: quadro docente, planejamento didático, formação continuada, projetos, sistemática de avaliação, rendimento discente, entraves e estratégias;
- 4. Aspectos relacionados ao ENEM:**
 - a. Concepção sobre a relação entre o ENEM e o currículo;
 - b. Percepção quanto ao ENEM na escola e relação com o ensino;
 - c. Ações que têm sido desenvolvidas vinculadas ao ENEM e quais merecem destaque; Instâncias envolvidas e Avaliação das ações;
 - d. Percepção de elementos do ENEM na organização curricular.
 - e. Utilização dos dados ENEM na organização do currículo e avaliação;
 - f. Percepção sobre o ENEM na formação discente;
 - g. Aspectos do ENEM na organização das disciplinas e ações pedagógicas: HTPC, planejamento, formação.
 - h. Influência do ENEM na prática da interdisciplinaridade;
 - i. Inserção do ENEM na organização do ano letivo com adequação da rotina escolar: calendário, simulados, aulas, palestras, inscrições e encaminhamento, orientação profissional;
 - j. Repercussões do ENEM em atividades pedagógicas: projetos, ações externas (olimpíadas, concursos, eventos científicos).

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista semiestruturada com professores do CINTRA (matutino e noturno)

OBJETIVO:

Identificar repercussões do ENEM nas práticas de gestão de sala de aula.

- 1. Dados Pessoais** (Idade, gênero, Formação acadêmica e disciplina ministrada, opção pela docência, Tempo no magistério, configuração da rotina diária de trabalho, Tempo na escola, regime de trabalho no sistema e processo de lotação).
- 2. Atuação na instituição** (carga horária e distribuição nas séries, critérios para mapeamento, experiência no setor, atribuições, rotina de trabalho pedagógico: horários de aula, horário de trabalho coletivo HTPC, Horário de trabalho livre HTPL, prática de planejamento, formação continuada).
 - a) Percepção sobre Visão de futuro, missão e valores da escola;
 - b) Concepção de escola, de Ensino Médio e perfil de aluno;
 - c) Concepção de currículo, interdisciplinaridade;
 - d) Papel do professor na gestão do ensino;
 - e) Definição das condições de trabalho;
 - f) Relação com novas tecnologias da informação;
 - g) Problemas que dificultam o trabalho docente na instituição;
 - h) Ajudas recebidas no desenvolvimento das atividades;
 - i) Relação professor-aluno;
 - j) Transposição didática e mediação junto ao aluno;
 - k) Caracterização do rendimento discente;
 - l) Conhecimento da proposta curricular da escola e diretrizes da rede;
 - m) Caracterização do processo de seleção de conteúdos;
 - n) Sobre o processo de planejamento e princípios utilizados;
 - o) Relação entre livro didático e prática do currículo;
 - p) Procedimentos metodológicos utilizados em sala de aula;
 - q) Interação com os níveis de coordenação e gestão na escola;
 - r) Sobre a sistemática de avaliação;
 - s) Definição de critérios e instrumentos de avaliação;
 - t) Utilização do processo avaliativo no ensino;
- 3. Aspectos relacionados ao ENEM:**
 - a. Concepção sobre a relação entre o ENEM e o currículo;
 - b. Percepção quanto ao ENEM na escola e relação com o ensino;
 - c. Conhecimento e reflexão sobre os índices da escola no ENEM;
 - d. Percepção de elementos do ENEM na organização curricular.
 - e. Utilização dos dados ENEM na organização do currículo e avaliação;
 - f. Percepção sobre o ENEM na formação discente;
 - g. Ações que têm sido desenvolvidas vinculadas ao ENEM e quais merecem destaque; Instâncias envolvidas e Avaliação das ações;
 - h. Aspectos do ENEM na organização das disciplinas e ações pedagógicas: HTPC, planejamento, formação.
 - i. Influência do ENEM na prática da interdisciplinaridade;
 - j. Inserção do ENEM na organização do ano letivo com adequação da rotina

escolar: calendário, simulados, aulas, palestras, inscrições e encaminhamento, orientação profissional;

