UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

TUCA HENRIQUE VERÇOSA C. DE ANDRADE

IMPRESSÕES DOCENTES SOBRE O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM

Recife
2023

TUCA HENRIQUE VERÇOSA C. DE ANDRADE

IMPRESSÕES DOCENTES SOBRE O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como condição para o recebimento do título demestre.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Dr. Ramon de Oliveira.

RECIFE

2023

Catalogação na fonte
Bibliotecário Bruno Márcio Gouveia, CRB-4/1744

A554i Andrade, Tuca Henrique Verçosa C. de
Impressões docentes sobre o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM / Tuca Hrneique Verçosa C. de Andrade. – 2023.
223 f.

Orientador: Dr. Ramon de Oliveira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.
Inclui Referências.

1. Sistema Nacional de Avaliação da Educação básica. 2. Avaliação das políticas educacionais. 3. Professsores de educação básica. I. Oliveira, Ramon de (Orientador). II. Título.

370.110981 (23. ed.) UFPE (CE2023-049)

TUCA HENRIQUE VERÇOSA C. DE ANDRADE

IMPRESSÕES DOCENTES SOBRE O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como condição para o recebimento do título demestre.

Aprovado em: 14/02/2023

Dra. ANA DE FATIMA PEREIRA DE SOUSA ABRANCHES, FJN

Examinadora Externa à Instituição

Dra. KATHARINE NINIVE PINTO SILVA, UFPE

Examinadora Interna

Dr. RAMON DE OLIVEIRA, UFPE

Presidente

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um exercício diário que nos leva a compreender que não trilhamos nossas jornadas sozinhos, mas sempre juntos. Agradecer é a alegria de compartilhar com os que nos ajudaram a nossa felicidade. Sendo assim, agradeço à Deus, pois quem me sustentou foi Ele, com o seu amor de Pai.

À minha mãe e madrinha, que sempre me incentivaram a buscar os melhores caminhos através da educação e à minha irmã, que sempre esteve do meu lado, sendo minha amiga e companheira de muitos dias. Sem elas eu nada seria.

À minha esposa, o meu amor, que esteve do meu lado nas madrugadas que enveredei nesse texto e à minha filha agora com 1 ano, a quem devo o amor maior do mundo.

Ao meu orientador, professor Ramon, que teve paciência durante essa jornada, sendo para mim um amigo de primeira hora. À professora Adriana, que me orientou no trabalho de conclusão de curso, a quem devo o início da jornada acadêmica. Sem eles eu nunca teria chegado até aqui.

Aos amigos Emanuel e Leilane, amigos que considero irmãos e que sempre pude contar nesses anos. Vocês são para mim alegria e certeza que a luta por um Brasil melhor segue acontecendo.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização dessa pesquisa.

À Capes.

À Penélope, filha amada que trouxe luz para os meus dias.

RESUMO

O objetivo do presente trabalho foi analisar como os docentes percebem as influências da prova do ENEM na organização da escola, buscando entender a importância dada pela gestão e pelos professores ao ENEM. Para compreender a importância que o Exame Nacional do Ensino Médio tem nas políticas públicas de educação no Brasil buscamos as raízes das avaliações em larga escala no Brasil atual, entendendo que essas avaliações fazem parte de um contexto mais amplo de privatização da educação. Assim, analisamos documentos oficiais que tratam das avaliações em larga escala no Brasil, dando mais ênfase aos documentos que tratam do ENEM e realizamos uma série de entrevistas com professores do Ensino Médio da Escola de Referência em Ensino Médio X, em Vitória de Santo Antão, optamos por ocultar o nome da escola.. Ao analisar as entrevistas à luz do referencial teórico percebemos que as avaliações em larga escala e o ENEM fazem parte do cotidiano da escola campo, acreditamos que o mesmo aconteça em outras escolas da rede estadual, uma vez que o ENEM é uma realidade nacional. As escolas de referência em ensino médio giram em torno dos resultados nas diversas avaliações em larga escala, sendo o ENEM uma avaliação com mais implicações para a realidade escolar, mesmo não sendo uma avaliação institucional. As falas dos docentes e da gestão da escola implicam na compreensão da existência de uma educação para os resultados, que é estimulada por ações do Estado, como bonificação ou divulgação dos resultados por escola, porém os docentes e a gestão não compreendem o processo violento ao qual são subordinados. Ao ouvir os docentes o presente trabalho concluiu que o ENEM afeta todaa dinâmica da sala de aula, influenciando na forma como professores e professoras realizam suas atividades em sala de aula. Compreendemos que o ENEM é uma das avaliações responsáveis por ocultar as contradições que ocorrem na dinâmica da políticaeducacional para o Ensino Médio.

Palavras-chave: ENEM; Ensino Médio; Impressões docentes; Escolas de Referência em Ensino Médio.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze how teachers perceive the influences of the ENEM test on school organization, seeking to understand the importance given by the management and teachers to ENEM. In order to understand the importance that the National High School Examination has in public education policies in Brazil, we seek the roots of large-scale assessments in Brazil today, understanding that these assessments are part of a broader context of privatization of education. Thus, we analyzed official documents dealing with large-scale assessments in Brazil, giving more emphasis to documents dealing with ENEM, and we conducted a series of interviews with high school teachers of the prestigious high school X, in Vitória de Santo Antão. By analyzing the interviews in the light of the theoretical framework, we realized that large-scale assessments and the ENEM are part of everyday life at the rural school, we believe that the same happens in other schools in the state network, since the ENEM is a national reality. The reference schools in secondary education revolve around the results of the various large-scale assessments, with the ENEM being an assessment with most implications for the school reality, even though it is not an institutional assessment. The speeches of teachers and school management imply the understanding of the existence of an education for results, which is stimulated by State actions, such as bonuses or dissemination of results by school, but teachers and management do not understand the violent process to which they are subordinates. By listening to the teachers, the present work concluded that the ENEM affects the entire dynamics of the classroom, influencing the way teachers carry out their activities in the classroom. We understand that ENEM is one of the assessments responsible for hiding the contradictions that occur in the dynamics of educational policy for Secondary Education.

Keywords: ENEM; Secondary Education; Teaching impressions; Reference Schools in Secondary Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **10**

2 A MERCANTILIZAÇÃO DOS DIREITOS: O ATAQUE NEOLIBERAL E NEOCONSERVADOR **23**

2.1 DE ONDE VEM ESSE TAL NEOLIBERALISMO? 23

2.2 IMPLICAÇÕES DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO 29

2.3 O NEOLIBERALISMO NO BRASIL – OS GOVERNOS DAREDEMOCRATIZAÇÃO E SUAS REALIZAÇÕES 37

3 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM: OS (DES)CAMINHOS TRILHADOS PELA PROVA. **56**

3.1 AVALIAÇÃOEM LARGA ESCALA: O ENEM - ENCAIXES E DESENCAIXES. 56

3.2 O CAMINHO DO ENEM 68

3.3 O ENEM E O ENSINO MÉDIO: CURRÍCULO EM DISPUTA? 91

3.3.1 **A Reforma do Ensino Médio** 104

3.3.2 **A Base Nacional Comum Curricular – BNCC** 109

4 A IDA AO CAMPO E SUAS DESCOBERTAS **114**

4.1 METODOLOGIA 114

4.1.1 **Seleção do campo e dos sujeitos de pesquisa** 117

4.1.2 **Instrumentos de coleta de dados** 120

4.1.3 **Método de análise dos dados** 124

5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS **125**

5.1 O QUE VOCÊ PENSA DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA? 129

5.2 QUAL IMPORTÂNCIA VOCÊ ATRIBUI AO ENEM PARA A VIDA DOS ESTUDANTES? 136

5.3 VOCÊ PREPARA OS ESTUDANTES PARA REALIZAREM A PROVA DO ENEM? SE SIM, POR QUE?COMO VOCÊ REALIZA ESSA PREPARAÇÃO? SE NÃO, POR QUE? 141

5.4 VOCÊ ACHA QUE HÁ RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO DA ESCOLA NO ENEM E A QUALIDADEDESTA ESCOLA, POR QUE? 150

5.5 VOCÊ SE SENTE PRESSIONADO (A) A ENSINAR PARA A PROVA DO ENEM? SE SIM, POR QUE? OQUE VOCÊ ACHA DESSA PRESSÃO? 159

5.6 DUAS QUESTÕES: VOCÊ LÊ A PROVA DO ENEM? SE SIM, O QUE VOCÊ ACHA DAS QUESTÕES DASPROVAS DO ENEM? E O ENEM INFLUENCIA NA SUA FORMA DE DAR AULA? 174

5.7 DESCOBERTAS E ARTICULAÇÃO COM A REDE ESTADUAL DO PERNAMBUCO 190

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 195

7 REFERÊNCIAS 206

INTRODUÇÃO

Anualmente milhões de estudantes realizam o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM em todos os lugares do Brasil. A prova vem ganhando notoriedade nacional por ter se tornado um instrumento de acesso ao Ensino Superior Público, privado e até ao ensino superior em outros países, como Portugal. A prova do ENEM substituiu, em grande medida, o vestibular tradicional, visto que as Instituições de Ensino Superior – IES – têm usado cada vez mais a nota da prova como única forma de acesso. Nesse sentido, podemos afirmar que o ENEM ganhou protagonismo nas políticas públicas da educação brasileira.

Esse protagonismo conquistado pela prova do ENEM se encaixa com o movimento mais amplo realizado pelo Estado Brasileiro, que buscava se modernizar durante a década de 1990. Essa modernização ocorreu em várias partes do mundo, em momentos diferentes, e foram influenciadas pela ascensão do paradigma neoliberal, que apresenta uma reestruturação do Estado, buscando adequar os serviços públicos à lógica de mercado. Em outras palavras, a dita modernização neoliberal, buscou incutir na máquina estatal as bases de funcionamento empresarial.

O presente trabalho busca compreender como os docentes entendem a influência da prova do ENEM no Ensino Médio, tomando como referência um estudo de caso em uma escola de Referência em Ensino Médio da cidade de Vitória de Santo Antão. No entanto, sabendo que a educação não é um objeto descolado da realidade social na qual ela está inserida, é certo que não apenas a realidade próxima influencia na realidade educacional, mas também toda uma realidade global; trilharemos um caminho com o intuito de perceber como o ENEM, que é uma avaliação de larga escala e estandardizada, ganhou o atual protagonismo na educação brasileira.

Nesse sentido, faz-se fundamental compreender que o papel exercido pelo Estado vem tomando novas formas, com o desenvolvimento e aprofundamento do sistema capitalista; em outras palavras, a educação nacional é fortemente influenciada por uma cultura educacional mundial comum (AFONSO, 2001), que é legitimada pela crise do Estado-Nação, o enfraquecimento da democracia e o crescimento brutal da atuação do mercado ou de práticas de quase-mercado nos serviços e nas políticas públicas (COSTA, 1998; AFONSO, 1999; AFONSO & RAMOS, 2007).

Toda essa reestruturação do Estado é agravada pelo processo de globalização. Este implica numa série de novos desafios para o Estado e para a sua configuração social,

política, econômica, educacional. Vislumbra-se o retorno do "moinho satânico" (POLANYI, 1980), que transforma a natureza, o dinheiro e o trabalho em mercadorias para o capitalismo. Nesse processo de mercantilização da sociedade, a Educação é cada vez mais apresentada como uma mercadoria, vendida no mercado de ações (OLIVEIRA, 2009; ADRIÃO et al, 2016; ADRIÃO, 2018) e o Estado é visto como um vendedor desse serviço. Em outras palavras, vivemos um processo de transformação de direitos em mercadorias, o que representa uma retração brutal do Estado de Bem Estar Social e a sua configuração mais regulatória do capital.

Pensando na articulação entre o contexto macro e o contexto micro, é fundamental apontar que esse processo de reorganização do Estado se dá em tempos diferentes e trilha caminhos diferentes em várias partes do mundo, sendo assim, as implicações desse processo na educação não são homogêneas nem acontecem ao mesmo tempo em todos os lugares. Essa centralidade dada ao Estado está embasada na ideia de que as políticas públicas são o Estado em Ação (AZEVEDO, 2001), sendo assim, novos tempos exigem novas políticas, pois naqueles emergem novos interesses. Com isso, ao analisarmos a educação no Brasil, faz-se fundamental observar as disputas internas aqui travadas e o movimento mais amplo da educação mundial, principalmente nos países do capitalismo avançado, que servem de "modelo" para as nossas elites; e os países latino-americanos, pois se inserem, ou deveriam, numa realidade próxima à nossa.

A emergência dessa reconfiguração da ação do Estado está ligada à necessidade dos setores empresariais de aumentarem os seus lucros. Para tal, esses avançaram, com as reformas modernizantes, sob o setor de serviços, aumentado a sua influência nesse setor, transformando direitos em mercadorias. Vivemos um claro processo de mercantilização de direitos básicos, como saúde, educação, transporte etc. Observamos que esse processo se revela num sentido de privatização dos serviços públicos, porém essa privatização deve ser observada em sentido mais amplo.

Quando falamos em privatização dos serviços públicos, queremos ilustrar uma retirada do Estado, retirada essa feita pelo próprio Estado, afinal de contas, para impor o modelo neoliberal, sabe-se que a ação estatal é fundamental, porém a ação do Estado é contra ele próprio, sendo favorável ao mercado. Além disso, essa privatização não se dá em sentido restrito, com a passagem de escolas para a administração privada, essa privatização se dá num processo de delegação, por parte do Estado, ao mercado de funções antes estatais, tais como: produção de livros didáticos, formação docente; e em casos de privatização mais aprofundada o sistema de vouchers.

O que percebemos não é a retirada do Estado, mas sim uma nova configuração estatal para atender aos interesses do empresariado. Os recursos da educação pública acabam migrando para a iniciativa privada, que promete melhorar os índices de qualidade, eficácia e eficiência da escola pública. O movimento realizado por diversos países do mundo, como o Chile, os EUA e, em menor grau, o Brasil, aponta para uma expansão da interferência do mercado na educação (FREITAS, 2018). Em outras palavras, vemos que os padrões de funcionamento do mercado são implantados no setor público, com uma promessa, quase sempre falsa, de melhorar a qualidade do serviço oferecido. Assim, as noções de mercado inundam os serviços públicos, transformando-os em quase-mercado.

A transformação dos serviços públicos em bens oferecidos ao cidadão constitui a formação de um cidadão-consumidor. Esse, por sua vez, perde a capacidade de pensar coletivamente. O vírus neoliberal (AMIN, 2005) promove a disseminação de outro vírus, igualmente perigoso para a democracia, que é o do individualismo. Em outras palavras, o homem democrático do presente tornou-se o consumidor ávido (RANCIÈRE, 2014); consumindo desesperadamente, ele só pensa em si próprio e nos seus interesses, esquecendo da importância da coletividade e da fraternidade para o progresso social.

Com o exacerbamento do individualismo, a competição se torna a regra, afinal, no mercado, a regra é competir para conquistar mais clientes e aumentar os lucros. Assim,a educação é vista como uma mercadoria a ser vendida, pois comprando uma educação de qualidade – qualidade aferida, contável, mensurável em testes de larga escalas – o consumidor pode valorizar-se enquanto pessoa, leia-se pessoa produtiva para o mercado de trabalho. É a volta, com força, da Teoria do Capital Humano.

Aos poucos, os direitos conquistados com lutas e o Estado Providência, de Bem-estar Social, vão sendo desfigurados, emergindo uma nova configuração estatal que atende aos interesses e às demandas do mercado. Fica cada vez mais claro o interesse de grupos empresariais na educação, vista como uma mercadoria, que dá lucros. No entanto, para justificar a transformação da educação em mercadoria, os empresários necessitam agir, no sentido de apresentas as falhas na educação pública.

Se recorre ao conceito de qualidade, porém a qualidade defendida pelos reformadores é uma “qualidade total”, que leva em consideração o produto final da educação: a aprendizagem. Essa aprendizagem deve ser mensurável, como se fosse uma mercadoria material, como se fosse uma cadeira que se faz e, ao sentar-se, é medida sua qualidade. A qualidade mensurável é cerificada a partir de testes em larga escalas, testes homogêneos que presumem que todos aprenderam tudo ao mesmo tempo. Ora, assim

encontra-se a saída para justificar as desigualdades educacionais, se todos devem aprender tudo ao mesmo tempo para se submeterem a uma prova que abordará assuntos específicos, basta garantir esse mínimo de aprendizado para os testes. Caso esse mínimo não seja garantido, muda-se os professores ou a gestão da escola, pois estes não souberam gerir bem os recursos.

Esses testes buscam, em teoria, apresentar um panorama da realidade educacional do país. No entanto, na prática servem para todo tipo de perseguição, direta, quando o Estado pune professores, gestores e escolas com uma redução de verbas, por exemplo, caso de avaliação como o IDEB; ou indireta, quando os resultados nos exames são divulgados e um grupo de estudantes, professores e escolas são desmoralizados, pois foram classificados como insuficientes. Caso do ENEM, que não gera consequências institucionais para as escolas que não obtiverem bons resultados.

A qualidade é aferida, medida, apenas por essas avalições. Porém, os testes em larga escala não levam em consideração elementos importantes no processo de ensino aprendizagem, como, por exemplo, o contexto socioeconômico dos estudantes. A ideia é responsabilizar os alunos e os professores pelo seu próprio fracasso, ocultando asquestões sociais que são determinantes.

Para que essa responsabilização seja mais efetiva torna-se necessário que as questões de ordem socioeconômicas sejam tidas como irrelevantes, constrói-se, assim, na educação a ideia de que todos os problemas educacionais são de ordem técnica. Disso derivam duas consequências, a primeira é que, todos os problemas sendo técnicos o problema da fracasso é meramente técnico, ou seja, o professor não foi capaz de realizar um bom trabalho, recebeu o salário e fez um péssimo trabalho, afinal, se ele realizasse bem o seu trabalho o resultado final – que é o que interessa – seria diferente; a segunda consequência é uma tentativa de resolver as reverberações da primeira, pois, o Estado ao perceber a sua "ineficiência" contrata uma empresa privada para "capacitar" os seus professores, reforçando, assim, a lógica mercadológica e destinando recursos que antes seriam do setor público para o setor privado.

Vemos assim, que se desenha um projeto de ação muito claro: os professores devem ser culpados caso a escola não atinja os níveis desejados nos testes. A ação estatal desconsidera, muitas vezes, as várias e complexas influências exógenas e endógenas que os estudantes sofrem. Porém, não acreditamos que esse processo se dá de forma inocente, mas é feito com o claro propósito de divulgar que a escola pública fracassa, que seus

professores fracassam, buscando convencer a opinião pública da necessidade de privatização.

A lógica é a da privatização. Percebemos que a avalição se coloca como ponto nodal nas relações educacionais que se estabelecem nesse novo modelo de gestão, uma vez que os resultados das avaliações, por terem consequências profundas nas escolas, moldam a ação dos gestores e dos docentes, que buscam um bom desempenho nessas avaliações (FREITAS, 2014a; 2014b; FLORO, 2016). Evidencia-se que a avalição é um instrumento de controle e é uma indutora de mudanças, pois, seus resultados são divulgados pela mídia para comprovar o quão boa ou ruim é a educação do país, ou de uma escola, ou estado.

Não se discute com os números, podem afirmar os reformadores empresariais e a mídia (FREITAS, 2013), afinal eles são um retrato fiel da realidade. Esse discurso pode pegar muitos desavisados, que deixam-se tomar pela ira ao ver que, mais uma vez, as notas dos estudantes do Brasil, nas avaliações em larga escala foram baixas, ou mais baixas do que as de países como o Chile ou a Argentina. Esses resultados, ao serem divulgados, servem apenas para gerar um clima de desmoralização da educação pública no país, buscando abrir espaço para a sua privatização.

Já escutamos muito que no Brasil não temos trabalhadores qualificados, por isso os empregos pagam pouco. Recentemente Pochmann (2018; 2019; 2020) vem demonstrando que essa premissa não é verdadeira, pois exportamos mão de obra qualificada. Essa mão de obra não permanece no Brasil por conta dos péssimos salários aqui oferecidos. A ação desses grandes grupos empresariais não é apenas para garantir a formação de uma mão de obra que atenda às suas necessidades, mas é, também, e ao nosso ver, principalmente, uma ação para privatizar a educação, para lucrar com esse processo.

O processo de privatização deve ser entendido aqui como um longo processo de desqualificação e desmoralização da educação pública, buscando impor, aos poucos, mas o mais rápido possível, a lógica de mercado na escola pública. Para isso, essas associações lançam uma série de documentos alarmantes que apontam para o caos na educação brasileira, que indicam que as notas dos estudantes em Português e Matemática não param de cair, que os empregos são de baixa qualidade por que a mão de obra é pouco qualificada, enfim, fazem uso de todo tipo de terrorismo para desacreditar a escola pública.

O que deve chamar a nossa atenção é que esses trabalhos quase nunca apresentam uma metodologia e uma análise de dados confiável, uma vez que esses grupos fazem todo tipo de malabarismos para defender o seu ponto de vista e pressionar por uma maior penetração da lógica de mercado na educação, como afirma Freitas (2016; 2014). Luiz Carlos de Freitas (2016; 2014) diz que é fundamental ter no Brasil uma série de institutos para derrubar esses relatórios dos empresários da educação, no entanto, vivemos no Brasil um aprofundamento das políticas empresariais na educação.

Esse aprofundamento se dá com a convergências de neoliberais e neoconservadores em pautas para privatizar a educação. A educação pública se vê atacada por todos os lados, na linha de frente desse ataque temos as avaliações em larga escala, alicerçada na prestação de contas com a responsabilização. AFONSO (2009; 2012) defende a importância da responsabilização na educação, essa tendência vem do campo das ciências políticas e da administração, mas uma responsabilização que favoreça a democracia, pois, para o autor, a responsabilização que temos busca apenas culpados. Nesta perspectiva, estes devem sofrer com as consequências das suas ações. Isso não condiz com os ideais democráticos que devem pautar a educação.

Percebemos que a noção de qualidade e eficiência usadas para balizar se a educação pública é, de fato boa, é uma visão parcial, construída pelo mercado para promover a desmoralização da educação e, consequentemente, promover sua privatização. Nesse sentido, é fundamental recuperarmos uma visão de qualidade para além dos testes em larga escala e estandardizados, uma qualidade socialmente referenciada. Porém, numa sociedade desigual como a capitalista uma educação que extrapole o capital exige muita luta por parte de todos os agentes sociais.

A visão empresarial da educação culmina com a Nova Gestão Pública, que busca racionalizar a administração pública trazendo mecanismos de mercado e aprofundando os já existentes. Para que essa Nova Gestão Pública tome a forma esperada pelos empresários a avaliação ganha uma notoriedade ainda maior. Em outras palavras, com o aprofundamento da apropriação, por parte do setor público, de lógicas de funcionamento do setor privado a avaliação vai ganhando mais espaço, não como um elemento útil para a identificação de equívocos e, consequente, reorganização do planejamento, mas sim para uma lógica do controle.

Esse controle é feito no campo do currículo, reduzindo o professor a um mero executor de um currículo único, pré-concebido, que não leva em consideração as especificidades de cada escola e de cada estudante Esse currículo é imposto também de

forma não institucional, ou seja, sem que haja uma pressão oficial clara, aumentando a importância de avaliações em larga escala para o futuro dos estudantes, estes últimos e suas famílias pressionam as escolas e os professores para que atendam ao conteúdo proposto pelas provas externas, afinal são elas que definirão o futuro do estudante no mercado de trabalho, como é o caso do ENEM, pois é a principal porta de entrada para as universidades públicas ou para bolsas de estudos em instituições privadas.

A questão que se coloca é que essa determinação curricular é vista por muitos como algo natural, pois oculta-se o seu caráter controlador, afinal o professor deve executar um currículo pronto e vigiado, pois a meta é que o assunto seja visto para que os estudantes estejam preparados para os testes, como um treinamento. Esse controle se dá pelos próprios estudantes, pela gestão da escola ou pelos próprios colegas professores, transformando a escola num lugar de tensão e cobrança. O segundo ponto que é defendido pelos empresários da educação é o argumento de que todos têm direito ao mesmo ensino. Esse argumento é apenas uma justificativa para as desigualdades, se todos tiveram acesso ao mesmo conhecimento e todos aprendem da mesma forma, logo a desigualdade é culpa do indivíduo.

As questões que nos mobilizam nesse sentido são: será que os professores percebem essa lógica de preparação para os testes em larga escala? Se percebem porque eles reproduzem essa lógica? Eles compreendem que essa lógica é negativa para os estudantes ou a contradição não é clara para eles? E a maneira do professor trabalhar em sala? Essas perguntas são importantes, pois como o professor é o executor último das políticas educacionais (AZEVEDO, 2001), podendo resistir, de forma coletiva, aos absurdos que vêm de "cima". "As políticas públicas têm carne e osso" (DRAIBE, 2001 apud LIMA E MARRAN, 2013). Essa frase resume bem o que buscamos considerar nesse trabalho, pois, se as políticas têm carne e osso, elas são pensadas por pessoas de carne e osso, que as influenciam, mas, quando a política é reprodutora, outros agentes, decarne e osso, que são os professores podem gerar um contramovimento, se esse contramovimento não acontece precisamos identificar as causas, para isso é fundamental entendermos melhor as relações que se estabelecem entre a escola e avaliação em larga escala, no nosso caso, o ENEM.

Sendo assim, o objetivo do trabalho é analisar como os docentes percebem as influências da prova do ENEM na organização da escola, buscando entender a importância dada pela gestão e pelos professores ao ENEM. Para tal, vamos elencar e discutir as formas que professores e gestão lidam com a prova do ENEM no seu cotidiano.

O cerne do trabalho, nesse sentido, é buscar os caminhos trilhados pela escola, se é que eles existem; para que os alunos alcancem bons resultados na prova do ENEM, afinal o exame citado não é institucionalmente importante para as escolas, visto que não é usado como mecanismo de punição ou bonificação. Não podemos esquecer, no entanto, que o Exame Nacional do Ensino Médio é fundamental para que os estudantes sigam nos estudos.

As novas políticas educacionais se relacionam com um movimento de ascensão de paradigmas neoliberais e neoconservadores, que constituem a chamada Nova Direita[1]. Esta tem a consciência da importância do papel do Estado para a concretização das políticas, por isso, buscam, infiltrando-se no corpo da burocracia estatal, balizar o Estado aos seus interesses (AFONSO, 2001). Claramente esse processo é criador de uma série de contradições, entre os interesses da classe dominante e das classes dominadas e entre os interesses dos próprios integrantes dessa Nova Direita, afinal, esses grupos têm alguns interesses convergentes e outros divergentes, pois não formam um todo homogêneo; disputando, muitas vezes por políticas específicas (GANDIN & LIMA, 2016; APPLE, 1989; APPLE, 2000). É fundamental frisar que esses interesses divergentes não são, necessariamente, contraditórios, visto que esses grupos conseguem se organizar para fazer frente, de forma organizada e eficiente, às demandas dos setores progressistas da sociedade.

Essa nova configuração do Estado foi amplamente estudada e nomeada como Estado-Competidor (CERNY, 1997); Estado-Regulador (MATTOS, 2006); Estado-Avaliador (AFONSO, 2013); Estado Nacional de Competição (HIRSCH, 2001), uma apresentação mais consistente dessa nova configuração do Estado será apresentada no decorrer do capítulo que trata das mudanças mundiais no âmbito da sociedade capitalista.

Com a ascensão dessa nova configuração do Estado, aos poucos o campo Educacional começou a ser invadido, tal qual as outras áreas de atuação estatal, por processos de natureza empresarial. Desta forma, a avaliação educacional vem recebendo cada vez mais atenção dos governos no mundo inteiro (FREITAS, 2004), seja por influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial (COSTA, 1998) e o FMI

[1] A Nova Direita é composta por vários grupos, como os neoliberais, neoconservadores e populistas autoritários, esses grupos têm severas críticas ao Estado de Bem Estar Social, porém essas críticas não se concentram no mesmo âmbito, uma vez que os neoliberais se preocupam com os interesses de mercado, já os neoconservadores focam na manutenção de uma tradição cultural, enquanto os populistas autoritários são da classe trabalhadora, mas se entendem como classe média e se preocupam a mobilidade social (GANDIN & LIMA, 2016, p. 656).

– Fundo Monetário Internacional; seja por influência de países desenvolvidos que utilizam a avaliação como forma de aferir a qualidade do ensino. Esse processo tem se aprofundado nos últimos anos, principalmente a partir da década de 1990; ganhando cada vez mais centralidade no processo de ensino e de aprendizagem. Essa tomada de centralidade se relaciona a uma onda neoliberal e neoconservadora que ganhou corpo sendo impulsionada por dois vetores principais, a saber: a) o novo papel do Estado, que passa a ser um Estado avaliador; b) a valorização do mercado, aprofundando as noções de quase mercado e de capital humano na educação (AFONSO, 1999; AFONSO,2001; FREITAS, 2014).

Esse processo está articulado a mudanças econômicas e políticas que buscam subordinar as políticas educacionais às políticas avaliativas, partindo de uma concepção de educação que busca preparar para o mercado de trabalho. Essa concepção trata a relação entre educação e economia como sendo uma relação imediata e direta. A literatura especializada vem, há tempos, apontando para o equívoco de se pensar a educação e econômica como sendo áreas imediatamente relacionadas (FRIGOTTO, 2010).

Para avançar na análise do processo apresentado até o momento, usamos da área da sociologia, partindo da crise do Estado-providência e da emergência da Nova Direita; seguimos para a compreensão de como as práticas de quase-mercado vêm se consolidando na educação e na avaliação. Em outras palavras, articulamos as mudanças no papel do Estado à emergência de novas tendências avaliativas, e suas reverberações como a *accountability* que "é a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização" (AFONSO, 2012, p. 471). Esse esforço se dá, num primeiro momento, num contexto mundial, após essa apresentação focaremos para as mudanças que ocorreram no Brasil, processo fortemente influenciado pelo exemplo estadunidense e chileno, países que foram pioneiros na *accountability* na educação e que não oferecem resultados consistentes de melhoras do seu índice de educação (FREITAS, 2018; FREITAS, 2012). Fica evidente, portanto, que as disputas políticas em torno da educação, que tem sido historicamente um campo de disputas; têm esticado a corda para o mercado e seus interesses, o que é prejudicial para o desenvolvimento que uma educação na perspectiva da formação integral (NOSELLA, 2016).

Como foi dito anteriormente, o presente trabalho busca compreender as consequências que a prova do ENEM acarreta no Ensino Médio. Entendemos que o Ensino Médio vive historicamente um dilema, de um lado uma preparação para o mundo do trabalho e de outro uma preparação para a continuidade nos estudos, sendo assim,

como o exame se articula a esse dilema? Qual é a função social do ensino médio e como ela se relaciona com o ENEM? Essas perguntas também orientam a nossa análise, para melhor esclarecer as nossas questões buscamos a) entender como o Ensino Médio está atualmente organizado; b) contextualizar o ENEM e o ganho de importância que esse exame teve e tem no cenário nacional; c) identificar as convergências desses processos às formas de reorganização do Estado e da Educação e d) caracterizar a escola observada buscando identificar nas falas dos docentes e da gestão a importância dada, por eles ao ENEM; e sua influência na atividade pedagógica.

A pesquisa realizada é importante por contribuir para o avanço da ciência, uma vez que busca compreender melhor a relação entre exames em larga escala e a organização da escola. Essa relação é fundamental para aprofundarmos as considerações críticas às consequências negativas dos exames em larga escala, trazendo a perspectiva da influência de um exame não obrigatório institucionalmente, como o ENEM. Sendo assim, a pesquisa é importante para apresentar aos professores e professoras comprometidos e comprometidas com uma educação de qualidade, ou seja, para além dos exames e para além do capital (MEZAROS, 2005), a necessidade de uma constante vigilância para não se deixarem levar por uma educação para os testes. Além disso a pesquisa pode servir como instrumento de reflexão sobre a prática dos professores e professoras em relação ao ENEM.

Com isso, a pesquisa busca identificar a contradição que existe entre uma educação democrática e a educação para os testes, relembrando à classe docente a necessidade de ir além dos testes e das repercussões, positivas e negativas, que esses testes ganham na mídia, na sociedade, na escola, no Estado. Esse esforço político nada mais é que um “grito de alerta”, para usar o nome da canção de Gonzaguinha, para professores e professoras que se deixaram levar pela cruel lógica dos exames estandardizados e em larga escala.

Fizemos a opção de não usar o termo “testes” neste trabalho, pois acreditamos que esse termo dá a impressão de que o instrumento da avaliação (a prova) não se vincula a um movimento muito maior que são as políticas de avaliação em larga escala e a que projeto elas servem e pretendem consolidar.

Sendo assim, ensinar para o Exame Nacional do Ensino Médio é um imperativo para as escolas, pois de um lado existe uma pressão por parte de pais e estudantes que querem seguir para o ensino superior; de outro lado existe a desmoralização pública que as escolas são submetidas ao não “darem resultados” positivos na prova. O estreitamento

curricular, voltado para o Exame, acaba empobrecendo o Ensino Médio, reduzindo o ensino à preparação para o ENEM. Por mais que os documentos norteadores da prova apontem para uma prova interdisciplinar (BRASIL, 2009), que trata do conhecimento concreto, a prova limita a educação, pois o processo de ensino deve se realizar pelas necessidades reais dos sujeitos. Destarte, vemos a prova do ENEM como um instrumento de controle da prática docente, via currículo; como indutora da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2005; ANDRIOLA, 2011, MACHADO & LIMA, 2014) e como instrumento de indução de "mercadologização" da educação.

Dito isso, esse trabalho busca analisar como a escola e seus profissionais se comportam perante a eminência da prova do ENEM e como eles percebem esse movimento. A literatura aponta que existe uma forte influência das avaliações, e do ENEM, no trabalho docente (BAUER, 2020; LUCKESI, 2010). O interesse por trabalhar essa temática começou no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, quando pesquisei como o ENEM aborda a nova historiografia da escravidão.

Nesse primeiro projeto, o contato com a literatura me inquietava, pois os textos apontavam que a prova podia ser uma forte ferramenta antirracista, mas podia, também, relativizar as questões étnico raciais. A análise feita no período do Trabalho de Conclusão de Curso indicou que, no que tange às relações étnico-raciais, a prova do ENEM tinha, majoritariamente, entre 1998-2018, servido como instrumento de relativização das questões étnico-raciais. No período do estágio obrigatório, no curso de licenciatura em História, no Ensino Médio, a inquietação tomou proporções ainda maiores, visto que ao conviver com os estudantes e os professores, percebi que o ensino médio, principalmente o terceiro ano, "respirava o ENEM". Esse respirar o ENEM significa que o que se ensinava na sala de aula era voltado majoritariamente para o exame. Afinal, me perguntava, apenas o que "cai" no ENEM é o que importa? Será que esses jovens não têm outras demandas? Será que eles percebem uma ligação entre esse conhecimento para o ENEM e o seu cotidiano, mesmo a prova se propondo a trazer conhecimentos práticos?

O presente trabalho é importante para o acúmulo do conhecimento científico na área da educação, pois se propõe a compreender como essa relação ENEM e organização escolar, que a literatura traz, sobre o ENEM e sobre outras avaliações se concretiza no chão da escola. Assim, podemos compreender as contradições que se apresentam e as formas como esse processo acontece, podendo servir como base para outros trabalhos, aprofundando ainda mais o conhecimento sobre essas relações.

O trabalho aqui apresentado será dividido em Introdução, três capítulos, considerações finais e referências bibliográficas. A introdução, como se pôde observar é um esforço para ambientar brevemente o trabalho, apresentando um pequeno contexto do qual o trabalho se desenvolve, o objetivo geral do trabalho, seus objetivos específicos e a justificativa da relevância do trabalho apresentado. Os três capítulos que se seguem buscam esclarecer pontos que consideramos importantes para a melhor delimitação do nosso objeto.

O primeiro capítulo é uma contextualização, alicerçada em duas hipóteses fundamentais a) o contexto social mais amplo tem fortes influências sobre a escola e os processos de ensino e de aprendizagem que ela realiza e b) Existe um processo global de reorganização das forças produtivas que pressiona a escola a passar por mudanças para atender às novas demandas do capital. Busca-se esclarecer as mudanças propostas pelo neoliberalismo e o neoconservadorismo no Estado e como essa nova configuração tem implicações diretas na educação. Realizado esse esforço focalizaremos as nossas atenções no Brasil, fazendo um breve balanço do neoliberalismo brasileiro e apresentando como as concepções neoliberais de educação ganharam e ganham espaço na educação brasileira apesar das críticas que recebe e do seu claro fracasso, esse capítulo será permeado pelo debate sobre as avaliações em larga escala, ponto fundamental deste trabalho.

O segundo capítulo busca analisar o ganho de importância do Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil, para isso o capítulo se propõe a contextualizar a prova, apresentando a sua criação e as ações do governo para promover a prova, frisando os aspectos negativos e positivos desse processo. Em seguida o capítulo se propõe a debater sobre os impactos do Sisu e do Sistema de Cotas para o ganho de importância e de adesão da prova, uma vez que ela é voluntária, ou seja, o estudante não é obrigado a realizar a prova ao final do Ensino Médio, como indica o artigo 5º da Portaria MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998

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

Para finalizar, o capítulo busca analisar as relações que existem entre as mudanças curriculares recentes e o ENEM, fazendo um debate sobre a Contrarreforma do Ensino Médio, feita no governo Temer.

O terceiro capítulo busca apresentar a escola que foi campo de pesquisa e as implicações que a prova do ENEM tem nessa escola e no fazer dos professores. Para isso, analisaremos entrevistas com os docentes dessas escolas e observação do funcionamento das unidades escolares durante uma unidade (2 meses). Nesse capítulo vamos verificar se há, e qual é, a influência real do Exame analisado na escola escolhida. Assim, faremos as análises à luz do nosso referencial teórico, buscando apresentar as consequências negativas desse processo para professores e alunos, focando na compreensão, ou não compreensão, desses agentes sobre essas consequências.

A MERCANTILIZAÇÃO DOS DIREITOS: O ATAQUE NEOLIBERAL E NEOCONSERVADOR

Nessa seção vamos buscar desvendar as manifestações do neoliberalismo no tempo presente.

DE ONDE VEM ESSE TAL NEOLIBERALISMO?

Esse capítulo é dedicado à compreensão das mudanças que o mundo do capital e, consequentemente, todo o mundo vêm sofrendo desde a crise do Estado de Bem-Estar Social. Acreditamos ser fundamental compreender essas mudanças, uma vez que elas são capazes de construir uma Nova Razão de Mundo (DARDOT & LAVAL, 2016) alicerçada na forte penetração dos padrões de funcionamento de mercado nos serviços públicos. Com isso, cada vez mais as práticas de mercado estão imbuídas sutilmente nos serviços públicos, de forma que parecem ser naturais, como se a adesão às práticas de mercado pelo setor público fosse um movimento natural que as sociedades fariam, uma vez que esse movimento representaria, para seus defensores, uma modernização. Esse esforço se deve à nossa compreensão de que o conhecimento deve "ser situado nos vários níveis das relações de forças, a começar pela relação das forças internacionais" (GRAMSCI, 2000, p. 20).

Para autores como Dasso Júnior (2014) não faz sentido embutir as lógicas de mercado nos serviços públicos, pois a natureza do setor público é diferente da do setor privado, uma vez que, o primeiro deve funcionar pela lógica da solidariedade, enquanto o segundo deve seguir a lógica da competição. Vislumbramos um Estado que é indutor de competição nos mais diversos meandros da sua ação. Esse Estado-competidor passa por uma crise identitária profunda, uma vez que as lógicas de competição e de mercado são incompatíveis com a lógica democrática. Em outras palavras, o neoliberalismo está minando a democracia, uma vez que a submete aos quereres do Capital.

A Representatividade da democracia e a sua capacidade de arbitrar as desigualdades sociais estão em crise, pois o Estado-Nação está em crise (AFONSO, 2001a; RANCIÉRE, 2014) perdendo espaço para as entidades internacionais como o Banco Mundial - BM, o Fundo Monetário Internacional - FMI e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Não devemos, porém, cair na armadilha de achar que vivemos uma retirada do Estado, pelo contrário, vivemos uma nova configuração deste, que se fortalece para bater em retirada. O Estado se fortalece contra si mesmo, sendo ele mesmo o indutor de sua redução no campo da saúde, educação, transporte, entre outros; porém o Estado permanece atuando com força em

favor do capital e de sua reprodução. O que vivemos agora é um processo de Estado grande para o controle da população e pequeno contra os interesses do capital internacional.

Cabe, nesse momento, uma contextualização histórica de como essas novas organizações se estabeleceram e de que maneira elas influenciam direta e indiretamente na Educação. Pensar a educação exige refletir sobre ela como um elemento de um todo complexo e cheio de mediações, afinal, o movimento mais amplo da sociedade tem repercussões diretas na ação das políticas estatais para a educação e para os outros setores da sociedade. A nossa contextualização começa com os grandes momentos de virada do século XX.

Vislumbramos três grandes momentos de virada para o capitalismo no século XX: a crise de 1929 e suas consequências econômicas e psicológicas, responsável por um forte sentimento de desconfiança com o capitalismo e a democracia que se espalhou por grande parte do mundo (HOBSBAWM, 2015, p.106-110). A segunda guerra mundial e a crise econômica e humanitária que a seguiu, colocando mais uma vez a crença do capitalismo em xeque (HUBERMAN, 2016, p. 246). E as crises econômicas que se instalaram após a chamada Era de ouro do capitalismo, os anos de 1950-1970, que marcaram o início do que Hobsbawm chamou de as “décadas de crise” (2015, p. 393).

É exatamente nesse período das décadas de crise que o neoliberalismo toma força e se apresenta como uma saída para a reorganização do espaço produtivo. A partir da década de 1980 vemos a ascensão de vários governos de teor neoliberal em várias partes do mundo, como o governo de Margareth Thatcher, na Inglaterra, Pinochet, no Chile, Ronald Regan, nos EUA. É nesse momento que o mundo começa a viver a onda neoliberal, fruto de um processo natural de crise do capital, sedento por mais lucro e que via no Estado de Bem Estar Social a grande trave para o aumento dos lucros.

O aumento dos lucros seria conseguido frente a um longo processo de desregulamentação das leis trabalhistas e a redução do papel do Estado no setor de serviços, abrindo uma nova área de expansão do capital. A redução do valor gasto pelas empresas com os trabalhadores maximizavam os lucros, pois os gastos com a produção caíram. Para se concretizar esse processo foi preciso uma série de medidas legais, mudando leis de proteção do trabalho, atacando os sindicatos e reduzindo a sua influência, como na Inglaterra de Thatcher. Essa sede por lucros é uma característica própria do capitalismo, pois, segundo Huberman: “no sistema capitalista, as mercadorias não são produzidas para uso, mas para troca – com lucro” (2016, p. 208).

Após a grande crise da década de 1920 e da segunda guerra mundial, o capital internacional passou por uma reconfiguração, buscando adaptar-se às novas condições que as rupturas da primeira metade do século XX impuseram. Nesse contexto, emerge o Estado intervencionista de caráter Keynesiano, que buscava combater o risco do comunismo e do caos social garantindo uma série de leis de proteção social.

Viveu-se então a Era de ouro do capitalismo, na qual, desenvolvimento econômico e justiça social caminhavam juntos. Esse processo ganhou contornos animadores no centro do capitalismo (Europa), sendo responsável por um momento de pleno emprego (HOBSBAWM, 2015, p. 254).

Na década de 1960 o capitalismo da "receita certa" parecia estar em crise, a juventude ansiava por novas possibilidades, exigia-se uma abertura democrática, a classe trabalhadora usou das ferramentas legais e legítimas, como as greves, para exigir melhores condições de emprego e de vida. A crise do petróleo em 1973 é mais uma causa para a entrada do Estado keynesiano em colapso, pois já não é mais capaz de atender as demandas de expansão do capital, se vislumbra uma desaceleração das atividades econômicas e do lucro, no centro do capitalismo; a periferia, porém, entra em crise profunda durante o final da década de 1970 e toda a década de 1980.

Nesse contexto temos a ascensão das ideias neoliberais, que já existiam e já promoviam ataques ao modelo keynesiano, porém sem grandes repercussões enquanto esse modelo ainda era útil ao desenvolvimento do capitalismo. O neoliberalismo é muito mais que uma nova política econômica, é um modelo de sociedade, um projeto político que visa formar uma nova sociedade pró mercado, pró capital. Assim, citando Przewoski e Wallerstein, Janete Azevedo e Maria da Salete de Farias dizem:

> O que está envolvido na atual ofensiva de direita não é simplesmente uma questão de impostos, gastos de governo, ou mesmo distribuição de renda. Os planos para abrandar a tributação dos lucros, abolir os controles ambientais, eliminar os programas previdenciários, acabar com o controle do governo sobre a segurança dos produtos e as condições de trabalho e para enfraquecer os sindicatos são muito mais que uma reorientação da política econômica. Constituem um projeto para uma nova sociedade, uma revolução burguesa (...) Atrás de alternativas econômicas ocultam-se visões de sociedade, modelos de cultura e inclinações pelo poder. Projetos econômicos pressupõem projetos políticos e sociais (AZEVEDO & SALETE, 2018, p. 497).

Podemos perceber assim as diversas propostas que o neoliberalismo lança sobre a sociedade, propostas ferrenhamente contrárias à intervenção do Estado na economia,

perceptível nas ideias dos seus grandes expoentes, que eram contrários tanto ao New Deal, programa que, com a intervenção do Estado na economia foi responsável pela superação da crise de 1920 nos EUA; e contra o Estado de bem estar social. Esses novos liberais partiam do pressuposto liberal que defendia a impossibilidade do Estado controlar ou interferir na economia, pois isso seria uma ameaça à liberdade política e econômica (ANDERSON, 1995, p. 9).

O Estado Neoliberal que se forma tem dois grandes rivais, que precisam ser combatidos, a saber: O Estado de bem estar social, responsável, segundo os neoliberais, por inflar as contas públicas, deixando a máquina pública pesada e incapaz de fazer novos investimentos, visto que os investimentos em seguridade social consumiam boa parte dos recursos. Esse argumento estava baseado na ideia de que o igualitarismo provocado pelo Estado providencial destruída a vitalidade da concorrência.

Assim, a ideia de desigualdade ganha um valor positivo para esse novo modelo social e econômico, pois essa desigualdade levaria a uma perda de poder por parte da classe trabalhadora e consequentemente perda de poder dos sindicatos, segundo grande inimigo do Estado neoliberal. O novo paradigma convive com altas taxas de desemprego e mantém o desenvolvimento econômico.

Isso é possível pois a era do pleno emprego reduzia a quantidade de trabalhadores disponíveis para eventuais demissões. Em outras palavras, para reduzir a força dos sindicatos e as suas reivindicações era preciso garantir que houvesse um exército de desempregados que assumissem as vagas dos trabalhadores que lutavam por melhores salários e melhoria de condições de emprego.

O controle dos sindicatos e da classe trabalhadora permite ao neoliberalismo gastar sempre menos com a mão de obra. Dessa forma a competitividade passa a ser a regra no mercado de trabalho, uma competitividade voraz, pois não há empregos para todos e os que conseguem o seu emprego se submetem a uma série de sucateamentos da qualidade do trabalho, pois sabem que existem muitos outros profissionais qualificados esperando uma vaga, afinal, para o modelo neoliberal a educação não garante emprego, mas apenas o status de empregabilidade (SAVIANI, 2012a, p. 97).

Além disso o neoliberalismo buscou combater a visão positiva do socialismo real pelo mundo, num claro movimento de desqualificação de outras alternativas para a organização da sociedade, afinal o neoliberalismo não concebe nenhuma outra forma de estruturação do sistema que não a sua. Esse conflito com o socialismo real gerou um desprezo pelo horizonte político, ou seja, o socialismo teria criado uma arma ideológica

contra o neoliberalismo, porém, essas ideologias, que proporcionavam greves e reivindicações não eram capazes de produzir tecnologia e, por isso, o socialismo real caiu enquanto o neoliberalismo se estruturou como hegemônico no capitalismo. Esse conflito ficou resumido, segundo Pedro Demo, na expressão: "quem não tem tecnologia, não faz ideologia" (DEMO, 1991, p.14).

Logo a organização do Estado Neoliberal começou a se organizar como um Estado grande para o controle dos sindicatos e pequeno para as intervenções econômicas e os gastos sociais, deixa-se, assim, nas mãos do livre mercado o poder de controlar a economia. Esse Estado vai, segundo Perry Anderson, precisar de uma disciplina orçamentária, restaurar a taxa natural de desemprego e reduzir impostos para os mais ricos, numa clara sinalização de serviço aos interesses do capital (ANDERSON, 1995, p.2).

A busca pelo aumento do lucro só poderia ser gerada a partir de um estímulo aos investimentos, dessa forma dá-se uma nova reorganização das forçar produtivas, buscando converter direitos em mercadorias. Logo, educação, saúde, transporte e outros serviços públicos essenciais se tornam cobiçados pelo mercado, que precisa demonstrar a "incapacidade administrativa" do Estado em gerir esses serviços com lucro e qualidade.

Enquanto não era possível avançar com toda velocidade sobre os serviços que o Estado prestava à população o paradigma neoliberal começou a reestruturar a produção a partir da relação com a tecnologia, naturalizando visões de flexibilização, banco de horas, e mais recentemente trabalho zero hora; concomitantemente à retirada de direitos trabalhistas, apresentados como empecilhos ao setor produtivo.

A hegemonia conseguida pelo paradigma neoliberal é expressa pela quantidade de países que aderem a essa configuração do capital. Segundo Perry Anderson a disciplina orçamentaria e as reformas fiscais foram aderidas até por governos de cunho socialista na Europa e em outras partes do mundo. Esses governos, mais à esquerda, não foram capazes de manter o Estado de Bem Estar Social, embora tenham aplicado as doutrinas neoliberais de formas distintas em cada caso (1995, p.4).

Se fizermos um balanço do neoliberalismo vamos perceber que ele foi capaz de "resolver" os problemas que se propôs e atualmente, como modelo hegemônico, usufrui cada vez mais de controle sobre os Estados Nacionais, principalmente por conta de grande globalização e internacionalização da economia mundial.

Segundo Huberman, o programa neoliberal obteve êxito na contenção da inflação e alcançou sucesso na recuperação das taxas de lucros das indústrias dos países membros

da OCDE (Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico), que aumentou 4,7% nos anos de 1980. No entanto, segundo o mesmo autor, esse crescimento do lucro foi gerado pela redução de salário gerada pelo combate ao sindicalismo e pelo desemprego, em decorrência da reestruturação produtiva (2016, p. 281).

Porém, para Perry Anderson o neoliberalismo não foi capaz de atingir o objetivo de retornar o crescimento econômico para as taxas anteriores às décadas de crise, pois os países da OCDE mantiveram, entre 1970-1980, uma baixa taxa de crescimento econômico (1995, p. 6). O aumento do lucro não elevou o aumento do crescimento econômico por que, na nova fase do capitalismo, o que importa é a especulação, ou seja, houve uma diminuição no comércio mundial de mercadorias.

Além disso, como já indicamos nas páginas anteriores a política neoliberal não conseguiu reduzir os gastos dos Estados Nacionais no setor de seguridade social, pois o número crescente de desempregados pressionou os sistemas de seguridade social, além do grande número de aposentados, com suas pensões.

Enquanto a periferia convulsionava com as crises causadas pelas políticas neoliberais, principalmente em finais da década de 1980, quando se escancara a crise na América Latina, que teve o primeiro país a adotar a política neoliberal como política de Estado, na ditadura chilena de Pinochet; os grandes organismos internacionais que visavam "socorrer" as economias em crise, como o FMI e o Banco Mundial, condicionavam os empréstimos ao seguimento de uma cartilha econômica pró mercado, que visava privatizar e reduzir o poder do Estado nas regulações econômicas e sociais nacionais, tornando os Estados ainda mais reféns do capital internacional.

A década de 1990 foi marcada pelo aumento da dívida pública, tanto no centro quanto na periferia, além de um número cada vez mais assustador de desempregados. Nessas condições acreditou-se que a política neoliberal chegaria ao seu fim, ou seja, perderia a sua hegemonia, no entanto um novo alento foi dado ao modelo neoliberal.

Esse alento se sustenta na queda do comunismo, que chocou profundamente os setores de esquerda no mundo todo, essa queda foi seguida pela volta de democracia nos antigos países soviéticos e a instalação de governos de caráter neoliberal naquelas sociedades (ANDERSON, 1995). Assim, o neoliberalismo "triunfou" sobre o grande inimigo do comunismo, tornando-se, ou melhor, vendendo-se, como a única opção existente.

Para Perry Anderson o neoliberalismo obteve êxito no que estava planejado nos contextos social e político, mas não foi capaz de obter êxito no plano econômico, uma

vez que, como já citamos, não foi capaz de produzir as taxas de crescimentos anteriores a década das crises. No entanto, sua influência social aumentando desigualdades e reduzindo o Estado (desestatizando) tem consequências danosas para o nosso tempo. Além disso, do ponto de vista político e ideológico o neoliberalismo se posicionou como única opção, fazendo que todos se vejam necessitados a adaptar-se às suas normas (1995, p.12).

Os avanços das políticas neoliberais foram fortemente apoiados pela mídia, que vendia o progresso que as medidas de austeridade conquistaria para a economia ao mesmo tempo que buscava esconder as grandes contradições que o sistema neoliberal busca manter, uma extrema pobreza, uma grande quantidade de desempregados, a redução dos direitos trabalhistas, a mega exploração dos recursos naturais, a privatização e consequente mercantilização dos direitos da população, como saúde, educação e transporte. Todos esses retrocessos são fruto de um, ainda, projeto inacabado.

Esse projeto tem cada vez mais levado a nossa sociedade a um padrão de efemeridade, onde tudo deve responder à rapidez das regras imediatistas do mercado, desta forma, nada é pensado e colocado em prática nem para durar nem para transformar. A sociedade que se vislumbra no horizonte é a da rapidez e do descartável, inclusive na educação, principalmente pela pressão do mercado.

IMPLICAÇÕES DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

Nesta seção vamos apontar as mudanças que o aprofundamento do neoliberalismo acarreta na educação. O neoliberalismo e a sua razão de mundo são um processo global, em sentido amplo, pois acontecem em todo o mundo, em ritmos diferentes; e em todas as esferas da vida das populações (DARDOT & LAVAL, 2016). Entender as implicações do neoliberalismo na educação é fundamental para compreender a emergências das práticas de quase-mercado que invadem a educação e a aproximam cada vez mais do status de uma mercadoria vendida pelo Estado ou pela iniciativa privada.