- k.** Repercussões do ENEM em atividades pedagógicas: projetos, ações externas (olimpíadas, concursos, eventos científicos).
- l.** A prática de pesquisa mediante o enfoque do ENEM no currículo;
- m.** Inserção do ENEM no plano de ensino e plano de atividade docente;
- n.** Utilização da sistemática do ENEM no processo avaliativo;
- o.** Presença do modelo de ensino por competências no planejamento;
- p.** Desenvolvimento de material didático vinculado ao ENEM;
- q.** Papel do ENEM na constituição do E. Médio brasileiro;
- r.** Como percebe as repercussões do ENEM na formação discente;
- s.** O ENEM no direcionamento da política de ensino da rede estadual;
- t.** Desafios e possibilidades relacionados ao ENEM na rede estadual;

APÊNDICE G - Roteiro para grupo focal com alunos

Objetivo:

Identificar a percepção dos discentes sobre a relação entre Ensino Médio, ENEM e projetos de vida.

1. **Dados Pessoais** (Idade, gênero, procedência no E. Fundamental, ocorrência de retenção ou evasão na história escolar, exercício de atividade profissional, opção pela instituição).
2. **Atuação na instituição** (série em curso, desempenho escolar, relação com os professores, identificação ou dificuldade com disciplinas ou áreas, percepção sobre a escola, dificuldades encontradas e apoios recebidos).
3. **Aspectos relacionados ao E. Médio:**
 - a. Objetivo no Ensino Médio;
 - b. Existência de um projeto de vida;
 - c. Pretensões quanto ao E. Superior;
 - d. Escolha da profissão;
 - e. Utilidade do currículo escolar;
 - f. Busca por aprendizados além da escola;
 - g. Sobre a metodologia de ensino e condições de estudo;
 - h. Melhorias a serem desenvolvidas no ensino;
4. **Aspectos relacionados ao ENEM:**
 - a. Conhecimento sobre o ENEM;
 - b. Experiência na realização do exame;
 - c. Participação no ENEM como concluinte e utilização;
 - d. Percepção quanto ao ENEM na escola e relação com o ensino;
 - e. Conhecimento e reflexão sobre os índices da escola no ENEM;
 - f. Relação do ENEM com a formação discente e projeto de vida;
 - g. Inserção do ENEM na organização do ano letivo com adequação da rotina escolar: calendário, simulados, aulas, palestras, inscrições e encaminhamento, orientação profissional;
 - h. Repercussões do ENEM em atividades pedagógicas: projetos, ações externas (olimpíadas, concursos, eventos científicos).
 - i. Estudos complementares vinculados ao ENEM;
 - j. Desafios e possibilidades relacionados ao ENEM na rede estadual;

APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Adulto

Prezado (a) Participante,

Estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada **“AS REPERCUSSÕES DO ENEM NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS EM SÃO LUÍS – MA NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI”** buscando investigar as relações entre o ENEM e o currículo do Ensino Médio das escolas estaduais em São Luís – MA, tendo sua escola como amostra intencional do campo de pesquisa.

A sua participação é muito importante. Para tanto, solicitamos a sua autorização, abaixo assinada para participar de entrevista gravada em mídia digital e para publicação dos resultados obtidos.

O seu nome permanecerá em anonimato e as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins do estudo. Todas as informações requeridas, bem como dúvidas surgidas, serão imediatamente prestadas pelo pesquisador, que se compromete a divulgar ao participante os resultados obtidos ao final do trabalho. Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, caso deseje. As gravações serão apagadas, após o término desse estudo.

Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Dayse Marinho Martins (Pesquisadora) e Profª Drª Maria Ozanira da Silva e Silva (Orientadora)

Depois de lidos os itens de esclarecimento acima, me declaro ciente e de pleno acordo em participar voluntariamente do estudo, sabendo que os resultados obtidos farão parte de tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, tendo assinado o presente termo em duas vias de igual teor, das quais recebi cópia.

São Luís, _____

Participante:

Pesquisador:

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Menor

Prezado (a) Participante,

Estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada **“AS REPERCUSSÕES DO ENEM NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS EM SÃO LUÍS – MA NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI”** buscando investigar as relações entre o ENEM e o currículo do Ensino Médio das escolas estaduais em São Luís – MA, tendo sua escola como amostra intencional do campo de pesquisa.