Como esse fenômeno se pretende global ele atinge a educação e o seu funcionamento, formando uma educação neoliberal que busca preparar os estudantes para o mundo construído pelo neoliberalismo. Essa preparação se dá inculcando a forma de vida no mercado nos estudantes, visando prepará-los para atender as demandas de mercado e não para criticarem o mundo em que vivem. Em outras palavras, a educação neoliberal busca apresentar a forma de vida neoliberal como boa e a única possível,

culpando os alunos pelo seu sucesso ou fracasso – meritocracia; separando os alunos entre bons e ruins – através as avaliações em larga escala estandardizadas, entre outros aspectos.

Nesse sentido, perceber as implicações do neoliberalismo na educação é fundamental para que olhemos para as políticas públicas no Brasil sem um olhar ingênuo. Buscamos identificar como o neoliberalismo ataca a educação pública e como o Estado, por meio de governos progressistas ou conservadores, avança na implantação do modelo neoliberal ne educação. Esse processo se dá, tanto entre progressistas quanto entre conservadores, porque a educação neoliberal se apresenta como modernização, como avanço, disfarçando-se como garantia do direito à educação, quando é, na verdade, uma transformação desse direito em mercadoria, na forma de privatizações da educação (DARDOT & LAVAL, 2016).

A educação sendo um direito deve ser oferecida a todos, de forma a proporcionar o crescimento e desenvolvimento humano (SAVIANI, 2012a, p. 84). Esse desenvolvimento tem que ser igual para todos, ou seja, o direito à educação, que num primeiro momento visava transformar os súditos em cidadãos (AFONSO, 2001, p. 20) deve garantir que todos possam governar, inclusive os governados (AFONSO, 2001, p.19). Em outras palavras a educação não pode ser entendida como um benefício que mantém a classe dominante no poder.

Afonso, ao falar sobre a crise do poder do Estado Nacional, vai nos indicar que a escola vai ser um importante ambiente para a consolidação de uma identidade coesa, ou seja, uma identidade capaz de superar a fragmentação identitária de uma sociedade diversa (2001, p.18). Nesse sentido, a busca por uma homogeneização, por uma superação da diversidade cultural, dessa forma a educação poderia ser usada para legitimar o conhecimento enciclopédico burguês, produzindo um domínio ideológico sobre as crianças e os jovens da classe trabalhadora.

Assim, o Estado, conivente ao poder do modelo neoliberal, que impõe uma agenda ideológica, social e econômica se torna cada vez mais refém do processo de globalização. O Estado passa a ser regulado por uma série de organismos internacionais baseados nas ideias neoliberais.

Esses organismos internacionais são verdadeiras instâncias de regulação supranacional, que visam orientar e levar à concretização do processo capitalista de acumulação. Não podemos desconsiderar as possibilidades que a integração e a globalização trouxeram, esses movimentos aumentaram a circulação de ideias e podem

ser usados como ferramentas de reivindicações culturais, de movimentos contra hegemônicos e até mesmo de superação do neoliberalismo.

As políticas públicas podem ser analisadas em duas facetas: a) como instrumentos de controle social e manutenção das classes dominantes no poder; b) Expansão dos direitos sociais, econômicos e culturais, sendo um motor na melhoria de vida da classe trabalhadora, mais vulnerável às lógicas capitalistas de exploração (AFONSO, 2001, p. 22). No contexto neoliberal o Estado toma uma posição efetivamente pró mercado, abrindo mão de suas responsabilidades enquanto instancia de poder, para se tornar um gestor, um regulador. Esse modelo estatal está voltado para uma lógica de mercado, ou seja, o poder público busca dar aos serviços públicos o padrão de qualidade do mercado, marcado pelos conceitos de eficiência e eficácia.

Desde a metade do século XX alguns autores apontam que vivemos na Sociedade do Conhecimento (DUARTE, 2008), sendo assim as reformas neoliberais na Educação se desenvolvem no bojo da centralidade dada à Educação, vista como principal ferramentapara uma reestruturação do mundo do trabalho que atenda às demandas da revolução técnico-científica-informacional, uma vez que a nova organização econômica se concretiza na adesão às novas tecnologias de comunicação e aumento do interesse privadonos lucros produzidos pela educação (OLIVEIRA, 2009, p. 740). Essas reformas não acontecem de forma pacífica, pois elas são lugares de tensões e contradições, pois ao atender as expectativas dos empresários da educação, se contrapõem às demandas das classes populares que reagem a esses processos.

O que vislumbramos na Educação atualmente é um claro vetor de privatização (FREITAS, 2018), pois cada vez mais a Educação está colocada a serviço do mercado e da sua regulação. Alguns podem afirmar que não há privatização da Educação, pois a escola pública ainda existe e atende todos os anos milhões de alunos, no entanto nos alinhamos a Freitas (2018) e Adrião (2018) quando defendem que o que vemos é uma saída do Estado e entrada do mercado, seja na venda de livros didáticos, na capacitação de professores, nas formas de organização do fazer docente, nas avaliações em larga escala. A privatização é pelas beiras, o Estado se retira aos poucos, cada vez mais desviando as verbas para o mercado e se eximindo da responsabilidade com a Educação, afinal, os responsáveis são os próprios alunos – meritocracia; e os professores – responsabilização.

Observamos que esse processo revela-se em um sentido de privatização dos serviços públicos, porém, essa desestatização deve ser observada em sentido mais amplo.

Quando falamos em privatização dos serviços públicos, queremos ilustrar uma retirada do Estado feita por meio dele, afinal de contas, para impor o modelo neoliberal, sabe-se que a atuação estatal é fundamental, contudo, essa ação recai de forma negativa sobre o próprio Estado, sendo favorável, dessa forma, apenas, ao mercado (DARDOT & LAVAL, 2016). Além disso, essa privatização não se dá em sentido restrito, com a passagem de escolas para a administração privada, essa desestatização dá-se em um processo de delegação, por parte do Estado, ao mercado de funções antes estatais, tais como: produção de livros didáticos, formação docente; e, em casos de privatização mais aprofundada, o sistema de vouchers (LAVAL, 2019; ADRIÃO et a.l, 2020; ADRIÃO & DOMICIANO, 2020; ADRIÃO & AZEVEDO, 2019).

Esse processo acontece, pois, o setor privado é visto como exemplo de eficiência e de qualidade, enquanto a escola pública é desmoralizada, pois não é capaz de atender as expectativas por resultados. Vemos uma desmoralização da escola pública, dos professores, gestores e estudantes, eles são a concretização da ineficiência da ação do Estado na Educação, afinal, eles não conseguem os melhores lugares nas avaliações em larga escala. Essas avaliações são produzidas pelo Estado com o intuito de desmoralizar a si mesmo e abrir caminhos para a privatização da Educação, transvestida de busca por qualidade e igualdade (FREITAS, 2012; FREITAS 2013; FREITAS 2014).

Buscando melhorar o desempenho, que é, para os reformadores neoliberais, a grande prova da qualidade da educação, se adere a práticas de quase-mercado, buscando induzir uma lógica competitiva que reforça as desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2003). A ideia que sustenta esse processo é que a aprendizagem é mensurável, uma vez que os testes em larga escala são capazes de dizer o quanto os alunos aprenderam. A avaliação ganha um certo protagonismo nas reformas neoliberais na educação, pois ela é uma forma de controle, usada para responsabilizar docentes e estudantes.

O Estado Neoliberal é o Estado-avaliador, essa configuração do Estado ganha força com a disseminação de uma nova gestão pública (VERGER & NORMAND, 2015), que busca dar um encaminhamento racional à educação. Esse encaminhamento racional significa trazer para a educação uma gestão empresarial. A Nova Gestão Pública reforça a responsabilização, com a transparência de dados; controla os resultados; e inaugura a formação de um Estado Gerencial (MARQUES et al, 2019, p. 352). Em outras palavras, a nova gestão pública exige a apresentação de dados que sirvam como justificativa dos gastos empenhados, esses dados servem para que a sociedade civil acompanhe os investimentos e os retornos destes.

Afonso (2009; 2012) observa que são os exames de larga escala com o resultado amplamente divulgados que fazem esta prestação de contas para a sociedade sobre a educação. O autor lembra que os resultados desses testes orientam as políticas públicas em educação, apontando que esse modelo, tal como está posto é de um governo por números o que não condiz com a democracia, para ele, é fundamental que se busque uma forma de prestação de contas que seja democrática (AFONSO, 2009, p. 25).

A prestação de contas, ou *accountability*, é uma das características que as reformas neoliberais lançam na educação, porém a prestação de contas neoliberal está alicerçada num processo meritocrático, excludente, obcecado pela comparação dos incomparáveis, pois se comparam estudantes sem levar em consideração as especificidades locais de cada escola, de cada estudante em si. A lógica que guia esse processo é a seguinte: se todos têm acesso à educação, todos estão aptos a concorrerem entre si para alcançar os melhores lugares, os resultados promoveriam, então, a recompensa dos que se esforçaram e a punição daqueles que não fizeram por onde.

Este mundo encantado no qual todos partem do mesmo ponto de partida por que todos estão na escola, não existe, infelizmente. Ele é apenas um recurso dos reformadores neoliberais da educação que buscam lançar sobre os estudantes a culpa do seu fracasso, responsabilizando as vítimas de um sistema educacional que é desigual por se desenvolver numa sociedade desigual. Como sustenta Silva (2019) as desigualdades sociais se convertem em desigualdades educacionais, sendo assim para que tenhamos uma visão mais próxima do real precisaríamos levar em conta o perfil socioeconômico dos estudantes que realizam os testes, ainda que fizéssemos isto não é possível comparar aprendizagens.

Olhando para o relatório País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras, produzido pela Oxfam em 2018, percebemos que o abismo que separa ricos e pobres, negros e brancos, homens e mulheres só cresce no Brasil (OXFAM, 2018). Sendo assim, como podemos avaliar a aprendizagem dos estudantes desconsiderando o contexto socioeconômico no qual estão inseridos? As avaliações em larga escala são um reforço da noção de mercado, buscando vender a ideia da meritocracia e produzindo desmoralização do setor público de educação, tendo impactos psicológicos profundos em alunos e professores.

No entanto, os reformadores empresariais da educação, para usar um termo de Luiz Carlos de Freitas (2004) desconsideram esses problemas, ou, quando não o fazem, reduzem a sua importância. Esses reformadores buscando forçar a Educação Pública a

atender às suas expectativas usam uma série de ONGs e organizações que “defendem a Educação”. Estas, produzem relatórios indicando os problemas da Educação Pública e apresentando caminhos para a superação desses problemas, normalmente, esses caminhos são o aprofundamento da lógica gerencialista, de responsabilização e de privatização; lógica que já ficou claro, como afirma o autor, que não resolve os problemas educacionais, principalmente nas escolas em que os filhos da classe trabalhadora estudam (FREITAS, 2013; 2014; 2016).

Essas reformas educacionais se envolvem com um movimento mais amplo de “empresariamento” da sociedade (GADELHA, 2017) que busca aprofundar o controle das condutas e dos corpos, usando a escola como uma das ferramentas mais importantes nesse processo. A retirada de direitos e a precarização do serviço público deve acontecer com o apoio dos trabalhadores, para isto é preciso convencê-los que são os culpados pelos gastos desnecessários de recursos públicos. Em outras palavras, é preciso que o individualismo seja a regra, cada trabalhador seja empreendedor de si, autônomo, chefe de si mesmo, sendo ele o único culpado pelo seu fracasso ou sucesso.

A disseminação da forma empresarial (GADELHA, 2017, p. 127) nos vários setores da sociedade faz parte de um modelo de controle, que busca desresponsabilizar o Estado pela vida das pessoas, promovendo um mercado que regula a si mesmo, promovendo bolsões de pobreza e uma ultra concentração de renda, aumentando as desigualdades, porém, essas desigualdades são vistas como naturais e culpa do indivíduo.

Trevisol e Almeida (2019, p. 207-208) ao falarem sobre as implicações do modelo neoliberal na educação apontam que a escola adotou uma nova relação com o saber, um saber para o mercado de trabalho, um saber que normatize a vida das pessoas e dê uma certa previsibilidade à ação dos trabalhadores. Emerge daí uma neoescola que favorece o eu-empresa, assim se adota uma perspectiva empresarial na escola que se caracteriza pela “concorrência, eficiência e competitividade” (TREVISOL & ALMEIDA, 2019, p. 216).

Cabe nesse momento apontar que o conceito de eficiência não é homogêneo. Ter eficiência depende do que se busca como fim. Em outras palavras, a noção de eficiência está atrelada ao fim último da atividade que se realiza, sendo assim, uma educação eficiente depende da ideia de educação que se tenha. Portanto, para o neoliberalismo uma educação eficiente é aquela que prepara para o mercado, para as necessidades do capital.

Nós, nesse texto, entendemos que uma educação eficiente é aquela que é realizada pelo trabalho[2,] mas que prepara para uma crítica ao capital e à sua estrutura.

Assim, dentro da influência neoliberal, se concebe um modelo educacional baseado em metas, que devem ser cumpridas, pois o cumprimento das metas revela o real desenvolvimento da qualidade da educação. O foco não é no processo, mas sim nos resultados verificáveis, fontes de objetividade e capacidade de conduzir uma política pública coerente com as dificuldades apresentadas.

A emergência das avaliações em larga escala acontece como forma de aprofundar o processo até aqui apresentado. Essas avaliações são medições que visam o ranqueamento das escolas, numa perspectiva claramente excludente, dividindo as escolas em níveis. Essas avaliações se tornam necessárias por dois motivos principais, a saber: a) dar aos pais um conceito de excelência escolar para os seus filhos e b) prestar conta para a sociedade dos gastos da educação e os frutos que esses gastos estão produzindo na sociedade (MELO, 2015, p. 47), uma vez que o Estado gestor precisa garantir o lucro, este não entendido como retorno de dinheiro aos cofres públicos, mas como a formação de uma mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

A educação oferecida pelo Estado visa atender as demandas do mercado de trabalho, logo para agradar o todo poderoso mercado as necessidades mercadológicas são adequadas para o Estado, que compra qualificações, formações, livros didáticos, criando uma escola que gira em torno do mercado e que funciona de acordo com a lógica do mesmo. Assim a educação é entendida como retorno dos investimentos.

A competitividade é uma das grandes contradições que a educação apresenta dentro dessa lógica neoliberal. A escola deveria ser o lugar da colaboração, da construção em conjunto, mas o ranqueamento e o posterior julgamento de acordo com esses rankings faz com que as escolas, os professores e os alunos disputem os melhores resultados, criando um ambiente de forte competitividade, como é o mercado de trabalho na era do neoliberalismo.

Com esse processo de avaliar para ranquear temos uma avalição que não é capaz de conduzir a construção de uma política pública efetiva, pois essa avaliação não visa

[2] Educação pelo trabalho está no sentido atribuído por Antônio Gramsci, para quem é preciso permitir as classes subalternas mais que participar do processo produtivo, dando-lhes condições para controlar quem dirige a sociedade, criando um novo processo de produção e de socialização política. O foco não é, como quer o neoliberalismo, no trabalho como um fim em si mesmo, mas o foco é no sujeito humano. Se busca um trabalho criativo, não repetitivo, que tenha a potencialidade de produzir novos conhecimentos. Esse trabalho tem como finalidade a satisfação humana e não a sua exploração pelo capital. Sendo assim, a escola deve preparar a partir desse trabalho, num caminho de libertação da relação entre trabalho e grande capital.

corrigir erros no processo, mas punir aqueles que não atingiram metas estipuladas previamente e sem levar em consideração as especificidades locais.

Esse processo ao buscar dar aos pais a possibilidade de escolher qual é a melhor educação para os seus filhos, obviamente as escolas com desempenho mais alto, busca excluir aquelas escolas com desempenho menores se comparadas ao todo de escolas, além de promover uma desmoralização pública de professores, gestores e alunos.

A grande contradição que salta aos olhos nesse momento é que as classificações nesse modelo não levam em consideração nenhuma outra forma de avaliar a escola. As instituições são colocadas num claro processo de competição, as que conseguem melhores lugares no ranqueamento são consideradas melhores e, por isso, haverá uma disputa por vagas nestas instituições.

Melo aponta que a avalição é colocada, dentro da lógica neoliberal, como um elemento fundamental para dar à sociedade um feedback sobre como anda o sistema de ensino (2015, p. 40). Esse feedback busca apenas demonstrar como a educação avançou em sentido quantitativo e muitas vezes serve de parâmetro comparativo entre a iniciativa pública e privada, servindo como argumento para os que pregam a incapacidade do Estado de gerir a educação.

Não se defende aqui que não é importante avaliar, pois avaliar é, ao nosso ver, uma das questões mais fundamentais do processo de ensino e de aprendizagem, visto que é a partir da avaliação que se pode perceber lacunas no processo e buscar sanar essas lacunas (LUCK, 2012). Ou seja, a questão não é se devemos avaliar, mas como devemos fazer.

Podemos perceber que a avaliação educacional dentro da lógica neoliberal visa a responsabilização, ou seja, avaliar é demonstrar quem não foi capaz de atingir as metas colocadas. Assim o Estado é capaz de transferir parte da culpa pelo insucesso educacional para os professores, às escolas, aos alunos, aos gestores e às comunidades educacionais.

Corroborando com o que expomos até o momento Vianna aponta que o modelo de avaliação

> preocupa-se com o desenvolvimento de uma metodologia que permitisse medir a eficiência dos seus professores, a construir instrumentos e a definir padrões que possibilitassem a mensuração do grau de eficiência de suas escolas e dos diversos sistemas educacionais, seguindo, assim, no campo da educação, os procedimentos que empresários buscavam implantar na indústria (2005, p.146).

Dessa maneira evidenciamos o que indica Melo ao indicar que os modelos educacionais seguiram, durante os séculos XIX e XX, modelos de avaliação que se relacionassem com o modelo econômico vigente à época, com o avanço do neoliberalismo e sua inclinação pró mercado a educação passa a ser entendida como educação-empresa, onde a lógica vigente é a empresarial (2015, p. 45-47).

Dentro de uma visão gerencialista da educação, ou de uma avaliação gerencialista, podemos perceber que as principais características desse modelo são: competitividade e individualismo. Esse tipo de avaliação entende cada unidade escolar como uma micro empresa e busca regular a qualidade do produto final (MELO, 2015, p. 48). O foco é "na gestão por objetivos, na gestão como planejamento estratégico, de uso reconhecido no meio empresarial" (LEITE, 2005, p.38).

A questão da descentralização se apresenta como fundamental para entender as mudanças que o neoliberalismo provocou na educação. Essa descentralização não ocorre para aumentar o poder decisório local, mas para transferir alguns poderes de decisão para a escola, buscando, como já afirmamos a responsabilização dos agentes locais.

Nesse sentido, a pressão sobre a escola é para focar numa qualidade total, que pede da escola uma contínua doação dos seus membros para garantir a qualidade ao final do processo (CAMPOS, 2015, p. 3). A qualidade é uma categoria central nesse contexto, pois ela é aferida pelas avaliações em larga escala, é a qualidade atestada pelos exames que garante que a escola-empresa é uma boa aposta para o aluno-consumidor.

Outro ponto que nos parece importante são as reformulações curriculares, que encontram no Brasil sua grande referência na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Essas reformas buscam homogeneizar o currículo, o que já se apresenta como uma contradição em relação à autonomia que deve ser dada às escolas (MACEDO, 2018; LOPES, 2018).

O NEOLIBERALISMO NO BRASIL – OS GOVERNOS DA REDEMOCRATIZAÇÃO E SUAS REALIZAÇÕES

Analisar os rumos ideológicos, numa perspectiva de hegemonia do neoliberalismo, é fundamental para compreendermos como essa concepção foi absorvida pelo Estado. Como afirma Werle, "o Estado é percebido através da sua ação, assim, estudar o Estado é compreender sua lógica de intervenção e de articulação com a sociedade" (2011, p.770).

Nesse sentido, nos propomos a analisar como o Estado brasileiro se forma no período posterior à sua redemocratização, ou seja, a partir dos anos de 1985. Com isso, pretendemos traçar um panorama geral das medidas tomadas pelos diversos governos no que tange à educação, no intuito de perceber como o paradigma neoliberal foi recebido no Brasil e como ele influenciou e influencia na nossa estrutura educacional.

Nessa análise olharemos para ações do Ministério da Educação, para a Constituição Federal de 1988 e a Lei 9394/96, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Além de outros mecanismos de vital importância para a educação brasileira, como o Plano Nacional de Educação (PNE).

Durante o período final da ditadura civil militar no Brasil, diversas forças atuavam sobre a nossa sociedade, essas, por sua vez, tinham diferentes expectativas com o nosso processo de redemocratização. O povo, entendido aqui como as pessoas comuns, das mais diversas classes sociais, que eram opositoras à ditadura; esperavam que a redemocratização alargasse o acesso à cidadania e, consequentemente, rompesse com a verticalidade do poder autoritário, as pessoas buscavam se construir como sujeitos sociais (CHAUÍ, 1989, p.35).

No entanto, outra força atenta ao processo de redemocratização via nesse processo a possibilidade de solapar os direitos sociais e instalar no Brasil um governo ainda mais voltado às práticas neoliberais. O preço que a democratização cobrou, não apenas no Brasil, mas em toda América Latina; foi a adesão e o reforçamento do livre mercado, este, impopular na América Latina (ANDERSON, 2020, p.87).

Podemos perceber que no processo de recuperação da normalidade democrática no Brasil esses dois movimentos se chocam profundamente, formando algo hibrido. Ou seja, governos de cunho neoliberal convivendo com uma constituição que garante uma série de direitos sociais. Como bem observa Cury (2018, p. 876) o Brasil aparentava ir na contra mão do resto do mundo quando da aprovação da constituição cidadã.

A nossa carta magna de 1988 trouxe a educação como um “serviço público indispensável para a cidadania” (CURY, 2018, p. 877), cabendo, portanto, ao Estado garantir a todos o direito à educação (BRASIL, 1988). Embora a educação fosse vista como uma ferramenta para transformar súditos em cidadãos, ela não foi capaz de atender com qualidade as crescentes demandas.

Fonseca (2009) ao se debruçar sobre a noção de qualidade que guiou os documentos educacionais no Brasil republicano percebeu que na Nova República as noções de qualidade foram disputadas por dois atores principais, que se concretizam nos

movimentos sociais e nas parcerias internacionais. Apontamos que, ao nosso ver, a perspectiva de qualidade apresentada pelas parcerias internacionais, leia-se o Banco Mundial e afins, é, atualmente, a perspectiva hegemônica no Brasil e se relaciona com uma qualidade mensurável a partir de avaliações em larga escala.

Saviani, ao debater sobre a existência ou não de um sistema de Educação no Brasil apresenta um panorama que pode ser útil para compreender as dificuldades da educação pública no país. Segundo o autor, a educação pública, quando era apenas para uma pequena parcela da população tinha qualidade, pois atendia a interesses específicos. Porém, com a democratização do acesso, o grande número de estudantes, das mais diferentes idades, vindos das camadas populares pressionaram a estrutura educacional brasileira, mesmo com a grande quantidade de recursos destinados à educação. Pois esses recursos não são capazes de atender a uma demanda defasada há anos (SAVIANI, 2017, p. 27-29).

Outra questão que se coloca como fundamental ao relacionar acesso à educação com democratização é a lógica em que se dá esse acesso, uma lógica de sacrificar aqueles que são considerados ineptos, que fogem aos padrões mínimos estabelecidos, se exclui de forma indireta, segundo Arroyo (2010)

> Essa lógica sacrificial é tão persistente que, quando pensávamos ter avançado para a diminuição das desigualdades ao menos educativas pela universalização do acesso, se inventaram nas escolas públicas populares novos parâmetros de classificação das desigualdades: a necessidade de provar, em avaliações nacionais e internacionais, a passagem para o reino da igualdade educacional, atingindo parâmetros mínimos de qualidade (p.1408).

Esse Estado que se omite a investir na educação, inclusive quando a Constituição prevê essas verbas, é o mesmo que cada vez mais permite que a educação privada corra sem uma regulação que garanta a qualidade do ensino, como prevê a constituição (BRASIL, 1988). Essa omissão do ponto de vista econômico é agravada por uma série de descontinuidades na política educacionais e por entraves jurídicos e ideológicos (SAVIANI, 2017, p. 29-39) que impedem a formação de um sistema nacional de educação, comprometendo, assim, a qualidade da educação para os mais pobres.

O grande problema é que o neoliberalismo justifica os maus resultados na educação com o argumento de que "a crise na educação é consequência de uma expansão desordenada do sistema escolar que acarreta a má qualidade do ensino devido à improdutividade das práticas pedagógicas" (PEROBA, 2017, p.104). Assim, cabe ao

Estado buscar, a partir da avaliação, julgar as escolas que produzem e as que não produzem, no intuito de responsabilizar as instituições educativas, seus professores, gestores e alunos pelos resultados.

Como bem observa Cury (2018), a educação pública brasileira passa por momentos de avanços e de recuos no que tange à participação do Estado na garantia à educação. Esses avanços e recuos estão relacionados a uma velha disputa no campo educacional brasileiro – a disputa setor privado x setor público – que foi motor de acalorados debates na sociedade brasileira.

Nesse conflito, visto numa perspectiva histórica, temos que em momentos de ditaduras, como em 1937 ou 1964, o governo central se exime das responsabilidades com a educação e concede ao sistema privado uma série de benefícios (CURY, 2018, p. 882). Devemos atentar que a democratização não anda de mãos dadas com um esforço de estatização da educação, no caso brasileiro, se observamos a história da educação no Brasil veremos uma constante abertura, do ponto de vista constitucional, à iniciativa privada.

Assim entender a educação como um direito é compreender que o acesso, a permanência e a qualidade da educação devem ser garantidas, afinal, não podemos conceber, dentro de um ideário republicano, que a educação como direitos de todos seja oferecida com qualidade a alguns e sem qualidade a outros, visto que, isso caracterizaria uma exclusão dos incluídos (VASCONCELOS, 2013, p. 109).

Ainda no governo de José Sarney, portanto na segunda metade da década de 1980, o ministério da educação colocava em prática dois programas financiados pelo Banco Mundial, a saber: Programa de Expansão e Melhoria da Educando no Meio Rural - EDURURAL[3] e Projeto de Ensino Básico para as Regiões Norte e Centro-Oeste - Monhangara[4]. O primeiro programa indicava para a necessidade de implementar avaliações em larga escala no país, como forma de avaliar a qualidade da educação, o segundo programa buscava implementar princípios da educação gerencial na educação

[3] Para saber mais ver: SOUSA, Leandro Araujo de; PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas; LEITE, Raimundo Hélio. Edurural: uma experiencia pioneira em avaliação em larga escala no Brasil (1980- 1987). **Hist. educ. anu.**, Ciudad autonoma de Buenos Aires. , v. 22, n. 1, p. 51-60, jun. 2021 . Disponível em <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772021000100051&lng=es&nrm=iso>. Acessado em 10 enero 2023.

4 Para saber mais ver: Scaff, Elisângela Alves da Silva. **Planejamento da educação e cooperação internacional:** uma análise dos programas Monhangara e Fundescola. Tese de doutorado, USP, São Paulo, 2007.

brasileira, vê-se, portanto, um avanço de políticas neoliberais realizadas pelo Estado brasileiro em parceria com o Banco Mundial.

Os próprios documentos oficiais produzidos pelo MEC davam o tom da urgência para a implantação do modelo de gestão a partir de avaliações, buscando criar "processos gerenciais e organizacionais, com vistas a facilitar e agilizar a utilização dos insumos e produtos do setor e a avaliação dos seus resultados" (Brasil/MEC, 1986, p. 14-21).

Esse modelo começa a se concretizar no governo de Fernando Collor de melo, que "prometia um extermínio total dos controles estatais. Suas bandeiras seriam a liberdade e a iniciativa individual. A hora do neoliberalismo latino-americano parecia ter chegado (ANDERSON, 2020, p. 19). E ganha força no governo Fernando Henrique Cardoso, com suas reformas de Estado que "visavam dar maior eficiência e tornar o aparelho burocrático menos opaco" (ANDERSON, 2020, p. 40).

Tendo a educação como interesse fundamental dentro dessas reformas, uma vez que é esse o nosso objeto de estudo e análise e sabendo que "os resultados da variante brasileira do neoliberalismo são visíveis: estagnação agravada, salários reais em queda, desemprego sem precedentes e uma carga de dívidas alarmante"(ANDERSON, 2020, p. 42); cabe-nos perceber como o Estado se tornou cada vez mais omisso em relação à educação e abriu espaço para a iniciativa privada crescer e prosperar vendendo a educação.

O governo Collor protagonizou o Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais (INEP) o qual trouxe no seu documento síntese um novo conceito de qualidade para a educação

> Na definição da pauta mínima, deve o Ministério atuar com base em definições consensuais de satisfação de necessidades básicas de aprendizagem. Essas não podem mais ser referenciadas com categorias difíceis de serem identificadas e aferidas – como, por exemplo, a formação do espírito crítico –, mas por aspectos concretos que permitam o salto para a racionalidade tecnológica, que determinou mudanças produtivas nas ilhas da modernidade (BRASIL, 1990, p. 9).

Ao buscar trazer um critério mais racional para a noção de qualidade vemos a execução de uma pauta neoliberal, que busca induzir uma noção hegemônica de qualidade a partir dos testes em larga escala, ou seja, uma qualidade mensurável. Ao final do trecho do documento o conceito de modernidade se confunde com o conceito de educação neoliberal. Dardot & Laval (2016) nos chamam a atenção para a armadilha neoliberal de se vender como modernidade, para amenizar resistências.

A proposta é de uma desideologização do conceito de qualidade, buscando uma neutralidade sobre o que é educação de qualidade. Observemos, porém, que essa neutralidade é, na verdade, a adoção do conceito neoliberal de qualidade. Esse conceito, atualmente em voga no Brasil, passou por diversas atualizações e atingiu uma naturalidade com as avalições em larga escala, como a prova Brasil e o ENEM.

Uma das características das influências do neoliberalismo na educação, citadas anteriormente, diz respeito a um foco maior, por parte do Estado, no ensino fundamental; esse foco marca um recuo das ações estatais em outros níveis de ensino, e se concretizou no Brasil no mandato de FHC com a Emenda Constitucional 14/1996 (FUNDEF) (CURY, 2018, p. 883).

Além disso, um processo mais antigo, vindo do governo Collor, é reforçado durante o governo de FHC foi a centralização da avaliação da Educação no Brasil. Antes de 1992 cada secretaria fazia e aplicava a sua avalição para os seus estudantes, porém, no ano citado o INEP toma a responsabilidade das avaliações em larga escala (WERLE, 2011, p. 774).

Esse processo é, segundo Werle (2011) fruto de um ensaio de 1988, com a aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte (p. 774). Podemos perceber que já existia uma inclinação do Brasil de formar um Sistema Nacional de Avaliação, para atender as demandas dos organismos internacionais. O que nos parece interessante é que primeiramente se forma um sistema nacional de avaliação da educação, que coexiste com a inexistência de um sistema educacional (SAVIANI, 2013).

Notamos que o Estado brasileiro no que diz respeito à educação toma cada vez mais uma posição de avaliador, que é a "radicalização da figura do Estado intervencionista, ou seja, aumento de interferência e controle pelo Estado por meio da avaliação sistêmica" (AFONSO apud PEROBA, 2017, p. 105). Essas avaliações buscam aferir a qualidade da educação numa lógica de qualidade total, processando os investimentos e os benefícios desses investimentos como se fosse uma empresa. Essas avaliações se preocupam apenas com o resultado final e desconsideram o processo avaliativo.

O Estado Avaliador não é a minimização do Estado intervencionista, pois é a ação do Estado que garante a aprofundamento do modelo neoliberal, não estamos vivendo uma retirada do Estado, mas sua recolocação. A ação avaliativa tem implicações profundas na forma como a educação se estrutura, sendo uma clara ação do Estado para atingir os

objetivos mercadológicos que ele defende. Vemos, portanto, no Estado Avaliador, uma tentativa de ocultação da ação do Estado.

Assim, o modelo de responsabilização no qual se baseia o modelo avaliativo adotado pela Brasil no início da Nova República (1985) é caracterizado pela convergência de valores como qualidade total, eficiência e prestação de contas (AFONSO, 2000, p. 50-51). Esse mecanismo avaliativo acaba estimulando a competição nas escolas e é fonte de uma grande contradição, visto que a educação, por ser um serviço social (BRASIL, 1988) não pode ser enquadrada em modelo total de mercado, mas toma características de uma quase-mercado (PEROBA, 2017, p. 106).

Esse sistema de avaliação ganha força nos anos de 1995 "reforçado por uma série de empréstimos com o Banco Mundial (BM) e pela terceirização de operações técnicas" (WERLE, 2011, p. 775). É nesse ano, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que surge o Sistema de Avalição da Educação Básica (SAEB), esse sistema faz parte de uma ação mais ampla dos governos FHC, nos quais a ideia controladora da reforma de Estado por ele imposta, se alastrou para a educação. Observamos que o governo federal toma uma medida a mais para a centralização da avaliação e se propõe como grande avaliador a nível nacional. Com Lei 9394/96 (LDBEN) a avaliação externa centralizada pela união ganha mais proeminência no Brasil, podemos observar isso no artigo 87 da lei supracitada, onde lemos

> § 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006)
> [...]
> IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

Werle (2011) vai apresentar a emergência de outro mecanismo de avaliação em larga escala, que junto com o Saeb vai compor o Sistema Nacional de Avaliação da Educação. Criado em 1998 para avaliar os estudantes egressos do Ensino Médio é criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com o passar do tempo uma série de avaliações em larga irão compor o cenário educacional brasileiro, como o ExameNacional de certificação de competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)[5], Prova

5 O ENCCEJA é realizado desde 2002 e busca aferir as competências de jovens que não concluíram o Ensino fundamental e Médio na idade certa, no Ensino Médio a prova, que é aplicada em um único dia, é formada por 30 questões de cada área, a saber: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia); Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Redação (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física);Ciências Humanas e suas Tecnologias

Brasil[6], Exame Nacional do Desempenho do Ensino Superior (ENADE)[7] entre outros sendo avaliações propostas e articuladas pelo governo federal ou pelos próprios estados, no intuito de criar índices para medir a qualidade da educação, como, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), em Pernambuco.

No entanto, em 2002 foi eleito um presidente relacionando ao movimento sindical e com viés de esquerda, este, conhecido como Lula, criou uma enorme expectativa sobre o seu governo e as mudanças que esse governo poderia gerar não apenas nos rumos da educação, mas de todo o país, mas

> A América Latina está repleta de exemplos de políticos ou partidos que vencem as eleições com plataforma fortemente opostas ao neoliberalismo, mas que, uma vez no poder, implementam políticas neoliberais em geral mais drásticas que as dos predecessores (ANDERSON, 2020, p.49).

Não queremos taxar os governos de Lula como mais dados ao neoliberalismo que os governos anteriores, entendemos que a sociedade brasileira viveu avanços significativos não só na educação, durante o governo Lula. Não deixamos de observar, porém, que a necessidade de alianças políticas arrefeceu algumas ações do governo, que agiu pelo bem do povo, mas não esqueceu dos interesses do grande Capital.

Segundo Oliveira (2009), podemos perceber dois momentos diferentes no governo Lula; no primeiro mandato, se isenta da responsabilidade de propor uma reforma educacional e continua os caminhos do seu antecessor FHC; no segundo mandato, o governo busca recuperar o seu protagonismo e recuperar um pouco das distorções

(História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Segundo o site do INEP, "são finalidades do Encceja: construir uma referência nacional de autoavaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar ou extraescolar; estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias de Educação para que estabeleçam o processo de certificação dos participantes, em nível de conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, por meio da utilização dos resultados do Exame; oferecer uma avaliação para fins de correção do fluxo escolar; construir, consolidar e divulgar seus resultados para que possam ser utilizados na melhoria da qualidade na oferta da Educação de Jovens e Adultos e no processo de certificação; construir parâmetros para a autoavaliação do participante, visando a continuidade de sua formação e sua inserção no mundo do trabalho; possibilitar o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre educação brasileira". Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>.

[6] Criada em 2005, faz parte dos cálculos do IDEB. Tem a finalidade de avaliar a qualidade da educação brasileira e é aplicada no quinto e no nono ano do Ensino Fundamental, focando nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. A Prova Brasil é formada também por um questionário sobre as condições socio-econômicas dos estudantes e as condições de trabalho dos docentes. Os desempenhos na avaliação estão disponível para acesso da população.

[7] Segundo o INEP aplicado pelo Inep desde 2004, o Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), composto também pela Avaliação de cursos de graduação e pela Avaliação institucional. O exame busca aferir o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação e é um exame de caráter obrigatório aos concluintes do ano em que a prova estiver sendo aplicada. As aplicações do ENADE dependem de um ciclo avaliativo que avalia os cursos a cada três anos.

educacionais existentes. Assim podemos afirmar que, em certos aspectos, o governo Lula rompeu com as reformas de Estado levadas a cabo pelos governos anteriores.

Exemplo disso é quando revoga o decreto 2208/97, que tornava impossível a integração do ensino profissional com o Ensino Médio regular, sendo o governo Lula responsável pela possibilidade da integração em 2004 por meio do Decreto nº 5.154/04, de 23 de junho de 2004. O decreto revogado por Lula era um impedimento ao desenvolvimento de uma educação de qualidade no Brasil, pois tratava o pensar e o fazer como categorias opostas e insociáveis (RAMOS, 2008). No entanto autores como (SANTOS, 2017; SILVA, 2016) avaliam que o decreto de Lula não revoga efetivamente o decreto 2208/97, pois o decreto 5154/04 institucionalizou o que (SANTOS, 2017) chamou de "pode-tudo", pois "integração que pode se dar em uma mesma instituição e desintegração em dois momentos distintos" (SANTOS, 2017, p. 238).

A criação do Plano Nacional de Qualificação – PNQ também ocorreu no primeiro governo Lula e buscou qualificar social e profissionalmente os trabalhadores, o público alvo seria pessoas em vulnerabilidade social, que, se qualificando teriam mais chances de se reintroduzirem no mercado de trabalho. Para (RUMMERT, 2005) a plano se desenvolveu muito mais na lógica de priorizar o Capital, incentivando o aumento de competitividade e da produtividade entre os trabalhadores.

Não podemos afirmar que o governo Lula rompeu com a lógica neoliberal, no entanto o que é evidente em relação ao governo Lula é sua ação para aumentar a participação de universidades e movimentos sociais nas propostas de políticas educacionais, essas entidades ganharam ainda mais importância política na luta por uma educação de qualidade, embora tenha sido necessário fazer concessões aos grandes empresários da educação, pois o campo das políticas é sempre um campo de acirradas disputas políticas. Destaca Kuenzer

> [...] Programas e projetos, tanto no governo Fernando Henrique quanto no governo Lula, não se diferenciam no que diz respeito à concepção das relações entre Estado e sociedade civil, que passam a se dar através das parcerias entre o setor público e o setor privado. Estas relações supõem o repasse de parte das funções do Estado para a sociedade civil, acompanhado do repasse de recursos, que, realizados sob o ordenamento jurídico privado, fogem aos controles públicos da União. (2006, p. 899).

Alguns avanços, porém, são sensíveis, como a ampliação da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2009). Além disso, o governo Federal sob a égide do Partido dos Trabalhadores e o governo de Lula, colocaram a

frequência escolar como um pré-requisito básico para o acesso às políticas assistenciais ou compensatórias. Isso pode ser computado como um avanço na educação se olharmos apenas para esse dado, a grande questão que permanece é a qualidade do ensino e os fatores que contribuem para a permanência do estudante na escola.

Ainda no primeiro governo Lula via-se uma mudança que é descrita por Perry Anderson

> Desde 2005, os gastos do governo em educação triplicaram, e o número de estudantes universitários dobrou. Durante os anos de 1990, o ensino superior no Brasil havia deixado em grande parte de ser função pública, com três quartos de todos os estudantes indo para universidades privadas que desfrutavam de isenção fiscal (2020, p. 63).

O governo do presidente Lula foi responsável por um aumento considerável das vagas no setor público de ensino superior e, ao mesmo tempo, por um processo de favorecimento às grandes empresas do setor educacional superior privado. Esse aumento de vagas no setor público e o financiamento, por parte do governo federal, para alunos estudares em universidades e faculdades privadas começaram a contar, cada vez mais, com um único cartão de acesso, o ENEM.

O governo Lula também foi responsável pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007. “O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez” (OLIVEIRA, 2009, p. 204). Vale salientar que o IDEB se baseou em dados da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que indicava a média seis (6,0) como uma meta a ser atingida pelo Brasil, pois esta nota era o índice dos países mais desenvolvidos.

Como podemos perceber a educação entrou um pouco mais numa lógica neoliberal, que coloca a necessidade de metas de “produtividade” para a educação no país. Com os dados do IDEB se agrava o processo de ranqueamento e de estigmatizaçãodas escolas no Brasil. É importante perceber, partindo do conceito de sistema proposto por Saviani (2013, 2017) que o sistema de avaliação nacional não busca levar ao melhoramento da educação, mas apenas ao ranqueamento, reforçando assim, desigualdades sociais.

O governo Lula é responsável por aderir, no ENEM, uma nova metodologia, ainda mais voltada para habilidades e competências, o que nos indica um compromisso com a continuidade de uma visão de educação pró mercado. No entanto, como a marca do governo Lula foi, em muitos momentos, uma atender aos interesses do capital e aos interesses das classes trabalhadoras, temos que nesse período o número de vagas nas

universidades públicas aumenta substancialmente, a partir de programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Além disso "o governo Lula criou políticas para a educação de jovens e adultos, além de minorias étnicas e movimentos sociais" (WALDOW, 2014, p.12). Essas políticas vieram acompanhadas por um tímido avanço de uma perspectiva politizada na educação, vide a aprovação da lei 10.639/03 que garante o ensino de cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil, um claro movimento de politização da educação em busca da superação do racismo.

A expansão das universidades públicas federais, com sua interiorização e o aumento no número de vagas, em alguns cursos, mais baratos, não foi um movimento que dissecou a educação privada. Se olharmos o texto de Romualdo Portela de Oliveira (2009) "A transformação da educação em mercadoria no Brasil" iremos perceber que o crescimento do setor privado foi exponencial durante os anos do governo Lula e até mesmo após o seu governo. Esse crescimento é caracterizado pelo movimento de aumento de investimentos públicos no ensino superior via FIES e o Programa Universidade para Todos PROUNI; que ocorrem em consonância com a transferência de recursos públicos para instituições privadas.

O governo Lula consegue elevados níveis de popularidade e é capaz de eleger uma sucessora. A presidência da República, ainda sob a égide do Partido dos Trabalhadores, é ocupada por Dilma Rousseff que na "percepção neoliberal [...] está associada aos perigos de um estatismo e um nacionalismo insidiosos" (ANDERSON, 2020, p.84). Ou seja, Dilma era vista como alguém que pode colocar em risco os avanços neoliberais na sociedade brasileira, pois suas posições eram consideradas mais voltadas para o protagonismo do Estado, se considerado o governo Lula.

Nos governos do Partido dos Trabalhadores – PT, houve uma expansão da rede federal de educação, esse processo iniciou-se em 2005 quando se deu a revogação do § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que proibia a criação de novas unidades de ensino profissional federal. A revogação se deu por meio da lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. O texto desta lei diz

> Art. 1º O § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar com a seguinte redação:
>
> § 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá,

> preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005).

Esse processo de expansão da rede federal, iniciada no primeiro governo Lula, foi significativo uma vez que leva em consideração a desconcentração do território nacional, por meio de um processo de interiorização da rede de ensino técnico e da rede de ensino superior. Para Da Silva (2017) a interiorização da rede de ensino se deu de forma diferente em cada região do Brasil, pois em alguns casos foi priorizado municípios com menores PIB e em outros casos a expansão se deu em municípios com maior dinamismo populacional e econômico.

No caso do Nordeste, de onde falamos, em 2005 haviam 77 escolas técnicas nos 9 estados da região, ao final da expansão o Nordeste passou a contar com 192 campus, sendo "a maioria dos campus da expansão da Região Nordeste foi posicionada nas microrregiões de menor renda" (DA SILVA, 2017, p. 124).

A lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 é o marco para a criação da rede federal e marca uma reforma na educação profissional sob o governo do Partido dos Trabalhadores, essa lei deixa claro que

> Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:
>
> I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
>
> II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
>
> III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
>
> IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e
>
> V - Colégio Pedro II.
>
> Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.
>
> Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

A lei coloca os IFs como autarquias, dando a eles autonomia como a das universidades e os coloca como centros produtores de ciência e tecnologia. Podemos ver

um investimento e uma preocupação com a expansão da rede de ensino técnica federal, o que representa uma ação do governo para descentralizar os centros educacionais e aumentar as possibilidades de estudo e permanência nos estudos para as pessoas do interior e das classes menos favorecidas

O governo Dilma começa com uma forte desconfiança do mercado financeiro, mas em pouco tempo a nova presidente acena para o mercado no intuito de acalmá-lo e indicar uma continuidade na política econômica do governo Lula. Dilma segue os caminhos abertos por Lula garantindo a ampliação do atendimento à educação, vide FUNDEB, aprovado em 2006.

O grande programa educacional do governo Dilma Rousseff é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao emprego (PRONATEC) com a lei 12.513/2011. Esse programa buscava ampliar os cursos de educação profissional e técnica, atendendo à população vinda de escola pública, ou escola privada, desde que com bolsa. A grande questão levantada por Waldow é "que apenas o ensino técnico não permite a formação de sujeitos críticos" (2014, p.15).

Podemos perceber que a grande preocupação não é com a formação para a cidadania, mas com a formação para o mercado de trabalho, um mercado de trabalho cada vez mais reduzido, visto o avanço da automação. Não estamos reduzindo a importância do ensino técnico, mas alertando que é fundamental que a educação tenha um compromisso firme com uma formação política, que aparece no governo Lula ainda que de forma muito tímida, com as leis 10.639/03 e 11.645/08.

No entanto, Melo (2015) acena que no governo Dilma houve "a ampliação da educação e promoção da qualidade aos 'excluídos'. Percebe-se isso através dos planos, dos programas e das iniciativas implementadas, na tentativa de descentralizar a educação" (p. 36). Essa descentralização não é vista na avaliação, demonstrando a grande importância dessa área para o governo, pelo contrário o governo Dilma amplia a avaliação em larga escala.

Seguindo uma proposta do governo Lula, que lançou a primeira versão da Conferência Nacional da Educação (CONAE), em 2010, no intuito de propor um grande debate na educação, um debate de baixo, com aqueles que estão na base da educação, professores, gestores, secretários municipais. Em 2014, portanto já no governo Dilma, o Plano Nacional de Educação (PNE) será guiado pelas demandas e os debates provenientes da CONAE.

O PNE assume metas para todos os níveis de educação, ou seja, da educação infantil até a educação superior. Além de outros pontos do plano que indicam uma verdadeira organização de gestão na educação, porém essa organização está baseada numa lógica neoliberal. Para Saviani a relação entre a CONAE e o PNE busca levar, por meio do debate, a criação de um sistema nacional de educação que sustente a qualidade da educação (2017, p.89).

Mesmo com uma série de restrições ou limitações a educação apresentou, nos governos do PT, uma sustentada via de democratização, ou seja, os governos petistas assumiam a possibilidade de ouvir as categorias que faziam parte da educação na base da estrutura educativa. No entanto, com a saída de Dilma e o início do governo Temer, após um processo de impeachment, a educação mudou o eixo no que tange à necessidade de debates para a deliberação de questões relativas à formação de um sistema nacional de educação.

Saviani destaca que:

> Indicando que o MEC não pretende levar em conta as contribuições da CONAE para a elaboração da política educacional o que, não resta dúvida, está em consonância como caráter autoritário e antipopular do atual governo (governo Temer) que busca definir e impor sua política educacional à revelia das entidades representativas da sociedade civil no campo da educação (2017, p.93).

O governo Temer cancelou a realização do III CONAE e alterou alguns dos objetivos da conferência retirando das conferências o monitoramento da execução do PNE. Além disso o governo Temer, segundo Saviani (2017), esvaziou a possibilidade que a CONAE tinha de elaborar uma política nacional de educação, retirando, portanto, do debate educacional as aspirações da comunidade educacional representadas no CONAE. Durante o governo Temer foi aprovada a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, ambas discutidas posteriormente nesse texto.

As eleições de 2018 no Brasil foram marcadas por uma grande polarização na sociedade e pelo conflito de dois projetos de país completamente opostos, nesse sentido duas propostas de educação se confrontaram, embora não tenha sido, para a maioria dos eleitores a grande preocupação. A primeira proposta era sustentada pelo candidato do Partido dos Trabalhadores, Fernando Haddad, que como ministro da educação do governo Lula “obteve amplo reconhecimento, tendo sido responsável por uma das maiores conquista do governo petista: a expansão do acesso ao sistema universitário e do acesso a ele pelos mais pobres” (ANDERSON, 2020, p. 145).

Na outra ponta tínhamos o candidato pelo Partido Social Liberal (PSL) Jair Bolsonaro que tinha como ímpeto principal, como disse o general Villas Boas após a eleição de Bolsonaro, "libertar o país da amarra ideológica que sequestrou o livre pensar" (ANDERSON, 2020, p. 154). A eleição de Bolsonaro marca um processo de aprofundamento constante na ideologização do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o seu perfil econômico agrada aos setores mais poderosos do capital internacional, pois Bolsonaro pode ser caracterizado pelo seu "populismo entreguista" (ANDERSON, 2020, p. 160).

No primeiro ano do governo Bolsonaro (2019) o ministério da educação foi palco de uma série de crises e de uma inabilidade estarrecedora. O primeiro ministro da educação a ser nomeado mostrou-se incapaz de administrar a educação nacional, afinal, uma das primeiras medidas tomadas pelo ministro Ricardo Velez foi isentar que os livros didáticos, comprados pelo governo federal para ser distribuído às escolas, viessem com referências bibliográficas e contivessem erros ortográficos.

O novo ministério da educação propôs suspender por dois anos as avaliações do nível de alfabetização das crianças no país, além de organizar uma verdadeira mordaça na prova do ENEM, que deveria passar por uma comissão para ver quais questões estavam adequadas à realidade social, em outras palavras, busca-se com essa medida impor ao ENEM uma ideologia próxima ao novo governo, isso ficou claro quando após a realização da primeira versão do exame sob o governo Bolsonaro foi divulgado o altíssimo número de questões de ciências humanas e de linguagens que foram censuradas por não se adequar à ideologia do governo.[8]

Além disso o ministro Velez cometeu uma série de comentários infelizes e que distanciam a educação do seu sentido de direitos de todos. Nos três meses que ocupou o cargo o ministro falou sobre o ensino superior [9]"Universidade para todos não existe"; "As universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual; saindo das questões ligadas ao ensino superior o ministro será lembrado, ou esquecido, por frases como "1964 não foi golpe" ou por propostas como "Voltar a valorizar a educação moral e cívica".

Com a queda de Ricardo Velez, um novo ministro da educação assume, este também ligado à chamada "ala ideológica do governo", o economista Abraham

[8] Sobre esse tema ver: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/03/governo-bolsonaro-cria-comissao-para-fazer-analise-ideologica-de-questoes-do-enem.shtml.
[9] Ver essas declarações no site https://www.cartacapital.com.br/educacao/relembre-as-polemicas-e-confusoes-de-ricardo-velez-frente-ao-mec/.

Weintraub. O ministro da educação até o ano de 2020, colecionava uma série de declarações infelizes, além de uma constante paralisia dos programas e projetos relevantes à educação. No entanto, o ministro parece muito preocupado em promover uma guerra ideológica com as universidades e com os demais níveis de ensino.

Entre as sérias e infundadas acusações que o ministro promoveu às universidades públicas do país em pouco mais de um ano à frente do ministério da educação temos a afirmação que o MEC cortaria recursos de universidades que promovessem balbúrdia "que existiam plantações extensivas de maconha nas universidades públicas do país", esta última afirmação feita sem apresentação de prova no momento nem posteriormente.[10]

Constatou-se recorrentes ataques à autonomia universitária e a tentativa constante de apresentar o nível de educação superior como caro e que não oferece, segundo o ministro, pelo menos nos cursos de humanas, um retorno à sociedade. O ministro chegou a indicar que pessoas da região nordeste do Brasil deveriam se formar em agronomia no lugar de filosofia ou sociologia.[11]

O ministro, um entusiasta do movimento escola sem partido[12], chegou a dizer nas redes sociais que os alunos deveriam gravar os professores que estivesses doutrinando em sala de aula e ameaçou tomar medidas contra esses professores, numa clara tentativa de censura. Enviou ao congresso Projeto programa chamado future-se para promover a entrada de capitais privados na universidade, no intuito de acabar com a autonomia universitária e de sucatear os cursos de humanas que teriam menos investimentos.

A sua gestão foi criticada pela paralisia nas políticas educacionais no Brasil por uma visão militarista de educação, com a propostas de criar uma série de escolas civis militares no Brasil; a marca da falta de prioridade que o ministro da educação dá à educação pode ser constatada na ausência dele nos debates sobre a renovação do FUDEB[13] e a ausência de diretrizes sobre alfabetização para municípios e estados em todo o Brasil.[14]

---

[10] Esses ataques foram amplamente divulgados pela mídia, em especial a Folha de São Paulo na reportagem que segue: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,abraham-weintraub-as-polemicas-do-ministro-da-educacao,70002857628

[11] Ver a reportagem da folha: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,abraham-weintraub-as-polemicas-do-ministro-da-educacao,70002857628.

[12] Sobre esse tema ver: CASTILHO, Denis**.** Escola sem partido: do controle à espoliação. **Bol.Goia. Geogr**. 2019, v. 39: 58099, p 2- 24.

[13]Com amplo apoio na câmara e no Senado o FUNDEB foi renovado e ganhou caráter permanente em 20 de agosto de 2020.

[14] Sobre a ação de Weintraub a frente do ministério da educação no que tange à políticas educacionais ver: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/isolado-weintraub-completa-1-ano-no-mec-e-acumula-

Esse ministro foi substituído por um ministro, como fala o presidente da República, “terrivelmente evangélico” que é o pastor presbiteriano Milton Ribeiro, que saiu do MEC após 20 meses à frente da pasta. A escolha de Ribeiro está ligada a um aceno aos evangélicos, grupo importante na eleição de Bolsonaro; e a ala ideológica do governo. Nas primeiras semanas à frente do Ministério da Educação o pastor Milton Ribeiro associou a homossexualidade a famílias desajustadas, recebendo uma série de críticas por parte da sociedade civil[15]. A fala do, à época, ministro foi

> Acho que o adolescente que muitas vezes opta por andar no caminho do ‘homossexualismo’ tem um contexto familiar muito próximo, basta fazer uma pesquisa. São famílias desajustadas, algumas. Falta atenção do pai, falta atenção da mãe. Vejo menino de 12, 13 anos optando por ser gay. Nunca esteve com uma mulher de fato, com um homem de fato, e caminhar por aí. São questões de valores e princípios. [16]

Milton Ribeiro ainda deixou clara a visão do governo sobre as universidades públicas ao dizer em entrevista que

> Você já está cansado de pegar, com todo o respeito que tenho aos motoristas, profissão muito digna, mas eu tenho muito engenheiro, muito advogado, dirigindo Uber, porque não consegue alocação devida. Universidade, na verdade, deveria ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade.[17]

Sua fala deixa clara a ideia de uma universidade que deve produzir para atender a uma utilidade referendada pela produção no mercado de trabalho, uma utilidade voltada exclusivamente a preparação de mão de obra, separando a docência da pesquisa e da extensão, pois os estudantes devem focar na preparação no mercado de trabalho e para realizar trabalhos “úteis”.

Ainda nos tempos de Ribeiro à frente do MEC uma série de denúncias sobre tentativas de interferência no ENEM fizeram com que vários servidores entregassem cargos no INEP, o mesmo movimento foi visto na CAPES, que foi presidida por uma

---

polemicas-e-projetos-no-papel.shtml e https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/ideologia-polemica-e-paralisia-marcam-mec-sob-abraham-weintraub.shtml.

[15] Verificar notícia em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/03/28/gestao-de-milton-ribeiro-foi-marcada-por-declaracoes-polemicas-e-debandada-de-servidores.ghtml .

[16] Verificar notícia em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/03/28/gestao-de-milton-ribeiro-foi-marcada-por-declaracoes-polemicas-e-debandada-de-servidores.ghtml .

[17] Verificar notícia em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/03/28/gestao-de-milton-ribeiro-foi-marcada-por-declaracoes-polemicas-e-debandada-de-servidores.ghtml .

aliada do pastor que coordenava curso de mestrado que já havia sido descredenciado pelo MEC por falta de qualidade[18].

Fazendo o mesmo movimento que Bolsonaro, Ribeiro começou a se aproximar do centrão, grupo de parlamentares que se unem para conseguir grande influência no parlamento. Nesse momento casos de suspeita de corrupção começaram a surgir como o caso do balcão de negócios do MEC, onde pastores ligados a Ribeiro cobravam propina para dar preferência ao envio de verba do governo federal para municípios[19]. Após sair da chefia do MEC, Ribeiro foi preso e responde por corrupção.

Em substituição a Milton Ribeiro o governo nomeou para o ministério da educação Victor Godoy Veiga, apoiador do governo Bolsonaro, mas que não tem experiência profissional na área da educação. O último ministro do governo Bolsonaro foi secretário-executivo do MEC a partir de 2020, tendo construído a maior parte da sua carreira como auditor federal de finanças desde 2004.

No governo Bolsonaro com seus quatro ministros da educação, a questão ideológica e a aproximação de uma visão focada nas ciências da natureza e na preparação para o trabalho produtivo e lucrativo, ganharam muito mais proeminência no cenário nacional. Notamos ainda que a pasta da educação se distancia cada vez mais de uma educação libertária, que busca conscientizar a população politicamente; e se volta a uma concepção de educação enciclopédica burguesa que visa apenas reforçar a estrutura de classe da nossa sociedade. Esse desprezo pela classe trabalhadora ficou evidente nos discursos dos quatro ministros da educação escolhidos pelo governo Bolsonaro nesses quatro anos de governo.

Todos esses fatos são verificáveis pela proibição, vinda do MEC, do CNPq de fornecer bolsas de iniciação científica para cursos de ciências humanas[20]. Ao fazer isso o governo deixa clara a sua falta de zelo pela educação, além de escancarar a falta de compreensão global da importância das diversas áreas do saber na formação da sociedade, demonstrando, mais uma vez, a sua face tecnicista.

---

[18] Verificar notícia em: https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/11/04/servidores-do-inep-denunciam-falta-de-comando-tecnico-no-planejamento-do-enem-e-clima-de-inseguranca.ghtml e em https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/04/16/nova-presidente-da-capes-coordena-curso-de-mestrado-que-tirou-nota-2-e-foi-descredenciado-pela-propria-capes-em-2017.ghtml .

[19] Verificar notícia em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/03/escolhido-por-ser-pastor-milton-ribeiro-fez-gestao-ideologica-do-mec.shtml .

[20] Verificar notícia em: https://esquerdadiario.com.br/Em-ataque-historico-Cnpq-nao-dara-bolsas-de-iniciacao-cientifica-para-Ciencias-Humanas.

Assim, a educação como uma arena de conflitos tende, na continuidade do governo Bolsonaro, a marcar um avanço brutal na concepção neoliberal e excludente de educação, uma educação voltada paras as classes dominantes e o saber dominante, uma educação que preza a técnica e esquece o lado humano, uma educação preocupada com conflitos ideológicos rasteiros.

Todos esses processos desencadeados pelos ministros da Educação do governo Bolsonaro se enquadram num movimento de oposição ao chamado marxismo cultural (LOPES, 2019) fruto do aprofundamento do medo do comunismo e do marxismo. Esse medo está intimamente ligado ao terror causado e que sustenta a onda conservadora no Brasil, onda, inclusive que foi responsável pela chegada de Bolsonaro ao poder em 2018 (BURITY, 2020). Esse processo só agrava a expansão do neoconservadorismo na educação brasileira, essas ideias se aprofundaram no Brasil a partir de 2016 e tomam novos e assustadores contornos no tempo presente (LIMA, 2019).

Evidenciou-se que o modelo neoliberal foi implementado aos poucos na educação brasileira durante os diversos governos da nova república, ora convivendo com grandes ora convivendo com pequenos atritos com as organizações sociais que lutam por uma educação pública de qualidade. As ações do Estado demonstram o favorecimento das ideias neoliberais em três aspectos principais: a noção de qualidade, para qual se abrem as possibilidades das avalições em larga escala; a noção de gestão da educação, que reforça a necessidade de avaliações em larga escala e induz a educação a um quase-mercado, incorporando noções como competitividade e individualismo; e financiamento, a tese de fazer mais com menos, o financiamento é reflexo da gestão e da qualidade, uma vez que as políticas de financiamento se direcionam para escolas que dão resultados apresentáveis, leia-se positivos.

O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM: OS (DES)CAMINHOS TRILHADOS PELA PROVA.

O cerne desse trabalho é estudar as implicações do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM em escolas estaduais no município de Vitória de Santo Antão, para tal é fundamental nos aprofundarmos um pouco sobre a prova, analisando-a em relação às avalições em larga escala, dentro da perspectiva da história do próprio exame e buscando compreender o ENEM e o currículo do Ensino Médio, afinal a nossa argumentação gira em torno da compreensão de que o exame age como currículo desta etapa da educação básica.

AVALIAÇÃOEM LARGA ESCALA: O ENEM - ENCAIXES E DESENCAIXES.

Ao percebermos a educação como uma categoria pedagógica cercada de contradições e de disputas variadas em torno do currículo, entendido aqui como os conteúdos que devem ser vistos; mas também em torno de moldar comportamentos visto que alguns são considerados válidos e outros não, seremos capazes de compreender a educação não como algo inocente, mas como um instrumento que visa manter ou eliminar da escola práticas, alunos, classes. Essa compreensão só é possível se entendermos as relações entre educação e sociedade, como fizemos no capítulo anterior.

Assim, tomamos a avaliação como um local privilegiado para a análise das relações de sociabilidade e educação nos conflitos sociais materializados no tecido social, uma vez que a nossa sociedade é uma sociedade de classes. Assim, compreendemos a avalição como uma política pública que não age de forma isolada e muito menos monolítica.

Segundo Freitas et al. (2019) convivemos com três tipos básicos de avaliação: a avalição educacional – aquela que se materializa no chão de sala de aula, feita pelo professor; a avalição institucional – uma avaliação da escola enquanto conjunto de orgânico, feita pela própria escola ou pelo município; e a avalição em larga escala – feita por um órgão externo à escola e que busca “aferir” a qualidade da escola, por meio da avaliação da aprendizagem e servindo basicamente para ranqueamento das instituições.

Para os autores essas avaliações não podem ser vistas de formas desassociadas, visto que funcionam juntas, ou, pelo menos deveriam.

A avalição da aprendizagem feita no chão da escola é aquela que se materializa no microambiente escolar, mas que sofre influência do macroambiente, afinal, o trabalho pedagógico se desenvolve nesses ambientes de forma concomitante. Essa avalição é o primeiro passo para que alunos e professores repensem a sua prática e a forma como lidam com os processos de ensino e de aprendizagem. A avaliação realizada pelos docentes em suas turmas é a forma melhor acabada desse tipo de avaliação.

A avaliação institucional busca retirar o professor do seu "narcisismo reflexivo" (FREITAS et al., 2019, p.34) buscando servir como elemento de reflexão ampla sobre a realidade particular da escola. Essa avaliação se dá com o auxílio e a participação da comunidade e busca criar um movimento democrático, no qual, alunos, professores, gestão e comunidade apropriam-se para reivindicar melhores condições de aprendizagem, compreender as suas fragilidades no processo educativo, replanejar os caminhos para as aprendizagens ocorrerem, refletir sobre sua prática. Em outras palavras, é por meio da reflexão conjunta sobre os problemas da escola e as lacunas no processo de ensino e aprendizagem que a comunidade realizará um plano de ação e cobrará dos agentes públicos as condições para a realização desse plano.

Nessa perspectiva a comunidade é responsável pela educação, mas não se permite, como quer o neoliberalismo, que o Estado se esquive da sua responsabilidade de garantir o direito à educação de qualidade. Os autores apontam para a necessidade de se pensar numa "qualidade negociada" (FREITAS et al., 2019, p.40) que leve a uma inversão na lógica neoliberal, tirando o protagonismo do Estado e levando esse protagonismo para a comunidade escolar. Essa perspectiva é mediadora, visto que ela é a avaliação da avaliação.

A avaliação institucional seria um caminho para a legitimação das avalições em larga escalas pensadas em relação às avaliações feitas, em sala de aula, pelos professores. Esse olhar é necessário, pois a avaliação em larga escala não tem, muitas vezes, seus resultados reconhecidos pela escola, ou seja, lhe falta legitimidade política.

A avaliação em larga escala é, segundo Freitas et al. (2019) "um instrumento de acompanhamento global das redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas" (p.47). Essa avalição é elaborada fora do ambiente escolar, normalmente, no caso do Brasil, pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Por se tratar de uma avaliação única para todas as escolas do país ela gera uma série de contradições que reforçam a lógica neoliberal da educação. Pois parte da lógica de que todos os estudantes de todos os lugares devem dominar os mesmos conteúdos, desconsiderando as especificidades locais, além disso reforça a lógica neoliberal no sentido de incentivar a competitividade entre as escolas, uma vez que as notas dos estudantes são divulgadas pelas escolas, reforça também ao servir, na lógica das avaliações em larga escala, como instrumento de conformação de currículos.

É preciso apresentar a diferença entre instrumento de avaliação e avaliação, no intuito de aprofundar um pouco o debate. Esses conceitos são muitas vezes usados como sinônimos, quando, na verdade se referem a questões diferentes no campo da avaliação. Os instrumentos de avaliação são ferramentas usadas para que a avaliação cumpra o seu papel, ou seja, é a partir dos instrumentos de avaliação que se pode colher dados para a avaliação.

Esses instrumentos podem variar e cada um deles é capaz de verificar uma determinada aprendizagem. Por exemplo, para verificar a aprendizagem de conceitos um instrumento que nos parece útil são os testes escritos. Mas outros instrumentos podem ser usados, como, apresentações orais, construção de maquetes, paródias, escrita de textos, jogos, entre outros.

Acreditamos que nenhum instrumento de avaliação pode ser taxado de tradicional, no sentido de seu uso virar tabu. É preciso compreender que cada instrumento deve ser usado a depender da especificidade do que se pretende avaliar, o que se busca verificar. Sousa e Oliveira (2010) apresentam dois possíveis caminhos para observar o fenômeno da avaliação da aprendizagem

> a. O primeiro considera a lógica interna dos processos de avaliação, examina seus princípios e procedimentos, procura explicar os enfoques e critérios adotados, tornando-os como referência para a discussão das potencialidades e dos limites das práticas adotadas. As possibilidades de interferência da avaliação na melhoria da qualidade de ensino estariam presentes na própria lógica intrínseca ao seu delineamento (Oliveira, 2008); b. O segundo considera também a utilização dos resultados na condução de políticas educacionais, examinando a validade, a relevância e a oportunidade das iniciativas adotadas como consequência do conhecimento obtido mediante o processo de avaliação (p.794).

Destacamos que pretendemos lançar um olhar sobre a avaliação da aprendizagem, em especial como ela é realizada no ENEM, a partir desses caminhos propostos,

principalmente nas relações entre avaliação, ensino e currículo. Essa análise é fundamental para detectarmos se a avalição está servindo como orientadora, ou seja, parte do processo pedagógico; ou como centro desse processo.

Se faz necessário apresentar um conceito de avaliação da aprendizagem para balizarmos o que é avaliação e qual a função da avaliação na educação. No entanto, o conceito de avaliação nos parece, ao mesmo tempo, muito complexo e muito simples. Simples por ser algo rotineiro, avaliar faz parte do cotidiano de todas as pessoas. Porém conceituar a avaliação é complexo quando precisamos ser incisivos no conceito, para que ele delimite bem a nossa observação.

Avaliar, como já foi dito, faz parte de todas as atividades humanas e está relacionada a um processo de escolha. Avalia-se, portanto, para tomar uma decisão. Podemos inferir que a avaliação tem um propósito no currículo, avaliação é uma ação que antecede outra ação. A primeira ação é uma coleta de dados, que precisa ser criteriosa para garantir uma percepção o mais próximo possível da realidade. A segunda ação é uma mudança de rumo, baseada nas informações dadas pela primeira ação. Como isso, afirmamos que a avaliação não é um fim em si mesma, mas um processo.

Neste sentido, apontamos o que diz Luiz Carlos Freitas (2014) ao indicar a avalição como uma categoria moduladora, ou seja, que serve para moldar, no sentido de que as avaliações são entendidas como fornecedoras de dados e com esses dados pode-se realizar políticas públicas para reverter resultados não desejados. Essa visão, acompanha o que dissemos anteriormente que a avalição não é o fim do processo, mas uma orientação para esse processo. O autor, parte dessa dimensão para apresentar o poder que as avaliações exercem sobre todo o fazer pedagógico, chegando a indicar que as avaliações padronizadas em larga escala são ferramentas de controle que evitam “avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico” (p. 1089).

Essa visão, que ao nosso ver é muito lúcida, está ancorada na ideia de que as avaliações, com sua potencialidade de induzir mudanças curriculares, servem como elementos de controle da qualidade da educação que se oferece para os estudantes, servindo como agravador das desigualdades educacionais. Em outras palavras, a avalição tem a capacidade de colocar um “cabresto” sobre o currículo, indicando o que deve ser ensinado, “restringindo a escola à matriz clássica, centrada na dimensão do conhecimento” (FREITAS, 2014, p.1089).

Esse controle, cada vez mais, segundo o autor se alarga e limita a ação dos professores, tanto no que tange aos conteúdos a serem ministrados, quanto no que se

refere à avalição para além das aprendizagens. Freitas (2014) vai defender que existe uma clara movimentação para se avaliar em larga escala "as chamadas dimensões socioemocionais". O autor alerta para a exemplo das avaliações da aprendizagem, a exclusão que isso pode causar, agora muito mais drásticas, pois o sujeito seria considerado inepto em seus comportamentos e atitudes. A avaliação cada vez mais se desumaniza e se configura como algo mecânico, frio, pura e simplesmente medida de aprendizagens, valores e atitudes que interessam ao mercado.

Peroba (2017), ao citar Sondi (2001), vai afirmar que "a avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional" (p.141). Não se pode avaliar sem se saber o que os alunos deveriam aprender e como eles deveriam responder aos problemas propostos. Para que a avaliação aconteça é fundamental que se estruture bem o que se entende como aprendizagem fundamental, ou seja, é preciso ter em mente o que é que o estudante deve saber. A forma como a avaliação se dará será determinada por condições internas e externas, mas que precisam ser consideradas confiável pelo maior número possível de pessoas.

A lógica desses exames é de medir habilidades, competências e habilidades socioemocionais. Cobra-se nos exames o que o mercado coloca como modelo de trabalhador produtivo, a educação ensina para um novo mundo do trabalho. As avaliações em larga escala, portanto, buscam aferir até que ponto essa educação está para o mundo do trabalho e o que este espera está sendo o foco central na preparação dos(as) futuros(as) trabalhadores(as). Se o exame é indutor de mudanças na educação, logo, os exames devem cobrar o que interessa ao mercado, forçando uma organização da educação para as necessidades do capital. A luta é para uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2005):

> A nossa época de crise estrutural global do capital é também a época histórica de transição da ordem social existente para uma qualitativamente diferente. Estas são as duas características fundamentais definidoras do espaço histórico e social no seio do qual os grandes desafios para quebrar a lógica do capital, e ao mesmo tempo também a elaboração de planos estratégicos para a educação para além do capital, devem ser conhecidos. Portanto, a nossa tarefa educacional é simultaneamente a tarefa de uma transformação social ampla emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem a contribuição positiva mais ativa da educação no seu sentido amplo. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com

> as condições em mudança e as necessidades da transformação social emancipadora progressiva. As duas têm êxito ou falham, sustêm-se ou caem juntas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

Os exames em larga escala têm um papel central na educação para a reprodução do Capital, principalmente, se esses exames estiverem ligados à tomada de decisões por parte do Estado, como alocação de recursos, bonificação de professores ou qualquer coisa que acarrete algum tipo de consequência negativa ou positiva. Se os exames são importantes para a tomada dessas decisões, e se essas decisões influenciam diretamente a vida dos professores, logo, eles vão ensinar para os testes. Existem exames, como o ENEM, que não influenciam diretamente nos recursos que vão para a sala de aula, mas influenciam no prestígio que a escola tem com a sociedade, sendo instrumento verificador da qualidade para a comunidade escolar, ou seja, a escola que aprova muito no ENEM é vista como de qualidade, então, recebe mais matrículas, o oposto é verdadeiro.

A confiabilidade do instrumento é baseada numa lógica de excelência (PERRENOUD, 2007), ou seja, o critério de satisfatório ou insatisfatório deve existir para valorar o conhecimento e embasar uma tomada de decisão. A questão da tomada de decisão com a qual a avalição estabelece uma relação vital é, também, perigosa, na lógica dos testes, pois, como aponta Madaus, citado por Sousa e Oliveira (2010, p.798), "se importantes decisões são supostamente relacionadas aos resultados dos testes, então os professores ensinarão para os testes".

Nesse mesmo sentido, ao apresentar o conceito de avaliação de Scriven, Lea Depresbiteris aponta que, para o autor: "a avaliação é a avaliação sistemática e objetiva do mérito ou do valor de alguma coisa. A ênfase está no aspecto comparativo da avaliação, uma vez que avaliar só tem sentido se evidenciar quão bem ou quão mal se saiu no objeto de análise (DEPRESBITERIS, 2010, p.21).

Dessa forma, percebemos a avaliação como um processo a serviço de diversas ações

> O processo de avaliação deve gerar uma decisão a ser tomada de acordo com o que apresentou a avaliação. A avaliação pode determinar os métodos e ensino e o material instrucional utilizado no desenvolvimento de um programa, com a finalidade de aperfeiçoar o currículo, além de julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores, de forma a subsidiar as decisões de natureza administrativa (DEPRESBITERIS, 2010, p.9).

A grande questão apresentada se relaciona a avaliação e escola, como aponta Freitas (2004) "a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola, ao contrário, ela é produto de uma escola que separou-se da vida, da prática social (p.157). É preciso

olhar a avaliação dentro da lógica da escola, na sua institucionalidade, como parte de um projeto educacional. Não cabe depositar na avaliação a esperança de mudança radical na escola, não será pela via da avaliação que a educação elevará seus padrões e se tornará realmente democrática, mas sim através das políticas públicas, estas, embasada numa avaliação.

Para tal, precisamos ter consciência que para alcançarmos uma avaliação efetiva é preciso mudar a nossa "cultura de avaliação". Essa mudança deverá indicar uma avaliação "percebida como impulsionadora do processo educacional" deixando de "ser uma ameaça e um constrangimento" para ser "assumida como um recurso pedagógico dos mais valiosos" (TUTTMAN, 2015, p.200).

Podemos afirmar que temos um sistema de avaliação no Brasil? Como aponta Luckesi (2010) existe uma diferença grande entre avaliar e selecionar. O autor indica que a avaliação da aprendizagem se importa com a construção do conhecimento, ou seja, com o processo, buscando identificar lacunas e propor mudanças, assim, a avaliação se relaciona com um (re)planejar constante. Esse planejamento deve ser guiado por um processo de avaliação, que tem critérios determinados em relação ao aprendido.

O mesmo autor nos apresenta a diferença de forma didática afirmando que a avaliação se preocupa com o que se está aprendendo, portanto, pode provocar mudanças no processo. A seleção se preocupa com o já aprendido e busca medir esse aprendido com o intuito de separar "aptos" de "inaptos". Luckesi nos diz que "no espaço de ensino e aprendizagem a seletividade não faz sentido" (2010, p.424).

O ranqueamento é uma distorção da avalição, ele não faz sentido dentro de um processo de avaliação, mas sim num processo de seleção. Podemos considerar que as nossas provas, os nossos testes e os nossos exames em larga escala não buscam avaliar, mas apenas ranquear no intuito de excluir, quando pensamos nas avaliações de programas vemos que elas servem para decidir se determinado programa continua ou é redirecionado.

Podemos pensar que "valorar é a raiz do conceito de avaliação" (DEPRESBITERIS, 2010, p.33). Mas valorar não significa necessariamente ranquear. Ranquear está relacionado a um processo de exclusão. Embora muitos acreditem que a exposição gerada pelo processo de ranqueamento vá levar a uma melhora na educação, pois professores e alunos nos lugares mais baixos se motivariam a estudar para subir de posições, defendemos que ranquear tem, na verdade o efeito inverso do apresentado por esses defensores "inocentes".

O conceito de avaliação é ainda mais complexo quando se trata de avaliar não apenas um indivíduo, ou um pequeno grupo, mas sim um sistema de ensino. Nesse sentido, a avaliação é vista como ainda mais difícil, principalmente se ela for aplicada em larga escala, ou seja, uma prova única para uma grande diversidade de estudantes. Com o intuito de "monitorar as políticas públicas responsáveis em nortear o aperfeiçoamento de ações de melhoria da aprendizagem" (CASTRO, 2009, p.6).

Percebemos uma relação entre avaliação e medida, que como aponta Depresbiteris

> o processo avaliativo inclui a medida, mas nela não se esgota. A medida diz o quanto o aluno possui de determinada habilidade; a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade. A medida descreve os fenômenos como dados quantitativos; a avaliação descreve os fenômenos e os interpreta, utilizando-se também de dados qualitativos (2010, p. 45).

Acreditamos ser necessária uma observação na frase da autora, pois, na nossa concepção, avaliar só é possível de forma qualitativa, pois se avalia a qualidade de algo. No entanto, essa avaliação deve ser feita de forma quantitativa. Ou seja, para determinar a qualidade de algo é fundamental que se estabeleça uma quantidade de vezes em que esse algo é observado a fim de analisar a sua qualidade numa quantidade de vezes que sustente o juízo de valor feito.

Não nos parece viável pensar a avalição fora de um contexto social cultural mais amplo. Se a avaliação busca gerar dados para que se tome um juízo de valor sobre determinado programa e se essa avaliação é baseada em resultados de exames, se faz fundamental levar em consideração a realidade socioeconômica dos estudantes e das escolas que prestaram o exame. Afirmamos isso por entender que a avaliação é um processo que só se pode realizar balizado pela realidade local, pela realidade específica daqueles que estão sendo avaliados.

Depresbiteris (2010, p.35), citando Martins (1984), aponta uma série de questões que devem ser avaliadas para se chegar a uma valoração da qualidade da educação nas instituições de ensino. Entre as muitas observações que devem ser feitas, o autor aponta que é preciso avaliar a caracterização socioeconômica e sociocultural da escola e dos alunos; a forma de organização escolar e de condições de trabalho, como recursos humanos, por exemplo; taxas de rendimentos escolares, custos, entre outros. Podemos perceber que a proposta indica para uma avaliação individualizada, onde cada escola seria avaliada tendo como referência a si mesma, ou seja, a escola seria medida de acordo com si própria. Desta forma, seria viável o debate específico sobre as necessidades da escola e a formação de uma política pública para a melhoria da educação no caso específico.

Não podemos cair no conto da escolanova que ao propor uma educação que aceitasse as diversidades justificou as desigualdades, rebaixando o nível das escolas para a classe trabalhadora (SAVIANI, 2018). Afirmamos isso para reforçar que não podemos perder a ideia de universalidade, ou seja, o padrão de qualidade na educação tem que levar em consideração escolas diferentes, deve haver um padrão universal, o que não se justifica é que se estabeleça um teto universal, ou seja, se imponha a sonegação de conhecimento como teto de conhecimento para as classes trabalhadoras.

Acreditamos que as realidades locais devem ser levadas em consideração, pois elas são o ponto de partida do conhecimento, elas são o que já é conhecido; mas esse já conhecido deve levar a um saber científico universalmente acessível para todos, que também deve ser avaliado. Um currículo universal é necessário para salvaguardar o direito à educação, mas esse currículo deve estar integrado as realidades locais.

Para atender as várias complexidades da avaliação é preciso ter ciência que os usos da avaliação são políticos, mesmo as suas bases sendo normalmente técnicas. Essas bases técnicas garantem a qualidade do processo avaliativo, pois "quanto mais importante forem as decisões a tomar, maior deve ser a fidedignidade do instrumento de medida para que essas decisões não tenham consequências prejudiciais à vida do estudante" (DEPRESBITERIS, 2010, p.14).

A avaliação por meio de testes e provas é uma importante forma de coleta de dados em relação ao processo de ensino e de aprendizagem que se dá na escola, no entanto não podemos nos prender a esses indicadores como se eles representassem fidedignamente a realidade da educação. Essas avaliações são feitas em larga escala e excluem do seu processo de elaboração as heterogeneidades culturais e econômicas do Brasil.

Acreditamos que esse é um dos grandes problemas da avaliação em larga escala no Brasil. Essas avaliações são pensadas para medir a consolidação de uma aprendizagem de um currículo ideal, desconsiderando as especificidades culturais, econômicas, políticas e educacionais locais. Defendemos que a preocupação em avaliar não pode levar em consideração apenas o que deve ser visto legalmente, o currículo oficial; mas também deve se conectar com o real, o currículo oculto, o contexto local, com suas perspectivas e possibilidades. Para que haja a possibilidade de se conectar com o currículo oculto é preciso que os docentes participem da elaboração das provas, pois eles viram o que foi trabalhado, discutido, problematizado para além do oficial.

Para Perrenoud (2003) as avaliações em larga escala não são capazes de medir uma série de características que devem ser desenvolvidas pelo educando a partir do seu

amadurecimento. O autor aponta para a necessidade da criatividade metodológica para a consolidação de um sistema de avaliação em larga escala que seja realmente efetivo. No entanto, devemos compreender as dificuldades operacionais e econômicas em produzir, em larga escala, um instrumento de avaliação que seja capaz de identificar a complexidade dos conhecimentos e das inteligências, dentro das diversidades culturais e econômicas de um país continental como o Brasil.

A compreensão de avaliação da aprendizagem desenvolvida até aqui juntamente com a compreensão de avalição em larga escala, apontam que ambas buscam apresentar um diagnóstico da educação e intervir nas lacunas identificadas nesse processo. Bauer e Sousa (2015) afirmam que referente às avaliações em larga escala no Brasil "não se observa a valorização de seus resultados para a revisão/reformulação de propostas e ações que constituem objeto da avaliação" (p.206). Por isso afirmamos que não temos uma avaliação em larga escala, mas medição em larga escala.

As autoras citadas acima afirmam que essa medição em larga escala está relacionada ao que Barry MacDonald (1982, p.6) denomina de avaliação burocrática e transcrevem um trecho deste autor:

> Avaliação burocrática constitui-se num serviço incondicional prestado às agências governamentais que têm maior controle sobre a alocação de verbas educacionais. O avaliador aceita os valores daqueles que o contratam e oferece-lhes informações que os ajudam a atingir os seus objetivos políticos. Ele age como um consultor administrativo e seu critério de sucesso é a satisfação do seu cliente. Suas técnicas de investigação devem merecer crédito por parte dos administradores e não deixa-los expostos a críticas. O avaliador não tem nenhuma independência e nenhum controle sobre o uso que será feito das informações por ele fornecidas: (...) o relatório avaliativo pertence à burocracia e vai para seus arquivos (MACDONALD apud BAUER & SOUSA, 2015, p.260).

Podemos verificar que esse tipo de avaliação está bem ao gosto neoliberal e que o processo de ranqueamento que é consequência dessa avaliação busca retirar da avaliação sua potencialidade emancipadora e agravar a sua característica regularizadora. Em outras palavras, a avaliação passa a ser mais uma parte de uma burocracia educacional e tem como função separar aquelas que são consideradas boas instituições das que são consideradas más instituições de ensino.

A avaliação é motivada não pela necessidade de detectar lacunas para pensar em programas que superar essas lacunas, mas sim como uma forma de penalizar aqueles que

puxam os dados para baixo. Assim, não podemos considerar esse processo uma avaliação, mas sim uma medição.

A grande questão que essa medição traz e que é preocupante é a sua influência na prática pedagógica, uma vez que a medição se realiza com ares de avaliação e um desempenho visto como insatisfatório acarreta em uma série de consequências negativas para a escola e para toda a comunidade escolar.

Já apontamos em momentos anteriores essas consequências negativas como a taxação da escola, do corpo docente e discente, como incapazes, a fuga de matrículas e alunos que vão em busca de instituições mais bem colocadas no ranking produzido, o maior investimento naquelas escolas com resultados melhores.

Se desenha uma educação da competição, uma educação que está baseada numa avaliação que não busca fazer mudanças para a vida, mas para se sair bem numa prova específica para elevar o índice e ganhar o status de competente. Os alunos sempre se preocuparam com os resultados dos instrumentos de avaliação, pois esses resultados, na escola, levavam a uma exclusão, como afirma Luckesi "a função de classificar é estática" (2005, p.34).

Essa função de classificar, por ser estática acaba taxando os alunos que, na escola, nas provas bimestrais ou anuais, não obtiveram êxito. Quando essa lógica é levada para uma avaliação em larga escala ela acaba por criar traumas maiores em sistemas de educação, rebaixando uns e elevando outros, criando estratos de desenvolvimento da educação em escolas, algumas de excelência e outras sem excelência.

Assim, as "melhores" devem servir de exemplo para as "piores". Dessa forma se desconsidera a diversidade de ambientes em que se localizam diversas escolas e se acaba por aprofundar ainda mais as desigualdades educacionais e sociais no Brasil.

Outro efeito desse processo é que os professores se veem na necessidade de preparar para uma avaliação específica, pois ela é aquele instrumento que ao avaliar vai determinar qual é a competência da escola e como a instituição pode ser vista em relação às outras instituições da mesma cidade, do mesmo estado ou até do país.

Professores se veem repletos de cobranças dos pais, do Estado, da gestão para atender as demandas dessas provas estandardizadas que têm seus resultados vendidos para o público como fieis retratos da situação da educação brasileira. Esse retrato é, muitas vezes, retrato de uma desigualdade social mais antiga e que afeta a educação.

Nos moldes neoliberais a avaliação é vista como a ferramenta que indica o rendimento dos investimentos na educação. Desta forma, a avalição se apresenta como a

garantia da eficiência em um modelo de escola – o neoliberal – em que a necessidade de apresentar resultados neutros e universais é a razão de ser da escola. Essa razão de ser está relacionada à visibilidade da escola como empresa de educação, em outras palavras, a escola que apresenta bons resultados nos testes padronizados – que são vistos como neutros – são aquelas que souberam gerir melhor seus recursos financeiros e humanos, sendo, portanto, aquelas escolas de sucesso.

Percebemos que a avaliação é uma fetichização da escola neoliberal (LAVAL, 2019) uma vez que a eficiência para essa escola é sempre "mensurável e pode ser atribuída a dispositivos, métodos e técnicas totalmente definidos, padronizados e replicáveis em grande escala" (LAVAL, 2019, p. 201). Já apresentamos aqui que é falsa a ideia de que a avaliação, mesmo aquela feita de forma padronizada, é neutra.

Visto desta forma, compreendemos que a burocratização da educação, tão necessária para se garantir a eficiência preconizada pela escola neoliberal nas avaliações em larga escala, é usada com o claro interesse, por parte do Estado, de controlar o processo de ensino e de aprendizagem. A escola passa a ser entendida e defendida, embora que veladamente, como instrumento de reprodução social[21].

A avaliação, entendida no sentido neoliberal de avaliação padronizada, em larga escala; é a categoria central nesse processo de controle e de reprodução. Uma vez que ela pressiona para que os professores sigam um determinado currículo – aquele que será avaliado – é e usada como mecanismo de justificação da exclusão dos alunos que não têm desempenho satisfatório nas avaliações em larga escala, lançando a responsabilidade para os estudantes, os professores e as escolas. Percebemos assim, que essa avaliação, juntamente com o sucateamento da educação pública, busca excluir os filhos da classe trabalhadora de uma educação pública de qualidade ao mesmo tempo que inculca nestes um sentimento de inutilidade e fracasso.

Autores como Luckesi (2010), Saviani (2012a), Hoffmann (2019), Barreto (2001) e Rubem Alves[22] apontam para uma forte interferência das avaliações em larga escala na educação brasileira. Esses autores, embora, algumas vezes, tenham visões diferentes sobre as consequências desse processo, afirmam que a educação básica, em especial o Ensino Médio tem cada vez mais se voltado para uma exclusiva preparação para o ENEM.

---

[21] Conceito apresentado de forma breve nesse trabalho no capítulo 1. A referência completa BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

[22] Em entrevista dada ao programa Provocações, da TV cultura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VASben3f4GM.

Luckesi (2010) afirmava no ano da publicação do seu livro que o ENEM deve substituir o vestibular tradicional na influência sobre o Ensino Médio (p.436), o nosso trabalho doze anos depois afirma que essa influência já se realizou e, portanto, o ENEM ocupa posição central nos currículos do Ensino Médio.

Luiz Carlos Freitas (2014) vai apontar para a influência dos exames em larga escala na educação em vários momentos concretos do processo educacional. Para ele, os simulados feitos pelos alunos que visam preparar para os testes são um exemplo dessa dependência que as escolas têm em relação a dar respostas "satisfatórias" às avaliações em larga escala.

Nessa perspectiva Gatti (2009) vai corroborar com a visão apresentada ao alertar para o perigo de se confundir o conceito de qualidade na educação com a noção de rendimento em testes em larga escala. A autora se preocupa com as consequências dessa confusão, principalmente nos currículos e nas atividades de ensino.

O até aqui exposto permite que vislumbremos o ENEM como uma avaliação em larga escala que atende as demandas neoliberais, porém a própria forma de estruturação do exame o torna um pouco diferente, se comparado com outros exame em larga escala como a Prova Brasil. Uma das características do ENEM que mais o descola das outras avaliações é o seu caráter facultativo, porém veremos na próxima seção que essa facultatividade do exame está em descompasso à importância atual da prova. Em outras palavras, as mudanças que o ENEM sofreu nos últimos anos tornam o seu caráter facultativo um pouco descolado da importância atual da prova, uma vez que ela é tratada, pelo Estado, como um instrumento de política pública para acesso ao Ensino Superior Público ou Privado.

O CAMINHO DO ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) faz parte do sistema brasileiro de avaliação desde 1998. Mas o ENEM não foi o primeiro exame pensado para avaliar a educação no Brasil, até por que nem sempre a avaliação no Brasil teve o mesmo sentido que empregamos hoje e durante muito tempo nos documentos sobre educação no Brasil o termo avaliação nem se quer foi mencionado, como, por exemplo, o decreto n° 19.890/31, no governo de Getúlio Vargas.

Quando o direito à educação não era garantido a todos e a todas a "avaliação" podia ser vista como um simples mecanismo de medição, que deveria classificar os alunos, por meio de testes, para indicar quais alunos teriam condições de seguir nos

estudos e quais não teriam condições. Esse mecanismo de exclusão foi durante muito tempo a avaliação da educação no Brasil, que não tinha como objetivo fazer um diagnóstico da qualidade da educação para indicar mudanças, mas sim, apenas, classificar e excluir.

Esse tipo de "avaliação" da Era Vargas se pretendia baseado na inflexibilidade e na imparcialidade, sendo o aluno avaliado quanto às suas habilidades pela presença nas aulas e por uma série de diferentes métodos de testagem, como testes orais, trabalhos e principalmente as provas finais e parciais, estas sim, capazes de medir fidedignamente a situação do estudante.

Ainda na Era Vargas, com a reforma Capanema, a avaliação ficou relacionada às notas, presas a um sistema de notas, ou seja, "pode-se dizer que a avaliação está sendo concebida como um procedimento de mensuração" (SOUSA, 2009, p.5). Essa avaliação que se resume a uma medida deve garantir a sua confiabilidade por critérios objetivos e imparciais de avaliação.

Com a primeira lei de diretrizes e bases da educação, a lei 4024/61 se pensa num ensino descentralizado e a avaliação da aprendizagem é entendida também de forma descentralizada; esse processo de avaliação busca julgar o quanto o aluno aprendeu e determinar, a partir daí, se seu conhecimento é satisfatório para os padrões de qualidade impostos ou não. A legislação deixa a questão dos critérios nas mãos dos professores, na subjetividade nos professores são colocados os critérios de avaliação e o modelo de padrão de qualidade.

Perrenoud (2007) indicou a impossibilidade de uma avaliação objetiva quando se trata da avaliação feita por um professor em sala, embasado em uma série de pesquisas o autor aponta que os critérios usados pelos docentes nas correções tendem a variar de acordo com "n" questões, por exemplo, a ordem em que estão os exames a serem corrigidos. Vemos que, embora uma avaliação descentralizada possa ser um caminho importante para que a avaliação foque exatamente no que o aluno teve contato, essa mesma avaliação dá o professor um poder extraordinário, colocando-o como o todo poderoso.

Percebemos que nesse momento não há mudança significativa no conceito de avaliação que vigorava no Brasil naquele momento, no entanto, Sousa (2009), ao citar o parecer CFE n°102/62 aponta para novas possibilidades de ferramentas para a avaliação, que retira um pouco o peso das provas e dos exames e propõe uma observação e avaliação

dos progressos feitos pelos alunos ao longo do tempo, uma visão de verificação contínua de aprendizagem parece emergir.

Porém com a aprovação da lei 5692/71 temos a revogação de todos os artigos da LBD de 1961 que falavam de avaliação da aprendizagem. Os alunos passam a ser avaliados de acordo com as metas educacionais, mas se propõe que a educação saia da ideia conteudista e se volte para formação de atitudes e de habilidades por parte dos alunos. A avaliação começa a ser entendida para proporcionar o replanejamento do trabalho dos professores, afim de levar os alunos a atingirem os conhecimentos que o educador planejou que eles desenvolvessem.

Com a nova constituição e a nova lei de diretrizes e bases da educação, a lei 9394/96, a avaliação ganhou um lugar de destaque na organização da estrutura educacional do Brasil. O artigo 24, inciso V da LDB trata sobre a avaliação e rendimento escolar e reza que a avaliação deve levar em consideração aspectos qualitativos e quantitativos dos resultados, que é direito dos alunos uma recuperação e que a avaliação pode ser usada para avanço nos estudos ou como critério de retenção, mas a lei "busca romper com a cultura da reprovação" (SOUSA, 2009, p.19).

No entanto, temos uma indicação centralizadora na nova lei de diretrizes e bases da educação, quando a lei afirma, no artigo 9, inciso VI, que cabe à união, com a colaboração dos outros sistemas de ensino, assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996). É baseado nesse artigo que o governo federal tem legitimidade constitucional para indicar exames para avaliação da qualidade da educação no Brasil, entre esses exames temos o ENEM que se refere exclusivamente ao Ensino Médio.

Maria Inês Pestana (1988) defende a importância desse sistema nacional de avaliação ser gerido pela união. No entender da autora com a gerência sobre o sistema de avaliação do ensino a União assegura uma formação comum para as mais diversas partes do Brasil, ou seja, a autora sustenta que o exame de avalição tem o poder de influenciar o currículo, ou melhor, pode direcionar o currículo para se tornar mais justo, homogêneo. Pestana faz essas considerações com cuidado, por acreditar que não podemos ter a "redução daquilo que é ensinado ao que é avaliado" (p.70).

Entendemos o ponto levantado por Pestana e acreditamos que ele carece de um estudo aprofundado a fim de perceber se o ensinado está sendo reduzido ao avaliado. Num país de proporções continentais como o Brasil e com uma diversidade cultural comoa nossa, não podemos correr o risco de uma avaliação determinar os rumos dos níveis de

ensino, principalmente uma avaliação em escala nacional. Por mais que se busque assegurar uma formação comum a todos e todas o que é fundamental, acreditamos ser fundamental no processo de ensino e de aprendizagem o debate sobre questões relativas ao local em que se vive e se pode atuar, pondo em prática ações conjuntas entre escola e comunidade.

Esse temor que apresentamos se faz presente na contínua adesão de escolas privadas e públicas ao que Alves (2018, p. 47) chamou de "apostilamento da educação", aderindo às grandes redes vendedoras de educação, como a rede Pitágoras, Bernoulli, SAS e tantas outras, como aponta Saviani (2017, p. 90). Essas redes vendem livros para todo o Brasil, sendo voltados para os principais vestibulares e o Enem. Essas redes são pensadas para um público homogêneo e não tratam de especificidades locais das escolas, levando a um distanciamento do conteúdo em relação ao cotidiano dos estudantes. Nesse mesmo sentido, Luiz Carlos Freitas (2014) vê nas apostilas uma forma de padronização do currículo para atender às demandas das avaliações em larga escala, em benefício do mercado, que lucra com a confecção e venda dessas apostilas, que reduzem os conteúdos aos que são potencialmente tratados nas avaliações em larga escala.

Sousa e Oliveira (2010), ao citarem Madaus (1988), engrossam os argumentos apresentados acima. Eles afirmam que "em cada ambiente em que se operam testes, desenvolve-se uma tradição baseada em exames passados, o que eventualmente define 'de fato' o currículo" (p.798); apontando para essa relação entre currículo e testes. Mas esses autores vão mais fundo no problema e apontam que "os testes transferem [o] controle do currículo para a agência que controla o exame" (p.799), no caso do ENEM quem opera esse controle é o governo federal, a partir do INEP, ficando, dessa forma, a prova à mercê do projeto político que estiver no poder estatal.

Afinal, um sistema nacional, ou internacional de avaliação, como propõem alguns órgãos reguladores, como o Banco Mundial; que busca aferir a compreensão de um currículo único não seria capaz de levar a uma forte homogeneização à escola? Esta homogeneização por sua vez, levaria ao que Saul (2015) chamou de a "castração" da possibilidade de se fazer escolas alternativas, voltadas para as classes trabalhadoras, que por serem pobres recebem uma educação pobre, como coloca Demo (1998).

Temos como pressuposto que o currículo é um campo em disputas constantes e que a proposta neoliberal da educação busca, por meio das avaliações em larga escala, quer exercer um maior controle sobre os currículos. Neste sentido, devemos atentar para o que diz Marins (2016) ao indicar que existe uma constante tensão entre o currículo

proposto oficialmente e os conteúdos e competências abordados no ENEM, sendo o currículo real e a relação professor aluno resultado das disputas e negociações em várias dessas esferas (p. 281).

Essas negociações fazem parte da própria lógica de funcionamento da escola, que não é agente passiva. Em outras palavras, a legislação escolar não é posta em prática se não for bem aceita no "chão da escola". Sendo assim, a escola neoliberal busca fechar o cerco cada vez mais, agindo pela homogeneização curricular legal, com a BNCC; e com as avaliações em larga escala, disfarçadas de instrumentos democratizadores e corretores de trajetórias, quando são, na verdade, instrumentos de autoritarismo e exclusão.

Sousa (2009) aponta que desde os anos do 1970 a estrutura educacional brasileira vem dando espaço para um sistema de avaliação que reduz a importância da classificação e que busca cada vez mais atender as funções nucleares da avaliação da aprendizagem. Temos que ter cuidado com essa afirmação, se olharmos para as novas leis que guiam a educação pode ser que essa indicação esteja correta, pelo menos em teoria. Mas, na prática o que vemos é um processo de ranqueamento não de alunos, mas de instituições, o que é a continuidade do problema da classificação só que com outra roupagem.

O ENEM é criado em 1998, pela portaria n°438 de 28 de maio de 1998, com o intuito de

> Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
> I – Conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
> II – Criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
> III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
> IV – Constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998).

Fica claro que o ENEM deveria ser um exame para medir a qualidade dos estudantes egressos do Ensino Médio, uma vez que busca ser uma referência para qualidade do ensino, buscando oferecer não uma avaliação do ensino médio, mas uma avaliação individual do estudante, como marca o seu artigo 1°. Esse desempenho do estudante, a depender da quantidade de estudantes que realizassem a prova indicaria a qualidade do Ensino Médio.

Essa avaliação conserva até o momento um caráter voluntário e individual de adesão. Werle (2011, p. 776) coloca que o ENEM inicialmente foi recebido "com descrédito por parte das universidades, e com reações contrárias inclusive por parte dos estudantes". A portaria de criação do ENEM deixa clara a preocupação com o mundo do trabalho e com o exercício da cidadania

> Artigo 2° - O ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame (BRASIL, 1998).

A legislação já previa a criação de uma matriz de competências que fosse definida exclusivamente para o ENEM, o que revela uma preocupação do legislador em impulsionar uma reforma curricular ao passo que a prova ganhasse relevância nacional. A prova é vista como um instrumento de avalição atualizado, pois se o número de estudantes que realizam a prova for significativo a prova poderá, anualmente, oferecer um retrato da qualidade do Ensino Médio, segundo os documentos oficiais.

> [...] ele [o ENEM] serve como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Realizado anualmente, ele se constitui um valioso instrumento de avaliação, fornecendo uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil. (BRASIL, p. 7, 2002).

Devemos considerar que como o passar do tempo o Exame Nacional do Ensino Médio foi ganhando importância no cenário nacional e este ganho de importância só foi possível por uma série de medidas do governo federal. Várias críticas foram direcionadas ao ENEM quando ele foi criado, por exemplo, o ENEM recebe críticas por conta do pagamento obrigatório da taxa de inscrição, visto que muito candidatos não podiam pagar e que o exame não tinha nenhuma utilidade do ponto de vista econômico para os que o prestavam naquele momento.

No entanto, o governo Federal amplia a importância do ENEM, como diz Werle (2011, p.776)

> Este extrapola o objetivo de avaliar as aprendizagens realizadas pelos concluintes do Ensino Médio no momento em que subsidia a engrenagem organizada nacionalmente para o ingresso no Sistema Federal de Educação Superior Público, substituindo, em muitos casos, a prática do vestibular como forma de seleção para o ingresso no Ensino Superior.

A prática de realizar exames para ter acesso a curso de formação superior não é novidade no Brasil e nem começou a ser posto em prática com o ENEM, como já indicamos. Melo (2015) faz um rápido levantamento histórico e aborda os vestibulares. A autora indica que no final do século XIX e início do século XX começou-se a realizar testes para averiguar quais estudantes eram aptos para o ensino superior. Essa avaliação se pretendia neutra, podemos perceber a forte influência de um modelo positivista de educação. O Exame Nacional do Ensino Médio passou a ser usado no Brasil como mecanismo de acesso ao ensino superior público a partir do ano 2000.

Podemos levantar características diferentes entre o ENEM e o vestibular tradicional. Enquanto os vestibulares tradicionais estavam mais preocupados com um conhecimento memorizado, desconectado da realidade cotidiana dos estudantes, um conhecimento compartimentalizado dentro de uma lógica de disciplinas independentes que não se relacionam entre si, ou seja, o vestibular tradicional parte de uma lógica tradicional de escola. O Exame Nacional do Ensino Médio busca uma nova base, pois o ENEM preza pela interdisciplinaridade, por questões contextualizadas, com a resolução de questões e com as habilidades de competências, ou seja, o ENEM não quer respostas memorizadas, mas busca aferir como o estudante consegue utilizar os conhecimentos de forma instrumental para resolver problemas do cotidiano.

Ao tratar da elaboração dos itens da prova o relatório final do ENEM de 1998 afirma que

> Tal processo de elaboração pode ser considerado inovador na medida em que as questões organizaram-se em termos de solução de problemas com características interdisciplinares e contextualização dos enunciados em situações do cotidiano, presentes não só nos livros didáticos, mas em jornais, revistas e periódicos. Os enunciados dos problemas obedeceram, também, às diretrizes anunciadas na Matriz para o uso da Língua Portuguesa (INEP, 1998, p. 19).

Vê-se uma preocupação com interdisciplinaridade e com a contextualização dos problemas, uma vez que segundo a Matriz de referência para a prova o ENEM deve ser formada a partir de uma série de habilidades e competências, descritas durante o artigo 2° da portaria que institui o ENEM. Essa lógica de habilidades e competência é tratada no documento de avaliação do ENEM de 1998 como algo moderno, pois

> É necessário considerar, também, que a prova de conhecimentos gerais apresentou uma abordagem interdisciplinar de temas, bem como a contextualização do cotidiano e, principalmente, o

> tratamento desafiador dado aos conteúdos tradicionais das ciências e das artes, organizados a partir de situações-problema (INEP, 1998, p. 71).

Essas competências demandadas da sociedade, são elencadas por Lück, que aponta:

> Pensar criativamente, analisar informações e proposições diversas, deforma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras competências necessárias para a pratica de cidadaniaresponsável. (SILVA, 2017 apud Lück, 2000, p. 8)

Podemos perceber que o ENEM não é capaz de cobrir, ou avaliar, todas as competências citadas por Lück, como, por exemplo, expressar com clareza de forma oral; visto que o exame é feito de forma escrita por questões logísticas e econômicas. Mas o ENEM conserva uma série de proximidades com os vestibulares tradicionais, uma vez que ambos classificam os estudantes e escolas, gerando uma lógica da exclusão, ambos conseguem gerar uma mercadologização da educação e são influenciadores das práticas pedagógicas, pois seus resultados são considerados importantes para a avaliação da qualidade da educação.

Franco e Bonamino (2001, p. 20), citados por Oliveira (2016, p. 285) apontam, que O ENEM traz importantes problemas

> a) na articulação de habilidades com conteúdos, não há apenas tendências progressistas, mas também tendência regressistas, como as que articulam o papel da literatura com a identificação de movimentos literários; b) a listagem de habilidades e, por decorrência, a ênfase da prova privilegiam o ensino de ciências em detrimento de temas sociais; c) a consolidação do ENEM como uma referência nacional para o acesso ao ensino superior e ao ensino pós-medio concentraria de maneira inusitada no país a influência da avaliação no ensino médio, o que parece problemático a julgar-se pela influência negativa que as avaliações de acesso ao ensino superior centralizadas ao nível regional tiveram na década de 70 e na década de 80 (OLIVEIRA, 2016, apud Franco e Bonamino, 2001, p.20).

Arroyo (2010) observando as avaliações em larga escala na ótica das desigualdades chama atenção para uma constante exclusão provocada por essas avaliações. Segundo ele “essas provas oficiais atestam os merecedores da inclusão precária e condenam, reprovam milhões como ainda não merecedores de inserção, nem sequer precária, por seus baixos rendimentos nas provas oficiais” (p. 1402). Com isso, observamos que a avaliação é um mecanismo de segregação e responsabilização daqueles

que são colocados à margem da sociedade e são considerados, pelas políticas de Estados, agentes passivos, no sentido em que, esperam pacificamente ações do Estado para acabar com as desigualdades.

O autor citado anteriormente chamando os excluídos da sociedade de "coletivos desiguais" aponta para uma cruel lógica de exclusão. Essa lógica se sustenta nas mudanças no mundo do trabalho, afinal, com as revoluções provocadas pela tecnologia a escola passa a ter reduzido o seu papel de redutora de desigualdades, desigualdades entendidas como desigualdades de acesso ao trabalho. Em outras palavras, com a necessidade cada vez menor de mão de obra a escola perde a potencialidade de reduzir as diferenças entre pobres e ricos, visto que a formação não garante mais emprego.

Nesse sentido, o Estado para não ser confrontado pelas demandas populares, que se amontoam com o aumento das desigualdades, cria mecanismos para uma pseudo responsabilização dos próprios coletivos desiguais. E conclui Arroyo (2010) "os desiguais, ainda que escolarizados no padrão mínimo de qualidade prometido, não conseguirão sair dos níveis de pobreza, de sobrevivência, do trabalho informal" (p.1402).

Voltamos à questão da avaliação, segundo Melo (2015, p. 53), ao citar Fernandes e Gremaud (2009, p. 4), destaca que toda avaliação é imperfeita, pois é

> Preciso reconhecer que todas as medidas utilizadas em avaliações educacionais são imperfeitas, por não levarem em conta todos os aspectos que se gostaria de considerar e por medir com erros (sistemáticos e/ou aleatórios) os aspectos que elas se propõem avaliar (MELO, 2015, p. 53 apud Fernandes e Gremaud, 2009, p. 4)

Logo, temos que compreender que o conceito de qualidade que emerge do ENEM como apresenta Gusmão (2013), é a qualidade voltada para "a elevação do desempenho dos estudantes nas provas em larga escala" (p.123). Com isso, destaca Peroba (2019) que ao debater com vários autores, como Oliveira (2011) e Nevo (1998), diz que "as avaliações externas parecem ter sido desenhadas muito mais para produzir informações para os gestores de redes educacionais do que para ajudar os professores a analisarem sua prática" (p.116).

O ENEM tem, ao nosso ver, um caráter bidimensional ao ser classificado como avaliação, pois pode ser considerado uma avaliação somativa pois é a avaliação final de um grupo de estudantes que saem do ensino médio e tem a chancela da sua aprendizagem dada pelo exame. Mas, é também uma avaliação formativa para a estrutura educacional avaliada, pois o exame é capaz de fornecer algumas informações para levar ao

melhoramento da educação, claro que essas informações serão dadas baseadas no desempenho de alunos que já saíram da escola e nada garante que os que ficaram tem as mesmas lacunas ou lacunas diferentes.