A sua participação é muito importante. Para tanto, solicitamos a sua autorização, abaixo assinada para participar de entrevista gravada em mídia digital e para publicação dos resultados obtidos.

O seu nome permanecerá em anonimato e as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins do estudo. Todas as informações requeridas, bem como dúvidas surgidas, serão imediatamente prestadas pelo pesquisador, que se compromete a divulgar ao participante os resultados obtidos ao final do trabalho. Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, caso deseje. As gravações serão apagadas, após o término desse estudo.

Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Dayse Marinho Martins (Pesquisadora) e Prof^a Dr^a Maria Ozanira da Silva e Silva (Orientadora)

Depois de lidos os itens de esclarecimento acima, me declaro ciente e de pleno acordo em participar voluntariamente do estudo, sabendo que os resultados obtidos farão parte de tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, tendo assinado o presente termo em duas vias de igual teor, das quais recebi cópia.

São Luís, _____

Responsável legal:

Participante:

APÊNDICE J – Carta de Apresentação - CINTRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação instituída nos termos da Lei nº 5.151, de 21/10/1966 – São Luís – Maranhão.
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS



Carta de Apresentação

São Luís (MA), 21 de janeiro de 2017.

Prezado(a)

A aluna Dayse Marinho Martins, do curso de Doutorado em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, desenvolve pesquisa intitulada "AS REPERCUSSÕES DO ENEM NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS EM SÃO LUÍS – MA NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI" para elaboração de tese, tendo o Centro Integrado do Rio Anil – CINTRA, como amostra intencional do campo de pesquisa. Com isso, solicito sua colaboração no sentido de permitir que realize a coleta de dados sobre suas percepções do tema.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração.

Profa. Dra. Maria Ozanira da Silva e Silva
Orientadora

APÊNDICE K – Carta de Apresentação – SEDUC MA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS



Carta de Apresentação

São Luís, 21 de junho de 2018.

Prezada Secretária Adjunta de Ensino/ SAE-SEDUC MA

A aluna Dayse Marinho Martins, do curso de Doutorado em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, desenvolve pesquisa intitulada "AS REPERCUSSÕES DO ENEM NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS EM SÃO LUÍS – MA NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI" para elaboração de tese, tendo o Centro Integrado do Rio Anil – CINTRA, como amostra intencional do campo de pesquisa. Para tanto, solicitamos a sua autorização, abaixo assinada no sentido de permitir que realize a coleta de dados sobre as percepções do tema, com os seguintes gestores da SEDUC MA:

- Supervisão de Avaliação Educacional – SUAVE
- Supervisão de Currículo – SUC
- Supervisão de Gestão Escolar – SUAGE

Todas as informações requeridas, bem como dúvidas surgidas, serão imediatamente prestadas pelo pesquisador, que se compromete a divulgar ao participante os resultados obtidos ao final do trabalho.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração.

Profa. Dra. Maria Ozanira da Silva e Silva

Orientadora

AUTORIZAÇÃO

Declaro-me ciente e de pleno acordo em autorizar a participação na pesquisa dos gestores supracitados, sabendo que os resultados obtidos farão parte de tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, em duas vias de igual teor, das quais:

São Luís, 27 de agosto de 2018	
Secretária Adjunta de Ensino/ SAE-SEDUC MA	
Pesquisador: Dayse Marinho Martins	

ANEXOS

ANEXO A – Modelo de plano de ensino do CINTRA conforme as DCE



FUNDAÇÃO NICE LOBÃO / CINTRA

PLANO DE ENSINO

PERÍODO	APRENDIZAGENS BÁSICAS	PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS	AVALIAÇÃO	
			FORMA	INSTRUMENTO
1º				
2º				
3º				
4º				

ANEXO B – Modelo de plano de atividade docente do CINTRA conforme as DCE



FUNDAÇÃO NICE LOBÃO / CINTRA

1

PLANO DE ATIVIDADE DOCENTE

ETAPA DE ENSINO: _____ ANO / SÉRIE: _____ DISCIPLINA: _____

[illegible]