O ENEM perpetua a ideia, vinda do vestibular tradicional, em que a qualidade é confundida com a quantidade de aprovados e a média de determinada escola no exame, essa qualidade é tanto institucional, ou seja, considerada pelo Estado; como uma qualidade reconhecida pelos pais e pela comunidade a partir do desempenho dos filhos ou conhecidos. Devemos atentar para o que aponta Saviani (2017, p. 90) ao dizer que "não podemos ter uma educação que adestre para o vestibular", ou seja, não podemos ter uma educação que prepare apenas para uma prova, mas precisamos de uma educação que garanta uma aprendizagem duradoura.

No entanto, desde a criação do Exame Nacional do Ensino Médio estudos e documentos oficiais passam a demonstrar a centralidade que tal prova tomará na educação brasileira, pois a prova "visa ser um instrumento governamental para forçar um currículo de base nacional, tentando a qualidade da educação via o instrumento avaliativo, sendo assim, reguladora da qualidade" (SANTOS, 2011, p. 195). Assim, como reguladora da qualidade, e avaliando muito mais alunos que escolas (LEITE, 2017) a prova do ENEM se coloca como um importante instrumento para avaliar a qualidade do Ensino Médio de acordo com as normativas que o próprio exame determina. Porém o ENEM não é capaz de realizar uma avaliação da qualidade das escolas de ensino médio do ponto de vista das condições estruturais nas quais se desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem, sendo assim, o exame só tem potencialidade para realizar uma avalição meritocrática, ou seja, que considera que todos tiveram todas as condições para aprender todos os conteúdos da mesma forma e ao mesmo tempo.

O ENEM passa a ganhar mais proeminência no cenário nacional em 2001 quando novas instituições federais de ensino superior (IFES) aderem ao ENEM como forma parcial ou total de ingresso, além de algumas instituições privadas. Além disso, no ano citado, o governo federal isentou estudantes egressos de escolas públicas de pagarem a taxa de inscrição para a realização da prova do ENEM, como o intuito de democratizar o acesso à prova por parte dos estudantes que não podiam arcar com a taxa

No ano de 2003 é colocado o questionário socioeconômico no ENEM, segundo Peroba (2017) "essa medida foi adotada com o propósito de enriquecer os dados dos participantes e auxiliar a compreensão de seu desempenho" (p.119). O questionário socioeconômico é fundamental para podermos usar as notas do ENEM de forma e

subsidiar políticas públicas, pois com esse questionário podemos ter acesso às condições de vida dos estudantes que fazem as provas.

O questionário socioeconômico busca fornecer dados para que o governo possa traçar o perfil dos estudantes que estão realizando a prova e fazer os recortes por desempenho, ou seja, o questionário fornece informações sobre as desigualdades educacionais por meio da análise conjunta da condição socioeconômica e das notas no ENEM. Os dados permitem analisar as notas do ENEM de acordo com o sexo, a cor da pele, a renda familiar e outros aspectos. Garcia et al (2009) apresentam os usos dos dados ao longo de alguns anos de aplicação da prova.

Saber disto é fundamental, uma vez que as condições matérias dos estudantes tem peso relevante no seu desempenho nos Exames. Levamos a questão da qualidade na educação não apenas como um ponto ligado apenas à educação, seus métodos e sua estrutura, mas ligado a toda estrutura de desigualdade da nossa sociedade. Afinal, uma avaliação não avalia somente o estudante, mas avalia também a própria ação do Estado em oferecer ao estudante uma educação de qualidade.

Os indicadores socioeconômicos podem chamar a atenção do Estado para a sua responsabilidade quando pessoas dos estratos mais baixos da sociedade não conseguem obter o sucesso no exame, enquanto as pessoas dos extratos altos conseguem. Mesmo como o esforço feito pelo ENEM de responsabilizar o próprio indivíduo pelo seu resultado, uma vez que o exame é facultativo “o indivíduo exerce capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho” (SAVIANI, 2012a, p. 97). Assim, o Estado busca responsabilizar o estudante queescolheu fazer o ENEM sem estar preparado e, por isso, não obteve sucesso.

No ano de 2004 é criado o programa Universidade para todos (PROUNI), que segundo Werle (2011, p776) foi um dos pontos fundamentais para que o ENEM ganhasse espaço e força na sociedade brasileira. O Programa Universidade para Todos tem a proposta de oferecer bolsa de estudos de 50% ou 100% em universidade e faculdades privadas. Para ter acesso ao programa, a partir de 2005, o estudante deveria prestar o ENEM e o candidato deve ter condições socioeconômicas de fragilidade ou impossibilidade de arcar com os custos de um curso superior. Para ter acesso às bolsas do ProUni os estudantes deveriam ter um desempenho satisfatório, pois eles concorrem entre si pelas bolsas.

O Presidente o INEP à época Eliezer Moreira destacou que com a adesão do ProUni as inscrições no ENEM cresceram, pois “[...] o número de inscritos cresceu

porque os alunos são obrigados a fazer a prova para poderem participar do ProUni, que concede bolsas em instituições particulares de ensino superior" (ENEM..., 2005). Mesmo que do ponto de vista legal a prova continue a ser voluntária, existia uma ação clara do governo para torná-la obrigatória. Sendo assim, mais e mais alunos realizariam o ENEM e o exame serviria como um avaliador da qualidade do Ensino Médio, qualidade referendada pela quantidade de aprovados nas universidades públicas e instituições privadas.

Uma série de críticas são feitas ao PROUNI principalmente no que tange o deslocamento de verbas públicas da educação para o setor privado, ou seja, ao invés do governo federal investir na construção de novas universidades federais, ele usa os recursos da educação para financiar as instituições privadas de educação superior. Essas instituições de educação superior privada se tornam cada vez mais empresas e a educação é vista como uma mera mercadoria oferecida apenas para aqueles que podem pagar, como afirma Oliveira (2009).

No entanto, Peroba (2017) citando autores como Guimarães e Huntley (2000); Escott(2005) indica que o PROUNI é um passo importante para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil por estratos da sociedade que foram historicamente excluídos da educação superior e que atualmente ainda não têm acesso a uma educação básica de qualidade e condições de vida que garantam a permanência na escola e a tranquilidade nos estudos.

Werle (2011) falando sobre a relação entre ENEM e PROUNI diz que

> O Prouni é, pois, um instrumento que dá sentido pragmático, funcional aos resultados do ENEM, atribuindo importância à participação neste exame, fortalecendo-o como instrumento de política e de interação entre Estado e Sociedade (p.785).

Até o ano de 2005 as notas do ENEM eram acessadas exclusivamente pelos participantes que tinham acesso às suas notas de forma individual, no entanto, após o ano de 2005 a mídia começa a ter acesso às médias dos estados, das escolas na prova e começa a divulgar essas médias. Acreditamos que o ENEM não pode determinar uma nota média para todos estados, como sendo uma nota satisfatória, pois, para isso, o exame precisaria levar em consideração as especificidades das estruturas educacionais dos estados. Além disso para que essa média tivesse o mínimo de confiabilidade seria preciso que a média dos estados fosse obtida através de média de notas de uma amostragem substancial de seus estudantes. Não é viável, ao nosso ver, que se estipule uma média de proficiência no

Ensino Médio de um estado, baseando-se no desempenho de 25%, 30% ou 50% dos alunos.

Além disso, para que uma média geral fosse estipulada como chancela de qualidade seria preciso que em todos os estados a mesma quantidade, proporcionalmente ao total de estudantes, de alunos realizasse o exame. Imaginemos que em Pernambuco realizaram o exame cerca de 90% dos estudantes e a média do estado foi de 524 pontos, porém no estado da Paraíba realizaram o exame cerca de 25% dos estudantes e a média do estado foi 774 pontos. Algumas questões podem ser levantadas a partir desse cenário hipotético.

Será que a média final da Paraíba representa realmente o desempenho da sua estrutura de ensino? Se os outros 75% dos alunos que não realizassem o exame o tivessem realizado a nota permaneceria a mesma? Essas questões se colocam como relevante quando os dados do ENEM passam a ser usados pela média para alardear a qualidade na educação em alguns lugares e a falta desta mesma qualidade em outro.

Os dados do Exame Nacional do Ensino Médio devem ser manuseados com cuidado ao serem usados como referência para medir a qualidade da educação, uma vez "que 40% dos que concluem o ensino médio não se inscrevem no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)", segundo matéria do G1[23]. Ainda assim, os dados do ENEM são mais significativos, do ponto de vista da quantidade de estudantes que realizam o Exame, do que os dados do IDEB. Em outras palavras, o Exame Nacional do Ensino Médio é aplicado a um número maior de estudantes do que a prova do SAEB, sendo assim, o potencial de macro visão do Ensino Médio pelo ENEM é considerada maior, pelo menos na perspectiva da "qualidade total".

Outra questão importante que se coloca é que não é função do ENEM avaliar o ensino Médio, como colocado abaixo

> O ENEM não pode ser considerado um exame que avalia o EM, pois, embora venha sendo difundido como exame para essa etapa de ensino, seus resultados não evidenciam a qualidade do EM, cujos objetivos (tanto na versão antiga quanto na nova) refletem o propósito de avaliar individualmente alunos concluintes e egressos do ensino médio quanto às competências especialmente definida para esse exame (MACHADO E LIMA, 2014, p.362 apud Sousa, 2011, p.102).

[23] Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/08/04/aluno-pode-ser-atraido-pelo-novo-curriculo-do-ensino-medio-mas-ainda-encontrara-escolas-com-problemas-de-estrutura-dizem-educadores.ghtml. Acessado em 05/08/2020.

No entanto, percebemos que o ENEM é usado como mecanismo de avaliação do ensino médio, como já citamos anteriormente. O Exame não avalia o Ensino Médio de forma legal, institucional, mas é ele que, ao abrir as postas do ensino superior, passa a ser o grande centro das atenções do público. São as notas do ENEM que chamam as atenções para a escola e podemos verificar isso na grande quantidade de propagandas das escolas privadas e de escolas públicas com os melhores resultados do ENEM estampados por várias partes das grandes e médias cidades do Brasil.

Muito autores como Oliveira (2016); Andriola (2011); Sousa (2003); Piunti & Oliveira (2012); Peroba (2017) apontam que o ENEM será o motor no novo ensino médio, esses autores acreditam que o exame é capaz de induzir uma profunda modificação curricular no EM. Acreditamos e é isso que pretendemos provar nesse trabalho mais adiante, que o ENEM já age sobre o trabalho pedagógico e sobre o currículo no Ensino Médio nas mais diversas instituições de ensino. É interessante perceber que o Estado que busca, segundo Afonso (2001) cada vez interferir menos na educação é o mesmo que dá todas as condições para o ENEM se tornar o grande exame avaliador para o acesso ao ensino superior no Brasil, afinal, para tornar isso possível foi necessária uma forte intervenção estatal para dar ao Exame condições de se tornar atrativo ao público e para, mesmo sendo optativo, ser considerados por muitos como obrigatório.

É importante retomar a citação que fizemos sobre os problemas importantes que o ENEM apresenta para a educação, no intuito de pontuar o grande esforço que o governo fez/faz para dar visibilidade ao exame e criar (ou reforçar), consciente ou inconscientemente, uma hierarquia de conhecimentos, alguns considerados relevantes outros considerados irrelevantes. Essa visão cientificista da educação, no sentido de dar ênfase às ciências em detrimento de temas sociais, está dentro da lógica de preparação para o mercado de trabalho, para a formação de uma mão de obra técnica e alienada, uma educação voltada para preparar para o mundo do trabalho e não para a cidadania.

Luiz Carlos Freitas (2014b, p.1090) ajuda a sustentar a crítica apresentada quando afirma que

> O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o "básico" expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumindo ali como o domínio do que é considerado "adequado" para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades de processos produtivos (...) Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base

> nacional comum, que definem o que será considerado como "básico".

A portaria n° 109, de 27 de maio de 2009, institui o novo ENEM, que conta com uma adesão de grande parte das universidades públicas do Brasil e com grande apoio de divulgação por parte da mídia. A prova do Novo ENEM busca aproximar ainda mais o ensino médio e o superior de forma positiva. A proposta do novo ENEM busca "induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio" (PEROBA, 2017, p. 128) deixando clara a influência que a prova passaria a ter no Ensino Médio.

O Novo ENEM é apresentado pelos documentos oficiais como "[...]instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento" (BRASIL, 2009, p.4), demonstrando o seu propósito de modificador do currículo do Ensino Médio. Os próprios documentos deixam claro que o Novo ENEM tem um viés centralizador e meritocrático ao apresentarem os pontos positivos de usar a prova como seleção para o Ensino Superior dizendo que "a centralização do processo seletivo nas IFES pode torná-lo mais isonômico em relação ao mérito dos participantes" (BRASIL, 2009, p.2).

Os próprios dados oficiais colocam a prova como "[...]instrumento de reestruturação do Ensino Médio" (BRASIL, 2009c, p.1) e relacionam esse instrumento com o ensino superior, objetivando "orientar a melhoria do Ensino Médio em harmonia com os processos de seleção para o acesso à Educação Superior" (BRASIL, 2009b, p.1). O Exame ganha uma importância significativa para a Educação brasileira

> "[...]estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho [...]aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior; [...]a participação e criar condições de acesso a programas governamentais [...]a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio" (BRASIL, 2009d, p.56).

Para dar ainda mais credibilidade ao exame é instituído em 2010 o Sistema de Seleção Unificada (SISU) que busca ser a saída gerencial para que a nota do ENEM seja usada como forma de concorrer a uma vaga em várias universidades públicas do país. Logo, os candidatos se submetem a um sistema unificado de seleção de vagas o que configura, para Peroba, um sistema nacional de Ensino superior público (2017).

Com o novo ENEM cada vez mais o Estado age para enfatizar a necessidade de um desenvolvimento das competências e das habilidades apontadas pelo ENEM como essenciais. O conceito de competência está relacionado a uma polivalência, ou seja, uma

ideia de fins instrumentais para resolver questões a partir de conhecimentos empíricos, como apontou Machado (1994) citado por Peroba (2017, p.125). A própria autora continua a tecer comentários sobre o ENEM e à lógica de competências e habilidades ao dizer que

> Podemos verificar a relação do ENEM com os discursos globais de educação, posto que as habilidades e competências servem para a manutenção do capitalismo, uma vez atuam como mera preparação para o mercado de trabalho, embora tragam em si características de reinterpretação e hibridismos, derivamos do contexto brasileiro (PEROBA, 2017, p.127).

Apontamos assim o novo ENEM como uma prova que está mais aos moldes neoliberais, mais preocupada na preparação para o mundo do trabalho. Se olharmos para as habilidades e competências propostas no modelo do ENEM 1998 e no mesmo a partir de 2009 vemos que a proposta permanece quase a mesma, "todavia, em 2009, o MEC toma em suas mãos, efetivamente, a tarefa de reorientar o ensino médio tendo por base esse exame" (LUCKESI, 2011, p.436).

No entanto, a configuração da prova muda como o novo ENEM, antes o exame era composto por 63 questões interdisciplinares das mais diversas áreas do conhecimento e uma redação. Com a mudança introduzida em 2009 o Exame passa a contar com 180 questões divididas em grandes áreas do conhecimento, a saber: ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias, além de uma redação. Com esse aumento do número de questões o ENEM passou a ser feito em dois dias seguidos, um sábado e um domingo. Em 2017 o Exame passou a ser aplicado em dois domingos consecutivos.

É importante frisar que esse aumento no número de questões do ENEM não rompeu com a interdisciplinaridade, pelo contrário, aprofundou ainda mais a interdisciplinaridade e a contextualização que a prova vinha apresentando desde as suas versões mais antigas.

Na atual configuração do ENEM e com o ganho e influência que o exame tem recebido na sociedade concordamos com Figueiredo et al. (2018) quando apontam para a "arriscada situação onde o instrumento de avaliação pode tornar-se mais valorizado que o próprio objeto (ou sujeito) avaliado (...) com isso, sua própria existência compromete os processos que ele mesmo deveria monitorar. Segundo Sousa (2003, p.183) "o ENEM apresenta-se com um potencial maior de condicionar os currículos escolares, ou seja, ensina-se para se obter bons resultados no exame".

As grandes mudanças que o exame pretende provocar no Ensino Médio (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d) podem agravar ainda mais as desigualdades educacionais no Brasil, pois as escolas particulares rapidamente se adequam às novas demandas vindas do ENEM. No entanto, na estrutura pública de educação sobrevivem com mais solidez práticas pedagógicas estabelecidas, que podem absorver de forma fragmentada as mudanças que o exame pretendia induzir. É com o novo ENEM também que a prova passa a promover a certificação de conclusão de jovens e adultos no ensino médio com as Portarias MEC nº 10, de 20 de maio de 2012 e Portaria Inep nº 179, de 28 de abril de 2014[24]; promovendo o desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, oferecendo a elas um resultado global do próprio desempenho; além de avaliar também a performance dos estudantes que ingressam no ensino superior. No ano de 2011 a nota do ENEM passa a ser a condição para conseguir o financiamento estudantil com o FIES – Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior – que financia o estudo em instituições privadas de ensino superior; além disso, a participação no programa Ciências Sem Fronteiras[25] passa também a contar com a nota do Exame.

Para forçar ainda mais as universidades públicas a aderirem ao ENEM como principal, ou único, meio de ingresso o governo federal aprova em 2013 e entra em vigor em 2014 a lei que obriga as instituições a isentarem alunos egressos do ensino público da taxa para realizar os vestibulares próprios. Essa medida torna quase que inviável para essas instituições realizarem o seu próprio vestibular, visto que não teriam recursos para financiar o vestibular próprio. Vemos que as universidades, mesmo sendo entes autônomos, não tiveram total liberdade para aderir ou não aderir ao ENEM como mecanismo de acesso.

Podemos perceber, assim, que muito foi feito por parte do governo federal para que o ENEM se tornasse o principal meio de ingresso no ensino superior. Mas não apenas nisso o governo tem colocado importância para a prova do ENEM, uma vez que "o INEP,

[24] Para ver a lista completa de secretarias de educação dos Estados que aceitam o ENEM como certificador do Ensino Médio acessar: http://portal.inep.gov.br/certificacao-ensino-medio. Acessado em: 03 de jun. 2021.

[25] Segundo o site do Ministério da Ciência e Tecnologia: Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O programa acabou em 2017. Disponível em: < https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e>

que segundo Luiz Carlos Freitas (2014, p.1089) tornou-se “uma agência nacional de avaliação”, previa que a partir da edição de 2017 do IDEB, a avaliação do ensino médio passasse a considerar como avaliação externa o resultado da escola no ENEM, e não mais na prova SAEB” (FIGUEIREDO et al, 2018, p.556).

No entanto, isso ainda não aconteceu e pronunciamentos recentes do MECindicam que essa proposta pode não se concretizar, uma vez que a proposta é que a nota da prova SAEB em cada uma das três séries de ensino médio substitua a necessidade de realização do ENEM[26], isso agravará, ao nosso ver, o controle que o Estado e a prova têmsobre o currículo e a concorrência entre as escolas.

Já fizemos algumas considerações negativas e indicamos no decorrer do debate motivos que sustentam a impossibilidade do exame nacional do ensino médio ser o avaliador da qualidade da educação no ensino médio. Essa impossibilidade se dá, entre outras que já citamos, também pelas poucas informações que o ENEM proporciona à sociedade brasileira.

Podemos considerar que o novo ENEM “permite a comparação dos desempenhos dos candidatos ao longo do tempo, possibilitando, assim, a organização de séries históricas de rico valor educacional” (ANDRIOLA, 2011, p.115). Se a amostragem de alunos que realizam o exame for substancial, esses dados podem ser fundamentais para a criação de políticas públicas na área de educação, desde que sejam complementados por outros dados relevantes, que têm, por exemplo, efeito direto no desempenho dos alunos no ENEM.

Calero e Boto (2014) indicam que o exame informa mais sobre as condições socioeconômicas dos estudantes que sobre a situação das escolas, os autores ainda afirmam que quase não há estudos indicando como o ENEM pode ser usado para melhorar os processos de aprendizagem, afinal, sendo avaliador do Ensino Médio o exame deveria, pelo menos teoricamente, indicar os problemas da etapa e ser capaz de indicar onde esses problemas estão e sua magnitude para poder servir de base para a consolidação de uma política pública.

Os autores continuam dizendo que para se fazer a avaliação é preciso que se leve em consideração a especificidade de cada escola, pois a comparação só seria viável se se levassem em consideração a condição de cada instituição. Para que isso se torne viável é preciso ter uma amostragem significativa dos estudantes de escolas públicas e privadas,

[26] Notícia disponível em https://blog.enem.com.br/enem-seriado-entenda-a-nova-forma-de-ingresso-no-ensino-superior/, acessado em 16/05/2020.

talvez, esta tenha sido um dos grandes impulsionadores do governo em dar importância ao exame, fazer com que, mesmo sendo um exame facultativo, fosse capaz de apresentar uma amostragem significativa dos estudantes de todo o país.

Calero e Boto (2014) dão ênfase na importância do formulário socioeconômico e indicam que muitas das variáveis desse formulário podem interferir nos resultados dos alunos e para que os resultados não fossem infiéis seria preciso levar as especificidades em consideração. Os autores indicam que o ENEM traz mais dados sobre a desigualdade social no Brasil que do nível de instrução dos estudantes e indicam que a cobrança nas escolas privada é um fator que reafirma a superioridade dessas escolas frente às públicas, dessa forma, percebemos que o uso da nota do ENEM para avaliar o ensino médio seria injusto com as escolas públicas, que seriam com frequência rebaixados, visto que as notas das escolas particulares tendem a ser maior.

Um exame como o ENEM "pode indicar o desempenho dos alunos, mas não é capaz de dizer muito sobre o desempenho dos colégios e dos estados quando se levam em conta as condições do contexto" (CALERO & BOTO, 2014, p.174). Porém, não podemos indicar apenas os pontos negativos do ENEM, mas também os seus pontos positivos. Evidenciamos até agora que o ENEM pode ser muito prejudicial para o Ensino Médio quando usado para avaliar o nível, mas pode ser muito positivo no que tange à democratização do acesso à educação pública superior no Brasil.

Autores como Andriola (2011); Malusá et al (2014); Oliveira (2016) e Luckesi (2011) fazem considerações positivas sobre a importância do ENEM como meio de democratização do acesso ao ensino superior público. Frisamos nesse momento que o ingresso na universidade não significa que o estudante terá condições de se manter estudando, principalmente se morar em cidades do interior, distantes do campus; pois está em curso no Brasil a algum tempo um agravamento do sucateamento da universidade, que não tem mais recursos suficientes para a manutenção acadêmica de alunos em situação de vulnerabilidade social.

Em artigo intitulado Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas instituições Federais de Ensino Superior (IFES), Wagner Andriola (2011) contextualiza o processo de seleção para o ingresso ao ensino superior feito pelas instituições de ensino público no Brasil. O autor defende que é preciso se pensar um novo modelo de seleção, este novo modelo deve atender as demandas de uma nova sociedade que surge com o advento das novas tecnologias e com a globalização.

Andriola ainda aponta que os vestibulares tradicionais não são capazes de atender às expectativas colocadas na educação nessa nova sociedade.

Ao dizer que a universidade serve a dois senhores, a saber: a vida social e ao mundo do trabalho (ANDRIOLA, 2011), o autor indica que o ENEM é um instrumento capaz de induzir no currículo do ensino médio uma inclinação para o desenvolvimento de competências para a vida social. O autor deixa claro que o Exame tem a capacidade de "induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio" (ANDRIOLA, 2011, p.116).

A grande questão, no nosso ponto de vista, é que essa indução de um novo currículo para o ensino médio busca atender às demandas do mercado, sem ouvir professores e outro profissionais da educação. Essa relação é preocupante por que o conteúdo do Exame é escolhido de acordo como o governo que está no poder no momento em que o Exame é pensado, comprovamos isso ao analisar o estilo das provas do ENEM no governo Dilma e no governo Bolsonaro, este último, criou uma "comissão para procurar ideologia" nas provas, especialmente de ciências humanas e linguagens.

Logo, a prova do ENEM como um indutor do currículo do ensino médio daria certa volatilidade a certos conteúdos a depender dos projetos de poder do governo federal quanto no ministério da educação. Isso acabaria por gerar uma certa insegurança curricular entre professores e alunos, visto que com a troca de governo a prova seria completamente imprevisível, ou seja, a linha que a prova seguiria poderia mudar completamente, aumentando a pressão sobre o que se ensina e o que se aprende.

Andriola (2011) aponta que a forma do ENEM avaliar, baseada em habilidades e competências, é de fundamental importância para uma educação do século numa sociedade tecnológica como a nossa; o autor também aponta para a cientificidade com que a prova é pensada como um dos pontos que justificam a sua aplicação e o seu uso como instrumento de acesso ao ensino superior, em substituição do vestibular tradicional. A visão defendida pelo autor se alinha com uma visão de educação liberal, que busca formar apenas para atender às demandas do mercado de trabalho. Alertamos que essa perspectiva é, ao nosso ver, empobrecedora da qualidade da educação.

O autor ainda aponta a teoria de resposta ao item (TRI) como um dos avanços que o Exame Nacional do Ensino Médio traz e que é capaz de resolver o problema da dificuldade do item variar segundo os sujeitos que respondem à questão (2011). Por fim, o autor parte da ideia de que a grande quantidade de alunos que, a partir do ENEM, poderão ingressar em universidades em diversos locais do Brasil, inclusive distantes de

casa, será responsável por uma integração regional e por uma oxigenação do sistema público de ensino superior.

Vemos essa última afirmação como inocente, pois levamos em consideração a dificuldade financeira para que alguns estudantes, vindos da classe trabalhadora, se mantenham em outras cidades ou até em outros estados. Concordamos com Andriola quando ela afirma que é "óbvio que o ENEM não poderá ser a panaceia do ensino superior, muito menos para os graves problemas enfrentados pelo ensino médio (...) devemos ter prudência quanto às potencialidades e vantagens do novo ENEM" (2011, p.122).

Numa perspectiva crítica Oliveira (2016) aponta uma série de avanços que o ENEM trouxe, como o descolamento com uma visão livresca, comum aos vestibulares e a democratização do acesso ao ensino superior público. O autor, no entanto, aponta para a necessidade de uma atenção contínua sobre os resultados do exame a fim de garantir que esses resultados sejam reflexo da realidade.

O autor ainda faz um esforço para diferenciar o ENEM do vestibular tradicional, e embora apresente uma série de diferenças, ele não indica se os professores e os alunos percebem essa mesma diferença. Afinal, de nada adianta que nós percebamos uma série de mudanças positivas que o ENEM pode implementar no Ensino Médio se os que estão na ponta, ou seja, na escola, seguem com uma prática muito pouco modificada.

Malusá et al (2014) abordam a importância do ENEM no desenvolvimento de habilidades indispensáveis para o ingresso no ensino superior. Percebemos assim, que Malusá et al (2014) entendem que o exame é capaz de influenciar o que se ensina e o que se aprende no ensino médio. Para elas, da mesma forma que para Andriola, a nova sociedade pede uma nova educação e uma nova forma de avaliar. Essa "nova" forma de avaliar e essa "nova" educação são a retomada de um discurso empoeirado, que movimenta ideias da década de 1990, com uma educação voltada para os interesses de mercado. Vemos, na verdade, uma grande concatenação entre avaliação e o que se ensina, num esforço para definir currículos por meio da avaliação.

Malusá et al (2014) indicam que nessa nova sociedade é cada vez mais necessário que se estimule uma cooperação. Discordamos que as habilidades e competências que o ENEM indica sejam capazes de induzir a essa cooperação, pois entendemos que a prova, ao anunciar os seus resultados de forma estandardizada e midiática colabora para o aprofundamento das relações de competição entre as escolas e entre os próprios alunos.

As autoras citam que o exame preza por questões interdisciplinares e contextualizadas e que isso é fundamental para a educação que buscamos no século XXI.

No trabalho Malusá et al indicam que o ENEM trouxe avanços ao abordar questões ligadas à tecnologia nas mais diversas áreas do conhecimento e que a qualidade que a prova exige dos estudantes é capaz de induzir as escolas a se apropriarem de um currículo cada vez mais tecnológico e formado para a formação do ser humano para os desafios do tempo presente.

Pelas diversas ideias que apresentamos nessa breve análise sobre o ENEM podemos perceber que o exame é um campo de debates, esses debates são polarizados entre aqueles que apoiam o ENEM e o seu uso como principal mecanismo de ingresso ao ensino superior no Brasil e aqueles que veem sérias lacunas na forma como está organizado o exame.

Castro e Tiezzi (2005) apontam que "O ENEM tem possibilitado uma compreensão mais palpável dos eixos estruturadores da reforma do ensino médio (...) permitindo que professores e especialistas visualizem o desempenho dos jovens de forma clara" (p.133). Ao mesmo tempo que Lima e Costa (2010) citados por Peroba (2017, p. 136) afirmam que "a concepção do ENEM está baseada na meritocracia e tem referendado uma postura competitiva". É essa postura competitiva que permitirá aos professores visualizarem o desempenho dos seus estudantes? Vale lembrar que essa reforma do Ensino Médio que falamos neste parágrafo não é, nem remete, à Reforma dada pela lei 13.415/2017.

Alicia Bonamino e Sandra Zákia Sousa (2012) dividem a avaliação em larga escala no Brasil em três gerações. Segundo essas autoras a primeira geração de avaliações em larga escala não tem a potencialidade de influenciar o currículo, uma vez que se caracteriza apenas por seu caráter diagnóstico, buscando apenas definir as lacunas na aprendizagem, como, por exemplo, o SAEB. No entanto, as autoras indicam que a segunda e, em especial, a terceira geração dessas avaliações têm uma potencialidade grande de interferência no currículo e no fazer docente.

As avaliações da segunda geração buscam o que as autoras chamam de "responsabilização branda" (p. 375) uma vez que o Estado divulga os dados e o uso desses dados pela mídia, por exemplo, gera consequências simbólicas para a escola. Essa consequência já foi abordada nesse trabalho quando afirmávamos que os resultados na avaliação em larga escala serviam como critérios para que pais matriculassem seus filhos em determinadas instituições de ensino.

As avaliações da terceira geração se caracterizam pela “responsabilização forte” (p.375), uma vez que servem de referenciação para a formação de políticas educacionais e geram como consequências sanções ou recompensas. Um exemplo claro dessa política pode ser observado no estado de Pernambuco, como apontam as autoras. Nesse sentido, acreditamos que o ENEM está numa fase de intermediária e quiçá de transição.

Defendemos essa visão por entender que o exame tem a capacidade de promover uma forte responsabilização simbólica com a divulgação dos seus resultados, sendo que as escolas não são punidas pelo governo de acordo com o seu resultado no ENEM, uma vez que o exame não é obrigatório. No entanto, com o ganho de importância do exame na educação nacional e as mobilizações para que ele seja usado como avaliador do Ensino Médio poderemos, em breve, vê-lo migrar para uma avaliação de terceira geração, sendo seus dados usados para a responsabilização e posterior punição ou recompensa material para as escolas. Isso não ocorre, ainda, a nível institucional, mas ocorre a nível de legitimação da população.

De uma forma ou de outra o ENEM se enquadra numa avaliação de caráter neoliberal, pois indica uma responsabilização por parte dos agentes que realizam as provas e dos profissionais de ensino, enquanto isenta o Estado das suas responsabilidades. O Estado assume um controle diferente com esse tipo de avaliação, pois se “estabelece um controle a posteriori dos resultados da ação governamental” (BONAMINO & SOUSA, 2012, p.378).

A preocupação das autoras no trabalho citado acima é muito próxima da nossa preocupação, uma vez que ambos se preocupam com as formas pelas quais o exame interfere na prática pedagógica (no currículo). Nesse sentido, Bonamino e Sousa dizem que “evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar” (2012, p.383), ou seja, a escola focaria apenas no ensinar para os testes, ou exames.

Nesta linha, deixamos claro que a nossa posição em relação ao ENEM é a defendida por Maggio (2006, p.94) ao dizer que o exame é

> Um instrumento de controle do conhecimento, modelo de estado defendido pelo neoliberalismo, caracterizado como excludente, na medida em que também responsabiliza o indivíduo pela sua própria formação (...) isso reduz a autonomia dos professores e aumenta o poder de coação para que sejam implantadas as novas propostas curriculares.

O ENEM foca no resultado das aprendizagens e pode ser usado como instrumento de acesso ao ensino superior, embora seja um instrumento que reforce a desigualdade e mantenha, mesmo com todos os esforços que são feitos para a democratização do ensino, uma educação excludente. Porém o exame não é capaz de avaliar o Ensino Médio, pois ao focar no resultado e esquecer o caminho, o ENEM não é capaz de indicar onde estão as lacunas que precisam ser preenchidas, além do mais o exame não é capaz de levantar uma série de informações necessárias para uma avalição coesa da qualidade da educação, uma vez que o próprio SAEB, atual instrumento de avaliação, não é capaz de fazê-lo.

Como diz Peroba (2017, p.159) ao citar Carneiro (2012) o novo ENEM torna a educação ainda mais como uma mercadoria, uma vez que o seu formato foi capaz de dar um *upgrade* comercial nos cursinhos, podemos perceber que a força econômica dos cursinhos é a grande fragilidade do ENEM, isso aponta para uma continuidade entre os cursinhos pré vestibulares e os cursinhos pré ENEM mostrando que a nossa educação continua a ser vista como uma mercadoria e que o ENEM vai perpetuar as desigualdades, uma vez que, quem pode pagar por esses cursinhos terá mais chances de ter um bom desempenho na prova do ENEM e garantir a vaga nas universidades públicas. Vemos um modelo aos moldes neoliberais, voltado para a meritocracia, embora apresente avanços.

O ENEM tem um (des)caminho tortuoso, porém, em maior ou menor grau, sempre atendendo às demandas neoliberais para a educação. Ponderamos também que existem peculiaridades no Exame Nacional do Ensino Médio que o fazem destoar de outras avaliações em larga escala, uma vez que, do ponto de vista institucional não existe nenhuma pressão ou consequência negativa para as escolas que não obtiverem notas satisfatórias no exame, não existem nem metas, por parte do governo, seja federal, seja estadual; a serem atingidas com a nota do ENEM, diferente do que acontece com o IDEB, por exemplo. Discutiremos agora se a prova na sua atual configuração se alinha com as recentes reformas neoliberais que sofreu o Ensino Médio brasileiro a partir do ano de 2017. Para tal iremos discutir a relação entre a prova e as reformas, a prova e o currículo.

O ENEM E O ENSINO MÉDIO: CURRÍCULO EM DISPUTA?

A argumentação que estamos desenvolvendo nesse texto tem como sustentação principal a hipótese de que o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – define o currículo do Ensino Médio no Brasil. Esse currículo representado pelo exame não é o oficial, uma vez que em nenhum documento governamental consta que o ENEM é o currículo do ensino médio; porém, acreditamos que na prática esta é a realidade que se

impõe, por diversos fatores, que trabalharemos mais adiante, nos capítulos sobre o Ensino Médio e sobre avaliação.

Desta forma, é fundamental apresentarmos uma compreensão de currículo e analisarmos as concepções de Ensino Médio e avalição em larga escala que os documentos oficiais como os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio – PCNEMs e Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio – DCNEMs apresentam. Essas diretrizes foram alteradas com a aprovação da BNCC do Ensino Médio.

Começamos a nossa reflexão sobre o currículo defendendo que não podemos pensar nos currículos de forma inocente, uma vez que, por serem construções sociais, os currículos estão dentro de campos de disputas. Sendo assim, para compreender o currículo é preciso levar em conta aspectos ligados à luta de classes, às relações de poder – tanto na superestrutura, quanto na microfísica do poder (FOUCAULT, 2015) –; às questões de raça, gênero, em síntese, às questões culturais (DA SILVA, 2019).

Embora este trabalho não se pretenda a fazer uma análise culturalista do currículo, compreendemos que a análise de classe não é o bastante para a compreensão global do currículo. Sendo assim, apresentaremos um breve recorte histórico, a partir do qual analisaremos as formas como o currículo foi concebido em diferentes momentos no século XX. Essa perspectiva nos auxiliará a entender o currículo como um território de disputas e lutas, de interesses; percebermos o currículo dentro do jogo do poder.

A pergunta aparentemente simples sobre o que é o currículo não tem respostas simples, nem objetivas. A compreensão do que o currículo é tem variado com o passar do tempo (LOPES & MACEDO, 2011; DA SILVA, 2019) sendo moldados, ou disputados, a partir das mudanças conjunturais e estruturais da sociedade. O currículo existe para responder a uma certa demanda social, política, educacional. Em tempos neoliberais, como o que vivemos, podemos afirmar sem dúvidas que o currículo posto é instrumento de controle social e de reprodução do capital. Essa perspectiva de um currículo imbricado em questões de dominação e reprodução não é recente, pois está posta desde os anos de 1960 e 1970.

No começo dos estudos curriculares era comum considerar o currículo como a organização do conhecimento que se buscava transmitir, tinha-se, portanto, um currículo organizador. Nesse contexto, não se debatia nem se criticavam os conhecimentos colocados como essenciais, estes eram o que de fato deveria ser estudado por todos. A preocupação dos primeiros currículos estava ligada à organização, aos métodos, aos

resultados educacionais, o currículo deveria se desenvolver como um processo administrativo, industrial – seguindo o percurso dito natural da sociedade industrial na qual o estudo se desenvolvia, os Estado Unidos da América.

As primeiras preocupações com o currículo deixam de lado uma questão que atualmente consideramos fundamental: todo currículo realiza um processo de valoração do conhecimento, processo pela qual se decide o que deve ser ensinado – sendo o importante; e o que não deve ser ensinado – sendo o não importante. O currículo se dá num processo de ocultação, silenciamento, dormência de certos conhecimentos; e de estímulo, valorização, exposição de outros conhecimentos. Assim, as questões relacionadas ao currículo se dão a partir do tipo de humano que se busca formar. O que é importante para formar um cidadão produtivo e eficiente? Humano e democrático? Competitivo e individualista? Cooperativo e fraterno?

Como diz muito bem Tomaz Tadeu da Silva (2019) o "currículo é documento de identidade" (p. 150), pois ele é mobilizado para a formação de uma identidade, seus saberes, seus pressupostos, suas formas de controle – sutis ou explícitas – buscam forjar identidades para um mundo específico. O primeiro grande debate sobre o currículo se dá no início do século XX, quando se questiona a pessoa que a escola quer formar com o seu currículo. Se busca uma pessoa para o trabalho especializado ou para uma continuidade acadêmica da educação? Dois pensadores ganham proeminência neste debate: Bobbitt e Tyler.

Para o primeiro a escola deveria funcionar como uma empresa comercial, sendo assim, os resultados finais a serem obtidos pela educação deveriam ser previamente mensurados, após essa mensuração se buscariam esses resultados como desenvolvimento de métodos adequados, que levariam à eficiência, entendida como a preparação para a vida profissional adulta. O currículo está voltado para a economia. Para ele o currículo é uma mecânica, uma atividade burocrática, uma simples questão de organização (DA SILVA, 2019).

Tyler é responsável por consolidar a visão de Bobbitt dando ao currículo uma funcionalidade dentro de uma organização educacional baseada em: currículo, ensino, instrução e avaliação. O currículo é visto como um procedimento linear administrativo (LOPES & MACEDO, 2011) pelo qual se busca uma eficiência, esta, por sua vez, será aferida no processo de avaliação. A preocupação gira em torno do currículo formal, do seu desenvolvimento. Esses dois teóricos do currículo reduzem-no a uma questão técnica, burocrática, sem questionar os saberes postos como relevantes.

A racionalidade Tyleriana tem forte influência em nossos dias na formação dos currículos por competências. O currículo baseado nas competências busca dar ao ensino uma racionalidade técnica, deve-se ensinar as competências pré-determinadas. Estas competências serão avaliadas e os resultados dessas avaliações serão responsáveis por determinar a eficiências do currículo. A aplicação dessa lógica está intimamente ligada à centralidade das avaliações de desempenho na política curricular do Brasil (LOPES & MACEDO, 2011).

Esse resgate da influência de Tyler não significa a volta do modelo proposto por ele de forma pura, não queremos cair nesse anacronismo. É fundamental ter consciência "de que há fragmentos de sentidos construídos pela elaboração tyleriana que se hibridizam com outros sentidos na construção das políticas atuais voltadas para as competências" (LOPES & MACEDO, 2011, p. 55). A noção de competências reduzida à de desempenho é fruto de um tempo, nosso tempo, em que é preciso formar trabalhadores para a necessidade de um mercado de trabalho que não exige mais uma grande especialização, mas sim, uma grande adaptação. Essa conjuntura é fundamentalmente diferente da vivida por Tyler e por boa parte daqueles que, se inspirando nas ideias de Tyler, lançaram novas ideias sobre um currículo racional.

No entanto, as mudanças sociais e políticas da década de 1960 são responsáveis por trazer novos ares para a educação, novas reflexões se apresentam, embora algumas delas não falem objetivamente sobre o currículo, todas têm implicações diretas nele. Esse movimento de novas interpretações vai ser inaugurado pelo que Demerval Saviani chama de Teorias Crítico – Reprodutivistas da Educação (2018a) que não são teorias da educação, mas sobre a educação, uma vez que não propõem uma pedagogia. Cabe agora entender quais as contribuições dessas teorias para os estudos sobre o currículo.

Essas teorias apresentaram que a educação não pode ser entendida como um fim em si mesma, como se estivesse fora da sociedade. Os textos de Althusser; Bourdieu e Passeron; Baudelot e Establet, são responsáveis por introduzir nos debates educacionais uma pedagogia crítica. Esta pedagogia crítica apresenta uma íntima ligação da escola, e toda a sua forma de produzir e transmitir conhecimento, dentro da lógica do sistema capitalista. Em outras palavras, com os trabalhos dos autores acima citados, fica evidente que a escola está inserida no contexto da sociedade capitalista, sendo um instrumento da sua reprodução.

É nesse contexto que o debate sobre o currículo entra, desta vez questionando os conhecimentos que são colocados como referência. A pergunta passa a ser quais poderes,

ideologias e quais resistências fazem parte do currículo. O currículo é visto como um campo de disputas, de luta, de luta de classes. A crítica se desenvolve a partir da constatação que a ideologia capitalista é reproduzida no currículo, sendo assim o currículo serve como instrumento de dominação e não de libertação. O currículo seria, portanto, o responsável por inviabilizar o aprofundamento da educação para as classes dominadas, uma vez que, estas não teriam como avançar na educação até a etapa em que se ensina os hábitos e as habilidades próprios da classe dominante – o ensino superior.

Nesse sentido apresentaremos de forma sucinta três pensadores da educação que tem em suas obras significativos desdobramentos sobre o currículo: Michael Apple, Henry Giroux e Paulo Freire, o pensamento destes se desenvolve no momento de efervescência das novas ideias sobre a educação. Os dois primeiros se enquadram numa crítica neomarxista (DA SILVA, 2019) e o último numa crítica mais fenomenológica (DA SILVA, 2019), embora, sem afastar a perspectiva da luta de classes. Paulo Freire está preocupado em propor uma pedagogia, e portanto, um currículo, contra hegemônico.

Michael Apple, apontando que há uma clara relação entre educação e economia e entre economia e cultura, identifica que a educação é um instrumento de controle ideológico, pelo qual a classe dominante naturaliza a sua dominação. Ele chega a essa conclusão ao perceber que o conhecimento posto no currículo não é inocente e desinteressado, mas é um conhecimento que reflete os interesses particulares da classe dominante. A própria organização do currículo reflete esses interesses, uma vez que o currículo exclui através de mecanismos de seleção para a promoção – ou seja, apenas os alunos que forem bem nas avaliações serão selecionados para a série seguinte.

Ora, se os conhecimentos propostos no currículo são os conhecimentos das classes dominantes e se o currículo se desenvolve tendo estes conhecimentos como base, há de se perceber uma dificuldade por parte daqueles que não são das classes dominantes para acompanhar tal currículo. A questão de Apple se dá em relação às questões do poder, do poder da superestrutura econômica sobre a educação e o currículo, para o autor a pergunta que devemos fazer ao conhecimento curricular é a quem ele interessa.

O currículo é poder por isso, ele não pode ser compreendido fora das relações de poder que ele encerra. Essas relações são travadas nos currículos, nos conhecimentos colocados como essenciais e na organização desses conhecimentos – negados para alguns muitos; e ofertados para alguns poucos. Essa relação de dominação tem profundas consequências na sociedade, pois ela reproduz a desigualdade do sistema capitalista, tornando-a naturalizada.

Giroux vai atacar a utilidade técnica e utilitária da educação (DA SILVA, 2019, p. 51), defendendo que é preciso se considerar o caráter histórico e político do conhecimento. Se os conhecimentos e a organização curricular não forem historicizados o currículo será um reprodutor das desigualdades de classe, pois sem a historicização o conhecimento será compreendido como neutro e terá o seu caráter interessado ocultado. A dominação do capital tem interesse que os mecanismos de opressão e de reprodução sejam ocultados sempre que possíveis, tanto é que usa sempre novas formas, mais sutis, de dominação, mas teremos esse debate mais à frente.

Para o autor é preciso dar atenção para as formas como as disputas educacionais – e curriculares – se dão em relação às disputas mais amplas em torno do poder. Assim, Giroux indica que a escola tem que ser lugar de possibilidade de resistência, o professor não pode ser um técnico, o conhecimento deve ser libertador e não reprodutor. A escola é o lugar da escuta e da participação democrática e o currículo deve estar aberto para esses momentos de escuta e de ação. O ponto central é a contestação dos modelos técnicos que dominavam a educação naquele momento. Em outras palavras, as ideias de Giroux se opõem ao discurso performativo da racionalidade tyleriana.

Chegamos ao terceiro pensador, o qual nos ocuparemos um pouco mais, Paulo Freire. A obra de Freire é uma das mais importantes obras da pedagogia do século XX, com muitas reverberações no século passado e no século XXI. A crítica feita pelo autor da educação bancária (FREIRE, 2013) e a sua ideia de um conhecimento ativo e dialético revolucionam a forma de pensar o currículo, embora Paulo Freire não tenha se atido a pensar o currículo propriamente dito, a sua pedagogia muito contribui para as reflexões do campo.

Para o autor a educação bancária, que se dá a partir de uma mera transmissão do conhecimento do professor – agente ativo no processo – para o aluno – agente passivo – que é visto como receptáculo, é descolada do real. Esse descolamento se dá por que o que se ensina no currículo oficial está longe da realidade das pessoas, não parte do seu cotidiano, mas tem um fim em si mesmo, o ensino é meramente verbalista.

Para Freire todo conhecimento é intencionado, sendo assim, a educação libertadora – proposta pelo autor – não pode se propor a ser mero processo de reprodução de conhecimento, como a educação bancária; mas sim, deve ser problematizadora. A partir de situações reais do cotidiano dos indivíduos é que se deve acontecer a educação. Na concepção freiriana “o conteúdo é sempre resultado de uma pesquisa no universo

experimental dos próprios educandos, os quais são também ativamente envolvidos na pesquisa" (DA SILVA, 2019, p. 60).

Tomaz Tadeu da Silva (2019) aponta que a pedagogia de Freire passa a ser contestada no Brasil a partir dos anos de 1980, com os estudos da pedagogia histórico-crítica. Essa pedagogia que tem como grande expoente Demerval Saviani faz, segundo o autor, uma clara distinção entre educação e política (DA SILVA, 2019, p.63), mas para Tomaz Tadeu a pedagogia proposta por Saviani não se distingue das teorias mais tradicionais do currículo (DA SILVA, 2019).

O que leva Tomaz Tadeu a afirmar que a pedagogia histórico-crítica se parece com as teorias tradicionais do currículo, pois para Saviani (2013) a escola deve transmitir para todos o conhecimento historicamente produzido, ou seja, para Saviani, a libertação da classe trabalhadora só se dará quando esta tiver acesso ao conhecimento científico produzido pela humanidade, conhecimento este que lhe vem sendo negado, pois é dado apenas para os filhos da classe dirigente. Para Saviani o conhecimento é fundamental para as classes dominadas terem consciência da dominação que sofrem e fortalecerem seu poder. Assim, para Saviani, há uma clara relação entre conhecimento e poder.

Acreditamos ser exagerado por parte de Tomaz Tadeu afirmar que a pedagogia de Demerval Saviani se dá próxima de uma pedagogia tradicional. O próprio Saviani deixa seu método muito claro em "pedagogia histórico-crítica", quando ele afirma que o ponto de partida e o ponto de chegada do conhecimento é o concreto (SAVIANI, 2013). Em outras palavras, Saviani defende que os alunos provenientes da classe trabalhadora tenham acesso aos conhecimentos científicos e historicamente produzidos, mas que esse acesso não se dê descolado da realidade, pelo contrário, esse acesso deve dar-se partindo da realidade – que para o estudante, naquele momento, é sincrética – ; e por meio da análise deve chegar novamente à realidade, mas não a mesma realidade, mas sim a uma realidade sintética, na qual o estudante consegue ver a realidade em que está inserido de forma mais completa. Não compreendemos como essa pedagogia e sua noção de currículo podem se assemelhar ao currículo tradicional – que tem um fim em si mesmo.

Não queremos aqui, reduzir a proposta de Saviani a um currículo que é justificado pela existência de uma cultura comum que deve ser ensinada a todos. A questão que vislumbramos em Saviani é que, dentro da sociedade capitalista, dividida, por tanto, em classes; uma forma da classe trabalhadora se dá conta da dominação a qual está submetida é a partir do contato e da apropriação com o conhecimento produzido historicamente pela

classe dominante, uma vez que, esse conhecimento é usado como ferramenta, pela burguesia, para submeter a classe trabalhadora ao seu domínio.

As reflexões sobre o currículo ganham novos contornos como as teorias pós-críticas, que completam a acrescentam novos vieses aos já apresentados pelas teorias críticas. As críticas atingem as questões de identidade e questionam o currículo eurocêntrico, que envolve a heterossexualidade, a cor branca, o homem e o padrão cultural europeu como o manto de desejável, de desenvolvido. A cultura dos grupos dominantes é colocada pelo currículo como "a" cultura, a única, a correta, a desejável.

Com isso busca-se produzir identidades domesticadas, que não contestam os padrões de desigualdades e de diferenças. A identidade é uma construção das experiências e, por isso, não é sólida nem monolítica, estando em constante construção e destruição (DE FREITAS, 2006; DA SILVA, 2016; AGUIAR, 2004). O currículo seria um instrumento de dominação cultural através da identidade, uma vez que ele rejeita o conhecimento africano, asiático e latino americano, centrando-se nos conhecimentos e na literatura vindas da Europa.

O currículo passa a ser questionado em relação às questões de gênero – com a pedagogia feminista; e com as questões das relações étnico-raciais. Percebe-se uma ampliação para além dos debates de classe. As novas teorias não só questionam o currículo, as formas como este último foi construído, mas propõem pensarmos em novas formas, em explorar o desconhecido – como a teoria queer.

A pós-modernidade e o seu questionamento do homem modernos lança novos olhares para o currículo. Ao conceber o sujeito moderno como uma ficção e ao decretar a morte das meta-narrativas, a pós-modernidade radicaliza as críticas feitas até em então, percebendo os seus limites. Torna-se preciso descolonizar o currículo, pensar o currículo para além da linguagem, da cultura, das questões de classe.

Essa breve revisão histórica sobre o currículo deixou muitos autores para trás, afinal, não era nosso objetivo realizar uma análise exaustiva das teorias curriculares. Esse breve debate buscou apresentar o currículo como um lugar de disputas, um campo onde não podemos desconsiderar as marcas das relações sociais de poder, pois o currículo é capitalista, é neoliberal; mas não podemos desconsiderar as questões de gênero, raça, étnica, da linguagem, do micropoder. Pensar em currículo exige uma ampliação das perspectivas do poder, para além da superestrutura econômica, sem nunca deixar de considerar essa superestrutura e suas implicações.

Salientamos que a pós modernidade muito contribuiu para o avanço de discussões no campo da educação, sendo fundamental levar em consideração as suas contribuições. No entanto, quando falamos de currículo e das disputas em torno do mesmo, é preciso ter claro que as disputas curriculares não são simplesmente teóricas, mas ocorrem entre os sujeitos que compõem o corpo escolas – professores e alunos (ARROYO, 2013). o currículo é, portanto, um lugar de luta de classe, onde as classes marginalizadas buscam se afirmar e ter contato com os bens culturais.

Não é possível observar as disputas curriculares e a articulação entre currículo e avalição em larga escala desconsiderando o recorte de classes, uma vez que as disputas por conhecimentos e narrativas é uma disputa de classe. A ideia é a luta por um conhecimento próprio, que leve em consideração a contribuição dos sujeitos que fazem parte da escola. Busca-se, portanto fugir da monocultura dos saberes capitalistas, que servem apenas à reprodução do capitalismo (SANTOS & MENESES, 2010).

O que se busca construir é uma resistência ao poder controlador do currículo oficial, de maneira que se crie um novo currículo capaz de retirar da subcidadania aqueles que são marginalizados pela sociedade (ARROYO, 2013). Em outras palavras, é preciso lutar pela emergência dos excluídos do currículo oficial, para tal é preciso superar a lógica dos exames em larga escala que reforçam essa exclusão por meio de um estreitamento curricular.

Para Arroyo (2013) a emergência desses novos sujeitos, que fura a lógica do currículo oficial, encontrou nas avaliações em larga escala – como ENEM e provinha Brasil – e em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a BNCC uma resistência do Estado. Para o autor, o Estado agiria por meio desses instrumentos para impedir a emergência desses sujeitos, suas histórias, suas culturas, suas ciências, suas contribuições. Esses instrumentos estão à serviço de uma homogeneização dos saberes, que busca configurar os sujeitos ao capital.

Para efeitos deste trabalho vamos ter que limitar uma concepção de planejamento curricular, no intuito de delimitar bem o que entendemos por currículo, colocada dentro de uma lógica neoliberal, sendo o currículo os “critérios para a formulação de um plano eficaz de ensino, constituído de objetivos e conteúdo, assim como orientações didáticas e critérios de avaliação” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 63). Analisar esse conceito de currículo não de forma inocente, mas como imbricado de relações de poder, de luta de classes e questões de gênero, etnia e raça; essa é a nossa proposta daqui em diante.

Para tal, colocamos como linha mestra de pensamento, que a organização curricular, entendida como organização do currículo em disciplinas, “define princípios para a formação de professores, para os exames, dentro e fora da escola, constitui métodos de ensino e orienta como os certificados e os diplomas serão emitidos” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 108). Assim, acreditamos ter explicitado a importância que o currículo e os exames de larga escala, como o ENEM, têm no trabalho dos professores em sala de aula. A questão explorada neste trabalho gira em torno do poder que o Exame em larga escala, no nosso caso o ENEM, congrega quando é entendido como currículo e quando o currículo oficial se molda às diretrizes do exame citado.

Desta forma vamos fazer uma análise dos currículos para o Ensino Médio e das diretrizes para os cursos de licenciatura, afinal as mudanças curriculares atingem a formação de professores. Essa análise busca compreender se e como o ENEM vem moldando os parâmetros curriculares do ensino médio, promovendo um debate em torno das consequências desse processo para a educação.

Esse debate é relevante por entendermos que a organização curricular busca atender a uma demanda social, no caso a demanda que pressiona a organização curricular no momento é neoliberal. Os currículos pressionados pelo neoliberalismo definem metas a fim de formar para o mundo do trabalho, numa perspectiva eficientista do currículo, buscando-se um currículo mais prático que teórico – como o antagonismo entre teoria e prática fosse verdadeiro (SAVIANI, 2012a) – buscando a despolitização da formação docente. Essa perspectiva esquece, no entanto, que o docente quem coloca em prática o currículo vivido, por mais elementos de controle que possam pressionar sua prática (LOPES & MACEDO, 2011), a função docente é por natureza reflexiva. Assim o currículo a todo momento é objeto de reflexão dos professores e das professoras. Acreditamos que não é possível pensar nas políticas públicas desconsiderando que elas operam “no nível pré-ativo dos documentos e o ativo do que acontece em sala de aula (LOPES & MACEDO, 2011, p. 156).

Luiz Carlos de Freitas indica, inclusive, que as mudanças curriculares se darão encaixando-se nessas avaliações em larga escala (2014), o que vemos, com a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é um esforço para encaixar nos exames, entre eles o ENEM, as determinações curriculares dessas reformas, vemos uma imposição autoritária por parte do governo. Essa imposição se dá diplomaticamente, no seguinte sentido, o governo não impõe o seu currículo de forma direta, mas traz esse currículo concatenado a uma série de exames avaliadores da “qualidade da educação” e

ligados à formação dos professores. Assistimos a uma interferência transversal do Estado, no currículo, desde o ensino básico até o ensino superior.

No que tange à BNCC sabemos que ela foi imposta, mas é preciso relativizar que a Base não é o currículo, pois a BNCC é "um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2017, p. 7). A imposição da BNCC não garante que a política imposta pela base será implementada nas escolas, é preciso, primeiro, convencer os professores de que a base é o caminho a ser seguido.

Defende-se aqui que a BNCC não é o caminho a ser seguido para que se chegue a uma educação de qualidade socialmente referenciada, mas existe uma importante mobilização por parte do Estado para que a BNCC seja naturalizada e vista como necessária pelos docentes. Para se realizar esse trabalho a base precisa, necessariamente, estar concatenada as avaliações em larga escala. Já que as avaliações há muito ditam, ou pelo menos encaminham, os currículos do Ensino Médio a forma de melhor naturalizar essa nova base é por meio das avaliações.

Buscamos compreender como a nova BNCC se encaixa na perspectiva de reforma empresarial da educação e como ela pode ser entendida no contexto da "reforma" do ensino médio. Para tal é preciso considerar que a Base não é o currículo, mas sim um "indicativo", impositivo, feito pelo governo federal, sobre o que deve conter no currículo.

Essa primeira constatação que fazemos já é problemática por si só, uma vez que não compete ao governo federal determinar o currículo do ensino médio, uma vez que esse nível de ensino é de responsabilidade dos entes federados, como já vimos. Antes de nos aprofundarmos na análise da BNCC é fundamental retomarmos o debate sobre currículo, uma vez que a nova base tem influências diretas no currículo.

Para Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) não podemos considerar que o currículo seja de fácil conceituação. As autoras compreendem que a definição do currículo oculta uma série de outras questões. Vemos, portanto, que o currículo é lugar de disputas e sua organização é sempre política.

Lopes e Macedo (2011) indicam que o currículo foi ao longo do tempo "a ideia de organização, prévia ou não, de experiências; situação de aprendizagem realizada por docentes; redes de ensino de forma a levar a cabo o processo educativo" (p.19). Existe uma ampliação da ideia de currículo, que, antes, estava presa a concepção de currículo

escrito, desconsiderando o que era evidentemente vivido em sala; mas que passa, com a ampliação a levar em consideração o vivido no “chão da escola”.

Perceber o currículo como lugar de disputa e de legitimidade da dominação é fundamental para entender o que se quer do currículo nas reformas empresariais da educação. Entendendo o currículo como a “seleção e organização do que vale a pena ensinar” (LOPES & MACEDO, 2011, p.20) vemos as escolhas políticas no currículo. Quem decide o que vai ser ensinado? Por que decide por uma coisa e não outra? Afinal, escolher um conteúdo, ou um grupo de conteúdo, ou habilidades, significa não escolher outros grupos de conteúdos e habilidades.

Quem tem a legitimidade de fazer essas escolhas? E, se faz tais escolhas e não outras, faz com quais interesses? Essas perguntas nos parecem fundamentais para a compreensão da nossa ideia de currículo como um lugar de disputas e de propagação da ideologia do capital, afinal, para se tornar hegemônico o capital precisa não apenas dominar o comércio, a produção e a distribuição de mercadorias, mas também, e ouso dizer, principalmente, é preciso dominar ideologicamente as pessoas.

Quando dizemos isto não estamos colocando, como outros fizeram, que a escola e a educação apenas reproduzem os interesses do capital, sendo, por isso a luta de classes seria impossível na escola. Afirmo, porém, que a influência do poder do capital sobre o currículo deve ser levada em consideração se quisermos pensar em mecanismo contra hegemônicos de educação.

Em outras palavras é importante lembrar que existem interesses conflitantes em torno dos currículos, observando o que é construído e o que é silenciado nessa construção curricular e a quais interesses isto serve. Se faz fundamental, ao mesmo tempo, compreender que o currículo se faz na escola (RAMOS et al, 2011) uma vez que é lá onde ele se realiza.

Assim, perceber o currículo enquanto texto é importante para compreender as disputas macro políticas de sua constituição, mas para entender o currículo na prática é preciso olhar para como ele se movimenta na micropolítica educacional, em cada escola, em cada grupo de estudantes. Talvez por isso exista há algum tempo uma busca implacável pela homogeneização total do currículo.

Essa ideia de homogeneização, transvestida de democrática, que é cara a uma concepção neoliberal de educação, afirma que é preciso que todos aprendam tudo ao mesmo tempo. Essa concepção só se justifica na lógica do controle, na qual a avaliação em larga escala, como o ENEM; é usado como instrumento desse controle. Se persegue

a falsa ideia de que garantir o conteúdo é garantir que todos aprendam. Se defende que todos aprendam tudo ao mesmo tempo para que todos possam ser testados ao mesmo tempo nos exames.

Alguns argumentam que é preciso se criar uma base para que todos tenham a mesma liberdade de oportunidades. Deve-se ter uma base para garantir que todos e todas tenham contato com um mesmo conteúdo. Isto não é novidade! O livro didático já faz essa organização há muito tempo. O que está em jogo é que o livro didático dá aos professores uma autonomia, eles podem escolher a melhor forma e o melhor momento de debater determinado conteúdo no contexto específico de sua sala de aula.

Diferente da BNCC que impõe um rígido cronograma determinando quando e de que forma determinadas questões devem ser debatidas. Fica claro, com a BNCC, que o professor não tem mais a capacidade de regular o conteúdo vivenciado das turmas, tão heterogêneas num país de dimensões continentais, como é o caso do Brasil.

A BNCC só se justifica se um professor for responsável por ministrar aulas de uma área que não seja a sua especialidade, por exemplo, um professor graduado em matemática segue para dar aula de história. Nestes casos é fundamental que ele tenha um instrumento que diga exatamente o que ele deve fazer, uma vez que ele não tem ferramentas para ministras as aulas, pois não é graduado naquela área. Deixando claro, a BNCC exclui a autonomia docente, reduzindo a sua formação a uma mera formalidade – o professor instrutor não precisa pensar e não precisa fazer com que os alunos pensem.

Se todos devem aprender a partir de uma estabilidade hegemônica do currículo, onde as circunstâncias locais, nacionais e mundiais não importam, de que vale a presença do professor em sala? O que fazer com os Projetos Político Pedagógicos das escolas? Vamos excluir a nossa realidade da educação, vamos excluir acontecimentos inesperados das nossas aulas? Estaremos sempre sendo guiados pelas mãos da toda poderosa Base Nacional?

Por sorte, como apontamos anteriormente, o currículo é colocado em prática a nível da micropolítica, abrindo espaço para uma série de mecanismos de resistência por parte dos docentes. No entanto, essas resistências se tornam cada vez mais complexas de se desenvolverem, as avaliações em larga escala que são usadas para a verificação e acompanhamento do que se ensinou – e se aprendeu – estão, cada vez mais, relacionadas a benefícios aos professores ou mesmo a punição aos mesmos – à boa e velha lógica empresarial de responsabilização e punição.

Se pensarmos em currículo para além do prescrito teremos a importância do ENEM sendo ainda mais efetiva, dizemos isso por entender que a avaliação em larga escala se comporta como uma definidora dos currículos, uma vez que as escolhas feitas pelos docentes buscam atender as demandas desses exames, no que tange a escolha de conteúdos para serem mais trabalhados, questões a serem debatidas etc.

Vale destacar que o ENEM é uma prova socialmente conhecida, pois os estudantes e a comunidade sabem que a prova é a porta de entrada para as universidades públicas, essa "popularidade" do ENEM pode ser considerada como um fato determinante para que exista uma pressão de adequação da prática docente, currículo vivido, ao que determina o Exame Nacional do Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio

Vimos anteriormente que desde a década de 1990 as reformas neoliberais da educação estão em curso no Brasil. Embora essas reformas não tenham sido encerradas nos governos do Partido dos Trabalhadores elas foram um pouco desmobilizadas. Porém, com o impedimento da presidente Dilma Rousseff em 2016 e a chegada de Michael Temer – MBD – ao poder essas reformas tomaram novo fôlego e se concretizaram de maneira autoritária, bem ao gosto neoliberal, em duas mudanças no Ensino Médio, com a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC; e com a lei 13.415/2017, conhecida como lei da reforma do Ensino Médio.

Esses dois movimentos são a concretização de políticas neoliberais que foram iniciadas no Brasil ainda na década de 1990 com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Vamos discutir o contexto e as mudanças que a lei 13.415/2017 e a nova BNCC trazem para a educação, buscando compreender onde o ENEM se insere nessas leis e quais as relações delas com a proposta empresarial para a educação no Brasil.

A lei da Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017– se encaixa no que buscamos conceituar ao falar das reformas empresarias da educação. Essa "reforma" é "a expressão da nova hegemonia neoliberal" (OLIVEIRA, 2020, p.1) e busca consolidar, e até mesmo retomar, características de reformas anteriores como a Reforma Capanema[27], por exemplo. Percebemos assim, que a lei 13.415/2017 se encaixa no que falávamos anteriormente em relação à educação e às reformas neoliberais da educação.

[27] Essa reforma, segundo Nosella (2016) "transfere a divisão da sociedade em classes para o sistema de ensino" (p.55).

Segundo Ramon de Oliveira (2020) o "novo" ensino médio proposto pela reforma gera "sonegação de conhecimentos e empobrecimento das práticas educativas" (p.2), sendo assim um instrumento para o aprofundamento da desigualdade social e do dualismo educacional.[28] Essa reforma, ou contrarreforma, aprofunda, a partir da flexibilização, os vetores de privatização da educação pública.

Segundo Lima e Maciel (2018)

> A flexibilização do currículo resulta da corrosão do direito à educação básica e profissional cuja raiz se situa no atendimento às demandas da crise capitalista, que ao primar pelo estrangulamento do "gasto" social estatal, pretende apropriar-se do fundo público com vistas a atender aos interesses do capital rentista, representado por setores neoliberais e neoconservadores da política brasileira (p.21).

Esses vetores de privatização são perceptivos na ênfase dada pela reforma à educação à distância, a possibilidade de uma educação técnica profissionalizante, em substituição ao aprofundamento nos estudos do conhecimento histórica e cientificamente produzidos; uma busca pela profissionalização técnica e aligeirada das classes populares.

Essa minimização da experiência formativa e a falsa ideia de escolha da itinerários formativos dadas aos jovens, faz parte de um processo de sucateamento da educação pública, visando abrir novos mercados para a educação privada e, no futuro, a privatização total da educação pública.

Segundo Oliveira (2020) as principais mudanças que a "reforma" do ensino médio efetivou são as seguintes:

> Ampliação da carga horária de 800 para 1400 horas/ano (Prazo Máximo de 5 anos para chegar a 1000 horas/ano); Retirada das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Espanhol; Divisão da formação em cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional), tendo em comum a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Matemática e Português como disciplinas obrigatórias em todo Ensino Médio (5h/aula – semana); Língua inglesa obrigatória, sem carga horária definida. BNCC não superior a 1800 h; Possibilidade da contratação de profissionais de notório saber para o exercício de magistério no Itinerário "Formação técnica e profissional";

[28] Esse dualismo é um continuo na história do ensino médio no Brasil (ENGELMANN, 2016; KRAWCZYK, 2003; ARAUJO, 2019; OLIVEIRA, 2015). Esse dualismo é caracterizado pela existência mútua de duas escolas, uma para as classes dominantes, que busca preparar para o ensino superior e para que os filhos dessa classe se tornem os dirigentes da sociedade; e outra para a classe trabalhadora, está voltada para a formação de mão de obra pouco qualificada, para a realização de trabalho repetitivos e precarizados, sem a proteção trabalhista e sem remuneração que garanta a dignidade. Esse dualismo é agravado pela situação econômica e social da nossa sociedade, que obriga enormes contingentes de jovens a saírem da escola, principalmente a de nível médio, para entrarem precocemente no mercado de trabalho.

> Possibilidade da contratação de Profissionais graduados desde que realizem uma complementação pedagógica (p.4).

Primeiramente, é válido destacar que a "reforma" parte do falso pressuposto que para tornar o ensino médio mais atraente é preciso apenas a realização de uma mudança curricular, aproximando esta fase da educação básica da juventude. Em outras palavras, ao se questionar sobre as causas que levam ao abandono, evasão e repetência no ensino médio, a "reforma" aponta que o currículo é o grande problema e que, portanto, uma mudança curricular resolveria os "males" do ensino médio.

A concepção de qualidade implícita, ou talvez explícita, na "reforma" é extremamente reducionista. Ferretti (2018) ao questionar essa concepção de qualidade na "reforma", aponta que atribuir o abandono e a reprovação apenas às questões curriculares é um erro, uma vez que uma série de outros fatores estão envolvidos, direta e indiretamente, na qualidade da educação. O autor aponta a infraestrutura das escolas, a carreira dos professores e a necessidade de jovens procurarem emprego precocemente como causas da evasão no Ensino Médio.

Em pesquisa de 2015, Oliveira demonstra que os jovens tendem a abandonar a escola quando existe uma maior oferta de emprego. Esse abandono é fruto de uma sociedade que não garante ao jovem o que Paolo Nosella (2016) chama de "direito à indefinição profissional" (p.67). Ou seja, a juventude filha da classe trabalhadora que se vê obrigada a trabalhar para complementar a renda familiar não é capaz de conciliar os estudos com o trabalho e, tendo que escolher entre ajudar a família e estudar, escolhe ajudar a família.

Só pelas características discutidas até o momento fica evidente a noção desigual de educação que a "reforma" carrega. Para atender aos interesses das classes empresariais a lei 13.415/2017 dá uma ênfase especial ao ensino técnico, buscando formar mão de obra barata e rápida para atender aos interesses do empresariado brasileiro.

Oliveira, citando a fala do ministro da educação da época da reforma – Mendonça Filho – aponta que, ao defender a "reforma" o ministro disse que "o currículo do ensino médio não está alinhado aos interesses do mercado [...] o ensino médio precisa flexibilizar-se de forma a alinhar-se às recomendações do Banco Mundial e [...] da Unicef" (2020, p.7).

Para se adequar à lógica de mercado e à qualidade pensada pelos organismos internacionais a "reforma" tem como consequência oferecer aos pobres uma educação

certificadora e formar numa cidadania competitiva (OLIVEIRA, 2020) onde os interesses particulares são colocados acima da coletividade.

A própria ideia contida na "reforma" de Ensino Médio integral desnuda esse lado cruel e perpetuador de desigualdades da lei 13.415/2017. Ferreti (2018) e Oliveira (2015) apontam que muitos jovens em idade escolar – entre 15 e 19 anos – trabalham no mercado formal e, majoritariamente, no mercado informal. A grande questão é como a referida lei buscará garantir que os alunos que precisam trabalhar tenham acesso à educação em tempo integral.

É preciso garantir o acesso ao ensino integral, inclusive para os estudantes que, por ventura, precisem trabalhar ou estagiar. O nó está exatamente em como fazer essa garantia e em como tornar a escola integral atrativa para esses estudantes que precisam trabalhar. Existirá uma punição formativa para aqueles que são pobres? Não é dever do Estado garantir a todos e todas o direito à educação? Como já falamos antes, direito sem qualidade não se caracteriza como direito.

O ensino integral é apresentado, juntamente com o ensino técnico e a "modernização curricular", como o salvador do ensino médio. Não podemos nos enganar e considerar que ensino em tempo integral é a mesma coisa que educação integral, pois não é. O ensino em tempo integral, como aponta a lei 13.415/2017, aumenta a desigualdade educacional (FERRETI, 2018).

Oliveira (2020) ao apresenta o papel do movimento todos pela educação na aprovação da "reforma" do ensino médio, cita, na página 13, um trecho em que o movimento todos pela educação justifica as desigualdades e propõe um ensino médio perpetuador dessas desigualdades, claro que de forma velada. A manutenção dessa desigualdade é feita a partir do empobrecimento do currículo, que não será capaz de sanar lacunas no conhecimento das juventudes, uma vez que será encurtado pela "reforma".

A questão do currículo está intimamente ligada à avaliação em larga escala. O empobrecimento do currículo do ensino médio não ocorre em todas as áreas do conhecimento, mas se preservam as áreas de português e de matemática – únicos componentes curriculares obrigatórios nos três anos do ensino médio.

Os outros componentes, como História, Física, Geografia etc, devem ser vistos, mas não existe sua obrigatoriedade nos três anos do Ensino Médio. Componentes como artes, educação física, filosofia e sociologia se tornaram "estudos e práticas", sendo assim, o ensino dessas áreas do saber deve ocorrer de forma interdisciplinar, dentro dos outros componentes curriculares. O que aponta para um ensino médio que não preza pela

criticidade. Formar para trabalhar, não para criticar as relações de trabalho, essa é a ordem do dia.

Fica evidentes que o currículo do "novo" ensino médio busca dar ênfase aos componentes curriculares que são cobrados nas avaliações internacionais em larga escala. Assim, mesmo com o sucateamento da educação pública, os índices de "qualidade" da educação, medidos por essas avalições, seriam inflados, apresentando um aumento qualitativo na nossa educação. Aumento falso, mas aumento, afinal, não se discute com a "neutralidade" dos números.

No entanto, como fazer com o acesso ao ensino superior a partir do ENEM, uma vez que o Exame Nacional do Ensino Médio, cobra as mais diversas áreas do conhecimento. Duas opções nos parecem possíveis aqui, primeiro, o Estado fará uma mudança no exame, fazendo com que os alunos só realizem provas das áreas gerais – linguagens e matemática- mais a área – itinerário formativo - escolhida pelo estudante.

No entanto, isso impossibilitaria que os estudantes que optarem pelo itinerário técnico realizem a prova. Afinal, a formação técnica não compõe uma área do conhecimento científico. Assim, voltaríamos a ter um ensino médio que garante a chance de competir a uma vaga no ensino superior – pelo menos no ensino público – e um ensino médio que acaba em si mesmo, sendo um empecilho à continuidade dos estudos. Situação vista com a lei orgânica do ensino secundário de 1942 (NOSELLA, 2016).

A segunda opção seria manter o exame inalterado, partindo do pressuposto que, embora os conteúdos não sejam obrigatórios nos três anos, os alunos terão contato com os assuntos.

Isso aprofundaria ainda mais a relação entre o ENEM e o currículo do Ensino Médio, reforçando o determinismo da prova nos conteúdos vistos em sala de aula. Essa segunda opção também se apresenta como fortemente problemática, uma vez que as escolas não são obrigadas a oferecer todos os itinerários formativos. Poderíamos, então, cair numa realidade em que os alunos do ensino privado teriam acesso a um vasto conteúdo disciplinar e os alunos do ensino público ficariam com o mínimo possível.

Percebemos que a reforma é um vetor de privatização, uma vez que tem o potencial para desmoralizar, ainda mais, a educação pública do país. Além disso, fica evidente que se concretiza uma contradição de termos. Os reformadores argumentaram que o currículo do ensino médio era "cheio de disciplinas" e que isso afastava essa fase da educação básica da juventude, logo, era preciso flexibilizar esse currículo, para torna-lo atrativo. No entanto, o que se observa é que o currículo do ensino médio, se for atender

as demandas educacionais propostas será repleto de disciplinas – ou de conteúdos curriculares – para atender às demandas do ENEM e das classes dominantes, que não abrirão mão de uma educação para governar.

Fica muito clara a permanência da dualidade educacional e a negação da educação de qualidade como um direito. Embora a preparação para a eficiência esteja ganhando o jogo, o debate em torno de preparar para a eficiência ou para a consciência ainda existe. Como apresentamos anteriormente, resistências já estão acontecendo no chão da escola.

Na verdade, a resistência à lei 13.415/2017, começou com a Medida provisória 746/2016, com a ocupação de escolas secundárias pelos estudantes. É válido lembrar a maneira autoritária que se deu a aprovação da lei 13.415/2017, sem a devida escuta dos setores educacionais do Brasil, nem das universidades, nem dos estudantes, nem dos professores. O "novo" ensino médio, que mais parece a ressureição de todas as antigas mazelas da educação brasileira, foi "enfiado goela abaixo".

"A reforma só foi feita de forma tão rápida em virtude do fato do 'novo Ensino Médio' já ter se construído no âmbito do pensamento empresarial" (OLIVEIRA, 2020, p.12). O que se relaciona com uma perspectiva autoritária neoliberal que, segundo Aguiar (2019), tomou conta com Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação. Órgãos que deveriam resguardar o direito à educação pública e de qualidade foram atraídos pelo neoconservadorismo do governo Temer.

Saviani (2018) observa esse avanço autoritário na educação como fruto do golpe jurídico-midiático-parlamentar que tirou Dilma Rousseff da presidência da república. Para o autor a lei do teto dos gastos, aprovada no governo Temer, inviabiliza as metas do Plano Nacional do Educação e neutraliza avanços educacionais conseguidos em governos anteriores, em especial os governos do Partido dos Trabalhadores.

Situando essa situação na educação o autor (SAVIANI, 2018) faz duras críticas à forma autoritária como a "reforma" do ensino médio foi aprovada e marca a necessidade de resistência por parte dos atores educacionais. Cabe a nós agora, navegar mais profundamente nas "reformas" recentes, olhando para a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que, como já vimos, é um dos pilares da reforma empresarial da educação.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Salientamos que a ideia de integrar saberes no currículo, buscando romper com a lógica da disciplinarização não é, necessariamente, uma perspectiva crítica. Fazemos essa

afirmação tendo no horizonte que muitas vezes essa ideia ao invés de reduzir a disciplinarização curricular, acaba por aumentar a dependência curricular das disciplinas. Essa contradição prática é muito clara na Base Nacional Comum Curricular. Afinal, a integração proposta pela BNCC é feita pelas competências e pelas habilidades, necessitando, continuamente, o acesso aos conhecimentos disciplinares.

A nova base radicaliza o que os Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram ao tratar de temas transversais. Essa radicalização se dá primeiramente pela colocação das disciplinas de filosofia e sociologia como ensino e práticas – o que na realidade é tornar os conhecimentos dessas antigas disciplinas como temas transversais; num segundo momento essa radicalização acontece pela ênfase dada ao cotidiano, ao uso das habilidades e competências para a realização de atividades cotidianas. Isso é feito sem abrir mão dos conteúdos disciplinares tradicionais, numa estrutura de manutenção das disciplinas e numa necessidade de aplicação dos conhecimentos na vida prática.

Essa aproximação dos conhecimentos da vida cotidiana dos estudantes está na base da lógica dos temas transversais e é uma busca de legitimação dos conhecimentos escolares, que na era do utilitarismo do capital, precisam ter uma utilidade prática na vida dos estudantes. Essa utilidade deve, primordialmente, se relacionar ao mercado de trabalho e de produção, em outras palavras, os conhecimentos são vistos como ativos econômicos (DUARTE, 2008) e devem ser aprendidos ou não de acordo com a sua potencialidade de produzir capital.

Nesse contexto os conhecimentos são ainda mais hierarquizados, causando uma disputa de legitimidade entre os campos curriculares. Com a consolidação do neoliberalismo e do utilitarismo, fazendo do conhecimento uma mercadoria, observamos uma clara desqualificação da área das ciências humanas e sociais aplicadas, entendidas como não produtivas. A reforma do Ensino Médio, na qual a BNCC se insere como uma face complementar, joga as ciências humanas e sociais aplicadas a uma condição de subárea, num processo de enfraquecimento dessas áreas (SIMÕES, 2017).

A reforma do ensino médio e a BNCC dela tributária resgatam o que há de mais conservador no campo da integração curricular por meio das competências. Isso é feito para adequar o currículo aos exames padronizados e aos materiais didáticos das grandes editoras, também padronizados. Numa perspectiva mais progressista da integração curricular o trabalho de Michael Apple e James Beane propõe que a integração curricular se dê para formar para a democracia, opondo-se à racionalidade econômica curricular, no entanto essa perspectiva só pode ser alcançada se pensarmos na realidade local, nos

problemas sociais locais, o que não é possível com exames em larga escala pressionando o que se ensina nas salas de aula (DA SILVA, 2019).

Essas mudanças curriculares resgatadas pela BNCC além de se relacionarem com o neoliberalismo, comungam com uma visão pós-moderna do conhecimento (FREITAS, 2005). Essa visão advoga que as disciplinas escolares são "não-lugares", não tendo, portanto, identidades fixas, sendo assim, essas disciplinas são voláteis. Essa volatilidade relacionada à lógica de mercado coloca as disciplinas escolares como produtos, estes serão oferecidos aos estudantes que optarão livremente por quais produtos escolherem, dá-se aos alunos a liberdade – falsa liberdade, pois é, na verdade, uma sonegação – de escolher o que estudar. Essa liberdade se reforça com o processo de flexibilização curricular, buscando adaptar o currículo às mudanças do presente.

No entanto, visualizamos algumas mudanças no ENEM que buscam forçar, a partir de mudanças na prova, a adequação das escolas e dos currículos à lógica do exame e da educação neoliberal. A ideia central, posta na reforma e no novo ENEM, é a negação da educação aos pobres, dá-se acesso a uma educação fragmentada, minimalista, reducionista. Em 2022 o Conselho Nacional de Educação aprovou uma série de mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio buscando aproximar o exame às mudanças realizadas pela Contrarreforma do Ensino Médio.

O documento reconhece a íntima relação entre as avaliações em larga escala de acesso ao ensino superior e o currículo do Ensino Médio, considerando que as mudanças curriculares impostas pela Contrarreforma forçam uma mudança nos instrumentos de acesso ao ensino superior (BRASIL, 2022), afinal de contas um novo Ensino Médio exige um novo ENEM, visto que eles são as duas faces de um mesmo processo.

Podemos observar essa relação no parecer CNE/CP N° 03/2018

> Art. 32. As matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos demais processos seletivos para acesso à educação superior deverão necessariamente ser elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. § 1º O Exame Nacional do Ensino Médio será realizado em duas etapas, onde a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. § 2º O estudante inscrito no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) escolherá as provas do exame da segunda etapa de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar. § 3º As instituições de ensino superior deverão considerar para fins de acesso os resultados de ambas as etapas do Exame Nacional do Ensino Médio, quando for o caso. [...] Art. 35. [...] § 1º O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deverá ser

> adequado ao disposto nesta Resolução, de acordo com cronograma a ser proposto pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2018).

O Novo Enem é mais um instrumento de controle para que os filhos da classe trabalhadora tenham um caminho para os estudos determinado, ou controlado, pela classe dominante. Observa-se que o Novo Enem é um "profeta", uma vez que prevê o futuro dos filhos da classe trabalhadora que optarem pela formação no itinerário de formação técnica. A estes caberá realizar uma prova que não foi pensada para as suas habilidades, aumentando as chances de fracasso, se não entrarem no Ensino Superior a eles caberá ser mão de obra técnica, barata. Em outras palavras, caso escolha a formação técnica o estudante porá em risco a sua continuidade nos estudos.

A questão que nos preocupa está ligada à incapacidade, ou falta de interesse, do Estado em oferecer os itinerários formativos que levem à continuidade nos estudos, vemos que a lógica do itinerário de formação técnica é, para os documentos, a terminalidade dos estudos, enquanto os outros itinerários, por serem previstos no ENEM indicam uma passagem para o Ensino Superior. O ENEM pode passa a ser arquitetado para ser o anteparo que impede os pobres de chegarem ao Ensino Superior, caso aconteça uma concatenação profunda entre BNCC e ENEM.

A recomendação do CNE é de dividir o ENEM em dois dias de prova organizados da seguinte forma: o primeiro dia é de formação geral básica; o segundo dia é de formação específica. A saber:

> 2. A primeira etapa, obrigatória para todos os candidatos, deverá avaliar as competências e habilidades das quatro áreas de conhecimento que constituem a formação geral básica dos currículos do Novo Ensino Médio, de acordo com as diretrizes da BNCC, e uma redação.
>
> 3. Recomenda-se que a primeira etapa do ENEM, a avaliação da formação geral, adote uma abordagem interdisciplinar e contextualizada no desenvolvimento das matrizes e do banco de itens das 4 áreas do conhecimento. Sugere-se o modelo do ENEM original e do PISA como referência da elaboração das Matrizes da primeira etapa do ENEM, sob a responsabilidade do Inep.
>
> 4. A segunda etapa do ENEM deverá observar as opções dos estudantes e avaliar os itinerários formativos de aprofundamento curricular, integrados pelos eixos estruturantes dos itinerários, de acordo com as carreiras escolhidas pelos candidatos. Recomenda-se que a estrutura da segunda etapa seja organizada com ênfase nas seguintes carreiras: Área da Saúde e Biológicas; Matemática,

> Engenharias e Tecnologias; Humanidades, Linguagens e Arte; e, Ciências Sociais Aplicadas. Recomenda-se também a avaliação da Língua Inglesa como língua estrangeira obrigatória na segunda etapa do ENEM. (BRASIL, 2022, p. 28)

A minuta do Parecer do Novo ENEM do Conselho Nacional de Educação, citada acima, busca relacionar o ENEM ao PISA, indicando que o Exame Nacional do Ensino Médio deve se espelhar em um exame de caráter internacional, a ideia é entrar no processo global de avaliação e de conformação do ensino às necessidades do mercado. Em linhas gerais, podemos definir que as mudanças no ENEM, vindas da BNCC e da Contrarreforma do Ensino Médio, faz parte de um projeto mais amplo, global e geral de subordinação da Educação aos interesses do empresariado nacional e internacional.

A engrenagem parece funcional plenamente, de um lado a Contrarreforma priva os filhos da classe trabalhadora de uma plena formação, do outro, o ENEM adequado às demandas da contrarreforma inviabiliza a continuidade dos estudos daqueles que optaram por uma formação técnica. Além disso, a reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio para se conformar às demandas impostas pela lei 13.415/2017 escancara a relação de dependência entre a etapa final da educação básica e o ENEM, ambos caminham juntos como um instrumento de agravamento do abismo social e propaganda de meritocracia.

Como anuncia Ferretti (2022) os professores e as professoras tendem a resistir às reformas que lhes são impostas de cima para baixo, resistem por não terem opinado e por que essas mudanças afetam a sua vida profissional e pessoal, gerando, normalmente, como no caso da Contrarreforma do Ensino Médio uma maior exploração do seu trabalho por essa razão é fundamental que os testes em larga escala andem de mãos dadas com as reformas propostas, para minar a resistência dos professores, por meio de cobranças de alunos, da família e pelo próprio senso de responsabilidade que os docentes têm em relação à continuação do estudos dos seus estudantes.

A IDA AO CAMPO E SUAS DESCOBERTAS

Nesse capítulo analisamos, à luz do referencial até aqui exposto, como o ENEM se relaciona com o fazer dos docentes na sala de aula da escola campo. Num primeiro momento apontamos o nosso esforço metodológico para deixar exposto os alicerces que sustentam as nossas análises e colocações aqui expostas.

METODOLOGIA

O conhecimento é produzido através de um esforço cognitivo para compreender a realidade na qual estamos inseridos, pois a realidade é o ponto de partida e o ponto de chegada do conhecimento. É o ponto de partida no sentido de que são as inquietudes que a realidade traz que levam o humano à vontade de se embrenhar em pesquisas, buscando conhecer melhor a realidade que o inquieta. É o ponto de chegada, porque a realidade toma uma nova forma depois que é observada e analisada, aparecendo aos olhos do observador com nova, inteligível.

Para se observar e se analisar a realidade, o observador-pesquisador precisa mergulhar em uma teoria que servirá como lentes, levando seu olhar para pontos fundamentais. No entanto, apenas uma teoria não é capaz de revelar uma realidade sintética, clara; para tal, é preciso a utilização de um processo metodológico, pelo qual o pesquisador utilizará as ferramentas que estão ao seu alcance para facilitar a sua compreensão do processo que busca conhecer melhor. A metodologia seria, portanto, uma sistematização das observações, das trocas e do referencial teórico, ou seja, o percurso metodológico é a forma pela qual o pesquisador trilha o caminho para se chegar a uma nova visão sobre a realidade estudada.

Essa nova visão sobre a realidade é o que entendemos por ciência. Sendo ela um resultado de uma análise longa, a ciência se coloca como uma alternativa ao senso comum. Cabe aqui uma explicação. Para Santos (2008) o senso comum não se opõe à ciência, como criam os antigos pesquisadores, pois a ciência é uma forma de olhar a realidade e, sendo assim, ela busca se tornar parte do senso comum. A ciência tem uma função social, essa, para se concretizar, precisa estar nas mentes das pessoas. Além disso, nenhuma ciência se coloca como definitiva, logo, sempre sendo transitória sempre terá que se provar útil e utilizável para a sociedade.

Severino (2016) diz que “ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos” (p.106). Sendo assim, para produzirmos ciência temos que considerar o conhecimento socialmente produzido, utilizar esse conhecimento como

baliza para as nossas inquietações, desta maneira chegaremos a novas questões, novos posicionamentos. Se a realidade é diversa, ela pode ser observada de formas diversas e cada observação chegará a lugares diversos. Os procedimentos metodológicos buscam tornar o pesquisador vigilante, como um vigia de si, dos seus preconceitos, das suas inclinações.

Não se está insinuando que o pesquisador poderia, cercado da metodologia correta, chegar à produção de uma ciência imparcial, esse paradigma há muito já foi superado. O que se indica é o oposto, sabendo que a imparcialidade não é possível, nem desejável, o observador se cerca de ferramentas metodológicas que o tornem vigilantes a essa parcialidade e justifiquem as escolhas que ele fez. O caminho trilhado é sempre pessoal, as considerações produzidas ao final do caminho são fruto do mesmo, logo, é preciso saber caminhando.

O conhecimento é produzido por esse processo no qual o pesquisador, utilizando procedimentos teóricos e metodológicos, inicia um processo de destrinchamento do seu objeto. Esse processo busca compreender o objeto num plano mais geral, nas suas relações com o movimento mais amplo da sociedade na qual ele está inserido, contextualizar o objeto, buscando responder a um problema, também contextualizado, visto que nenhum objeto existe no vazio.

Toda metodologia exige uma técnica que "são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas" (SEVERINO, 2016, p.132), esses procedimentos constituem-se em análise de documentos, em entrevistas, observações, questionários. A função desses procedimentos é produzir dados empíricos, estes só terão sentido quando articulados à teoria. Os procedimentos não fazem sentido no vazio, o que eles mostram muito menos, o sentido se encontra quando esses procedimentos se encontram com uma teoria que os orienta e os ilumina.

A escola é o nosso campo de pesquisa, nela realizaremos os procedimentos que nos trarão os dados necessários. Nessa relação com a escola, o campo é fundamental, pois a ciência só se processa se estiver relacionada com o real, nele, buscaremos as especificidades do que observamos e como essas especificidades se relacionam com o referencial que guia o trabalho.

Para atingir o objetivo a que esse projeto pretende, a pesquisa aqui realizada é de viés qualitativa, pois buscamos uma compreensão geral de um processo que se desenvolve na realidade. Em outras palavras, buscamos perceber os "pontos de virada" da realidade, analisando como ela se transformou e está em constante transformação.

Afinal, as influências externas modificam a realidade e fazem emergir novas características, enquanto mantêm outras.

Analisamos profundamente alguns casos que nos parecem mais indicativos, em outras palavras, focaremos numa grande escola do município que escolhemos para realizar a pesquisa. Como a nossa pesquisa é de caráter qualitativo faz-se necessária uma análise aprofundada, para que percebamos os "pontos de viradas" da realidade, desta forma pretendemos analisar o fenômeno que estudamos nesse trabalho relacionando-o as suas "relações estruturais fundamentais" (SEVERINO, 2016, p.134).

Para compreender o nosso objeto de forma contextualiza, pois, os objetos não existem no vazio, faz-se necessário um esforço para perceber o objeto numa complexa teia de relações e dependências. No nosso caso, ao estudar o ENEM, percebemos a necessidade de navegar pelo debate do ensino médio, formas de controle pelas avaliações e a educação pautada em princípios neoliberais.

Já apontamos que vários trabalhos indicam que o ENEM vem ganhando proeminência curricular no ensino médio e que esta prova tem se colocado como definidora do que se ensina e do que se aprende. No entanto, não encontramos pesquisas que foquem na forma como esse controle dá-se em escolas específicas, nem a nível de Brasil, nem a nível de Pernambuco. Com isso percebemos a importância desse trabalho, pois, ao analisar como, e se, esse processo se desenvolve no concreto, podemos abrir precedentes para uma série de outras análises sobre a relação entre avaliação em larga escala, no caso específico, o ENEM, e o que se ensina em sala de aula.

Assim, dimensionamos melhor a repercussão que essas avaliações na escola, nos seus professores e corpo gestor. Escolhemos como campo de análise a escola de Referência em Ensino Médio X, em Vitória de Santo Antão. Originalmente, o trabalho pretendia se desenvolver no município do Recife, porém, com as dificuldades surgidas com a pandemia da COVID-19 que assola o país desde 2020, readequamos para o município de Vitória. Logo, a exposição em transportes será menor. Além disso, a cidade de Vitória de Santo Antão é uma das cidades mais importantes da Zona da Mata Sul de Pernambuco, uma vez que ela tem uma economia significativa (IBGE, 2021). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a cidade de Vitória de Santo Antão tinha em 2010 uma Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 96,9%; em 2020 tinha 4683 matrículas no ensino Médio, com 293 docentes e 17 escolas de nível médio (IBGE, 2021).

Seleção do campo e dos sujeitos de pesquisa

É no campo que, pela observação, conseguiremos os dados usados para alicerçar a pesquisa. A coleta de dados, como a escolha do campo, não se realiza por escolhas aleatórias, pelo contrário, as escolhas feitas precisam ter coerência, pois são feitas buscando atender da melhor forma possível a um objetivo já estabelecido. Para ir ao campo é preciso estar com uma teoria mais ou menos delineada, pois no campo a teoria encontrará sua reverberação, caso a teoria não esteja sedimentada, o pesquisador corre o risco de não perceber o fenômeno que se revela à sua frente.

A busca não é pela quantidade de dados, mas um esforço para se captar os dados em profundidade, dentro das complexas relações nas quais eles são produzidos. Faz-se necessária uma escolha criteriosa dos sujeitos (TRIVINÕS, 1987), a fim de garantir que eles têm dados úteis para oferecer em tempo hábil para o pesquisar. Em outras palavras, uma primeira observação do campo é necessária para que se observe quais sujeitos podem, de fato, colaborar para a concretização do trabalho, como critérios para a escolha desses sujeitos podemos elencar: a) tempo na instituição; b) tempo para participar de entrevistas; c) conhecimento do que o pesquisador está buscando; d) disposição para falar sem muitas delongas, afinal o tempo da pesquisa é sempre muito curto.

O que foi dito pelos entrevistados deverá ser analisado à luz do referencial teórico, para assim, construir-se o resultado final do trabalho. Marconi e Lakatos (2018) afirmam que, quando o grupo que se pretende analisar é muito grande, faz-se necessário realizar recortes, observando apenas uma parte do todo, desde que essa parte seja representativa do todo. Para realizarmos o que pretendemos nesse trabalho optamos por uma amostra por tipicidade (MARCONI & LAKATOS, 2018, p. 43) que consiste em escolher um subgrupo para análise. As conclusões que chegamos após analisar esse subgrupo foi generalizada para outros, para tal, buscaremos uma escola de Referência Em Ensino Médio (EREM).

Para tornar a nossa análise dos dados mais próxima da realidade que estudamos, enriquecemos a amostragem com uma triangulação para “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco do estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). A triangulação é um esforço realizado para se compreender os sujeitos e os objetos estudados dentro dos fenômenos sociais nos quais estão inseridos.

Sobre os sujeitos da pesquisa, selecionaremos os docentes do ensino médio da Escola de Referência em Ensino Médio X, localizada na cidade de Vitória de Santo

Então. A escolha da escola deu-se baseada no seguinte critério: a escola de referência foi escolhida, exatamente, pelo fato dela ser considerada de referência para o Ensino Médio, logo o ensino ali realizado deve servir de exemplo para as outras escolas. Como na cidade temos seis escolas de referência, como critério de escolha usamos a escola com maior número de alunos. Como criticamos os resultados das avaliações em larga escala, não escolhemos nenhuma dessas escolas por seus resultados em avaliações de larga escala.

A escola que escolhemos para realizar a pesquisa foi a escola de Referência em Ensino Médio X, essa escola está localizada num dos bairros centrais da cidade, o bairro de Matriz. Esse bairro é de classe média ou classe média alta; mas os alunos que estudam nessa escola são da classe trabalhadora da cidade, afirmamos isso ao observar os dados do censo escolar que apresentam que apenas 5% dos pais de alunos tem curso superior completo, 82% dos alunos disseram que estudaram sempre em escola pública e 90% dos estudantes revelaram não ter carros em casa[29].

Dados recentes apresentam que a lei de cotas incentivou a migração de estudantes das escolas privadas para as escolas públicas[30], fazendo com que os filhos da classe dominante estudassem pela manhã na educação pública e fizessem cursinho à tarde ou à noite, porém, quando fossem disputar as vagas nas universidades usassem as cotas para se beneficiar. Tendo em vista esse processo, tivemos o cuidado metodológico de buscar uma escola que atenda majoritariamente os filhos das classes trabalhadoras. Vale destacar que a escola de Referência em Ensino Médio X conta com o curso integral de ensino médio nos turnos da manhã e da tarde; porém funciona também a noite com o ensino médio normal e com a educação de jovens e adultos – EJA.

A escola está, como dissemos, localizada no centro da cidade, tem uma extensão física significativa, contando com uma quadra coberta, com salas de aula climatizadas, uma área comum na frente da escola que está com visíveis problemas estruturais, os banheiros não estão bem conservados, os bebedouros funcionam bem. A escola conta com um laboratório de ciências e uma biblioteca, que permanecem sempre fechados. A sala dos professores é espaçosa e conta com mesa, cadeira e bebedouro. A escola aqui descrita é, dentre as de referência da cidade, a maior delas em número de alunos.

---

[29] Para acessar os dados completos: <https://qedu.org.br/escola/26094800-escola-de-referencia-em-ensino-medio-antonio-dias-cardoso/questionarios-saeb/alunos-3em>

[30] Uma série de matérias sobre o tema foram divulgadas pela mídia. https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/12/29/como-a-lei-de-cotas-incentivou-a-migracao-de-alunos-para-o-ensino-medio-publico.ghtml

No ano de 2018 apenas 103 estudantes, 16% deles, participaram da prova do ENEM, obtendo um resultado médio de 477, o que coloca a escola abaixo da média nacional e municipal na prova[31]. O IDEB da escola se dá, segundo o INEP, de forma satisfatória, atingindo em 2019 a média de 4.8, quando a meta era de 4.1.

No ano de 2022 a escola de referência conta contou 709 matrículas no ensino médio, sendo 492 matrículas em tempo integral, esses números já deixam claro o tamanho da escola. A escola conta com 18 turmas, 15 salas de aulas e 26 professores. Cada turma conta, em média, com 40,9 alunos, podemos dizer que as turmas são lotadas, principalmente se pensarmos no tamanho das salas.[32] A escola campo conta com aulas no turno da noite, tendo uma turma em cada uma das séries do ensino Médio neste turno.

Os critérios para a seleção dos professores que receberam os formulários e foram posteriormente entrevistados, são, por ordem de relevância: a) professores efetivos, priorizamos aqueles professores que, por serem efetivos, gozam de mais liberdade para ministrar suas aulas, pois não podem ser demitidos, embora sofram pressão política; b) tempo na escola, os professores que estavam na escola há mais tempo foram prioridade, pois esses conhecem melhor a dinâmica ali desenvolvida, podendo esclarecer de forma mais objetiva as nossas inquietações. O último critério usado foi o da disponibilidade, realizamos a pesquisa no período da pandemia do novo coronavírus, os meios digitais foram fundamentais nesse momento para a realização da pesquisa, logo, demos prioridade aos professores que se sentiam mais confortáveis em responder o questionário digital e realizar, posteriormente, as entrevistas.

Para uma melhor caracterização da amostra de professores que encontramos vamos apresentar e caracterizar os sujeitos da nossa pesquisa. Foram entrevistados 2 docentes de língua portuguesa e 2 de matemática, sendo que um dos docentes de língua portuguesa estava ministrando aulas de produção textual, 1 docente de história, geografia, física, química, biologia, inglês, totalizando 11 professores. Todos os 11 foram ouvidos num primeiro momento e 6 foram ouvidos uma segunda vez para esclarecimentos. Nem todos os professores e professoras que foram ouvidos foram contemplados no presente trabalho, uma vez que buscamos apenas as colocações mais relevantes e claras para o nosso objeto.

---

[31] Para mais dados acessar: <https://www.educamaisbrasil.com.br/escolas/escola-de-referencia-em-ensino-medio-antonio-dias-cardoso>.

[32] Para acessar os dados completos sobre a escola ir em < http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/26094800>.

Dos docentes ouvidos sete deles lecionam há menos de 10 anos, os outros 5 professores são docentes do estado de Pernambuco há mais de 15 anos, o que demonstra um processo de renovação do corpo docente. No entanto, essa renovação ocorre majoritariamente por meio de contratos, pois, dos professores que lecionam há menos de 10 anos, cinco deles são contratados. Por serem contratados eles não gozam da estabilidade do serviço público e podem ser retirados da escola por motivos diversos.

Evidencia-se que praticamente metade dos professores entrevistados não tem um vínculo efetivo com a secretaria de educação estado de Pernambuco, o que é sintomático da rede, que conta com um grande número de professores contratados. Todos os docentes da escola de Referência X são graduados, no entanto, um deles leciona uma disciplina diferente da sua graduação, que é o docente de Física, que é graduado em matemática.

Oito dos onze professores e professoras entrevistados têm algum nível de pós graduação, sendo 5 especializações e 3 mestrados, os outros 3 professores têm apenas a graduação e não estavam, no momento das entrevistas, cursando nenhum tipo de pós graduação. Vemos que os docentes da rede têm formação e buscam constantemente se aperfeiçoar, o que representa um compromisso docente com a melhoria da qualidade da educação.

Da equipe gestora escutamos o diretor da escola, este é efetivo do Estado de Pernambuco há mais de 15 anos, foi escolhido pelo poder executivo para exercer o cargo de gestor e está no cargo desde o ano de 2019.

Instrumentos de coleta de dados

Os dados são tudo aquilo que coletamos em torno do objeto que estudamos, porém, Triviños (1987) advoga a preferência pelo termo “materiais”, pois, segundo ele, os dados poderiam ser, de fato, quantificáveis, mensuráveis; porém, materiais estaria menos comprometido com quantificações. No entanto, acreditamos que o uso da expressão dados representa bem as necessidades desse trabalho, pois, usamos dados como “todo tipo de informações que o pesquisador reúne e analisa para estudar determinado fenômeno social (idem, p.141).

O pesquisador, como observador, deve conhecer mais sobre o campo de pesquisa e os sujeitos, e a partir disso, tomar decisões referentes ao seu trabalho. Uma dessas decisões é a indicação, ou como distingue Triviños (1987) “a busca do informante adequado” (p.72) tendo em vista não perder detalhes importantes para a investigação. A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza dos

sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

A observação aliada aos questionários aplicados e as entrevistas produziram os dados que usamos. De posse destes, fizemos a organização deles e sua leitura à luz do referencial teórico que orienta o trabalho. Assim, buscamos um retorno das perguntas de forma que elas puderam ser comparadas e tomem um sentido enquanto conjunto.

A entrevista foi o instrumento usado para aprofundar a nossa aproximação as respostas dadas pelos professores, afinal algumas respostas foram ser vagas, outras escorregadias, sendo assim, foi preciso uma entrevista, quando esclarecer os pontos que se apresentaram como vagos.

O nosso primeiro instrumento de coleta de dados foi um questionário online, feito e aplicado pelo google formulário e enviado individualmente para cada um dos professores que toparam ajudar na pesquisa. Esse formulário foi estruturado em partes, a primeira parte tratou perguntas para caracterizarmos o corpo docente, foram elas:

ROTEIRO DE PERGUNTAS DO FORMULÁRIO
Qual o seu nome?
Há quanto tempo você leciona? Há quando tempo leciona no Estado?
Você é concursado? Se não, qual o seu vínculo?
Qual disciplina que você leciona? Você é licenciando(a) ou graduado(a) nessa disciplina?
Você tem pós-graduação? Se sim, em qual nível?
Você é professor ou da equipe gestora?
Você está disposto (a) a participar de uma entrevista online?

O formulário apresentado acima trouxe perguntas que serviram para traçar um perfil dos professores que responderam, esse formulário também foi referência para a seleção de sujeitos que participaram das entrevistas. No final do formulário, após a pergunta sobre a entrevista online, seguiu em anexo o roteiro da entrevista, para que os docentes não fossem pegos de surpresa. Os professores souberam que seus nomes ficariam resguardados e que no texto usamos de nomes genéricos quando transcrevemos as respostas.

O segundo momento da coleta de dados foi por meio de uma entrevista com perguntas buscando relacionar a prática docente ao ENEM, segue o roteiro das entrevistas:

PERGUNTAS FEITAS NA ENTREVISTA
Docentes
O que você pensa das avaliações em larga escala?
Qual importância você atribui ao ENEM para a vida dos estudantes?
Você prepara os estudantes para realizarem a prova do ENEM? Se sim, Por que? Como você realiza essa preparação? Se não, por que?
Você acha que há relação entre o desempenho da escola no Enem e a qualidade desta escola, por que?
Você incentiva os alunos a fazerem a prova do ENEM? Se sim, porque? Se não, por que?
Você se sente pressionado (a) a ensinar para a prova do ENEM? Se sim, Por que? O que você acha dessa pressão?
Você acha que o seu fazer pedagógico é influenciada pelo ENEM? Por que?
Você acha que a escola deve se mobilizar para incentivar os estudantes para realização do ENEM? Por que?
Você lê a prova do ENEM? Se sim, o que você acha das questões das provas do ENEM?
O ENEM influencia na sua forma de dar aula?
Gestão
A gestão prepara momento para incentivar os alunos a fazerem a prova do ENEM? Se sim, como realiza esse momento e por que realiza esse momento?
Existe alguma preparação específica da escola para o ENEM? Por que?
Os resultados obtidos pelos alunos na prova do ENEM são importantes para a escola? Por que?
A escola faz algum tipo de divulgação dos resultados dela no ENEM? Por que? Os dados de outras escolas, públicas ou privadas, tem repercussão

na escola?

As entrevistas e os formulários foram a base de dados para analisarmos a situação problemática proposta por esse trabalho. Durante as entrevistas buscamos analisar os silêncios, as hesitações na fala. As entrevistas ocorreram no formato online, pelo google meet, foram, com autorização do entrevistado, gravadas e, posteriormente, transcritas. Após as primeiras análises das entrevistas com os docentes algumas lacunas surgiram, o que gerou a necessidade de uma nova entrevista, que se realizou presencialmente com alguns professores que se dispuseram a conversar novamente.

Método de análise dos dados

Segundo Triviños (1987) a análise de conteúdo busca esclarecer, trazer à luz, "motivações, atitudes, valores, crenças, tendências" (p.159) que não estão objetivamente demonstradas, sendo assim, ao usar o método de análise de conteúdo buscamos compreender as noções escondidas no que foi dito, pois a comunicação entre os homens é permeada de jogos, que buscam dar ênfase ao que me agrada e ocultar o que me envergonha ou me desagrada.

Por isso, seguimos o método de análise de conteúdo de Bardin (2016) que está alicerçado em três fases: pré-análise; descrição analítica e interpretação inferencial. A primeira fase consiste, apenas, na organização dos dados que foram recolhidos no campo, essa organização faz-se necessária para que tenhamos noção do material recolhido e possamos seguir para uma separação criteriosa e útil para o prosseguimento da pesquisa.

A segunda fase consistiu em analisar o material que foi organizado à luz do referencial teórico, nessa fase os dados foram vistos de forma mais aprofundada, buscando dar-lhes um significado, afinal, eles só atingem esse significado se iluminados por uma teoria. A terceira fase foi marcada pelo esforço de relacionar os dados, o referencial e o campo a um quadro coeso e sintético que deu significado a todos esses procedimentos e técnicas.

Assim, o método de análise de conteúdo busca extrapolar o conteúdo objetivamente apresentado pelas ferramentas. Esse processo só é possível se relacionado a um esforço para compreender as raízes das falas, suas relações com o contexto macro e micro e suas reverberações no campo. Sendo assim, a análise dos dados extrapola os dados para dar sentido aos mesmos.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Uma série de pesquisas vêm apontando para as relações que se estabelecem entre currículo, prática docente e avaliações em larga escala. Desta forma, desconfiamos que as avaliações em larga escala estão ocupando um espaço cada vez mais relevante entre os trabalhadores da educação, uma vez que essas avaliações, cada vez mais, implicam em consequências, positivas ou negativas, para os docentes e para as escolas. (OLIVEIRA SOUSA, 2010; JÚNIOR, 2015; GREVE, 2017; MARINHO, 2018).

Sendo assim, as relações estabelecidas entre o trabalho realizado nas escolas e as expectativas das avaliações em larga escala, que resultam do aprofundamento da transformação da educação em mercadoria, provocam uma série de contradições. No centro dessas contradições aparece o profissional docente, pressionado e responsabilizado pelos resultados obtidos nessas avaliações (FREITAS, 2012, 2014).

O processo de responsabilizar os docentes e de aumentar a importância das avaliações em larga escala para a carreira docente e para os recursos recebidos pela escola não ocorre apenas no Brasil, mas é um fenômeno mundial em que uma nova compreensão de educação, como mercadoria, ganha força e busca tornar-se hegemônica, por meio de uma nova forma de gestão da educação chamada de Nova Gestão Pública (VERGER & NORMAND, 2015).

A nova relação entre Estado e Educação se dá a nível mundial e em compasso com as mudanças produzidas pelo sistema capitalista. Assim, assistimos ao espalhamentoda lógica mercantilista pelo setor de serviços, dominado majoritariamente pelo poder público no durante do século XX, convertendo-o num quase-mercado. Em outras palavraso fetiche da avaliação está entranhado a uma lógica mercadológica de educação, que ferea noção de público e aumenta as desigualdades sociais e educacionais (DASSO JÚNIOR,2014)

A reorganização se dá na esteira do entendimento de que conhecimento é capital e que o conhecimento pode transformar a situação econômica e social (LEHER, 1999); desta forma, se apresenta como fundamental a aferição desses conhecimentos, que são considerados essenciais para o desenvolvimento econômico. Para concretizar esse projeto é preciso “subordinar a escola à disciplina do mercado competitivo” (APPLE, 2002, p. 59).

Acreditamos que esse processo só pode se concretizar por meio de uma nova subjetividade entre professores e alunos. Essa nova subjetividade, que o capitalismo

pretende formar a nível mundial busca naturalizar a funcionalidade de mercado em todas as etapas da vida. No caso aqui analisado o que buscamos compreender é se existe uma naturalização das avaliações em larga escala pelos professores e como esses profissionais entendem a dinâmica dessas avaliações (DARDOT & LAVAL, 2016).

Dentro da lógica neoliberal, a avaliação toma contornos voltados à ideia de eficácia e de eficiência, o que acaba por enfraquecer a sua função social e republicana de identificar dificuldades no processo de aprendizagem e de ensino para indicar caminhos de melhoramento. Na lógica neoliberal, a avaliação surge associada à ideia de regulação e de controle. Essa lógica se baseia na lógica dos resultados numéricos, objetivos, vistos como capazes de apresentar a real situação da educação que, nesse sentido, é compreendida como algo objetivo.

Vários exames foram criados para avaliar a educação no Brasil. Percebe-se nesses exames uma consonância com a ideia neoliberal de avaliação, uma vez que buscam mensurar a qualidade da educação e são organizados pelo poder central, ou seja, a nível nacional. As avaliações são usadas para prestação de contas à sociedade, uma vez que os resultados das avaliações servem como um processo de legitimação dos valores investidos para que aquele serviço fosse oferecido pelo Estado. Freitas (2012) vai apontarque o sistema de avaliação, como está estruturado no Brasil, busca criar uma relação entre produtividade, emprego, escola e mercado, formando uma aprendizagem para as competências e habilidades do mercado de trabalho, exclusivamente.

As avaliações não buscam debater a qualidade socialmente produzida, que leva em consideração as condições específicas de cada escola, mas sim buscam trazer uma fórmula geral do que deve ser ensinado e aprendido. Para garantir um processo receptivo dessas avaliações por parte dos docentes, o Estado criou uma série de instrumentos que promovem as avaliações, como as bonificações, o acesso ao nível superior de educação. As provas em larga escala servem para medir as escolas e compará-las, buscando forçar uma adequação à lógica dos testes. Silva (2017) levanta a hipótese de que as escolas buscam focar nos testes para terem maiores notas e alçarem melhores posições nos rankings, além disso, a mesma autora defende, no caso específico do SAEB, que pode haver fraude nos dados de evasão, transferência e permanência. Ou seja, existe um esforço para alcançar os melhores resultados, nem que seja de forma fraudulenta.

Barros (2014) indica que existe uma ditadura do vestibular, na qual se realiza um duplo processo de negação do conhecimento, marcado pelo foco do currículo cobrado na prova e pela desconsideração do histórico do aluno. O currículo é determinado pela lógica

dos testes, que focam em algumas habilidades e negam outras. Além disso, como essas provas são feitas a nível nacional, como o caso do ENEM, os conhecimentos locais, que se relacionam à comunidade dos alunos, acabam por ser desconsiderados. Em outras palavras, existe um foco no currículo geral para o exame em detrimento dos saberes e problemas locais.

O ENEM é uma avaliação legitima, do ponto de vista político, por ter ocupado, não sem esforço do poder central, o lugar da maioria dos antigos vestibulares tradicionais. Esse processo, ao nosso ver, fez com que a prova do ENEM ocupasse um lugar que já existia na prática e nas mentalidades de professores. Luiz Carlos de Freitas, Mara Regina Sordi, Maria Marcia Malavasi e Helena Costa Lopes de Freitas (2019) defendem que o *locus* ideal para o planejamento e condução das avaliações de redes deveria ser o município, afinal de contas é no micro espaço que se concretizam as propostas educacionais. Parece-nos, pelas entrevistas dos docentes, que a prova do ENEM, que é planejada e conduzida a nível nacional, força um replanejamento a nível escolar, ou seja, numa escala ainda menor que a municipal.

O que observamos é que, para os autores citados no parágrafo anterior, a avaliação deveria ser pensada a nível local para que ela estivesse ligada ao cotidiano dos estudantes. Para esses autores, uma avalição a nível nacional compromete o ensino das particularidades de cada região (FREITAS et al., 2019). No entanto, o ENEM, como o vestibular tradicional, usa o poder do Estado para impor a sua lógica de funcionamento aos professores. Ora, se o Estado faz da prova do ENEM uma política pública de acesso ao ensino superior, esse mesmo Estado, ao elaborar a matriz de referência da prova, usa do seu poder para garantir que as redes se adequem a essa avaliação.

Observamos nisso a falsa liberdade do neoliberalismo. De fato, as redes e os professores são livres para, na perspectiva micro, não aderirem à prova; mas, ao fazerem isso, são livres, também, para, após saírem os resultados, serem taxados como sem qualidade. Não resta dúvida que pode haver, e muitas vezes há, uma resistência de professores, alunos e algumas escolas, às imposições curriculares que o Estado realiza por meio das suas avaliações em larga escala. No entanto, quando se trata do ENEM, a importância que a avaliação ganhou no país associada à ideia do antigo vestibular (que o ENEM substituiu) foi capaz de atenuar de forma significativa a percepção das contradições por parte dos docentes.

Os docentes entrevistados entendiam a prova como algo natural, que não avaliava eles de forma punitiva, mas que precisava ser trabalhado para garantir aos estudantes que

queriam a continuidade nos estudos. Para garantir isso aos estudantes, certos de que esse era o seu papel, os docentes focavam nas habilidades e competências da prova, moldando o seu fazer na sala da aula ao currículo e à forma de abordar do ENEM. Para se desviar da responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade, o Estado, que deveria regular de maneira participativa, busca usar essas avaliações, como o ENEM, como um instrumento vexatório, ou seja, ou os professores se adequam à forma da prova ou os resultados negativos serão creditados a eles pela sociedade.

A maneira usada, portanto, é a de desmoralizar para adequar. A percepção de professores e professoras de que a prova do ENEM é instrumento positivo para a educação e que facilita o seu trabalho está, ao nosso ver, ligada à necessidade de se adequar à prova para atender aos anseios dos estudantes, no caso dos estudantes filhos da classe trabalhadora, que sonham com a entrada na universidade pública e que têm apenaso caminho do ENEM como possibilidade. A necessidade de atendimento desse anseio, que ficou claro nas entrevistas, principalmente depois da Reforma do Ensino Médio, acaba por negar aos filhos da classe trabalhadora conhecimento. Esse processo elevará a desigualdade educacional no país (REPU, 2022), mas terá sido feito pelos professores e pelas professoras com a certeza de que estão atendendo às necessidades desses jovens e garantindo a eles o seu direito a aprender e a concorrer a uma vaga nas universidades.

Aí está a ocultação da contradição: os docentes entrevistados, e acreditamos que muitos outros de várias outras redes, não percebem que o instrumento avaliativo está ganhando mais importância que a própria avaliação e que existe um direcionamento forçado das redes para atenderem às demandas da prova. A dobradinha ENEM e Novo Ensino Médio será, na verdade, se não houver resistência de professores e redes, um processo de negação do conhecimento científico aos filhos da classe trabalhadora, atendendo às necessidades da reorganização produtiva do capital que busca mão de obra barata.

A avaliação em larga escala, ao aferir a qualidade da educação para o Estado, tem influência na ação do pelo poder público (FREITAS, et al., 2019). Essas avaliações são importantes inclusive quando não têm peso institucional de avaliação, como o ENEM. A prova não é usada para avaliação institucional da escola ou da rede, mas o resultado gera dados de acesso ao ensino superior, o que acaba impactando na percepção da comunidade e dos agentes políticos locais.

Observamos que tanto o ENEM quanto vestibular tradicional se apresentam, pela mídia e para as famílias, como “uma vitrine da qualidade do Ensino Médio no país”

(SILVA, 2019a), assim, ambos são um esforço de seletividade e exclusão. Com as mudanças que o exame passou, o ENEM se aproximou dos vestibulares tradicionais em nível de dificuldade e na seletividade (TRAVITZKI, 2013). Assim, o ENEM e os vestibulares tradicionais ocupam o espaço de avaliações em larga escala, juntamente com avaliações como o SAEB, SAEPE e outras.

O QUE VOCÊ PENSA DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA?

Perguntamos aos docentes entrevistados o que eles pensam das avaliações em larga escala. O intuito da pergunta está na necessidade de perceber até que ponto os docentes compreendem as avaliações em larga escala, estruturadas na lógica neoliberal, como um instrumento de controle e agravamento das desigualdades. O professor de física apresentou uma visão positiva dessas avaliações ao dizer

> Veja, depende muito da avalição, algumas são necessárias até mesmo para um efeito comparativo entre as escolas da rede, pra gente saber o ponto forte e o que cada um deixou a desejar [...] no geral, eu acredito, que são positivas, por esse motivo, gera [SIC] um *feedback sobre o nosso trabalho e sobre a qualidade dos estudantes da nossa escola* (DOCENTE, FÍSICA – *grifos nossos*).

A fala do docente deixa muito clara a lógica da competição e desconsidera as particularidades locais. O docente parte de uma noção de qualidade alinhada com a noção das entidades privadas, na qual a qualidade está ligada à aprendizagem. Essa aprendizagem poderia ser medida pelas avaliações em larga escala. Os índices implicariam na qualidade, tanto dos alunos quanto do próprio trabalho dos professores.

Nesse sentido, "o rendimento escolar seria entendido como o que se espera da escola, o que deve ser garantido a todos. É uma posição que se relaciona com uma visão de resultados: todos os resultados escolares devem estar orientados para a garantia de bons resultados" (GUSMÃO, 2013, p. 107). Nesse sentido, a escola precisaria estimular uma noção de concorrência e reforçaria a ideia de uma educação para os testes, reduzindoou excluindo completamente a formação para a cidadania.

Ora, se o foco é nos testes, pois esses testes marcam a qualidade do ensino e da aprendizagem, não parece razoável gastar o tempo que seria usado para preparar para os testes para fomentar uma educação cidadã. Outro ponto que a noção de qualidade do professor desconsidera são as especificidades dos alunos: se os resultados servem para ser comparados, logo presume-se que todos os estudantes partem das mesmas condições socioeconômicas.

A visão do professor é alinhada com a visão neoliberal da qualidade, que desconsidera as particularidades sociais, criando dados que pregam uma igualdade que, na realidade, não existe, visto que os estudantes partem de condições sociais e econômicas diferentes e desiguais. Ferreira e Tenório (2010) são incisivos ao defender a necessidade de compreender os dados das avaliações de forma mais ampla, pois "a realidade se constitui na confluência de múltiplas interferências como partes constitutivas da mesma realidade" (p.76). Para esses autores, a qualidade só pode ser pensada se considerarmos os aspectos objetivos e subjetivos da implantação e implementação da avaliação, ou seja, caberia uma análise da avaliação nas suas múltiplas relações políticas e, posteriormente, uma análise dos dados à luz dessas relações.

Isso significa a necessidade de uma ênfase na situação dos agentes que estão sendo avaliados, havendo uma preocupação não na comparação, mas no entendimento dos resultados em si mesmos. Ou seja, não se poderia comparar os resultados, pois cada estudante seria comparado apenas a si mesmo, uma vez que cada um deles está numa situação específica e que influencia na forma como ele lida com a avaliação e, consequentemente, no resultado.

Essa lógica se repete na fala de uma professora, mas ela revela outros aspectos que consideramos fundamentais

> Rapaz, eu acho que essas avaliações são positivas para os alunos e pra gente mesmo [os professores] por que eles *servem de termômetro* do que eles aprendem e da *qualidade das nossas aulas*, muitas vezes a gente *ganha um bônus* quando eles [estudantes] conseguem um desempenho bom, todo mundo ganha. Bom também é que a gente sabe, *pelas provas externas, em qual conteúdo focar mais, quais coisas são as mais importantes para abordar e tudo mais* (DOCENTE, MATEMÁTICA).

A docente reforça a ideia de qualidade apresentada pelo professor de física, mas traz duas novas nuances: a da bonificação e da ideia de bom professor. Essas ideias estão alinhadas às ideias neoliberais. A primeira se relaciona a um processo de privatização da educação, na qual os que conquistarem os melhores resultados são premiados e os que não conseguem são desmoralizados. Mais uma vez vemos a ideia de Freitas (2012) de desmoralização do magistério.

Quando observamos a ideia da bonificação, que a professora considera positiva, temos a tese defendida pelos empresários da educação e pelos organismos internacionais de que a bonificação é positiva pois seria uma valorização do trabalho docente

(GUSMÃO, 2013). Esse trabalho é avaliado, nessa concepção, de forma estreita, uma vez que leva em consideração apenas os resultados finais medidos pela avaliação.

Para Gusmão (2013) essa lógica da bonificação é mal vista por muitas entidades de docentes, pois estimula a competitividade entre as escolas, os estudantes e os professores. Acrescentemos que esse processo pode gerar também um certo ressentimento e uma noção de fracasso. Esses sentimentos não podem ser benéficos paraos docentes nem para os estudantes, uma vez que são expostos à vexação pública e taxados como incompetentes.

A estratégia da bonificação por resultados encontra eco na ação do Estado de pagar salários indignos aos professores, como uma ferramenta de induzi-los a aderir à ideia da bonificação, como uma forma de ter uma renda extra no final do ano. O que fica evidente é que o sucateamento salarial dos docentes está relacionado a um processo mais amplo de desmoralização da docência e impulso à adesão das avaliações em larga escala.

Essa dimensão se relaciona com a ideia de professor que a docente apresenta. Essa ideia se relaciona à categoria de "professor eficaz", que seria aquele capaz de levar o estudante a conseguir os melhores resultados (MESQUITA, 2018). Logo, o professor eficaz seria aquele que tem consciência de um papel de preparar para os testes, para os resultados. As duas novas dimensões apresentadas pela docente se relacionam entre si, uma vez que

> para tornar os professores ainda mais eficazes e garantir motivação e bons resultados, é preciso recompensar os profissionais, incluindo satisfação intrínseca, reconhecimento e prestígio, crescimento profissional, domínio intelectual e boas condições de trabalho, além de pressão por responsabilidade e incentivos financeiros (MESQUITA, 2018, p. 513).

A questão gira em torno da responsabilização dos professores: se eles quiserem um salário extra no final do ano, devem trabalhar para alcançar os melhores resultados e assim receberem a bonificação no final do ano. Toda a responsabilidade é jogada nas costas dos docentes, reduzindo a ideia republicana de cooperação e instalando a lógica da competição.

Gusmão (2013), ao apresentar uma série de entrevistas sobre a concepção de qualidade na educação expressa a visão da representante do Banco Mundial[33] para quem "ao dar aumento igual, independentemente dos resultados na sala de aula, estamos

[33] No ano do trabalho realizado por Gusmão foi entrevistada Madalena dos Santos, especialista sênior em educação.

diminuindo a motivação do professor trabalhar" (p. 119). Vemos que, na visão da representante do Banco Mundial, o professor só trabalha quando produz resultados mensuráveis por meio dos testes em larga escala.

Isso levaria a uma inclinação docente para ensinar o que mais aparece nas avaliações, sendo outra nuance na fala docente aqui analisada. A professora expressa, com certo alívio, que os exames são positivos por darem pistas do que mais abordar em sala de aula. A lógica é ensinar o que o exame vai cobrar. Vemos uma negação do conhecimento. O ponto fulcral nas falas aqui analisadas até o momento gira em torno da naturalização de uma lógica concorrencial, típica de mercado, na educação. Esse processo volta a ficar claro na fala da professora de inglês, que ao responder à questão disse:

> A avaliação *serve para motivar os alunos,* dá pra ver o que eles querem quando fazemos as avaliações em larga escala. *Nem todo mundo quer*, mas os que querem se sentem motivados a conseguir um resultado bom, então eu acho muito bom para os estudantes (DOCENTE, INGLÊS).

A lógica de quase-mercado da competição está presente na fala da docente e reverbera nas falas anteriores, ligada a uma ideia de responsabilização dos alunos, que querem ou não querem seguir nos estudos. A questão da concorrência está ligada a uma concepção seletiva e classificatória de educação, na qual o que importa é o processo final, reduzido num índice que será comparado com outros índices.

A escola funciona, portanto, como uma empresa e a produtividade dessa "empresa-escola" é mensurada a partir das notas nos testes em larga escala. Vê-se o espalhamento da funcionalidade capitalista pela educação, esvaziando o sentido social da educação e reforçando uma educação para o mercado de trabalho, tanto na forma, observada nas habilidades e competências; quanto na organização, observada na disseminação de práticas competitivas entre as escolas de uma mesma rede.

Nessa lógica, cada um é responsável por si e por ultrapassar o outro, a concorrência fere de morte a ideia da colaboração e da fraternidade. O que visualizamos é uma educação que se resume aos índices em testes, esquecendo-se das especificidades locais de cada escola e estudantes. No entanto, observamos que os docentes não estão atentos à invasão neoliberal, como podemos ver nos seguintes relatos

> As avaliações são relevantes para a escola, eles servem como *dados para dizer aos pais e à sociedade o que estamos fazendo aqui*, acho que, nesse sentido, são importantes, sem essas avaliações como a gente vai saber se os alunos estão aprendendo?

> Ou se os professores estão apenas passando eles para frente? É uma questão de qualidade, aqui só é de referência por que o povo briga por essa qualidade (DOCENTE, PORTUGUÊS 2. *Grifo nosso.*).

Na fala do docente evidencia-se a ideia de que os resultados das avaliações em larga escala chancelam a prática escolar, logo os investimentos feitos na escola devem ser acompanhados e a forma de acompanhar é por meio dos resultados. Se todas as escolas recebem, proporcionalmente, os mesmos recursos, logo todas elas devem ter os mesmos resultados. Mais uma vez não se considera as especificidades locais.

Ferreira e Tenório (2010) advogam que o neoliberalismo levanta "a necessidade de fiscalização dos investimentos feitos em educação, visando o controle de seus resultados e a justificativa perante a sociedade e os contribuintes revelou-se como uma urgência" (p. 84). Essa fiscalização gera uma responsabilização dos docentes. Não estamos defendendo o fim das avaliações, mas sim a superação da demanda neoliberal em que busca punir docentes e escolas.

Afonso (2012) defende a necessidade de manutenção das avaliações e da responsabilização que essas avaliações geram, porém o autor aponta a necessidade de uma (re)conceituação nessa responsabilização, para ele a superação da meritocracia e daNova Gestão Pública devem andar concomitantemente a um processo mútuo de prestaçãode contas, onde o Estado não se exclui das responsabilidades. O que vemos é uma concepção de funcionamento da educação onde o Estado se compreende apenas como o assinador de cheques e usa esse poder para moldar docentes e escolas, ao mesmo tempo em que se desresponsabiliza em suas políticas.

No entanto, observamos uma naturalização do foco nas avaliações, o que sugere que os docentes estão acostumados a esse processo, pois já faz parte da sua subjetividade a ideia que "as avaliações servem ao propósito de medir o que eles [estudantes] deviam aprender das coisas, veja eles precisam desses conhecimentos, *para eles focarem nisso tem essas avaliações*, é uma forma de incentivar eles a saberem ou a procurarem as coisas (PROFESSOR, QUÍMICA).

Essa naturalização é apontada também pelo professor de História que, na sua fala, reforça a nossa suspeita de que existe uma tentativa de preparação para as avaliações em larga escala e que essa tentativa tem como consequência uma negação de conhecimentos.

> A minha disciplina não aparece muito nas avaliações por aí a fora, só nos vestibulares, nem preciso falar da importância dos vestibulares, né? Mas quando a gente fala das outras avaliações a gente pensa que são *importantes para a escola*, a gente *cede*

> *umas aulas para os outros professores focarem naquelas áreas que vão cair*, tenta ajudar com uma ajudinha em interpretação de texto, mas pra minha matéria eu não acho muito importante não (DOCENTE, HISTÓRIA).

O foco nas avaliações é entendido como fundamental para o docente, uma vez que ele cede aulas dele, portanto reduzindo o tempo que teria com os estudantes, para que os outros professores das disciplinas ditas "mais importantes" possar dar uma preparação para o teste. Vemos um comprometimento com os resultados das avaliações, o que corrobora com a ideia de qualidade ligada exclusivamente aos resultados nos testes.

O que importa, nesse sentido, é o resultado final, observado e mensurado nas avaliações, que para serem conseguidos exigem a negação de um conhecimento para o reforço de outro. Cria-se uma certa hierarquia de saberes que se apoia na lógica dos testes em larga escala, um professor indica essa perspectiva de forma quase ressentida

> Tudo que pode ajudar os alunos a conseguirem alguma coisa na vida é importante, essas avaliações validam o que a gente faz, quanto maiores são as notas nas avaliações mais credibilidade eles, é como se o que a gente ensina fosse o certo, sabe? Então é importante, mas só tem umas coisas importantes né? Geografia, História, Biologia, essas coisas não são importantes por que não caem nessas avaliações, então eu acho que, mesmo sendo importante, tem muito o que melhorar para abranger todas as matérias, para valorizar o nosso trabalho (DOCENTE, GEOGRAFIA).

Não nos parece que o professor de geografia desconsidera a preparação para os testes, mas sim que ele elucida uma disputa da sua área de conhecimento. As principais avaliações nacionais e internacionais, como SAEB, PISA e SAEPE, focam basicamente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, deslegitimando as outras áreas, inclusive dentro da própria escola, já que, como disse o professor de História, ele cede aulas de história para esses professores.

As avaliações em larga escala não criam apenas uma competição entre as escolas, mas dentro das mesmas existe uma tendencia de desvalorização das disciplinas que não são cobradas nessas avaliações, criando hierarquias e desvalorizando conhecimentos. Esse processo pode desembocar numa negação desses conhecimentos e um foco indiscriminado nas matrizes curriculares dos testes.

Por mais que esse processo incomode, ele é naturalizado, como fica claro na fala da professora de biologia "*A gente faz prova desde sempre, então essas avaliações são parte do processo de ensino e de aprendizagem.* É assim que a gente sabe o que eles estão

aprendendo ou não, então são avaliações importantes, o ruim é que a maioria abrange poucas áreas do conhecimento (DOCENTE, BIOLOGIA)".

A preparação para o mundo do trabalho é uma das preocupações da escola, essa preocupação ganha mais espaço com o advento do neoliberalismo. Motta e Andrade (2020) indicam que "a educação passou a ser elemento constitutivo do valor da força de trabalho" (p. 5). Sendo assim, existe um esforço para a mercantilização da escola, que busca manter o processo de reprodução do capitalismo, a partir de um processo de exclusão, pela negação de conhecimentos para os filhos da classe trabalhadora. Essa negação é visualizada pela disseminação, pelas mídias sociais de uma noção de qualidade que se resume aos testes em larga escala e a responsabilização, responsável por convencer os estudantes que ele é culpado pelo seu "fracasso".

No grupo de professores entrevistados, apenas uma voz foi destoante no que toca à ideia das avaliações em larga escala, um dos professores de Português afirmou que

> Tem que ver isso, existem muitas avaliações, elas são importantes para a escola e, em alguns casos, como no ENEM, é importante para os alunos. Eu vejo tudo isso com muito cuidado, não gosto de taxar como importante por que cada aluno é um mundo de possibilidade, mas a gente é cobrado sobre isso, então para a escola é importante; pra mim depende muito. Acho que são importantes, mas não pode ser só isso (DOCENTE, PORTUGUÊS).

O docente não nega a importância das avaliações em larga escala, mas parece consciente de que elas não são a única forma de avaliar a qualidade da educação. A fala dele deixa aberta a possibilidade de cada estudante fazer suas escolhas. Ao mesmo tempo ele revela que existe uma cobrança em relação aos testes em larga escala, o que parece muito claro, uma vez que esses testes são usados como ferramentas do Estado para manter o controle educacional, desde os currículos até a prática docente (FREITAS, 2012; FERNANDES, 2015; SILVA, 2017).

Por mais que consideremos essa prática como uma violação da ideia de educação republicana, percebemos, pelas entrevistas que os docentes, majoritariamente, acabaram por naturalizar as avaliações em larga escala e, dessa forma, as contradições foram esquecidas. As contradições continuam a existir, se mantêm latentes, porém passa de forma discreta pelos docentes. Esse processo se deu, sem dúvidas, por meio da criação de uma subjetividade capitalista que intoxica não apenas a educação do ponto de vista institucional, mas também a mente dos docentes.

Na perspectiva dos docentes percebemos que existe uma naturalização das avaliações em larga escala, vista sempre de forma positiva, ligada à ideia de preparação para o mercado de trabalho. Evidenciou-se que os docentes interiorizaram essas avaliações e que elas repercutem na sua prática, sendo objeto de encaminhamento do que se realiza em sala de aula.

QUAL IMPORTÂNCIA VOCÊ ATRIBUI AO ENEM PARA A VIDA DOS ESTUDANTES?

A pergunta que se seguiu estava relacionada à importância que os docentes viam na prova do ENEM para a vida dos estudantes. Essa pergunta se mostra fundamental, uma vez que entendemos o ENEM como uma política pública de acesso ao ensino superior, que vem ganhando, por ação deliberada e consciente do poder público, protagonismo na educação nacional. Além disso, os exames em larga escala, como o ENEM, só produzem os efeitos pedagógicos e sociais esperados se houver uma adesão de professores e alunos a esse exame (MACENO & GUIMARÃES, 2013), sendo assim é preciso compreender o que os docentes pensam do exame para buscar averiguar qual impacto do mesmo na escola.

A importância que o ENEM vem ganhado nos últimos anos, quando se tornou a principal porta de acesso ao Ensino Superior e a bolsas de estudos em universidades privadas, nos preocupa por que o exame pode se tornar um fator de definição curricular. É muito preocupante a existência do "risco de que o ENEM seja tomado como modelo curricular, a exemplo do que tem ocorrido com o vestibular" (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 74). Esse processo de determinação curricular pode criar uma valorização dos conhecimentos cobrados pela prova, desconsiderando uma série de saberes que não são cobrados na avaliação (SOUSA, 2003; 2010). Caso esse risco se concretize, teríamos no Ensino Médio uma lógica de preparação exclusiva para o que caí na prova (ZANCHET, 2007).

Essa visão pode ser atenuada pelas outras avaliações em larga escala que se realizam durante o Ensino Médio e que, diferente do ENEM, têm impacto institucional na escola, uma vez que esses exames servem para avaliar a qualidade da educação oferecida pelas escolas a fim de determinar ações do Estado, sejam de bonificação ou de punição. Essa atenuação que pode ser causada pelos outros exames merece ser observada, mas acreditamos que, na verdade, as matrizes curriculares desses vários exames convergem para uma lógica comum de conhecimentos válidos e não válidos.

Os diversos exames em larga escala, sejam os de valor institucional como o SAEB, sejam os sem valor institucional, como o ENEM; estão estruturados baseados na lógica das mesmas habilidades e competências, sendo assim, os exames são de certa forma convergentes no que cobram dos estudantes, o que reforça a ideia desses exames como instrumentos de determinação curricular.

As falas dos docentes apontam para essa importância dada ao ENEM por ele ser a entrada para as universidades públicas, para eles "O exame é importantíssimo, ele é a porta de *entrada para as universidades*, pra esse pessoal sair daqui e ir tentar subir na vida (DOCENTE, INGLÊS)", porém essa importância dada ao exame é vista como algo recente

> O ENEM ganhou muita importância de um tempo para cá, antigamente era só uma prova que os meninos faziam no fim do ensino médio, mas agora ele *bota os meninos na universidade ou nas faculdades* com bolsa, então é muito importante (DOCENTE, FÍSICA).

Santos (2011) indica que para que o ENEM tivesse influência no Ensino Médio era necessário que o exame ganhasse importância no cenário nacional. Essa importância, segundo o autor, poderia motivar uma mudança curricular no Ensino Médio, uma vez que o MEC imporia às escolas os pressupostos do exame, fazendo uma ligação entre o que se ensina e o que se busca avaliar. O Exame como motor de uma reforma do Ensino Médio deixaria claro a quem essa reforma serve, pois usar como estímulo à Reforma uma avaliação que que busca selecionar, e, portanto, excluir, apresentaria o caráter elitista que se queria dar ao Ensino Médio.

Andriola (2011), Oliveira (2016) e Malusá, Ordones e Riberio (2014) apontam para a importância que o ENEM ganhou por ser um instrumento de acesso ao Ensino Superior. Os autores, embora defendam perspectivas diferentes sobre a prova, atentam para influência que o Exame Nacional do Ensino Médio vem ganhando, uma vez que ele substituiu o vestibular.

A prova do ENEM provoca uma mudança em relação ao vestibular, embora ambas se organizem, na sua forma, como instrumentos de seleção e de exclusão, Costa (2003) aponta para a lógica da competência que é introduzida pelo ENEM, enquanto o vestibular tradicional se organiza no acúmulo dos conteúdos. Luckesi (2011) atenta que "para avaliar por competência, é preciso planejar e ensinar por competência" (p. 408). Essa relação reforça o nosso ponto de vista que a prova do ENEM causa uma reorganização

curricular, condicionando o que se ensina. Isto só é possível pela importância social da prova, importância dada pelos alunos e pela mídia.

O exame não tem uma importância institucional, mas isso não significa dizer que ele está esvaziado de importância para os docentes, uma vez que "[...]é importante para os alunos, então acaba tendo uma importância para a gente, que tá comprometido com o futuro deles [os alunos] (DOCENTE, PORTUGUÊS)". Vemos que a continuidade nos estudos é uma das principais formas do exame pressionar os professores a se adequarem às suas determinações. Os professores tomam a aprovação nos vestibulares como um ato político, para eles, se os alunos passarem no vestibular eles vão conseguir melhorar de vida e superar a sua situação social e econômica, o que pode ser verdadeiro, mas em tempos neoliberais a continuidade nos estudos só garante um status de empregabilidade (SAVIANI, 2013).

Nesse sentido, os docentes acabam por focar apenas naqueles que querem fazer a prova do ENEM

> É a realidade do Brasil, a prova é a coroação do Ensino Médio, os alunos fazem o ENEM e seguem em frente, então, para aqueles que fazem a prova, ela é fundamental; para os outros não faz diferença, a gente foca em quem vai fazer e para os outros é só conhecimento, então a prova é muito importante (DOCENTE, HISTÓRIA).

Parece-nos que essa ideia acaba por reforçar uma exclusão interna nas escolas, de um lado aqueles que merecem a atenção dos professores, pois vão fazer a prova do ENEM, de outro lado aqueles que "não querem nada com a vida" e, por isso, não são ouvidos. Sabemos que o Brasil já democratizou o acesso à educação básica, mas se a democratização ocorre dessa maneira o que há, na verdade, é uma negação de um direito. O direito à educação não se relaciona com a realização das avaliações em larga escala. Pela fala do docente apenas os que pretendem fazer a prova têm o acesso à educação, educação para os testes.

A avaliação aparece na fala dos professores relacionando-se a uma importância fundamental, como em "a gente pensa no ENEM e lá tem tudo que a gente faz no Ensino Médio, se é *assim a prova é mais que importante* (DOCENTE, BIOLOGIA – grifos nossos)" ou em "o ENEM é o final do ensino médio, não tem como pensar nessa fase da educação sem pensar na prova, *então ela é fundamental* (DOCENTE, QUÍMICA – *Grifos nossos*) e em "para passar no vestibular é fundamental, então para mim é fundamental (DOCENTE, MATEMÁTICA 2)".

As falas dos professores relacionam a prova do ENEM com o vestibular tradicional, nesse sentido o ENEM é visto como o final do ensino médio, como se a prova fosse a razão de ser dos últimos três anos da educação básica. O que chama a atenção nesses relatos é que, como já foi dito, o resultado do ENEM não reverbera na escola do ponto de vista institucional, mas se relaciona a uma demanda já consolidada na sociedade que é a demanda do vestibular e da entrada no Ensino Superior.

Para Maceno e Guimarães (2013) a relação entre os exames em larga escala e o Ensino Médio dá a entender que a finalidade do Ensino Médio é garantir o acesso ao ensino superior, como sabemos, a crise de identidade do Ensino Médio é exatamente entre preparar para o Ensino Superior ou para o mercado de trabalho. Parece-nos que existe um esforço por parte do Estado para que o ENEM dê o principal sentido ao Ensino Médio, esse esforço parece-nos, pelas entrevistas, que já reverbera entre os docentes, como observamos quando o docente diz que "a prova é importante para o Ensino Médio, para os alunos, muitos colegas focam nas provas, então ela tem muita importância por que muitos colegas tomam ela como base. Eu não vou mentir, eu faço isso também, mas vejo que existem outros caminhos (DOCENTE, GEOGRAFIA).

Por mais que o docente aponte a existência de outros caminhos ele ainda dá ao ENEM uma importância fundamental. O parâmetro de excelência passa a ser o exame. No entanto compreendemos que existem avanços com o ENEM, porém esses avanços poderiam ser maximizados se a prova tivesse uma outra perspectiva, uma vez que "uma avaliação como o ENEM não deve estar atrelada a uma perspectiva classificatória e burocrática" (OLIVEIRA, 2016, p. 284).

As falas dos docentes apontam para uma relação do ENEM com uma legitimação do Ensino Médio para a sociedade, o que se enquadra na visão de avaliação em larga escala como instrumento de prestação de contas para a sociedade, sendo assim alguns professores revelam que acham "que é muito importante para medir a qualidade da escola, *quanto mais gente é aprovada no vestibular mais isso mostra como a escola é boa*, além de ser uma forma de fazer essa moçada seguir nos estudos e ir fazer faculdade" (DOCENTE, PORTUGUÊS 2 – *grifos nossos*). A fala deixa claro que existe uma relação entre a quantidade de aprovações e a qualidade do ensino, logo, ensinar para os exames é a forma de conseguir a excelência na qualidade.

Essa qualidade torna o exame um verdadeiro termômetro da qualidade o que o faz ter "uma grande importância, ela serve de termômetro para o Ensino Médio, a gente prepara eles [alunos] para a prova, para o vestibular, então o ENEM é fundamental para

a nossa atividade aqui, na educação, sem ele a gente ia ficar meio desnorteado" (DOCENTE, MATEMÁTICA). A fala do docente aponta para a dimensão da organização do seu trabalho dado pelo ENEM, ao dizer que se sentiria desnorteado se nãotivesse os parâmetros da prova para seguir, o professor revela que é a prova do ENEM que orienta a sua atividade.

Essa orientação se relaciona com a fala do professor de Português 2 que relaciona a qualidade da educação com os resultados no ENEM, desta maneira a prova ocupa um protagonismo na sala de aula, sendo considerada a orientadora da ação docente, pois revelaria a qualidade do trabalho. Vê-se claramente a lógica da prestação de contas, tão comum na lógica de mercado. O ENEM reforça a lógica mercadológica na educação, sendo um instrumento de controle por meio da divulgação dos resultados, espalhando os louros dos resultados positivos e as mazelas das escolas que são consideradas fracassadas.

Freitas (2014) indica que a categoria avaliação modula o funcionamento das demais categorias, pois as avaliações, na lógica liberal, como o ENEM, têm a capacidade de instaurar um cabresto nas escolas, formando uma educação de cabresto, que se articula para a lógica dos resultados. Freitas (2016) reflete sobre a responsabilização dos professores e observa que, ou eles preparam para os testes ou os desempenhos insatisfatórios nos testes elevam as pressões sobre os docentes e cria uma pressão pela privatização, sendo assim, o ENEM se articula com essa pressão e com essa ânsia por resultados.

No mesmo sentido (ADRIÃO et al, 2009) indica que as ideias mercadológicas que a escola acabou por naturalizar são usadas como forma de desqualificação do trabalho do professor e, consequentemente, elevam o controle sobre o trabalho dos mesmos. Em outras palavras, a lógica dos testes serve para o controle do trabalho docente, impulsionando uma educação para os testes, testes que cobram o mínimo possível, empobrecendo a educação oferecida aos filhos da classe trabalhadora.

Silva & Silva (2016) indicam que a avaliação pode ser usada como instrumento de exposição das escolas e dos professores. Ao analisarmos as entrevistas percebemos que os docentes repercutem essas ideias, uma vez que colocam o foco nos resultados, entendendo que esses resultados dão o tom da qualidade do ensino na escola. Vemos assim, que a lógica empresarial está espalhada entre os docentes até mesmo em avaliações não institucionais, como o ENEM.

O Estado buscou outras ferramentas, que não as usualmente postas em prática para legitimas as avaliações institucionais, para dar legitimidade ao ENEM. Defendemos que

essa estratégia de relacionar o exame ao acesos ao ensino superior e a divulgação dos resultados, por encontrar mais eco na população leiga, é uma ferramenta muito mais eficaz para coagir os docentes à preparação para essas avaliações.

VOCÊ PREPARA OS ESTUDANTES PARA REALIZAREM A PROVA DO ENEM? SE SIM, POR QUE?COMO VOCÊ REALIZA ESSA PREPARAÇÃO? SE NÃO, POR QUE?

Assim sendo a pergunta que se seguiu estava relacionada a ação dos professores, queríamos saber se eles preparavam os estudantes para a prova do ENEM e de que maneira essa preparação acontecia. Ora, se preparam para o exame é por que consideram-no importante, essa importância ficou evidenciada na pergunta anterior. Desta forma, queríamos saber como a preparação ocorre, para verificar se existe uma relação íntima entre o que se ensina no Ensino Médio e o que o ENEM cobra é preciso averiguar se os docentes sentem necessidade de preparar para o exame e de que maneira essa preparação deve ocorrer.

Silva e Ramos (2018), Bauer e Sousa (2015), Figueiredo et al (2018), Martins et al (2018) Sousa e Oliveira (2010), Werle (2011) e Bauer et al (2017) se debruçaram nos efeitos das avaliações em larga escala nos vários níveis de educação, desde nos municípios até os Institutos Federais (IFs). Os diversos trabalhos se relacionam com a perspectiva de Freitas (2004) que entende as avaliações em larga escala, como um instrumento do Estado brasileiro para modelar os indivíduos às novas necessidades do modelo produtivo.

Werle (2011) indica que devemos olhar para as avaliações em larga escala para além da ideia de produção de comparação entre as escolas, mas como uma resposta às estratégias gerencialista baseadas nos resultados. Bauer et al. (2017) elucidam a questão da competição entre escolas e alunos, apontando ainda para uma articulação entre as avaliações municipais ou estaduais com as avaliações federais, vistas como mais generalizadoras. Os autores apontam para a relação que pode se estabelecer entre as avaliações em larga escala e a revisão de propostas curriculares.

Essas avaliações, por serem importantes para a escola, acabariam por forçar o currículo a se conformar segundo as suas demandas, mesmo quando isso acontece a nível municipal ainda representaria um apagamento das especificidades de cada escola/estudante. Sousa e Oliveira (2010) informam que o atual sistema de avaliação do Brasil apenas informa no intuito de responsabilizar, além disso os autores atentam para a necessidade de um olhar crítico sobre os dados, pois, segundo eles, os dados frutos dos

testes em larga escala não são confiáveis, pois desconsideram uma série de variáveis importantes.

Martins et al (2018) analisam a prova Brasil e os ecos que essas avaliações produzem nas escolas municipais, as autoras chamam a atenção para o foco dado nos testes, inclusive com aulas de reforço, o que demonstra o esforço das escolas para atender às expectativas desses testes, usando ferramentas de preparação para os mesmos. Nesse sentido, Figueiredo et al (2018) faz uma análise comparativa dos diversos índices de rendimento que o sistema de avalição em larga escala produz no Brasil. Os autores, ao comprarem resultados de diversas avaliações, apontam que esses resultados não têm correspondência entre si, o que pode indicar a existência de fraudes realizadas pelas escolas em avaliações que levam em consideração a permanência e retenção dos estudantes.

Bauer e Sousa (2015) compreendem que a avaliação tem a função de regulação da escola, uma vez os índices, na sua incompletude, referenciam a qualidade, entendida numa lógica neoliberal. Sendo assim, os autores indicam a necessidade de utilização de outros índices. Silva e Ramos (2018) ao trabalhar a influência do IDEB e do ENEM no IFPE perceberam que esses exames têm uma influência modesta nesta instituição, mas compreendem que existe uma influência curricular causada pelo IDEB e pelo ENEM. Nos parece que no nosso campo de estudos, uma escola de referência em Ensino Médio,a perspectiva se inverte, se considerada a visão de Silva e Ramos (2018), pois quando os professores foram questionados se preparavam os estudantes para o ENEM e, em caso de resposta positiva, como realizavam essa preparação, recebemos respostas que apontam para uma grande influência do ENEM.

> Eu tô [SIC] sempre focando no ENEM, desde sempre eu pego as aulas da tarde, por que nossa escola é integral, para praticar e focar nas questões do ENEM, dá uma aprofundada mesmo. Eu passo ficha, muita ficha, para eles praticarem, porque o problema deles é interpretação, aí eu vou focando nisso (DOCENTE, FÍSICA).

A fala do professor de física demonstra claramente a importância que o docente dá a preparação para o ENEM, a ponto de separar aulas específicas do seu tempo de aulas para focar no ENEM. Essa lógica se encaixa com os achados de Martins et al (2018) que apontam para aulas de reforço focadas no exame. Os autores indicam que essa prática é uma tentativa de fraudar a real situação dos alunos nos exames, nós, embora concordemos

com o ponto de vista dos autores, acrescentamos o impacto curricular desta prática. Evidencia-se uma preparação para os testes, com foco nos resultados.

Santos (2011) aponta que o ENEM tem a capacidade de ser o eixo de gravidade do Ensino Médio, essa afirmação parece feliz quando posta ao lado da ideia do professor de usar as aulas do contraturno para o foco no exame. Porém não foi apenas o professor de física que indicou a importância da preparação para o ENEM. O foco no ENEM fica explicitado na fala do docente abaixo

> Com toda certeza, eu acho que temos esse dever com eles, para eles seguirem. Eu foco na prova o ano inteiro, na verdade, desde o primeiro ano, pego questões para resolver no quadro, boto nas provas, foco na pegada do ENEM. Eu cobro mesmo, passo aulas focando no ENEM, até por que, na minha área, de uns tempos para cá o nível da prova vem aumentando muito, se eu não focar nessas novas questões os alunos vão ficando para trás. Falo isso para deixar claro que seguir a prova do ENEM não reduz a qualidade do ensino, pelo contrário, inova esse ensino (DOCENTE, PORTUGUÊS).

Não podemos dizer categoricamente que existe uma determinação curricular, mas a suspeita desse processo aumenta, pois o docente revela que foca no ENEM, fazendo atividades no estilo da avaliação, existe, na fala do docente, uma necessidade de cobrar para o exame, como se o exame fosse relevante. Ao comparar com as falas da questão anterior, percebemos que, na compreensão do (a) docente, o Exame Nacional do Ensino Médio é extremamente relevante na sua prática, o que acaba por justificar a ação deles de preparação para os exames.

Castro (2009) aponta que as avaliações em larga escala buscavam se apresentar para o senso comum como uma aferidora da qualidade da Educação, pois estas avaliações, ao tomarem esse papel, seriam o instrumento para a imposição curricular, pois, antes dos exames ganharem a importância que têm, não havia como garantir que as escolas executassem as competências e habilidades pensadas pelo Estado e pelo empresariado.

A fala de um docente parece-nos reveladora, por afirmar que

> Hoje acho que ninguém que ensina no Ensino Médio não prepara para o ENEM, é algo natural, se eles têm que fazer a prova no final para entrar na universidade. Eu pego as questões do ENEM, em cada aula eu trabalho duas questões do ENEM sobre o que a gente viu na aula, na prova só tem questões do ENEM e as questões mais difíceis dos últimos anos eu respondo todas, para eles terem uma ideia do que tá aparecendo (DOCENTE, BIOLOGIA).

A visão é a de naturalização do papel que o ENEM ocupa durante todo o ano letivo nas suas aulas, a fala explicita que existe uma necessidade de preparar para o exame, como se o exame fosse, desde sempre, fundamental para os alunos seguirem nos estudos. Ao mesmo tempo a professora revela um lugar de protagonismo do ENEM nas suas aulas, como se a prova fosse uma baliza para a sua ação em sala de aula.

Outras falas revelam as mesmas questões, de maneira mais aguçada

> Sem dúvida, se eu não preparar para a prova vou preparar para o que? Eles precisam passar no vestibular, pelo menos aqueles que vão fazer. Eu foco apenas nos temas que a prova pede, *não vou ficar vendo matriz se matriz não cai, eu foco no que cai,* como cálculo de área, problemas concretos, eu busco trazer para eles esses problemas em forma de desafios (DOCENTE, MATEMÁTICA 2 – *grifos nossos*).

A fala do professor evidencia uma dependência dos assuntos da aula ao ENEM, ou seja, ele só trabalha em sala de aulas assuntos relevantes. Esse processo evidencia uma relação de hierarquia de conhecimentos que a prova induz em sala de aula e que deveria, ao nosso ver, contar com a resistência dos docentes, mas o processo indica estar consolidado, principalmente se levarmos em consideração a importância dada pelos docentes ao exame. Sousa e Oliveira (2010) veem esse processo como uma forma de regulação do Estado, pois "em cada ambiente em que se operam testes, desenvolve-se uma tradição baseada em exames passados, o que eventualmente define 'de fato' o currículo" (p. 798).

A tabela abaixo apresenta o número de alunos e alunas inscritos no ENEM em comparação ao número de matrículas no ensino médio, no período de 2016 – 2022.

ano	N° DE MATRICULADOS no ensino médio	N° DE ALUNOS INSCRITOS NO ENEM
2016	8.133.040	8 627 371
2017	7.930.384	6 731 186
2018	7.709.929	5.513.662
2019	7.465.891	5.095.308
2020	7.550.753	5.783.357
2021	6.564.625	4.004.764
2022	6.217.486	3.396.597

Os números de matriculados no nesse mesmo período está em claro movimento de queda brusca, dentre outros fatores pela pandemia do novo coronavírus. Sabendo que nem todos os estudantes Ensino Médio passaram por uma queda de 2016-2019, sofrendo uma leve recuperação, algo em torno de 1%, em 2020, no entanto o número de estudantes que realizaram as provas do ENEM que fazem o ENEM são recém saídos do Ensino Médio, temos a impressão que menos da metade dos estudantes do terceiro ano realizam a prova ao fim do Ensino Médio. Ainda assim, percebemos nas falas de professores e da gestão que o Exame povoa a mente e a organização do trabalho dos professores durante o ano letivo.

Quando observamos os dados da tabela percebemos que o número de estudantes matriculados no Ensino Médio está em ligeira queda no decorrer dos anos, esse processo foi agravado pela pandemia do coronavírus. O que fica ainda mais evidente é a redução do número de inscritos no ENEM, esse processo tornou-se robusto a partir do golpe que retirou a presidente Dilma Rousseff do poder, ganhando força no governo Jair Bolsonaro (2019-2022) e sendo reforçado ainda pela pandemia do coronavírus.

Se analisarmos a importância dada pelos docentes à prova do ENEM como o número de estudantes que realizam o exame. Segundo dados do INEP, em 2019, 75% dos alunos do terceiro ano da escola analisada fizeram o exame, como podemos ver na tabela abaixo.

Escola campo – N° de estudantes que realizaram o ENEM em 2019

Ano base	N° de estudantes que realizaram a prova	N° de estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio
2017	108	127
2018	76	88
2019	78	105
2020	87	148
2021	52	110

FONTE: MICRODADOS ENEM – INEP.

O que vale destacar nos dados acima é que o número de estudantes que realizam a prova do ENEM não é necessariamente apenas do terceiro ano do Ensino Médio, uma vez que estudantes do primeiro ou segundo ano podem realizar a prova por experiência e

são incentivados a fazer. Tendo isso em vista podemos reduzir para 50% o número de alunos do terceiro ano que realizam o exame.

Esse dado é ainda mais revelador se levarmos em conta que o ENEM de fato goza de uma importância significativa por parte dos professores, estes se esforçam para seguir as diretrizes do exame mesmo que o exame represente um anseio/ realidade de menos de 75% dos alunos. Escolhemos o ano de 2019 para base por ser o último anos antes da pandemia do novo coronavírus, por isso julgamos que os dados desse ano representam melhor o funcionamento da escola. Os resultados da escola no ENEM são motivo de orgulho para os professores, embora nem metade dos estudantes façam o exame.

Quando focamos a nossa análise nos anos da pandemia do coronavírus percebemos que houve uma redução no número de alunos no terceiro ano da escola e uma redução no número de alunos que realizam o ENEM, seguindo os dados mais gerais do Brasil, quando houve redução no número de matriculados e no número de alunos que realizam o ENEM.

Ora, o que motivaria os professores e a darem tanta atenção ao ENEM se ele não tem repercussão institucional e se cerca de metade dos alunos realizam a prova? Provavelmente, dois fatores: a) a importância dada pela sociedade à prova e ao seu resultado, como a lógica de avaliação do ENEM já é amplamente conhecida e divulgada na mídia os professores sentem que a prova é relevante para divulgarem seu trabalho e a qualidade do ensino da escola; b) Os estudantes e as estudantes que fazem o ENEM dão sentido à escolarização, uma vez que, para muitos docentes, a continuidade dos estudos é uma das funções do Ensino Médio.

Como indica a fala do docente abaixo, por mais que acreditemos que ocorre durante todo o Ensino Médio e, em alguns casos, desde o nono ano do ensino fundamental; tem maior concretização durante o terceiro ano do Ensino Médio, onde a lógica dos vestibulares já se concretiza como uma realidade eminente.

> Eu considero a prova muito relevante para os alunos, por isso eu foco no ENEM desde sempre, *mas no terceiro ano tudo é sobre o ENEM*, a gente revisa todo conteúdo que mais aparece, eu vou mostrando a importância dos temas, vou trazendo a forma como as questões perguntam e vou respondendo (DOCENTE, QUÍMICA – *grifos nossos*).

Ao tratar o ENEM como fundamental para o terceiro ano o docente acaba por revelar que referência suas aulas a partir da lógica do exame, o que gera uma desconsideração das particularidades da escola e dos estudantes atendidos. Freitas (2018)

propõe uma resistência ao processo de marginalização dos saberes locais por meio das avaliações em larga escala, porém, para que essa resistência ocorra é preciso uma mudança de mentalidades dos docentes.

A grande sacada, por assim dizer, do poder central em relação ao ENEM foi converter o exame no principal meio de acesso ao ensino superior, acreditamos que é essa característica que dá todo o aparato para que o Exame exerça influência no Ensino Médio. Machado e Lima (2014) observam que avaliar os concluintes não avalia a qualidade, sendo assim o ENEM não é instrumento para a avaliação da qualidade do ensino, mas a prova foi pensada, segundo esses autores, para que tivesse profundas implicações no Ensino Médio, inclusive a nível curricular. Essas implicações se viabilizaram e fortaleceram a partir do protagonismo do exame no acesso ao Ensino Superior. A própria fala de docentes reforça esse ponto.

> As provas são muito boas, são importantes, como eu já falei, eu dou um foco grande no ENEM, nas questões mais contextualizadas, o ruim é que de uns anos para cá a minha área "tá" [SIC] praticamente sendo só interpretação de texto, o que enfraquece a minha aula, mas sigo focando na prova, os meninos precisam disso para *entrar na universidade* (DOCENTE, HISTÓRIA – *grifos nossos*).

E o outro docente segue na mesma linha

> A prova é importante e eu foco nela sempre, a gente vê a realidade, cada vez mais tem gente aí que *tenta passar no vestibular* e não consegue, então eu preciso focar para eles conseguirem. Esse foco eu faço com questões, dizendo com a prova aborda os temas, focando nos temas que caem mais (DOCENTE, GEOGRAFIA – *grifos nossos*).

Não consideramos improvável que as primeiras edições do ENEM passaram de forma despercebida pelos docentes do Ensino Médio, uma vez que o exame era, e ainda é, optativo, mas, diferente de hoje em dia, não representava nenhuma relação com a continuidade dos estudos, nem, como no presente, com uma avaliação institucional do Ensino Médio. Sendo assim, o exame só toma relevância para os professores e reflete na prática dos mesmos se houver elementos de legitimação da prova, no caso, o acesso ao Ensino Superior.

O protagonismo é fruto da relação com o antigo vestibular, Silva e Melo (2018) percebem que o ENEM é o novo cursinho, mantendo uma relação com o vestibular, antes era o vestibular que ditava os ritmos dos cursinhos, hoje em dia é o ENEM. Corremos o risco de converter as nossas escolas em grandes cursinhos preparatórios para o ENEM.

Esse processo não apaga as outras avaliações que têm peso institucional das escolas, como afirma o docente "A gente prepara para o ENEM, mas para o SAEB e o IDEPE, uma preparação vai levando a outra, uma serve de revisão para a outra" (DOCENTE, PORTUGUÊS).

O que existe é uma convergência dos exames, o que demonstra a lógica que está por traz de todos eles. As habilidades e competências exigidas em cada um dos exames se completam, reforçando ainda mais a preparação para essas habilidades e competências. Bauer et al (2017) indicam que existe uma preocupação das avaliações locais com as avaliações federais, nesse sentido pode haver uma organização do nível macro ao micro para a conformação curricular e o controle do processo pedagógico realizado a nível micro.

As falas docentes nos fazem refletir sobre o poder que a prova do ENEM exerce sobre o que se realiza em sala de aula e quais conhecimentos são negados aos estudantes. As falas que seguem nos ajudam a compreender esse processo

> Desde o primeiro ano, eles precisam ir se familiarizando com a prova, para poder ter chances de entrar na universidade ou conseguir uma bolsa no fies. Eu boto questões do ENEM, faço várias questões no quadro, faço aulões perto das provas, só uso questão do ENEM nas provas (DOCENTE, MATEMÁTICA).

A docente expõe que suas avaliações são regidas exclusivamente pelas provas do ENEM, isso levaria a uma mecanização dos estudantes, no sentido de treiná-los apenas para as questões estilo ENEM. As provas realizadas pela professora seria uma forma de preparação exclusiva para a prova do ENEM, desconsiderando aqueles e aquelas alunos e alunos que não pretendem realizar o exame. O mesmo fenômeno se observa na fala do professor de Língua Portuguesa 2

> Preciso focar, eu tô [SIC] aqui com produção, então eu foco na produção de texto, eles passam todo o ensino médio apenas em texto dissertativo argumentativo para poder fazer a redação do ENEM, desde sempre a gente propõe que ele escreva sobre os temas que podem cair no ENEM (DOCENTE, PORTUGUÊS 2).

O docente passa três anos da escolarização básica focando apenas no texto dissertativo argumentativo para obter bons resultados na nota do ENEM, isto revela uma preparação significativa para a prova e a negação de uma série de outros conhecimentos na produção textual. O que vemos aqui é uma radical determinação curricular, que ocorre com a conivência dos professore e professoras por considerarem que a prova do ENEM

é a parte mais importante para o Ensino Médio, uma vez que garante o acesso ao Ensino Superior.

Para Luckesi (2011) “como o vestibular configurou o ensino Médio nos últimos 40 anos no País, o novo Enem tem a possibilidade de conduzir esse nível de ensino para um novo modelo, voltado mais para a formação de competências” (p. 434), este processo levaria à influência da prova a um nível exorbitante, pois “comparando-se com o SAEB, é possível afirmar que o ENEM se apresenta com um potencial maior de condicionar os currículos escolares, ou seja, ensina-se para se obter bons resultados no exame” (SOUSA, 2003, p. 183).

Parece-nos que a prova do ENEM está entranhada com a lógica de preparação do Ensino Médio, no sentido em que a prova ocupa um lugar de relevância social. Freitas (2013a) já alertava para o uso dos exames em larga escala como instrumento de vexame para professores e estudantes, ao mesmo tempo Laval (2019) recorre à explicitação das ideias de mercado para indicar que as notas nos exames são fundamentais na concorrência entre as escolas. O autor aponta a formação de escolas-guetos com aqueles que não produzem bons resultados e escolas de qualidade, que são as concorridas por obterem boas colocações nos rankings dos testes.

Por mais que não se divulgue mais uma lista com os resultados do ENEM, esse papel passou a ser desempenhado pelas próprias escolas que divulgam nas suas redes sociais as notas dos estudantes, os que obtiveram bons resultados; ou fazer banner e outdoors para expor seus resultados. Essa ânsia por resultados é fruto da necessidade de se mostrar para a sociedade como escola de qualidade e, assim, atrair mais alunos e consequentemente mais recursos. Esse processo transforma a escola é um verdadeiro campo de batalha, taxando os alunos das escolas-guetos de incompetentes desde o momento em que ingressam nessas instituições. Há, portanto, a desmoralização de escolas, docentes e estudantes. Ou se adequam à lógica das avaliações ou serão marginalizados, essa é a ordem da educação de mercado.

Essa relação entre qualidade da educação e avaliação em larga escala fica explicitada em avaliações institucionais, como no caso de Pernambuco o IDEPE, mas o ENEM parece ser menos observado nesse aspecto. Acreditamos que para os docentes o ENEM também é um índice que revela a qualidade do Ensino, tanto é que as notas do ENEM recebem maior atenção da sociedade e da mídia que as notas do IDEPE ou SAEB. Nesse sentido os professores foram perguntados se acham que há relação entre o desempenho da escola no Enem e a qualidade da escola e por que têm essa opinião.

VOCÊ ACHA QUE HÁ RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO DA ESCOLA NO ENEM E A QUALIDADEDESTA ESCOLA, POR QUE?

O tema da qualidade é um dos temas mais sensíveis que debateremos aqui, pois durante muito tempo qualidade estava ligado à ideia de democratização, ocorrendo a democratização há o esforço para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade no sentido social, para tal é preciso uma noção de qualidade que seja transversal, ou seja, se relacione a qualidade educacional à qualidade de vida, pois as condições de vida influenciam diretamente na qualidade educacional (SILVA, 2019a), pois os estudantes com melhores condições de vida poderão se ater nos estudos.

Travitzki, Calero e Boto (2014) indicam que o ENEM pode fornecer uma série de informação sobre o Ensino Médio e a qualidade dessa fase da educação básica, para esses autores a nota de ENEM apresenta de forma mais satisfatórias as desigualdades sociais do que apresentam um raio-X da qualidade do ensino no Ensino Médio. Neste sentido o ENEM provoca um efeito negativo na qualidade da educação.

A ideia de qualidade está, na lógica mercadológica, ligada à produção de dados e de resultados, ou seja, ao desempenho. Esse desempenho apontaria para a produção objetiva do conhecimento posto em prática naquela escola por aqueles estudantes. Essa noção de qualidade se relaciona a um padrão de excelência escolar que deve ser reproduzido. A qualidade, portanto, está ligada à responsabilização dos docentes.

Barreto (2001) aponta limitações que as avaliações causam, uma vez que, para atender às ideias de qualidade estabelecidas ocorre um “estreitamento curricular por iniciativa das escolas que, ao tentarem adaptar-se às novas exigências, podem eliminar os conteúdos que não se relacionem diretamente com os referenciais curriculares básicos” (p. 58). Vimos esse processo aparecer em outras falas de docentes.

Esse processo de responsabilização impacta diretamente nos docentes, que são pressionados a atingir o grau de excelência que os testes impõem, por isso, acreditamos que as falas destoantes estavam numa tentativa de desresponsabilização, no intuito de denunciar a redução da responsabilização do Estado em oferecer as condições dignas para o trabalho dos professores. Essas falas serão apresentadas abaixo.

O primeiro ponto que chama a atenção é que, mesmo considerando a existência de inúmeras variáveis que influenciam na qualidade da educação, não existe uma dissociação em relação ao ENEM, que permanece sendo um indicador, observamos isso na fala que indica “eu acho que existem outras formas de saber a qualidade da escola, mas

como essas formas são mais complicadas de se realizar, eu acho que o ENEM é uma boa medida para a qualidade (DOCENTE, INGLÊS)" e segue "hoje em dia a gente tem que apresentar os dados, então a prova mostra a qualidade da nossa escola, mas a gente não pode ficar só nisso, a gente tem que pensar que, apesar das dificuldades, chegamos até onde chegamos" (DOCENTE, BIOLOGIA).

As falas dos docentes deixam claro a necessidade de apresentação de dados, mas incluem a necessidade de uma visão mais crítica sobre esses dados, indicando que esses dados devem ser analisados levando outros aspectos em consideração. Essa postura dos docentes pode revelar que eles apresentam uma postura crítica às condições de trabalho em que são colocados e às dificuldades dos alunos que atendem. A fala da professora de matemática é a mais incisiva quando aponta que "tem um monte de dificuldades na escola, estruturais e tudo mais, mas se eles tiram boas notas no ENEM a gente percebe que a escola e o nosso trabalho ganham uma moral com o pessoal lá fora" (DOCENTE, MATEMÁTICA).

A fala da professora converge com a ideia de vexame, indicando um certo medo da opinião pública sobre os resultados, ao mesmo tempo que indica que esses resultados não revelam as dificuldades reais da escola, como as questões estruturais que o ENEM não avalia. A preocupação é mercadológica, a lógica é fazer mais com menos, ou seja, conseguir os melhores resultados com o mínimo de recursos e de ajuda do poder público.

As outras noções de qualidade apresentadas pelos docentes se ligam às ideias do Banco Mundial e dos empresários da educação, para quem a ênfase é na aprendizagem medida a partir de provas (GUSMÃO, 2013). Sendo assim, levantamos a possibilidade de os docentes terem sido sequestrados pelas noções de quase mercado, sendo levados a desconsiderar as omissões do Estado. Além disso, a visão de qualidade defendida pelos setores neoliberais da sociedade brasileira é mais simples, pois o foco é numa qualidade de aprendizagem cognitivista, baseada em rendimentos e resultados.

A qualidade é, portanto, o que está nos índices e caberia aos professores produzir índices de qualidade. Esses índices provariam a qualidade da educação na escola, pois "[...] a gente precisa conseguir um bom resultado, isso mostra que a escola é boa" (DOCENTE, FÍSICA). A noção de boa está atrelada a uma aferição de qualidade medida para os testes.

Essa ideia é reforçada pela fala de outro docente "[...] A gente faz a preparação o ano todo, então no final do ano é isso que a gente tem para medir o nosso trabalho e a qualidade dele" (DOCENTE, MATEMÁTICA 2), mais uma vez a qualidade do trabalho

está relacionado aos resultados do exame. Daí se estabelece uma relação, se durante o ano se prepara para o ENEM que é vista como uma avalição importante para o Ensino Médio, espera-se que os docentes considerem que essa avaliação avalie a sua ação, pois ela seria o final do Ensino Médio.

Esse processo se relaciona a uma reverberação do ENEM na sociedade, pois "existem formas que o governo usa para avaliar, mas o ENEM é uma avaliação mais popular, quanto mais aprovados, mais sucesso para a escola, então no final das contas, existe essa relação aí" (DOCENTE, QUÍMICA), logo a avaliação para o ENEM acaba sendo considerada uma das formas pela qual as pessoas avaliam a escola. Na análise do ponto anterior demonstramos essa necessidade de validação social da prova, essa ideia permanece quando se pensa na lógica da qualidade da educação.

Travitzki, Calero e Boto (2014) apontam que um dos limites para a prova do ENEM ser considerada um instrumento de avaliação do Ensino Médio é que o exame é optativo, sendo assim o número que alunos que realizam a prova não é capaz de gerar uma avaliação ampla da escola por meio do poder público. Um dos docentes levanta essa falta de alunos que fazem a prova como uma das dificuldades para o ENEM ser considerado medidor de qualidade. Para o docente o ENEM "avalia o quanto o aluno aprendeu e se ele sabe usar as ferramentas intelectuais para responder as questões, isso acaba avaliando a escola, mas acho que tem outras formas de avaliar a nossa escola, vários alunos não fazem a prova" (DOCENTE, HISTÓRIA).

Essa preocupação já aparecia nas falas anteriores, quando os professores revelaram que focam no ENEM para os alunos que querem, ou seja, para os alunos que pretendem fazer a prova. Assim sendo, o uso do ENEM como uma avaliação da qualidade exigiria que o exame se tornasse obrigatório, alinhando ainda mais o ENEM às avaliações punitivas neoliberais.

Outro grupo de docente se alinha a uma ideia de qualidade voltada para os dados e para a lógica neoliberal

> É o que eu disse na questão anterior, a prova do ENEM aumenta o nível das aulas, então a qualidade da escola pode ser medida pela prova, quanto melhor for o nosso resultado, mais bem visto é o nosso trabalho. Agora, existem, para além dos exames, outras formas avaliar, mas de uma forma mais profunda (DOCENTE, PORTUGUÊS).

A qualidade que se estabelece é uma qualidade medida pelos testes, esses testes na visão do professor aumentam o nível da aula, uma vez que se relaciona com a qualidade

da educação. A fala do docente reforça a ideia de do exame como arena regulatória (GUSMÃO, 2013), em que se busca avaliar a partir dos testes e dessa forma se regula o que se ensina e se aprende.

O mesmo se aplica para o professor de português 2, que foca nos textos dissertativos focando em "certos tipos de comportamentos previamente planejados e esperados (GADELHA, 2017, p. 132). Assim, se foca numa produção de conhecimentos para atender às expectativas de mercado.

> Quanto mais eles treinam no texto dissertativo melhor eles fazem o texto, então quanto mais eles tirarem notas boas nessas avaliações mais a qualidade da escola é provada. Somos escola de referência, a nossa qualidade é sempre testada e a gente tem que responder a isso (DOCENTE, PORTUGUÊS 2).

O foco é em preparar para os testes, focando em conhecimentos prévios que foram estabelecidos pelas necessidades de mercado de trabalho. Além disso, Melo (2015) revela que existe um ethos competitivo entre as escolas, sendo as escolas de referência uma base para a educação no estado. O que fica evidente é que essas escolas se relacionam com uma lógica de visão de mercado que é estimulado pelo governo de Pernambuco e que, pela fala do docente, se consolidou na mentalidade de alguns professores.

No mesmo sentido, o ENEM é visto de maneira mais positiva que a avaliação estadual da qualidade da educação por alguns docentes, que são representados na fala que segue "acho que sim, acho até que é mais revelador que o IDEPE, porque é completinho, tem tudo de todas as áreas, então dá pra ver no que a escola é boa, onde "tá" [SIC] falhando e tudo mais" (DOCENTE, GEOGRAFIA).

Observamos que não existe uma convergência na ideia de qualidade entre os professores e professoras entrevistados, porém todo o grupo analisado, em maior ou menor grau, atenta para a importância do ENEM no que se relaciona à ideia de qualidade. Essa relação se estabelece pelo vácuo gerado pelo vestibular e que o ENEM ocupou, além do esforço do Estado brasileiro para aferir legitimidade a prova do ENEM.

5.1 Você incentiva os alunos a fazerem a prova do ENEM? Se sim, porque? Se não, por que?

Sendo assim é fundamental saber se os professores e as professoras influenciam os alunos a realizarem a prova do ENEM, se o fazem eles próprios acabam por legitimar a ação da prova no seu fazer pedagógico. Uma vez que existe um estimulo à realização

da prova e os estudantes se sentem motivados a fazerem e os professores, ao serem motor desse estímulo se colocam como legitimadores da prova. É claro que esse estímulo pode estar ligado à ideia de produção de dados e avaliação da escola, os professores incentivariam a realização do exame para chamar atenção para a preparação que a escola realiza. De uma maneira ou de outra, os professores estariam no ciclo de legitimação e estariam sendo, conscientemente ou não, atores do neoliberalismo avaliacionista.

Saber se existe uma influência dos professores para que os alunos façam a prova do ENEM pode nos dar sinais das relações que se estabelecem em torno da prova. Pois "a avalição, a despeito do conteúdo e do método, impõe um 'modelo de raciocínio', uma 'forma de pensar', uma forma de o professor se relacionar com o aluno, embutidas em suas práticas específicas" (FREITAS et al, 2019, p. 25). Se existe um incentivo à realização da prova é porque se considera o exame como fundamental e, sendo assim, as relações entre professores e alunos são mediadas pelo exame.

Isso apareceu-nos de forma tímida nas respostas anteriores, quando os docentes revelaram que focam no ENEM "para os que querem", sendo assim as relações dos docentes, no nível profissional, parecem ser mais próximas daqueles estudantes que querem seguir o projeto que os docentes consideram o mais razoável, o do ENEM. As respostas dos docentes sempre são positivas em relação à ação de influenciar, estimular, os alunos a realizarem a prova do ENEM, esse estímulo está, na maioria das vezes ligado à ideia de melhoria da qualidade de vida dos estudantes.

Vemos essa dimensão muito claramente nas falas que seguem: "[...] é importante para aqueles que querem continuar a estudar e ser alguém na vida" (DOCENTE INGLÊS), e em "[...] é a forma deles melhorarem de vida e conseguirem um bom emprego" (DOCENTE FÍSICA), e em "[...] só assim para eles quererem ir além da escola e construir um futuro" (DOCENTE PORTUGUÊS), além de "[...] acho que a educação é a única forma deles conquistarem uma boa condição de vida, pena que muitos não tão nem aí" (DOCENTE HISTÓRIA) e, por fim, "[...] eles precisam da gente para tomar um caminho na vida, então a gente tem que pressionar para eles fazerem boas escolhas, como fazer o ENEM" (DOCENTE QUÍMICA).

A fala dos docentes se relaciona a uma visão política da educação, uma vez que vê a educação como um instrumento para a superação da marginalidade (SAVIANI, 2019), sendo assim a escola seria o meio encontrado para "transformar os súditos em cidadãos" (SAVIANI, 2017, p. 654). A visão que os docentes compartilham parece-nos se relacionar com a ideia de teorias não críticas da educação, propostas por Saviani

(2019), uma vez que os docentes compreendem a educação com mecanismo de ascensão social, mas não consideram as dificuldades econômicas dos estudantes. Ora, só não consegue uma vida melhor quem não estuda e não estuda quem não quer.

Vê-se uma adesão à teoria do capital humano, onde cada estudante é o único responsável por si, desta forma, cada estudante deve, particularmente, lidar com as consequências das suas escolhas, alunos que não estudam, não fazem o ENEM, não terão uma boa vida. Não ficou claro ainda para os docentes que a educação não garante mais emprego, mas o status de empregabilidade (SAVIANI, 2019) e que "o enfraquecimento do vínculo entre diploma e emprego justifica a maior seletividade dos empregados [...] fazendo crescer a importância dos componentes informais, sobretudo de origem social" (LAVAL, 2019, p. 51).

O que está claro na fala dos docentes e a compreensão, falsa, de que a educação por si só vai resolver os problemas socioeconômicos da juventude. O primeiro passo para a resolução desses problemas seria a realização do vestibular, atualmente concentrado no ENEM, que garantiria a melhoria da qualidade de vida. Em tempos neoliberais não existe garantia, muito menos no Brasil, que amarga altas taxas de desempregados, principalmente entre jovens[34]. O que se espera é que cada um governe a si mesmo de forma responsável, uma responsabilidade capitalista, pois "o novo sujeito é o da competição e do desempenho" (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 353), buscando desesperadamente o sucesso econômico.

Os docentes parecem estar sob o efeito do cabresto do vestibular, indicando que a sua ação e a sua compreensão de educação focam num único ponto que seria o fim da Educação Básica, o vestibular, concretizado na prova do ENEM. Esse exame seria a porta de entrada, ou o primeiro passo, para a entrada no mercado de trabalho. Laval (2019) chama a atenção para o crescimento do Estado Avaliador que se comporta de forma autoritária por meio das avaliações, que servem para impor um currículo, esse processo ocorre, segundo o autor, em nome da democratização e da eficiência.

Saviani (2020) convoca à luta todos aqueles e aquelas que buscam construir uma democracia no Brasil, para tal, o autor diz que é fundamental a superação das ilusões provocadas pelo capitalismo. Para ele, a educação deve enfrentar a ideia neoliberal

[34]https://www.cnnbrasil.com.br/business/desemprego-assombra-mais-jovens-e-geracao-acima-de-50-anos-diz estudo/#:~:text=No%20primeiro%20trimestre%20deste%20ano,%2C%20para%2022%2C8%25.

baseada numa formação para os testes, focada principalmente nas ciências duras e incentivar a reflexão filosófica, a fim de construir uma sociedade melhor.

Para tal, é preciso a superação dessa lógica de mercado que se apresenta entranhada na cabeça de muitos docentes. SAVIANI (2017) aponta para a necessidade de superação da ideia de homem que a burguesia propagou, que é do ser competitivo e ambicioso, logo que não pensa segundo a lógica da cooperação, esse é o sujeito moldado pelo neoliberalismo que importa para si a ação disciplinante do mercado financeiro (DARDOT & LAVAL, 2016).

O foco dos docentes está nas avaliações, estas avaliações são um instrumento de exclusão, pois servem para apresentar os "bem sucedidos" e os "mau sucedidos". Logo, o motor dessas avaliações está distante da ideia de construção democrática do cidadão, pelo contrário, essas avaliações focam em aprendizagens para o mercado de trabalho e deixam em segundo plano a formação para a cidadania (SAVIANI, 2017). Torna-se fundamental aprofundar a compreensão das novas dimensões econômicas que a reestruturação produtiva gerou no mercado de trabalho.

Esse aprofundamento vislumbraria a superação do mito salvador da educação, reforçando a necessidade não de preparação para os testes, que exigem habilidades e competências de mercado; mas preparação para o contato com o conhecimento científico produzido pela humanidade, esse conhecimento seria, após a sua apropriação, usado para a emancipação dos filhos da classe trabalhadora.

A ideia de que o vestibular é a porta de entrada para uma vida melhor, que povoa a mente de muitos docentes, atende às expectativas das classes dominantes, que usam esses testes como ferramentas de empobrecimento curricular, negando aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento que poderia levá-los à emancipação. Os professores entrevistados apontam para uma ação política, estimulam os alunos a fazerem os testes por que se eles entrarem na universidade e se conseguirem bons empregos estarão "subvertendo" o sistema.

Ora, a ação política dos professores dependeria de um furo no sistema e na organização da sociedade de classes, esse furo, que significaria a ascensão social e econômica de um ou outro aluno; reforçaria o próprio sistema, uma vez que justificaria a lógica de foco nos testes e nos conhecimentos, habilidades e competências para o mercado de trabalho, mercado de trabalho instável pela reorganização do capitalismo que vimos no capítulo 1.

As falas dos docentes não remetem diretamente ao mercado de trabalho, mas foca na ideia do vestibular. Já debatemos aqui que o ENEM ganhou importância social quando passou a ser o principal meio de ingresso às universidades públicas do Brasil, pois bem, acreditamos que esse processo gerou uma série de ecos do ENEM na escola. Freitas (2013) defende que temos que estudar os efeitos que as políticas geram no chão da escola.

Entendemos o ENEM como uma política pública de avaliação que se transformou em porta de entrada para o ensino superior, como forma de legitimação social. Freitas (2014) chama a atenção para o espalhamento da educação empresarial nas escolas públicas, que cada vez mais, segundo o autor, relacionam a sua qualidade ao desempenho nos testes padronizados. Essa escola tem o intuito de ensinar o básico, necessário apenas para atender às demandas do mercado de trabalho (FREITAS, 2014).

É aqui que mora a contradição, se a função da educação empresarial é formar para o mercado de trabalho, qual a lógica do incentivo dos docentes, que parecem estar alinhados, conscientemente ou não, a essa lógica prepararem para os exames de acesso ao ensino superior? Por um lado, podemos estar assistindo a uma desmoralização das escolas públicas, que ao não conseguirem bons resultados em comparação com as privadas ou com as escolas federais e/ou militares se desmoralizam e esse processo se torna vetor de privatização (FREITAS, 2014b; FREITAS, 2012).

De outro lado, dada a ideia cristalizada sobre a dificuldade do ENEM, podemos estar vivendo um processo de radicalização da exclusão e da competição. No que tange à competição, os poucos alunos das escolas públicas que fazem o ENEM e entram nas universidades e conseguem terminar os seus cursos, serviriam como dados para as escolas, sendo "garotos propaganda", por outro lado esses alunos deveriam competir pelas vagas no mercado de trabalho com aqueles egressos do ensino privado, se a lógica de seleção para o emprego foi "informal" como dissemos antes, os egressos da escola pública não seriam escolhidos. A preocupação da escola é criar dados de aprovados, não acompanhar os estudantes para saber se a aprovação lhes deu um emprego, ora, sendo assim a preocupação não é com a qualidade da educação, mas com os dados de aprovados criados pela escola.

Porém, outra exclusão aconteceria já no nível médio, aqueles que, por motivos diversos, não desejam ou não se sentem confortáveis em realizar a prova do ENEM por medo do vexame do não sucesso, seriam excluídos já nas escolas. Os que não aderissem ao ENEM deveriam passar todos os anos do Ensino médio estudando para algo que não é da sua vontade. Assim, esses seriam os "excluídos de dentro" (ARROYO, 2010). Ao

mesmo tempo os dados positivos de colégio militares podem convencer partes da sociedade que é preciso uma mudança na concepção de educação, buscando uma educação disciplinadora, mas que atinge os dados. É absolutamente improvável que caso a educação militar se tornasse majoritária no Brasil ela obteria os mesmos índices, pois iria atender a um público maior e mais diversificado. No entanto, existiria, por parte da direita e da nova direita, um apelo para uma educação militar que serviria apenas como mais um instrumento de controle dos estudantes, um controle comportamental (FREITAS, 2018).

As falas dos demais docentes é de foco nos testes e na preparação para os testes, o que vemos em "Sem dúvida, a gente desde jovem prepara para o vestibular, então temos que colocar eles para fazerem [a prova do ENEM]" (DOCENTE MATEMÁTICA), ou em "por que ENEM é a entrada nas universidades e faculdades, então não dá pra ignorar" (DOCENTE GEOGRAFIA) e em "a gente passa o ano todo focando na prova, preparando para a prova, lutando para fazer aulão e num sei mais o que, então a gente tá sempre incentivando eles, todo mundo sabe como o ENEM é importante" (DOCENTE PORTUGUÊS 2).

A fala do último docente traz uma dimensão interessante ao apresentar uma ideia naturalizada do ENEM, quando diz "todo mundo sabe como o ENEM é importante". A fala do docente indica que existe um consenso na sociedade sobre a prova e isso pode gerar reverberações dentro da escola. Se toda a sociedade sabe que o ENEM é importante, logo temos que apresentar dados positivos no ENEM, pois preparamos para o que é importante. A visão é economicista, não podemos desperdiçar recursos preparando os alunos para inutilidades, o foco tem que ser no que é socialmente importante, como a prova do ENEM, principalmente em tempos em que o slogan é fazer mais com menos.

Desta forma, o que vislumbramos é um processo de naturalização do ENEM por parte dos professores, que tomam de forma naturalizada as referências que o ENEM oferece e trabalham a partir dessas referências. Isso se enquadra a uma visão não crítica da educação por não compreender a prova do ENEM nas suas dimensões políticas e de modelagem dos indivíduos e dos conteúdos (currículos).

Freitas (2004) indica que existe, para atender às necessidades do neoliberalismo, a ideia de formação para a submissão. Concordamos com Freitas e acrescentamos, no entanto, a necessidade de formação de uma lógica da submissão, submissão não apenas dos estudantes, mas dos professores e da escola como um todo, submissão destes atores

à lógica mercantil, essa submissão ocorre por meio dos testes e das implicações que estes geram na escola e na carreira docente.

Esse processo pode contar com a conivência ou com a resistência dos docentes, entendemos, porém que para resistir é preciso compreender as pressões e as contradições nas quais estão inseridos. Nesse sentido, perguntamos se os docentes se sentem pressionados a ensinar para o ENEM e, em caso de resposta positiva, o que acham dessa pressão. Ora, compreender que existe uma pressão institucional velada, que usa a nota do ENEM como instrumento de ranqueamento que serve apenas como exposição negativa na comunidade, é o primeiro passo para resistir ao processo ou, na pior das hipóteses, deixar-se levar por ele.

VOCÊ SE SENTE PRESSIONADO (A) A ENSINAR PARA A PROVA DO ENEM? SE SIM, POR QUE? OQUE VOCÊ ACHA DESSA PRESSÃO?

Freitas (1992, 1995) e Saviani (2019) apontam que o neotecnicismo é a grande formulação educacional que vem ganhando força no Brasil nos últimos anos, embalado pela lógica neoliberal. Para o primeiro autor o neotecnicismo está estruturado em três pilares fundamentais: a responsabilização, a meritocracia e a privatização. Freitas (2012) citando outros autores, advoga que as políticas educacionais baseadas nas avaliações levariam a um estreitamento curricular e aumentaria a pressão sobre alunos e professores.

Freitas (2012, 2013, 2014b) aponta que essa pressão é uma forma que o empresariado da educação encontrou de forçar os docentes a executarem a lógica de formação neoliberal nas escolas. O que nos interessa saber é se existe uma compreensão dos docentes dessa pressão que é exercida, ou seja, queremos saber se os docentes compreendem que estão sendo forçados a agir de maneira competitiva, na lógica da produção dos resultados e de preparação para os resultados.

As falas anteriores nos deram pistas de que existe uma naturalização da preparação para os resultados, pois esses resultados são vistos como "vitrine" da educação que é oferecida na escola, o que, por si só, já revela um vocabulário mercadológico, que pode indicar a construção de uma subjetividade capitalista entre os docentes. Para alguns docentes não existe pressão para que eles ensinem para a prova por que a prova do ENEM é vista de forma naturalizada.

Essa dimensão ganha materialidade quando ao responder à questão a docente diz: "Não me sinto particularmente pressionada, *ninguém precisa chegar e me dizer que eu tenho que focar na prova do ENEM, eu sei que a prova é importante*, para os estudantes

e para o nome da escola, então a gente faz o nosso melhor" (DOCENTE INGLÊS – *grifos nossos*). Existe um chamado de responsabilidade por parte da docente, que toma para si a responsabilidade de ensinar para a prova por que a prova é importante, não apenas para os alunos, mas para a escola. Sabendo que o ENEM não tem consequências institucionais para a escola, acreditamos que essa importância está no que Freitas (2012) aponta ao falar da competição entre as escolas pelos alunos.

Essa competição tem que ser motivada por algo, vemos que as notas no ENEM seriam um bom elemento de motivação de competição, pois a prova é socialmente importante, por representar a porta de entrada para o ensino superior. Essa linha de raciocínio é defendida também por outro docente, ao dizer que "a gente tem que pensar que a prova do ENEM é muito importante, cada vez mais ela ganha importância, então existe um *movimento natural* para que a gente dê atenção a essa avaliação, mas não é nada imposto ou cobrado" (DOCENTE QUÍMICA – *grifos nossos*). A naturalização da avaliação e da competição que essa avaliação causa é exatamente a concretização de uma educação para a subjetividade capitalista.

Outro docente faz uma relação do ENEM como a avaliação da qualidade da educação que é própria do estado de Pernambuco, revelando que

> De forma alguma [há pressão], a gente tem muita liberdade para trabalhar e *sabemos qual é o nosso papel*, então, alguns alunos vão fazer ENEM, a prova é importante para o futuro deles, vamos dá uma forcinha *facilitando o máximo que der, a gente faz isso dando ênfase ao ENEM, feito a gente faz no tempo do IDEPE* (DOCENTE BIOLOGIA – *grifos nossos*)

Já defendemos anteriormente que existe uma relação entre as avaliações a nível local e as avaliações nacionais, acreditamos que existe uma continuidade de preparação, criando uma operacionalização pró testes, ou seja, a educação estaria balizada dentro das expectativas das avaliações em larga escala, essas avaliações, não importando o nível, se comportam como numa engrenagem, gerando uma convergência de habilidades, competências e de ações pedagógicas. Ou seja, se as avaliações funcionam todas na mesma lógica é mais fácil impor e naturalizar essa lógica entre os docentes.

Outro grupo de docentes compreendem que existe uma pressão, seja pelos alunos, seja pelo próprio material. Luckesi (2011) chega a defender que existe uma transformação da escola em um tipo de cursinho Pré-ENEM, concordamos com essa ideia. Vale lembrar, porém, que as avaliações, e no caso específico do ENEM isso tem mais força, movimentam fortunas no mercado da educação, seja a partir da venda de materiais

didáticos focados na avaliação, seja na formação de professores (SILVA & MELO, 2018). Esse empenho econômico atende, em parte, às expectativas dos empresários da educação, que vendem "eficiência e eficácia" ao Estado, quando essa eficiência não é atingida, ou seja, o resultado nos testes é abaixo do esperado, culpabiliza-se os professores e/ou alunos, desresponsabilizando o Estado, que teria feito sua parte fornecendo os materiais e só.

Esse grupo de professores entende que "Não existem pressões, *mas claro que a gente sabe que os pais, uns alunos e pessoas que observam a escola estão de olho nesses resultados*, então é um estímulo para que a gente consiga resultado melhores sempre" (DOCENTE HISTÓRIA – *grifos nossos*). Para o docente existe uma vigilância que o obriga a preparar para os testes, mas ele não compreende essa realidade como pressão, mas dá uma visão positiva, trazendo a ideia do estímulo. A mesma ideia aparece em outra fala

> Eu acho que pressão é uma palavra forte, *existe um estímulo*, um acompanhamento dos alunos e da coordenação das coisas que estamos fazendo de olho nos vestibulares. Isso é bom por que eles podem nos dar o suporte para aulões e coisas do tipo, esse suporte é fundamental para ajudar os meninos (DOCENTE PORTUGUÊS 2 – *grifos nossos*).

Não compreender a pressão social, causada pela ação do Estado e da mídia em dar e divulgar a importância dos exames; relativizando-a e chamando de estímulo se relaciona a uma lógica de conformação ao funcionamento de uma educação empresarial que atende aos interesses dos empresários da educação.

Não é possível dar uma visão construtiva à avaliação institucional se tivermos como base a lógica liberal da responsabilização, a avaliação institucional seria melhor analisada se compreendida como um processo de apropriação dos seus atores que, com o auxílio do Estado buscam soluções para os problemas daquela escola (FREITAS et al, 2019). Esse processo de ajuda mútua entre atores educacionais comprometidos com a educações e Estado comprometido e operante, por meio da provocação dos atores educacionais, é chamado de qualidade negociável, onde a qualidade é mensurada por atores que participam efetivamente do cotidiano e dos projetos e são engajados nesses projetos, sendo "um pacto entre o órgão público e o órgão gestor da rede" (BONDIOLI, 2004, p. 22).

Observa-se nesse sentido que a avalição institucional busca e identificação e, posterior, superação dos problemas identificados, esse processo ocorre de maneira interna, mas com o apoio externo do poder público. O que visualizamos na forma como a avalição institucional se estabeleceu no Brasil é que ela busca, no final do ano letivo, dar uma nota à escola, essa nota resumiria o trabalho docente e o aprendizado dos estudantes, servindo como uma chancela ao trabalho realizado naquela instituição. Esse processo, como é colocado hoje no Brasil, não leva em consideração questões de ordem estruturais, por exemplo.

Ao observarmos o ENEM percebemos que, por ele não ter contornos institucionais, ou seja, não é uma avaliação imposta à rede para avaliar a sua qualidade; pode servir como um instrumento interno da escola para refletir sobre a qualidade do ensino. Porém, para que esse processo ocorresse é fundamental um cuidado, evitando comparações externas e um olhar focado apenas nos resultados. As entrevistas dos professores mostraram que é fundamental uma descolonização das mentes, pois os docentes entrevistados aderiram, conscientemente ou não, a uma lógica da produção dos resultados.

As outras duas falas desse grupo remetem a uma pressão por parte dos estudantes, os que querem, e da própria dinâmica da escola. A primeira fala remete aos estudantes

> Não acho que exista pressão, não de dentro da escola, *talvez dos meninos*, que querem, eles perguntam sobre o assunto, se caí no ENEM ou não; cobram que a gente faça questões em sala. *Eu acho que essa pressão é bem positiva, faz a gente se motivar a dar aula* (DOCENTE GEOGRAFIA – *grifos nossos*).

A fala do professor nos leva a considerar que a importância que o ENEM tem para os alunos que pretendem seguir nos estudos levaria esse grupo de alunos a pressionarem para uma preparação para a prova. Essa pressão seria aceita por se relacionar à lógica de preparação para o antigo vestibular, sendo assim não é de estranhar que o docente veja essa pressão como positiva. Se cruzarmos as respostas anteriores vemos que existe uma hierarquia subjetiva em relação aos alunos. Estes últimos seriam divididos em dois grupos: os que querem e são os xodós dos professores, que se empenham para atender às suas demandas; os que não querem e, por isso, são excluídos, tendo o seu direito à educação quase negado.

O outro docente revela na sua fala a relação que existe com a organização natural da escola, que acreditamos ser herdada do vestibular e da lógica economicista que inunda a produção de material didático. Segundo o docente

> Existe uma organização na escola para que a gente se organize em relação ao ENEM, acho que o que existe é um direcionamento, não somente da instituição, *mas do próprio material, que traz questões do ENEM, traz umas partes que é chamada do "foco no ENEM" e daí a gente vai se pautando por isso, os meninos gostam, acham que é importante e a gente [professores] também (*DOCENTE MATEMÁTICA 2 – *Grifos nossos).*

O próprio material já remete, na lógica do professor, para a preparação para o ENEM. Acreditamos que os materiais didáticos são outro meio de influência e de naturalização para o ENEM. É preciso que se realizem investigações para saber se os materiais didáticos não estão induzindo alunos e professores a uma educação voltada para o ENEM. Essa indução poderia se realizar com exercícios propostos que focassem na prova do ENEM, e em outras formas que buscariam levar o ENEM a ser naturalizado.

O último grupo aponta para uma diferenciação entre a pressão realizada pela prova do ENEM e a pressão realizada por outras avaliações, isto fica evidente na fala do docente que afirma

> Veja, a escola não pressiona, nem a própria rede pressiona, a gente não tem nenhuma responsabilidade em relação ao ENEM, *o que é diferente de outras provas*, por exemplo, que existe uma pressão, tem os bônus e os recursos e tals [SIC], aí a coisa pega, mas sobre o ENEM é mais tranquilo. É um trabalho que a gente faz pela gente, por que o pessoal precisa desses assuntos. (DOCENTE PORTUGUÊS - *grifos nossos)*

O docente reconhece que existem pressões para as outras avaliações, que se configuram mais diretamente com punições ou bonificações por parte da escola, Melo (2015) trabalha a relação entre a bonificação e a prova do IDEPE, segundo a visão da autora existe uma pressão em todo ambiente escolar para que a escola atinja as metas para que todos os funcionários recebam a bonificação.

O que se evidencia, em avaliações como o IDEPE, é o poder do Estado de, por meio da relocação de recursos determinar o que deve ser feito na escola. No entanto, o ENEM não tem essa característica, mas a prova tornou-se naturalizada por meio de outros recursos, principalmente a sua visibilidade na mídia e as repercussões que essa prova tem na forma como a sociedade enxerga a qualidade da educação oferecida na escola.

Essa pressão é evidenciada na fala de outro docente que revela

> Existe uma pressão constante pelo resultado, não é que o pessoal da direção ou coordenação vem aqui falar com a gente para ensinar para o ENEM ou coisa assim, *mas já tá na mente que temos essa responsabilidade, que a gente precisa aprovar os meninos e as meninas que vão fazer a prova, por que os nomes e as fotos vão para as mídias sociais da escola, vão para o banner da entrada*. É uma pressão meio escondida, sabe? Ninguém precisa chegar e cobrar, a divulgação dos dados já pressiona a gente *a querer dar melhores resultados (*DOCENTE MATEMÁTICA – *grifos nossos)*

O docente revela a relação entre divulgação de resultados e coação de profissionais que Freitas (2012) aponta. Porém essa relação de divulgação de resultados como mecanismo de coação dos professores é amplamente debatida por outros autores (SILVA, 2017; AFONSO, 2012, WERLE, 2011) principalmente ligados à ideia de que existe uma responsabilização dos docentes e das escolas que não atingem a excelência prometida pelo Estado para a educação.

Vê-se que poucos professores percebem a pressão que sofrem por conta do ENEM, muitos deles confundem essa pressão com estímulos, o que caracteriza uma guinada às ideias neoliberais. Parece-nos que os professores vêm o ENEM como uma avaliação positiva para a sua atividade enquanto docente, por isso, compreendem que a pressão sofrida e o risco constante de desmoralização é algo positivo, que motiva eles a quererem mais, a trabalharem mais. A lógica é a da eficiência!

Você acha que o seu fazer pedagógico é influenciada pelo ENEM? Por que?

Sabendo que os professores, na sua maioria, não se sentem pressionados a ensinarem para o ENEM, se faz fundamental perguntar se os mesmos docentes acham que o exame influencia a sua prática. Ora, se eles não são pressionados a ensinarem para o ENEM então o exame não deve influenciar a sua atividade em sala, se influencia devemos pensar nas causas dessa influência sem pressão. Algumas causas podem ser: 1. O exame não é considerado importante pelo Estado ou pela sociedade, essa premissa já se mostrou falsa, tanto por conta de respostas anteriores quanto pelo processo de ganho de importância do ENEM, que discutimos em capítulos anteriores; 2. A prova é fruto de uma ação democratizante e representa uma divisão de responsabilização entre os docentes, alunos e Estado, o que superaria a ideia meritocrática e concorrencial, o que, como já debatemos é falso; ou 3. Existe um apagamento das contradições, fazendo os docentes naturalizarem a prova do ENEM e a lógica concorrencial que a prova estimula,

ocultando a pressão pelo resultado, mas mantendo a ideia de influência da prova na mente dos docentes.

Enveredaremos pela lógica da terceira hipótese, baseados nas ideias de Gadelha (2017), Freitas (2012; 2013; 2014), Machado e Lima (2014), Bonamino e Sousa (2012), Piunti e Oliveira (2012) e Bauer (2020) analisaremos a influência que o ENEM produz na prática docente a partir dos relatos dos professores. Os autores chaves para a nossa análise partem do ponto de que existem repercussões no currículo e consequentemente na prática docente causadas pelas avaliações em larga escala.

Bauer (2020) faz um longo levantamento de trabalhos que apontam em vários estudos de casos em diversas partes do Brasil a determinação curricular causada pelas avaliações em larga escala. A autora inicia o seu levantamento ainda no final do século passado, quando Gonçalves (1999) já indicava a ação das avaliações no currículo escolar. O que chama a atenção no levantamento de Bauer é uma lacuna no que diz respeito ao ENEM e a sua influência. A preocupação da autora é com avaliações institucionais, normalmente de nível estadual.

Bauer (2020) aponta inclusive que existe um esforço para adequar as matrizes das avaliações aos currículos e vice e versa. Esse fenômeno ocorre, ao nosso ver em relação ao ENEM com a Reforma do Ensino Médio (objeto de discussões em capítulos anteriores). O ENEM, pela sua notoriedade nacional, reverbera não apenas a nível estadual ou municipal, mas a nível de nação, sendo assim essa avaliação tem impactos mais profundos no fazer dos docentes em todo o país.

Os docentes entrevistados são unanimes em assumir que o ENEM influencia a forma como eles dão aula. Ao analisar as entrevistas percebemos que o planejamento e a execução desse planejamento gira em torno da dinâmica da prova, pois “eu falei antes que o exame é importante para os meninos e também para a imagem da escola, então eu acabo por usar questões do ENEM, cobrar mais os assuntos que mais aparecem na prova, coisas que influenciam no que eu faço em sala de aula” (DOCENTE INGLÊS).

A docente deixa claro que a prova tem implicações na sua prática, pois ensinar exige a articulação entre métodos, técnicas e organizações, que, por mais que sejam particulares, são influenciados por circunstâncias e pressões externas. Piunti e Oliveira (2012) observam que, no século XXI, o trabalho crucial do trabalho docente tem sido garantir a melhoria na qualidade da educação por meio de melhores resultados nas avaliações externas.

Piunti e Oliveira (2012) observam ainda que existe um poder no currículo imposto pelos exames que reverbera em toda a prática docente, desde a formação inicial, e que põe em risco a identidade do trabalho docente, uma vez que focam em saberes institucionalizados em detrimento dos saberes dos professores e os saberes locais. Porém, a fala dos docentes entrevistados levantam outra dimensão. A dimensão é a da facilitação do trabalho, pois

> Influencia de maneira positiva, eu tenho mais ferramentas para dar aula, eu posso pegar uma questão difícil do ENEM e ir resolver com os alunos e dar uma aula em cima disso e ainda preparo o pessoal para fazer a prova. Não tem como fugir, só entra na universidade se passar pelo ENEM, então a gente precisa focar na prova (DOCENTE QUÍMICA).

Ao saber que o foco gravitacional do ensino Médio é o ENEM o docente pode acessar o banco de dados de questões da prova e conseguir uma série de materiais para dar aula. Existe uma conjugação entre o processo de desvalorização do trabalho docente e as avaliações em larga escala, a segunda gera a primeira na medida em é causada pela primeira, numa lógica que se retroalimenta e impõe aos professores uma perseguição das normativas impostas pelas provas.

Seguindo essa lógica de determinação evidencia-se que o planejamento não está a serviço da aprendizagem, mas da preparação para os testes, esse processo gera o conhecido “ensinar para o teste", que “desconsidera aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo” (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 383). O que se assiste é a negação de saberes disfarçada de preparação para o futuro.

A preparação para o futuro se alicerça na lógica da qualidade, pois “Eu vejo o ENEM como outras avaliações como algo que sempre interfere no que os professores fazem em sala, a gente se organiza para dar conta dessas provas e para preparar os meninos para elas a tempo e com qualidade” (DOCENTE PORTUGUÊS 2). A preparaçãoprecisa de tempo, não se fala na aprendizagem, ao que tudo indica existe uma correlaçãoimplícita entre conhecimento e preparação para os testes. Isso caracteriza uma radicalização da ideia neoliberal, associando livremente a ideia de aprendizagem à ideia de eficiência; o conhecimento tem que ter uma eficiência, sendo apresentado com facilidade.

A organização do trabalho gira em torno desse conhecimento que se presume eficiente após a preparação, pois

> [...] a prova do ENEM tá lá no nosso planejamento no começo do ano, ela é mercada no calendário que os professores recebem, a gente precisa dar conta de uma série de conteúdos até aquela data, o corre contra o tempo e a necessidade de ver todos os conteúdos que a matriz cobra faz a nossa ação em sala mudar. (DOCENTE MATEMÁTICA 2)

É preciso bater a meta no tempo certo, ver um conteúdo ou trabalhar uma habilidade e competência até o dia da prova, a lógica é a lógica da empresa. Todos devem aprender tudo no mesmo tempo e da mesma forma, pois todos serão igualmente testados, é assim que o neoliberalismo se comporta na sua falta de ética, ocultando as particularidades e exigindo respostas rápidas, para que não existe tempo hábil para uma reflexão sobre a prática docente.

A relação é uma relação de produção e de preparação para a produção, esse processo se correlaciona com a ideia de vestibular, que já está mais consolidada na cabeça dos docentes e na sociedade, se relaciona a prova do ENEM com o final do Ensino Médio, uma chancela ao que aprendeu durante essa etapa, nas palavras do docente da escola "Influencia, por que é a prova final do Ensino Médio, a gente tem que focar nela por que vai ser lá que os alunos vão mostrar o que aprenderam ou não; e essa prova não pode ser uma surpresa para eles, têm que estar preparados" (DOCENTE BIOLOGIA).

A ideia da surpresa também parece interessante, a visão do docente é prever o máximo possível de conteúdos e formas de se abordar a habilidade e a competência a fim de se adiantar ao exame. A preocupação gira em torno do exame e não da aprendizagem, pois aprendizagem para o exame não é aprendizagem, uma vez que só se aprende aquilo que você tem tempo para naturalizar (SAVIANI, 2019).

Falamos de uma cultura dos testes que sonega conhecimento, mas cria dados. Esse processo se dá com a preparação para os exames em larga escala e o esquecimento da necessidade de se relacionar o conhecimento científico dos saberes e práticas do cotidiano, o cotidiano não interessa, o que interessa são os testes.

> Eu diria que influencia, mas não é algo novo. A gente sempre é influenciado pelas avaliações, tem dia que a escola para por que os meninos vão fazer IDEPE e tudo que importa é Língua Portuguesa e Matemática, então só tem aula disso. O ENEM é mais democrático por que todas as matérias participam e todas elas se organizam para a prova (DOCENTE GEOGRAFIA).

Ao trazer o ENEM como mais democrático o docente aponta que a sua disciplina é excluída de outras avaliações. Percebemos que os docentes compreendem que há uma hierarquia disciplinar e que eles levam sua disciplina a sério, querendo que os

conhecimentos dela sejam cobrados nas avaliações. O ENEM, por trazer questões de todas as áreas do conhecimento acabaria por ser considerado democrático, não excludente, o que geraria uma identificação entre os docentes das áreas marginalizadas com a prova.

O mesmo se expressa em outro comentário de discente

> Influencia por que a gente não pode ser alheio ao que tá sendo cobrado nesses testes, nem tudo que tá no currículo o ENEM aborda, então eu vou focar mais no que cai no ENEM, esse vai ser o conhecimento que eles [discentes] vão precisar depois, então o foco é total (DOCENTE FÍSICA)

O segundo comentário se relaciona com a determinação curricular que Freitas (2014) já alertava. Observamos uma redução do currículo aquilo que os testes cobram, vemos então uma "enemzação" do currículo, a partir de uma relação entre o que se ensina e o que deveria ser ensinado. A fala do professor não remete a uma consciência de sonegação do conhecimento, mas a um ato de preocupação com o futuro dos estudantes.

É nesse processo que mora o perigo, quando a lógica neoliberal de mercadologização da educação já cooptou a mente dos docentes. Os professores deveriam ser uma das trincheiras contra esse processo, mas são levados por pressão financeira, administrativa e social a aderirem às ideias das avaliações. Depois de muito tempo, simplesmente passam a reproduzir esse modelo. Existe um esforço para o apagamento da criticidade docente.

Essa criticidade docente pode ser afetada se a lógica dos testes e o estreitamento curricular produzida pela mesma, se expandir até os currículos das graduações, convertendo os professores em meros executores de um planejamento para os testes. Esses planejamentos seriam vendidos pelas grandes empresas de materiais didáticos. Seria o paraíso do empresariado da educação.

Faz-se necessário uma constante atualização do seu capital humano, o ENEM passa a ser considerado como referência do que aparece ou não, do que é relevante e o que não é mais relevante, sendo um desagregador de conhecimentos do Ensino Médio.

> [...] por que se eu não focar no ENEM e não estiver de olho na prova e nas mudanças que ela sofre com o tempo eu vou ficar desatualizado e aula também, com isso vou acabar preparando os alunos para uma prova que não existe mais, então eu sempre recorro as versões anteriores para ver o que mais tá aparecendo e como tá aparecendo e dou uma reforçada nesses conteúdos (DOCENTE PORTUGUÊS).

A atualização docente acontece com a leitura da prova, o ENEM passa a ser visto como referência para a execução do trabalho. Apaga-se as diferenças regionais e desconsidera-se o papel e a importância da reflexão do professor como agente produtor de conhecimento. Tudo isso ocorre para garantir uma formação para o vestibular, pois "a gente sabe que o ENEM é a porta de entrada desses garotos para a universidade, então ele [o ENEM] acaba por interferir na minha aula, eu preciso me planejar e pesquisar questões da prova, fazer ficha de exercício e tudo mais, como se fosse o vestibular" (DOCENTE MATEMÁTICA).

Essa passa a ser o grande sustentador do ENEM, o seu poder de acesso ao Ensino Superior, sem esse poder a prova passaria desapercebida por entre os docentes, mas com esse papel a prova é compreendida e vista pelos docentes como um instrumento legitimador do seu trabalho. Vemos esse processo como um rebaixamento da atividade docente, reduzindo o professor a um coach, um animador, um preparador para a prova que substituiu o vestibular tradicional.

Voltamos ao ponto que parece se apresentar no horizonte como uma perspectiva confiável, o ENEM se naturalizou e acabou por tornar sutis as percepções das contradições que ele cria, fazendo os docentes acreditarem ser positiva a influência profunda da avaliação na sua ação. Esse processo apresenta-se como uma inversão, a ação está concentrada na avaliação, e não a avaliação se concentra na ação. Ora, na segunda uma ação deve ser avaliada para ser (re)organizada; na primeira se organiza a ação já pensando nas formas como essa ação vai ser avaliada.

Você acha que a escola deve se mobilizar para incentivar os estudantes para realizaçãodo ENEM? Por que?

Nesse sentido, perguntamos se os docentes acreditam que a escola deve se mobilizar para a prova do ENEM e de que forma essa mobilização deveria acontecer. A questão se relaciona com a pergunta anterior, pois, se a prova influencia na prática do professorado ele deve acreditar que a escola deve mobilizar-se para que o seu esforço em preparar os alunos não tenha sido em vão.

Queremos captar como os docentes compreendem os impactos do exame na gestão da escola e se consideram esse impacto como sendo positivo. Observamos que

> [...] ao passo que as avaliações externas vão ampliando sua capilaridade pelo sistema educacional, chegando às escolas pelas ações dos diversos entes federados, elas vão amplificando também sua proximidade com o cotidiano escolar e com os seus

> profissionais, impactando mais ainda na gestão escolar. É significativo destacar que a proximidade das avaliações com as gestões é uma tendência crescente que podemos observar na trajetória da implantação de políticas avaliativas no país, o que evidencia a perspectiva de aproximação cada vez maior (MACHADO, 2013, p. 52).

É preciso deixar claro que, por mais que exista um esforço institucional para que o ENEM sejam uma avaliação legitimada, é a ação de professores e gestores que torna esse fenômeno possível. Deve-se atentar para a relação de influência entre a escola e a importância da prova no cenário nacional. Quanto mais importante a avaliação é considerada mais natural é a organização da escola para essa avaliação.

Esse processo conflui juntamente com o processo de controle curricular e da ação docente, criando um hábito de focar para o ENEM nas semanas antes das provas. O que levantamos aqui é a possibilidade de formação de uma cultura da preparação para o ENEM, que é reforçada pela ação da escola em se preparar para o exame, como se a dinâmica escolar "respirasse o ENEM".

A lógica dos testes e, consequentemente, da competição seria parte integrante dessa cultura das testagens a qual o ENEM faz parte e reforça. A fala de um docente pode ser interessante, pois indica

> A gente precisa fazer isso com tudo [incentivar os alunos e preparar a escola], não só com a prova do ENEM. Por que a gente precisa colocar na cabeça deles [os alunos] que tem que fazer coisas para se testar, olimpíadas, vestibulares como o SSA. É assim que eles vão saber como estão em comparação aos outros, até das escolas privadas (DOCENTE MATEMÁTICA 2)

O ambiente competitivo precisa instigar a competição de forma que ela seja naturalizada, seja compreendida como parte do processo de formação do conhecimento. O aprofundamento dessa lógica da competição é apresentada como modernização, pois a realização de olimpíadas do conhecimento é algo relativamente recente, nas dimensões atuais. Sendo assim, o agravamento da adesão às ideias neoliberais vem embalado na perspectiva da modernização, sendo, desta forma aceito, pois ninguém seria contra a modernização (DARDOT & LAVAL, 2016).

Essa modernização, porém, sempre com desejo de estimular mais e mais a competição busca acrescentar novas arenas de disputas, novos exames de testagens. Todos eles no mesmo sentido de formar para as habilidades e competências desejadas pelo mercado. A exposição dos alunos e dos professores é vista como algo positivo, como se a lógica neoliberal da exposição ao vexame e ao sucesso estivessem naturalizadas.

> Acho que já existe um estímulo para os alunos fazerem o ENEM, a gente [professores] fala sempre isso com eles em sala, no tempo de inscrição a escola faz as inscrições de quem não tem condições, tem sempre a divulgação de notas no ENEM e do pessoal que entrou na universidade ou conseguiu bolsa, a escola devia focar, agora, em outras avaliações, como o SSA da UPE (DOCENTE HISTÓRIA).

A fala do docente indica que a escola foca muito no ENEM e expõe muito os resultados do exame, porém o docente indica a necessidade de focar em outras avaliações. Revela-se duas dimensões, a primeira é a necessidade de exposição da escola e do trabalho nela realizado, como um mecanismo de prestação de contas; o segundo é a necessidade de trazer novas arenas de competição como mecanismo de estímulo aos estudantes.

Autores como Krawczyk (2009) e Kuenzer (2010) apontam para a necessidade de um Ensino Médio formado por professores que estejam empenhados em trabalhar com a juventude de forma a incluir na sua prática as demandas juvenis. As autoras defendem que é preciso revisar o papel da escola de ensino médio nas relações que se estabelecem entre alunos e docentes.

O professor pode considerar que atende às expectativas da juventude da sua escola ao preparar esses jovens para o ENEM, mas, como já foi debatido anteriormente existe uma quantidade significativa de jovens que não se identificam com a prova e, portanto, não se sentem representados nesse modelo de escola média que foca nos testes. Ao mesmo tempo os jovens podem se sentir pressionados pela exposição que os exames causam, desistindo de realizar a prova, ou, a depender do jovem, sendo desestimulado pela escola, pois, teoricamente, aqueles jovens produziriam dados vexatórios com um desempenho considerado ruim.

Outra ideia recorrente se relaciona com o viés econômico, a escola deveria estimular os alunos a realizarem o exame pois é o ENEM uma ferramenta de melhoria na qualidade de vida e que pode ser instrumento para conseguir a continuidade nos estudos

> Estimular sempre, não obrigar. A escola deve mostrar que a prova é importante, que ela dá um sentido, vamos falar assim, a tudo que eles aprenderam no Ensino Médio. A prova é a porta de entrada para bolsas de estudos e muitos deles [os alunos] não podem pagar as mensalidades em universidades (DOCENTE BIOLOGIA).

Bregensk (2016) aponta que essa lógica, centrada nos resultados, pensa a formação apenas ligada ao acesso ao ensino superior, o que, segunda a autora, fere a

legislação que defende um Ensino Médio que prepare o ser humano de forma integral, não apenas para o mercado de trabalho. Esse processo dificulta a identificação dos jovens com o Ensino Médio. Nosella (2016) defende que a escola de nível médio deve ser o espaço para que os jovens se relacionem intimamente com a produção científica, artística e cultural produzida, apenas após essa aproximação os jovens poderiam ter subsídios para escolher o que fariam no futuro.

O que parece interessante é a visão dos docentes da necessidade de continuidade nos estudos, essa continuidade nos estudos se justifica apenas para conseguir melhorar a sua situação socioeconômica. Fazer o ENEM para melhorar de vida, estudar é a forma de se salvar, de não se perder. O problema é que esse estudo se traduz em mera preparação para os testes, no caso o ENEM; esquecendo-se as outras dimensões da formação dos estudantes.

> Acho que está no que se espera da escola, a gente tem que botar essa galera para pensar no depois daqui; muitos deles pensam que vão acabar os estudos quando acabarem o Ensino Médio, a gente vai e mostra que tem mais e que é importante para eles. Muitos vêm para cá por conta dos resultados que a gente consegue e espalha por aí, então é uma forma deles crescerem na vida (DOCENTE PORTUGUÊS).

O Ensino Médio seria uma fase válida se houvesse a aprovação no ENEM, caso o aluno não conseguisse ele teria perdido tempo de estudo. “Porque é com o ENEM que eles vão disputar as vagas nas universidades, se eles conseguirem é por que o ensino médio valeu a pena (DOCENTE GEOGRAFIA)”, todo o esforço do nível médio gira em torno da formação para o Exame Nacional do Ensino Médio que, pela fala docente, dá sentido ao trabalho realizado em 3 anos de estudo.

A questão que reforça a necessidade de preparação para os testes está na raiz do modelo neoliberal de sociedade, onde a concorrência impera. Peroba (2017) revela que a ideia dos testes está associada à competição, pois a competição induziria qualidade, pelo menos na lógica neoliberal. Reforçamos que a preparação para a concorrência e para os testes é um vetor no desmonte da educação pública, pois converte a educação em uma mercadoria, afastando a noção de direito.

Os docentes se empenham em dar aos alunos as condições para a realização dos testes, como fica claro na fala do docente que segue

> Com toda certeza, por que cabe a escola mostrar o que é importante para os meninos, dar a direção do que eles devem fazer quando saírem daqui, então tem que ter esse incentivo, aqui mesmo, na escola, no tempo de inscrição para a prova, a gente sai divulgando de sala em sala, para quem não pode fazer por quenão tem internet a gente disponibiliza aqui na escola, essas coisassão importantes para os alunos (DOCENTE MATEMÁTICA).

A fala revela que existe um suporte da escola para atender às diversas necessidades dos estudantes para a realização da prova, ao mesmo tempo indica que a escola teria a responsabilidade de garantir que os alunos façam o ENEM para que eles consigam crescer na vida. Peroba (2017) afirma que o ENEM é um empecilho ao processo de democratização da educação, pois dele decorre apenas um "marketing de instituições e de alunos" (p. 136).

A preparação para o trabalho ainda é o principal ponto seguro entre o ENEM e a ideia de educação que os docentes externaram

> Eu acredito que existem muitas coisas importantes para os alunos fazerem, mas a prova do ENEM é fundamental, por que eles precisam dessa nota para serem médicos, advogados, professores e tudo mais, então a escola tem que formar para o trabalho e só dá pra fazer isso partindo da prova do ENEM, então sim (DOCENTE INGLÊS).

O esforço docente para que os alunos realizem a prova é justificado pela ideia propagandística, pois o ENEM não tem repercussão na situação econômica da escola. Soma-se a essa necessidade de propaganda a ideia de ajudar os alunos a superarem a pobreza e a desigualdade, ideia esta que é muito presente na fala dos docentes, o que nos revela um compromisso político desses docentes, porém esse compromisso político é ingênuo por não produzir uma crítica contundente ao modelo de avaliação e de preparação para os testes, no nosso caso o ENEM.

Peroba (2017) aponta o trabalho de Cunha (2005) que defende a ideia de que os professores devem estudar a prova do ENEM e compreender as teorias que são a base dessa avaliação, para, desta forma, inovar na sua ação em sala de aula. A inovação estaria ligada à lógica da preparação para os exames. Assim, as avaliações ecoam na prática docente junto a uma lógica de inovação, esta inovação se relaciona com a modernização, que é vista de maneira positiva.

A questão é a palavra, o jogo é o da linguagem, a modernização da educação nada mais é do que a recolocação das velhas ideias da direita, que vêm ganhando cada vez mais

> espaço na sociedade brasileira nos últimos anos e, com esse espaço, têm convertido a educação num campo de disputas ainda mais acirrado. As reformas empresariais são embaladas por essa direita que, concentrada numa pauta de costumes, quer transformar a educação numa mercadoria a serviço da conformação social (FREITAS, 2018; BURITY, 2020).

DUAS QUESTÕES: VOCÊ LÊ A PROVA DO ENEM? SE SIM, O QUE VOCÊ ACHA DAS QUESTÕES DASPROVAS DO ENEM? E O ENEM INFLUENCIA NA SUA FORMA DE DAR AULA?

Analisaremos as duas últimas perguntas de forma conjunta, pois elas se relacionam intimamente. Já discutimos as formas como os exames em larga escala influenciam na prática docente, ao mesmo tempo que já foi apresentado em respostas anteriores os usos que os docentes fazem da prova do ENEM, ora, se os professores colocam questões do ENEM na sua avaliação em sala de aula é por que eles leem as provas. Todos os docentes responderam que leem as provas do ENEM, mas quando questionados sobre o que pensam sobre as questões as respostas foram múltiplas.

As questões do ENEM remetem a questões diferentes, segundo os docentes “as questões são longas, exigem leitura e interpretação de textos e tirinhas, então são questões bobas, não focam em gramática nem nada disso” (DOCENTE INGLÊS) ou então “acho legal, contextualizada, têm sempre muito o que trabalhar”(DOCENTE BIOLOGIA), ou “as questões são bem contextualizadas, mas nas últimas versões têm caído muito mais interpretação de texto, então é bom para trabalhar junto com o pessoal de português” (DOCENTE HISTÓRIA), na mesma linha de “percebo que a prova tá contextualizando muito as questões, cada vez mais a gente tem que trabalhar em conjunto” (DOCENTE PORTUGUÊS 2).

As falas dos docentes remetem à proposta do ENEM de trazer questões com problemas, contextualizadas, no intuito de formar para as habilidades e competências do mercado de trabalho. Esse processo será reforçado pela reforma do Ensino Médio de 2017, que, segundo Oliveira (2020) é a expressão da nova hegemonia neoliberal. Observamos, então, que a reforma do Ensino Médio é mais um esforço para aumentar a importância e os ecos da educação empresarial, baseada num currículo pré determinado, numa lógica de controle; e nas avaliações como o ENEM, numa lógica de regulação. Vê-se o aparelhamento da educação pelos empresários.

Oliveira (2020) observa que o conceito de educação que guiou a reforma do Ensino Médio já estava consolidado entre os empresários da educação, o que, para o autor,

justifica a velocidade de aprovação da medida. Ao mesmo tempo, os ecos da reforma, que empobrece o Ensino Médio, já vinham soando desde antes, com o ganho de importância do ENEM e a sua, consequente, influência crescente no Ensino Médio.

Como já salientamos as provas podem empobrecer os currículos, esse movimento é naturalizado a partir da frequência em que determinados conteúdos surgem. Uma fala docente é incisiva em relação a esse ponto "acho que a geografia humana tem aparecido pouco, mas a física tá cada vez mais contextualizada e tem umas questões de atualidades que são ótimas" (DOCENTE GEOGRAFIA). O docente percebe o sumiço de determinadas questões, ao mesmo tempo que percebe o aumento de outras, se se ensina para os testes, o conteúdo de geografia humana ficaria prejudicado, pois o foco seria no ENEM que cobra mais geografia física, segundo o docente.

Existe um empobrecimento do currículo, pondo em risco o contato dos alunos com os conhecimentos cientificamente produzidos. Se não há contato com esses conhecimentos não se pode nem cogitar em estudar essa área, pois ela não existiria para o estudante. Outro grupo de docentes, esses ligados às ciências da natureza e matemática, veem a prova na lógica do ganho no nível de dificuldade, esse grupo deixa claro que "sempre vejo as provas, cada ano que passa a qualidade e o nível das questões está aumentando, se você pegar as primeiras provas de física era só umas besteiras, agora tem umas questões bem complexas" (DOCENTE FÍSICA), e segue "a gente lê no dia, quando os meninos vão saindo da prova, o ENEM vem surpreendendo no nível das questões, tem umas que parecem com a antiga segunda fase, então não tá mais sendo uma prova bobinha não" (DOCENTE MATEMÁTICA 2), somando-se a "todos os anos quando o caderno de prova fica disponível eu pego para dar uma lida com calma, acho as questões interessantes, sempre aparecem uns problemas complexos" (DOCENTE MATEMÁTICA) e com "leio sempre, não dá para ignorar o que a prova vem cobrando, cada ano que passa ela tá mais difícil, então tem que ver o as mudanças que aparecem" (DOCENTE QUÍMICA).

A fala dos docentes em relação ao nível da prova destoam um pouco do que a literatura vem indicando, pois autores como Silva e Melo (2018), Barros (2014) e Engelmann (2016) indicam que existe uma ruptura entre as questões dos vestibulares tradicionais e as questões do ENEM. Essa ruptura seria o pilar central da especificidade da prova, pois ela estaria preparando para as novas necessidades do mercado de trabalho com a lógica menos conteudista e mais focada em habilidades e competências.

Os próprios documentos oficiais do ENEM, discutidos no capítulo sobre o ENEM, indicam essa dimensão da prova ser contextualizada, baseada em habilidades e competências e ligada à vida cotidiana dos estudantes. No entanto, na visão dos professores a prova era anteriormente “bobinha”, mas tem ganhado nível ao se aproximar da segunda fase do vestibular tradicional. Esse processo que empolga os professores de exatas pode ser desastroso para os alunos, que, por não se sentirem preparados para questões deste nível, se considerem inaptos a realizarem o exame.

Os docentes apontam para a necessidade de perceber o movimento realizado pela prova, isso só se justifica mediante a um entendimento de que se deve seguir o que a prova aborda. Não faz sentido ter um olhar atento às questões e aos diferentes conteúdosque a prova cobra se não for para preparar para essas mudanças, mais uma vez o ENEMaparece como atualizador da atividade docente. O ENEM é o novo formador, ele, ao oferecer dados ofereceria também uma formação continuada aos docentes.

Essa análise nos leva à última pergunta, onde os professores são questionados diretamente sobre se o ENEM influencia na forma como eles dão aula. Não achamos exagero considerar que, com as respostas das perguntas anteriores, os professores são muito influenciados pela prova do ENEM e que essa prova influencia profundamente na forma como eles dão aula. No entanto a pergunta dividiu os professores em dois grupos, um grupo que aceita que sofre a influência e que vê positivamente essa influência e o segundo grupo considera exagerado o uso do termo influencia, mas aceita a importância do ENEM no seu cotidiano.

O segundo grupo tem falas no seguinte sentido “Influenciar é uma palavra forte, o ENEM faz parte da minha rotina de preparação de aulas e de atividades, como o a prova do IDEPE, são partes da rotina” (DOCENTE PORTUGUÊS 2), ou “Não acho que o ENEM influencia particularmente, ele tem a mesma influência que o vestibular, a gente tá preocupado com ele por que lá vai aparecer os conteúdos que os alunos viram e que são importantes “ (DOCENTE BIOLOGIA) e “Rapaz, influenciar parece que eu não tenho o meu planejamento, eu tenho e, claro, busco fazer com que ele caminhe junto com o ENEM, mas não é só isso, tem outras avaliações que são importantes também e que a gente se prepara” (DOCENTE HISTÓRIA).

Esses docentes parecem querer mostrar uma certa autonomia em relação à prova do ENEM, ou mostrar uma certa naturalidade com a lógica dos testes. De uma maneira ou de outra, por mais que eles não assumam diretamente essa influência, ela está muito clara em respostas às questões anteriores. O que deve buscar os professores a tentarem

ocultarem essa influência, ou dependência, eu diria, é a própria ideia de que estão sendo entrevistados.

Para o primeiro grupo as respostas giram em torno do compromisso dos professores com a continuidade dos estudos, com uma preparação para que os alunos melhorem de vida, como fica evidenciado em "existe um compromisso com os estudantes, eles precisam passar no ENEM para seguirem em frente, então eu olho semprepara o que e como a prova tem apresentado os conteúdos e foco nesses conteúdos na aulanormal e no contraturno" (DOCENTE FÍSICA) e em "o tempo para ver os assuntos mesmo, tem que ver tudo até antes do ENEM, tem que revisar para o ENEM, tem as questões do tipo ENEM, tem os aulões com foco no ENEM. O ENEM passa o ano todo na cabeça da gente" (DOCENTE QUÍMICA), além de "A gente tenta sempre tocar na tecla do ENEM, pegar umas questões, debater em aula o que aparece mais na prova, então,de certa forma, influencia" (DOCENTE MATEMÁTICA).

Não nos parece exagerado afirmar que as ações dos docentes no decorrer do ano são encaminhadas pelas provas, em particular a do ENEM. Esse processo parece chocante por conta do lugar institucional que a prova do ENEM tem no sistema de avaliação da educação do Brasil, um papel de pouca relevância para o Estado, se comparado com outras avaliações. Acreditamos que a questão central é a de que o ENEM tem uma maior penetração na sociedade, sendo entendido por muito como o real termômetro de qualidade da educação.

As falas dos docentes nos levam a considerar que a prova do ENEM é um dos principais, senão o principal, conformador da ação dos professores na sala de aula. Existe uma clara inclinação, naturalizada, para a preparação para o ENEM em detrimento de uma preparação para a cidadania, por exemplo. Os docentes parecem ter absorvido a lógica do ENEM e reforçam essa lógica de maneira a garantir uma preparação para o ENEM nos moldes da preparação para os vestibulares.

Não é, portanto, sem dados, que consideramos a prova do ENEM como um dos entraves à democratização da educação no Brasil, pois consideramos que o ENEM é um instrumento de inculcação da lógica da concorrência e do funcionamento de mercado na educação. Essa prova é mais danosa que as outras por não se relacionar a uma punição ou bonificação, mas por apelar à consciência política dos professores. Através do ENEM a lógica da educação neoliberal busca sequestrar a consciência política dos docentes.

Após o diálogo com os professores sobre as suas impressões sobre a prova do ENEM e a relação da mesma com o cotidiano em sala de aula, percebemos a necessidade

de ouvir os docentes sobre as expectativas em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e as recentes mudanças propostas (impostas) pelo Estado, a saber a Reforma do Ensino Médio transformada em lei em 2017 e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Acreditamos que esse debate é fundamental por agregar no presente trabalho uma visão mais atualizada das expectativas em torno do ENEM e das mudanças estruturais no Ensino Médio nos últimos anos, uma vez que as reformas começarão a impactar o exame a partir de 2024, impondo a necessidade de (re)adequações. A literatura especializada vem demonstrando desde 2017 os efeitos danosos das reformas para a qualidade da educação, principalmente no que tange à qualidade social (AGUIAR & DOURADO, 2018; NETO, 2019; UCHOA & SENA, 2019). O nosso esforço será em perceber como os docentes compreendem as mudanças das reformas e como essas mudanças impactam no ENEM, a fim de compreender possíveis movimentos de resistência à reforma, uma vez que a política pública só é viabilizada ou inviabilizada no chão da escola.

Desde 2017 uma série de decretos e de portarias vem reforçando a importância do ENEM e estreitando a relação entre o Exame o a BNCC, o que demonstra que ambos se sustentam na mesma lógica, a lógica neoliberal de transformação da educação em mercadoria. Sendo assim, compreendemos que a Base e a Reforma reforçam os pontos negativos do ENEM, que apresentamos no decorrer do presente texto.

Em Abril de 2022 o governo federal divulgou os parâmetros de atualização do ENEM, neste documento o governo apresenta um esforço do ministério da educação para aplicar ao Exame Nacional do Ensino Médio as normas da BNCC, num claro movimento de reforçar tanto o ENEM quando a própria BNCC. Se reforça o ENEM por manter o seu papel de porta de entrada para as universidades públicas do país e por agregar a ele uma legislação curricular, deixando mais claro o que se pretende cobrar. Se reforça a BNCC por relacionar as suas demandas a uma prova que já está no imaginário de professores, estudantes e da população como um todo.

O documento afirma que

> As competências previstas na BNCC serão articuladas como um todo indissociável, fortalecendo as relações entre os saberes, conforme artigo 11 da Resolução do CNE nº 3, de 21 de dezembro de 2018, inseridas no contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural, do mundo do trabalho e da prática social, a partir de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala regional e global (BRASIL, 2022, p. 22).

Deixando claro que a prova do ENEM será pensada a partir do estabelecido pela BNCC, o que exigiria uma adequação de professores e alunos à base até 2024, de forma que os estudantes não fossem prejudicados ao realizar a prova. Ao fazer isso o governo impõe a urgência de "botar a base para funcionar" sem debater com professores sobre os impactos desse funcionamento, uma vez que tanto a reforma do Ensino Médio quando a BNCC foram aprovadas sem o necessário debate da comunidade educacional.

O que nós vemos é que a política de avaliação da educação no Brasil se dá a partir do que determina a BNCC, inclusive de forma legal pois o Decreto Nº 9.432, de 29 de Junho de 2018, aponta para a BNCC como referência para a elaboração de diretrizes de avaliação nacionais, como o ENEM. Vê-se claramente que a BNCC não é simplesmente uma recomendação, mas uma imposição, pois ela dará o tom das avaliações nacionais da qualidade da educação, avaliações estas que exigem resultados, seja por conta das bonificações seja por conta da pressão da sociedade.

Neto (2019) aponta que a BNCC reduz a educação apenas ao que é ensinado, ao mesmo tempo que impõe um currículo mínimo, em outras palavras o autor deixa claro que a BNCC representa um empobrecimento do Ensino Médio, uma vez que desconsidera as especificidades regionais e locais. Fica evidente que o caminho trilhado pela BNCC é o caminho do controle do processo educativo, sendo, portanto, um elemento autoritário na educação brasileira, buscando coagir professores, gestores e estudantes a uma lógica meramente produtora de dados.

A proposta da base relaciona o sucesso ao currículo oficial, excluindo possibilidades para além do oficial, esse processo não garante um nivelamento do direito à educação como muitos pensam, pelo contrário ele se concretiza na redução desse direito, uma vez que empareda professores, impondo um controle que é reforçado pelos exames em larga escala. Alice Casimiro Lopes (2018) indica que a base se propõe como salvação para a educação, vemos isso como uma estratégia de criação de pânico moral na sociedade, para esvaziar o debate e impor a base com a legitimação da opinião pública.

A mesma autora (LOPES, 2018) apresenta a ideia de que o currículo imposto pela BNCC não necessitou de debate por ter sido imposto de cima para baixo, tal qual a Reforma do Ensino Médio, a BNCC foi imposta por já ser uma realidade para a lógica neoliberal, ou seja, a lógica da base já circulava com naturalidade entre os empresários da educação, por atender a uma visão comercial de educação. Fica explicado por que não houve estranheza por parte desse setor com a rapidez com que a BNCC foi imposta.

A BNCC é vista como um instrumento de controle, pois

> Uma base curricular comum, tal como organizada no país, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder do conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para conter a tradução e impor uma leitura correta, única e obrigatória (LOPES, 2018, p. 27).

Essa lógica de controle justifica a exclusão de estudantes, pois no que tange à opção pelo itinerário técnico profissional a minuta do parecer no Novo ENEM aponta para uma exclusão dos estudantes, pois afirma

> Do ponto de vista conceitual, é importante considerar que o *ENEM é voltado para seleção ao ensino superior* e que, portanto, os candidatos devem demonstrar sua capacidade de seguir os estudos, *independente da especificidade de sua formação* mais acadêmica ou técnico-profissional (MEC, 2022, p. 31).

Ora, se os estudantes optaram por uma formação técnica durante o ensino médio como podem ser avaliados a partir de habilidades e competências que não desenvolveram? A prova do ENEM, renovada a partir de 2024 para casar com as demandas da BNCC, considera a especificidade de todas as áreas de formação, como ciências humanas e exatas, mas quando trata da formação técnica aponta que a prova do ENEM é pensada "independente da especificidade" da formação do estudante, deixando claro que os que optarem pela formação técnica terão que se virar para entrarem numa universidade. A lógica é a da individualidade, do capital humano, aqueles que optarem, seja por vontade, seja por necessidade pela formação técnica terão que valorizar a si mesmos, para além da escola, se quiserem seguir no Ensino Superior. A conjugação do ENEM à BNCC reforça o caráter excludente e classista da nossa educação.

Macedo (2018) lembra que a BNCC e as avaliações andam de mãos dadas como um esforço necessário para a solidificação da base no imaginário das pessoas, pois a avaliação direcionaria professores e estudantes para a base. Vê-se, desta maneira, que o projeto que está sendo posto na prática nada tem a ver com a melhora da educação ou com a necessidade de garantir uma educação atrativa, mas sim com a responsabilidade em impor um modelo único de educação, uma educação não crítica, limitada e limitante.

A seriedade desse processo é apontada por Mendonça (2018) ao afirmar que a BNCC rompe com a concepção de educação básica insculpida na LDB, esse processo fica evidenciado quando Dourado e Oliveira (2019) indicam que as reformas que a educação vem passando desde 2017 são de caráter conservador e privatista. Nesse sentido, seria

necessário romper com a LBD para esculpir uma nova educação, agora voltada aos interesses do mercado.

A BNCC faz isso ao se articular com as avalições em larga escala e estandardizadas, inviabilizando leis que buscavam a real democratização da educação como o Plano Nacional do Educação – PNE 2014 -2024. A base é conteudista, por mais que se proponha contextualizada, a base desqualifica o trabalho docente, pois secundariza a ação dos profissionais da educação, reduzidos a meros reprodutores dos mandos e desmandos da base; o foco em português e matemática reduz a importância nos processos de formação.

Apontamos, então que a BNCC faz parte de um projeto mais amplo do empresariado da educação, numa disputa pela transformação da educação em mercadoria existe uma disputa pelos conteúdos, com a ação do Estado, fortemente aparelhado pelos empresários, os grupos educacionais terão livre acesso aos currículos e, consequentemente, ao processo pedagógico, fortemente direcionado pelos exames em larga escala, como o ENEM.

Adrião e Peroni (2019) indicam que 80% dos estudantes do ensino Médio estão na rede pública, por isso os empresários da educação buscam o controle do processo pedagógico e do currículo, para impor o seu projeto educacional, segundo as autoras, a BNCC é fundamental para que esse processo seja possível.

Nos propomos a ouvir os professores sobre os impactos que eles acreditam que a BNCC tem na realidade educacional e no ENEM. Para compreender como os docentes percebem essas mudanças perguntamos qual a opinião deles sobre a BNCC e se há relação entre a BNCC e o ENEM, se sim, qual? As respostas mostraram que os docentes ainda não compreendem bem o que é a Base Nacional Comum Curricular e que uma série de dúvidas ainda precisa ser esclarecida. Quando perguntados sobre a opinião sobre a BNCC as falas foram as seguintes:

> a BNCC responsabiliza o ensino fundamental para cumprir o que se propõe, que é a base. Já o ensino médio ficaria para o ensino superior. Acho a BNCC interessante, o ensino médio tem que botar o pé no ensino superior, mas o problema é que no fundamental não se constrói a habilidade e competências para o ensino superior, aí gera confusão no ensino médio (DOCENTE GEOGRAFIA).

A fala deixa claro que existe uma relação entre BNCC e preparação para o ensino superior, como se o Ensino Médio fosse apenas um impulsionador para a continuidade

dos estudos, desconsiderando que o Ensino Médio faz parte da educação básica, não apenas o ensino fundamental como na fala docente. O que se evidencia é que a visão sobre a base e sobre o ensino médio cada vez mais se entrelaça com uma visão voltada para os exames de larga escala e o acesso ao ensino superior. Theisen (2018) aponta queos itinerários formativos e a configuração da BNCC fragmentam o currículo e rompem com a noção de educação básica.

Existe, porém, uma visão inocente sobre a reforma que se revela na fala de uma docente que afirma que "a Reforma e a base são imparciais, todos serão contemplados e podem contribuir para que os alunos busquem mais conhecimentos, fazendo pesquisas e usando recursos ao seu favor. O destaque é o protagonismo é do estudante" (DOCENTE QUÍMICA). A visão docente está em conformidade com a visão oficial, de uma base que busca trazer a qualidade da educação para todos. Ferretti (2018) chama a atenção para a questionável concepção de qualidade que sustenta a reforma e, consequentemente, a BNCC. O autor pondera que a reforma do ensino médio atende a interesses que não são os dos alunos, reforçando a desigualdade educacional.

As falas evidenciam um desconhecimento sobre o que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio preconizam, a fala docente abaixo deixa isso claro

> o dia a dia é muito diferente, *nem os formadores sabem passar com exatidão*, então não tem nada de concreto, às vezes deixam os alunos com mais dúvidas. Com esses itinerários fica tudo muito mais difícil, eu acho que não veio muito para ajudar não. Assim, em relação ao ENEM é que não trabalha mesmo, o programa do ENEM é totalmente diferente, o ENEM ainda tá se reorganizando (DOCENTE PORTUGUÊS).

A fala do (a)docente expressa uma dúvida que se abate não apenas entre professores e professoras, mas também entre os estudantes. A dificuldade colocada pelos itinerários está, ao nosso ver, relacionada à formação docente, muitos dos professores da rede e da escola campo já têm mais de 15 anos de sala de aula, não foram formados para aulas transdisciplinares. O que revela que a lógica do controle da BNCC extrapola a educação básica e pressiona as universidades a se adequarem ao modelo imposto, caso não haja as adequações os professionais formados por essas instituições serão considerados desqualificados. A lógica do controle é muito mais abrangente do que aparenta. No texto da reforma já está previsto a adequação dos currículos dos cursos de formação de professores à BNCC. Também foi aprovada (imposta) pelo governo a

resolução 02/2019 que cria a BNC formação que modifica (revoga) a resolução que estava em vigor (02/2015)

A lógica da preparação para o mercado de trabalho também marca a fala dos docentes ouvidos, para quem:

> eu acho que esse novo ensino médio, a grande proposta, é uma tentativa de diminuir a disparidade, que o nosso aluno tem ao sair da escola e ir para o mundo externo, ele não vai ficar restrito apenas ao conteúdo básico, ele vai ter acesso a novas tecnologias, simulando o que pode ser a vida real lá fora (DOCENTE MATEMÁTICA).

A proposta parece tentadora, a visão do docente está voltada para um ensino real, para o cotidiano. Esse ensino é negador do conhecimento científico historicamente produzido, conhecimento esse que, segundo a perspectiva histórico crítica dos conteúdos, é fundamental para a emancipação da classe trabalhadora, ora a escola é lugar de entrar em contato com o conhecimento que a humanidade produziu e, a partir desses conhecimentos, pensar em soluções para os problemas reais. A base e a reforma não propõem isso, ao contrário propõem um empobrecimento do conhecimento, por meio da restrição ao acesso, essa restrição se respaldaria na liberdade de escolha do estudante, ou seja, uma flexibilização que busca limitar a formação e responsabilizar o próprio estudante.

A questão central para os docentes entrevistados está na ideia de que a dificuldade da BNCC está na educação básica, pois com uma base adequada seria possível fazer o que a BNCC preconiza, pois, “essa BNCC, por mais que eu já tenha participado de algumas capacitações, eu não observo uma mudança, a necessidade dos nossos alunos ainda é a mesma, há uma dificuldade com o conhecimento básico” (DOCENTE HISTÓRIA). A lógica do controle na qual a BNCC se alicerça profundamente e que demonstramos nesse trabalho não é mencionada pelos entrevistados, o que apresenta uma certa naturalização da lógica de controle da base.

Quando questionados sobre a relação entre a BNCC e o ENEM as respostas mostraram uma discordância com o ponto de vista que aqui o defendemos. Compreendemos que a BNCC e o ENEM são instrumentos conjugados de controle docente, por meio de um controle curricular, por isso a proposta curricular da BNCC já encontrava respaldo no antigo ENEM, porém para reforçar esses instrumentos um novo ENEM foi estruturado para encaixar ainda mais as demandas da BNCC, reforçando o controle curricular.

A fala do docente explicita a seguinte questão “o ENEM ainda não explora que a BNCC pede, precisamos esclarecer muita coisa. os governos municipais, estaduais e federal tem que se alinhar. *A linguagem da BNCC é similar, mas a proposta não é similar”* (DOCENTE HISTÓRIA – *grifos nossos*). Se evidencia que existe uma linguagem que é similar, ambas estão alicerçadas na lógica dos resultados e nas habilidades e competências, as divergências encontradas estão para ser sanadas ainda em 2024, quando o ENEM será realizado em duas fases para explorar a BNCC, o que parece ainda não fazer parte da compreensão do docente sobre o processo.

O docente não percebe que a raiz do ENEM e da BNCC é a mesma, que as adequações que precisarão, e serão feitas na prova são apenas no que tange à sua forma e não ao seu conteúdo. Ora, ENEM e BNCC comungam com a lógica das habilidades e competências, ambos buscam a formação para o mercado de trabalho e ambos se relacionam com a lógica do controle do trabalho docente. A linguagem é similar por que ambas partem da mesma ideia neotecnicista de educação.

Essa relação entre BNCC e ENEM fica evidenciada em outra fala docente, quando o docente entrevistado compreende que [a BNCC] “ajuda no ENEM, pois delimita conteúdo específico para cada ano/série, quando um assunto for pertinente e gerar dúvidas o estudante poderá buscar mais conhecimento nas áreas específicas” (DOCENTE QUÍMICA). A ideia apresentada se alicerça em dois pontos: o primeiro diz respeito à liberdade do estudante de escolher uma área e, partindo da lógica de uma escolha livre e consciente, aprofundar o conhecimento nessa área, uma vez que ela interessa ao projeto de vida do estudante. O segundo está ligado à delimitação do conteúdo, ora a BNCC e o ENEM delimitariam o conteúdo do ensino médio?

Macedo (2018) e Mendonça (2018) apontam que a base deveria ser a base, mas ela se propõe a ser mais que a base, isso é que vemos na fala docente com a relação ENEM e BNCC. A base deveria ser o alicerce para o que se ensinaria, ou seja, o básico é a BNCC, mas seria fundamental extrapolar essa base a aprofundar os conhecimentos. Se a base comunga com o ENEM e o ENEM é visto por muito como fim da educação básica, a base se transforma em teto, teto de conhecimento, teto de perspectivas, teto de possibilidades, a base estaria a serviço dos conhecimentos e habilidades que ela e o ENEM cobrariam para o Ensino Médio, relativizando outros, saberes. Por isso, a fala de Mendonça (2018) é tão clara ao dizer que a base não é democrática, ela é uma restrição constante ao

desenvolvimento intelectual dos estudantes, principalmente dos estudantes filhos da classe trabalhadora.

O que se observa na fala dos docentes é uma confusão em torno da relação da BNCC com o ENEM, essa confusão é uma busca por justificar a importância da base mesmo sem entender como ela se relaciona com o ENEM ou com o próprio cotidiano escolar. Essa perspectiva fica evidenciada na fala abaixo.

> a relação BNCC e a preparação para o ENEM, o questionamento é que o *ENEM talvez não esteja adequado para o novo ensino médio,* por isso que vai haver mudança. Isso dificulta a preparação para o ENEM, *mas ainda tá muito recente*, essa nova base traz as disciplinas pautas em áreas, então pode ser que nesse quesito prepare melhor o aluno, por que ele vai conseguir ver essas áreas em situação problema, *mas isso é no ponto de vista teórico,* na prática a BNCC e o ENEM ainda não se comunicam, *mas certamente irão* (DOCENTE GEOGRAFIA – *grifos nossos*).

Mais uma vez a fala docente aponta para uma não conformidade entre o que está posto na base e o que o ENEM cobra, porém na fala acima evidencia-se a ideia de que tanto a base quanto o ENEM dialogam por tratarem do conhecimento por meio de áreas e não de disciplinas especificas. Nesse ponto de encontro a base e a prova dialogariam bem, uma ajudaria a outra, ou seja, a preparação para o ENEM estaria caminhando segundo a lógica proposta pela BNCC.

A posição percebida nas falas docentes é a dúvida em relação a como a base poderá e se poderá se adequar ao que os professores fazem em relação ao ENEM. Notamos que estamos em 2023, as primeiras e segundas séries do ensino médio de todo o Brasil já estão, segundo a força da lei, utilizando a base nacional comum curricular como referência, porém as dúvidas entre os docentes são muitas, indicando que, talvez, a implementação da base vá encontrar resistência, não por discordâncias políticas, mas principalmente pela falta de esclarecimento e formação. Talvez o esclarecimento e a formação gerem, se ocorrerem, a resistência por discordâncias políticas. Colocamos essa hipótese apenas como possibilidade, seria fundamental trabalhos investigando a implementação da BNCC em Pernambuco e no Brasil.

A última fala docente corrobora com a visão de que existem muitas dúvidas sobre a Base, mas aponta para a necessidade de revisar o ENEM, pois compreende a prova como o final da educação básica

> dentro da realidade atual, a gente tá há 6 meses que se iniciou esse ciclo do novo ensino médio, é óbvio que o ENEM não pode ser como é hoje, ele precisa sofrer uma alteração para se adequar ao que está sendo abordado no novo ensino médio, não adianta propor uma reformulação se a ferramenta que quantifica lá no fim não siga [SIC] a mesma linha (DOCENTE MATEMÁTICA).

A visão docente se relaciona com a ideia de que o ENEM é elemento modulador da realidade imposta pela BNCC, ou seja, primeiro o ENEM depois a BNCC, por mais que a base tenha força de lei, acreditamos que ela será moldada pelas demandas do ENEM e não o contrário. O exame já está consolidado na opinião pública e na mente de professores e alunos, se pensarmos que o ENEM ocupou o lugar do vestibular tradicional perceberemos que a prova já foi capaz de fazer uma tradição do que se ensina e, consequentemente, se aprende. Sendo assim, as mudanças para adequar a prova à base se consolidam como um esforço para fomentar ainda mais o ENEM como um instrumento definidor de currículo, sendo assim a prova do ENEM acaba legitimando a base.

A visão que temos é que a base, por mais que seja imposta por força de lei, encontraria resistência se não dialogasse com o ENEM, como a base a o exame partem da lógica neoliberal da educação por competências e habilidades, usar o ENEM como impulsionador da BNCC seria cortar caminho para a naturalização da base. A ideia é a redução de resistência, a base é imposta por acomodação com a prova do ENEM.

Após realizar as entrevistas com os professores e as professoras da escola campo começamos a buscar o contato do gestor da escola, no entanto observamos certa resistência dele, que sempre afirmava ter outras obrigações e remarcava o nosso encontro. Antes de aceitar ser entrevistado o gestor exigiu que seu nome fosse resguardado, não permitiu nenhuma gravação da conversa, mas permitiu que escrevêssemos as respostas dadas, por fim fez uma série de perguntas sobre a finalidade do presente trabalho. Acreditamos que essa postura está ligada ao medo da gestão de alguma perseguição institucional por parte da Gerência de Educação ou até mesmo do governo do Estado. Como consideramos a escuta do gestor fundamental para ajudar a compreender as impressões sobre o ENEM, aceitamos as exigências e começamos as entrevistas. No caso da gestão faremos análise de todas as perguntas e respostas individualmente.

A primeira questão estava ligada a uma ação direcionada da gestão da escola para incentivar os estudantes a fazerem a prova do ENEM e como esse momento era realizado, procuramos perceber se existe uma ação institucional por parte da escola para incentivar

os estudantes a fazerem a prova, pois se esse movimento é institucionalizado é por que existe algum ganho, ou perspectiva de ganho, por parte da gestão em fazê-lo. Em outras palavras, a gestão não movimentaria recursos humanos e financeiros, além de tempo se não considerasse que aquela ação se converteria em algo positivo para a gestão da escola.

A nossa perspectiva encontra justificativa na própria lógica das avaliações em larga escala no Brasil e no mundo, alicerçado sob a perspectiva da necessidade de apresentar resultados mensuráveis, sendo assim

> é necessária uma mudança na forma de planejar e executar o trabalho docente na escola. O planejamento deve incorporar as matrizes de referência exigidas nas avaliações externas, possibilitando aos educandos o desenvolvimento das habilidades necessárias e, assim, alcançar melhores resultados (MACHADO & PORDEUS, 2021, p. 1258).

Esse processo de ganho de importância dos testes leva professores e gestão a focar tempo e recursos financeiros nessas avaliações em busca de uma legitimidade do conhecimento oferecido pela escola (CAPOCCHI, 2017) afinal os professores e a gestão são os grandes responsáveis pelos resultados dos alunos, se os alunos não aprendem ou se aprendem de forma não mensurável pelos testes é por que os professores não deram a eles condições de aprender (ESTEBAN, 2008; OLIVEIRA, 2006). Já que o mau desempenho discente recai nas costas dos docentes e da escola (PARO, 2016) os gestores, bem como professores, se colocam de prontidão para alcançar resultados com os alunos.

A gestão entende esse processo e afirma que “existe várias ações para estimular todos eles [estudantes] a fazerem o ENEM, já que não é obrigatório a gente tem que ir convencendo aos pouquinhos” (GESTOR), esse convencimento se dá em eventos organizados pela escola, segundo o gestor

> Logo no começo do ano a gente faz uma apresentação do ENEM para os alunos do terceiro ano, fazemos um slide, mostramos por que fazer a prova é importante, quem me ajuda com isso é o professor Emanuel. Daí vamos dizendo que o futuro deles depende disso, perguntamos se eles não iam achar bom ter sua foto postada nas páginas da escola, como isso seria motivo de orgulho para os pais [...] no decorrer do ano fazemos entradas pontuais na sala, anunciamos quando abrem as inscrições, disponibilizamos computadores e internet para que eles façam a inscrição para a prova, caso não tenham acesso em casa, depois focamos em aulões [SIC] para ir preparando os estudantes (GESTOR).

A fala do gestor deixa claro o uso de apelos emocionais para que os estudantes realizem a prova, além de demonstrar toda uma ação integrada da escola, gestão e professores, para estimular a realização do exame. O que mostra a importância da prova é o início da fala do gestor, quando ele admite que a prova não é obrigatória, mas que a escola age para que os alunos façam. Percebemos que a prova ocupa um lugar importante na mente da gestão, por mais que ela não tenha consequências institucionais nem seja de caráter obrigatório.

Esse fenômeno foi percebido tanto nas entrevistas dos docentes quanto na da gestão, o que reforça o nosso argumento que a prova do ENEM tem sido um fator determinante do que se ensina e se aprende no ensino médio. Até por que, quando questionado sobre se os resultados no ENEM são importantes para a escola o gestor foi categórico: "claro que são importantes, são esses resultados que dão o nome da nossa escola e fazem os alunos virem para cá [...] somos uma escola de referência, não dá para vacilar nas notas" (GESTOR).

A fala deixa subtendida a existência de "disputa por escolas públicas que não são caracterizadas como de elite ou de excelência, mas que têm a reputação de escolas de boa qualidade" (COSTA; KOSLINSKI, 2011, p. 246) entre famílias de estudantes. Os resultados são usados de forma consciente pela gestão para chamar a atenção das famílias que buscam uma preparação mais efetiva para a prova do ENEM. Esse processo acaba por gerar peneiras no acesso à educação na escola.

Esse processo se relaciona com a pergunta final que fizemos à gestão da escola sobre a divulgação dos dados do ENEM e se os resultados de outras escolas são importantes para eles, ao responder essas perguntas a gestão disse:

> A gente faz a nossa parte, sempre que algum aluno passa no ENEM, ou em outro vestibular, ou consegue uma nota boa na redação nós divulgamos, é uma forma que temos que apresentar o nosso trabalho para aqueles que estão fora da escola. É também uma forma de reconhecer os esforços dos nossos alunos e incentivar todo mundo a se esforçar, todo mundo quer aparecer na mídia social, então eu acho que divulgar é bom para todo mundo, todos ganham. Os resultados das outras escolas, públicas, por que as privadas são uma realidade muito diferente, nos interessam por que a gente vê quem tá fazendo um trabalho melhor e quem sabe a gente não se ajuda, né? As formações estão aí para isso, para trocar experiências, além disso todas as escolas divulgam os seus dados, por que só a nossa escola não divulgaria? (GESTOR)

Existe, pela fala do gestor, uma cultura de divulgação dos resultados como uma forma de competição entre as escolas, por mais que a fala do gestor indique a ideia de "todos divulgam e assim podemos nos ajudar", uma análise mais abrangente demonstra que as escolas estão competindo pelos estudantes mais qualificados, ou seja, aqueles e aquelas que querem focar no ENEM. Esse processo gera uma certa visão de escolas de qualidade e escolas sem qualidade, servindo à desmoralização de docentes e gestão e forçando, por meio dessa desmoralização, a adequação das escolas ao projeto avaliativo nacional (FREITAS, 2012).

Silva (2017) aponta que as pressões sociais por uma qualidade da educação acabam por influenciar a rotina da escola, além disso fatores externos e internos também influenciam na qualidade da educação. A gestão da escola parece comungar com uma visão de qualidade baseada na lógica do quase-mercado. O sentido de qualidade que a gestão da escola defende é o sentido neoliberal, uma qualidade aferível nos testes e que deve ser buscada a qualquer custo.

Silva (2017) traz o conceito de gestão para o Estado de Pernambuco, que "define gestão como a administração, tomada de decisão, organização, direção e relaciona diretamente com uma atividade que impulsiona uma organização a atingir os seus objetivos, ou seja, desempenhar o seu papel" (p. 48). Para o estado de Pernambuco a gestão ocupa a liderança, buscando organizar a escola para trilhar os caminhos da eficiência.

A eficiência se dá pela qualidade que é medida no final dos processos, num reforço constante da visão de meritocracia e responsabilização. Vemos a conversão da escola-fábrica na escola-empresa, esse processo é marcado pelos ataques neoliberais à educação (LAVAL, 2019). A gestão confunde a qualidade do ensino com as aprovações e as notas dos estudantes nas avaliações em larga escala.

Vemos que existe uma pressão, ainda que velada, às vezes, por parte da gestão para que a escola atinja níveis consideráveis em todas as avaliações em larga escala. Esse processo visa a divulgação dos resultados e uma propaganda das escolas, promovendo uma lógica concorrencial. A gestão está a serviço do Estado na produção de dados sobre uma qualidade educacional que desconsidera as dificuldades da escola enquanto micro espaço.

Ao mesmo tempo, gestão e professores, formaram um pacto de aceitação e propagação das ideias das avaliações em larga escala, fomentando a lógica de realização dos testes e buscando sempre os melhores resultados. Esse processo pode estar ligado à bonificação, no caso do IDEPE (MELO, 2015), mas não é verdadeiro para o ENEM. Essa segunda avaliação parece ter efeitos mais ligados a uma referenciação social da escola na comunidade em que está inserida.

DESCOBERTAS E ARTICULAÇÃO COM A REDE ESTADUAL DO PERNAMBUCO

Com as mudanças apresentadas pela Contrarreforma do Ensino Médio e pela Base Nacional Comum Curricular vários estados do país iniciaram uma verdadeira corrida aos currículos, buscando adequar os seus currículos às novas normativas. Esse processo, por si só, é capaz de mostrar a dimensão e a força da contrarreforma na sociedade brasileira. No entanto, devemos salientar que na produção local de cada currículo há espaço para resistências, reformulações e mudanças.

No caso de Pernambuco e novo currículo para o Ensino Médio foi divulgado oficialmente no dia 25 de junho de 2021 alegando que

> Os estudantes do Ensino Médio estão imersos numa sociedade que vive a pressa e a agilidade da circulação de informações e das mudanças tecnológicas. É dentro dessa sociedade que a escola está inserida, tendo necessidade de fazer ajustes e se adaptar na busca de promover a aprendizagem para as juventudesde forma significativa (PERNAMBUCO, 2021, p. 52).

Vemos que o currículo do estado apresenta uma necessidade de modernização do Ensino Médio baseada no argumento de que a juventude quer um ensino mais dinâmico, mais livre. Ora, se essa fosse a real demanda da juventude, atendida pela contrarreforma e pelos novos currículos, não teríamos assistidos as ocupações de escolas e as grandes manifestações contra essa modernização. A leitura do currículo de Pernambuco deixa claro que as mudanças buscam atender as demandas de um mercado de trabalho cada vez mais limitado pelo processo de acumulação flexível do capital.

O currículo do estado se organiza para superar a perspectiva fragmentária do currículo e aderir a uma formação baseada em habilidade e competências, buscando a integração das mais diversas áreas do conhecimento para debater questões sensíveis para a juventude, como meio ambiente e mundo digital (PERNAMBUCO, 2021). Assim, o nosso currículo se articula com a proposta da BNCC e das DCNEM, contribuindo para um ensino empobrecedor, que hierarquiza as áreas do conhecimento entre relevantes (as da formação Geral Básica) e irrelevantes, e por isso, optativas (a das trilhas de

aprendizagem). Temos a negação do conhecimento cientificamente produzido, a negação do direto à educação.

A regra é a flexibilidade, alardeada como solução para tornar o Ensino Médio atrativo, mas silenciada no que tange à negação do conhecimento. Além disso o sistema se desobriga a garantir que o estudante tenha trilhas de aprendizagem e itinerários formativos em todas as áreas numa mesma escola, em outras palavras, as escolas são obrigadas a oferecer uma ou duas possibilidades de formação, negando o direito que os estudantes têm de ter escola próxima à sua residência, além de gerar uma especialização da rede, o que reforçaria uma visão estereotipada sobre certas escolas.

Para a formação especializada dos estudantes são oferecidos itinerários formativos, estes são

> […] cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018, p. 75).

Nesses itinerários mora o ovo da serpente, a ideia é a de especialização máxima, os estudantes devem se especializar em uma área específica do conhecimento, tendo a formação em outras áreas negadas. A ideia é limitar as possibilidades do estudante da escola pública.

As mudanças devem ser feitas em consonância com o ENEM, pois caso o exame mantivesse sua configuração em desacordo com as normas estabelecidas pela BNCC e pelas DCNEM, haveria uma resistência por parte de professores e alunos. Essa resistência não se daria ao nível do currículo oficial, mas se daria ao nível de um currículo oculto, talvez paralelo que atendesse às demandas do Exame e não às determinações legais. Observamos, então que o ENEM é um instrumento de consolidação da contrarreforma do ensino Médio, sendo usado como indutor da ação docente, como ferramenta autoritária para controle da sala de aula e do processo pedagógico que nela acontece.

Evidencia-se a formação de uma educação para normalizar as relações de trabalho do atual sistema de acumulação flexível, essa normalização se dá em duas vias: a) o empobrecimento curricular, presente principalmente na redução das disciplinas de ciências humanas e sociais. Por mais que a fala de alguns docentes aponte para a democratização do ENEM, no sentido de abordar as diversas áreas do saber, o exame apresenta um desleixo com as questões das ciências humanas e sociais, relegando essa

área à mera interpretação textual. O ENEM fortalece um currículo empobrecedor, pois a prova faz parte das trincheiras do Estado contra a emergência de novos agentes e saberes no currículo (ARROYO, 2013).

A segunda se dá na formação técnica, que não prepara para a continuidade dos estudos, mas para a realização imediata da conquista de um posto de trabalho, trabalho sucateado. Devemos ainda indicar que esses cursos, no atual estado da crise economia capitalista garante apenas o status de empregabilidade, não uma vaga no mercado de trabalho.

Vários trabalhos analisam as condições de trabalho nas escolas de referência em Ensino Médio de Pernambuco (SANTOS & SILVA, 2019; NASCIMENTO & SILVA, 2020; HOLANDA & SILVA, 2017; SILVA & SILVA, 2016; SILVA & SILVA 2017). Esses trabalhos apresentam a sobrecarga de responsabilização e de pressão sobre o corpo docente das escolas de referência de Pernambuco para a apresentação de resultados. Esses resultados são nas avaliações em larga escala, como o IDEB e o IDEPE.

Os pesquisadores indicam que existem uma íntima relação entre os vários programas da educação de Pernambuco, como o Programa de Educação Integral, o Bônus por desempenho e as diretrizes curriculares para o ensino médio, com a responsabilização dos docentes. Os trabalhos apontam para um neotecnicismo. Vê-se um discurso modernizador por parte do Estado, mas na prática o que ocorre é um processo de aprofundamento da precarização do trabalho docente.

Silva e Silva (2016) apontam que as reformas educacionais que ocorreram em Pernambuco foram baseadas nas experiências desenvolvidas nos Estados Unidos e que lá não obtiveram êxito. A importação desse modelo educacional serve para aprofundar uma preparação para as avaliações, com um processo de estreitamento curricular e com foco nos índices, ou seja, nos dados produzidos pelas escolas, dados positivos.

As escolas de Referências (EREMs), entre elas a que estudamos, são a menina dos olhos desse processo, uma vez que elas são gerenciadas por setores específicos da secretaria de educação e buscam servir de modelo para as demais escolas da rede. As escolas de referência surgem na lógica de reestruturação da rede de Ensino Médio. A lógica do Ensino Médio integrado surgiu influenciado pela reestruturação produtiva. Cabe discutir o que significaria a ideia de formação integrada

> A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir e planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico- tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Para a formação desse cidadão que pode ser líder é importante uma educação integral que busque superar a dicotomia que existe e que é aprofundada pelo ensino Médio Integral de Pernambuco, pois

> Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim,o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia (RAMOS, 2012, p. 107).

As colocações de Ciavatta (2012) e Ramos (20120 deixam claro que o modelo de Educação integral posto em prática em Pernambuco busca apenas um aumento do número de horas que os estudantes passam na escola e buscam uma preparação de viés conteudista voltado para as avaliações em larga escala no caso da EREMs e uma formação técnica no caso da Escolas Técnicas Estaduais – ETEs.

Santos (2018) e Teixeira (2017) apontam para as condições em que se deu a implementação das escolas de referência de Pernambuco e indicam que a busca por índices reverbera de forma negativa no trabalho docente. Vemos na fala de alguns docentes que apresentamos uma maior responsabilização por serem docentes de escolas de referência. Aparentemente ser docente de escola de Referência faz parte de um imaginário da produtividade, onde os professores exercem o papel de perseguidores de resultados, sendo coauchs, buscando incentivar os estudantes a realizarem as avaliações em larga escala e darem o máximo de si.

Os próprios docentes buscam dar o máximo de si para alcançarem as metas impostas pelo Estado, essa doação para as metas acaba por lançar para segundo plano o processo de ensino e de aprendizagem. Ao mesmo tempo que existe uma pressão para

alcançar as metas impostas pelo Estado existe outra pressão interna aos professores que é a da aprovação dos estudantes nas universidades, é ai onde entra o ENEM.

Defendemos que as pressões por resultados ocorrem em toda as escolas, sendo elas de Referência ou não, mas observamos que a atmosfera nas escolas de referência é de mais pressão, pelo próprio status da escola. Da Silva (2018) ao analisar o modelo de gestão das escolas de referência em ensino médio de Pernambuco aponta para o adoecimento dos docentes, uma vez que, nessas escolas, se amontoam uma série de situação degradantes em relação ao trabalho docente. Dos Santos (2016) indica que as escolas de referência vivem uma situação cruel em relação ao trabalho docente, com exagerada responsabilização, adoecimento dos docentes, falseamento de resultados, estreitamento curricular, se apresentando como um entrave para o desenvolvimento de uma educação de qualidade em Pernambuco.

Corroboramos com Nascimento (2019) que aponta a contradição entre a qualidade social da educação e a qualidade posta em prática nas escolas de referência, pois estas últimas são geridas apenas na lógica dos resultados. Os docentes que entrevistamos aparentavam estar convencidos do seu papel de preparar para os exames, pois entendiam que os exames apresentavam a qualidade da educação.

Fica claro que a política de educação do estado de Pernambuco busca reduzir as contradições que existem entre o lecionar para a qualidade social e o lecionar para a produção de dados. Esse processo responsabiliza os docentes e os coloca em situação de precarização do trabalho e de adoecimento, porém, ao mesmo tempo em que ocorre esse processo de sucateamento ocorre um processo de convencimento. Esse convencimento é a produção de uma subjetividade tecnicista que reduz a educação a um ato burocrático e a uma preparação para os testes.

Esse discurso se confunde com a modernização e com a qualidade, termos polissêmicos, cooptando docentes e gestores comprometidos com a qualidade da educação. Aos poucos as contradições se esvaziam e os docentes reproduzem a estrutura de precarização e violência que o Estado neoliberal põem em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma série de trabalhos vem se esforçado para apresentar como o neoliberalismo tem atacado a educação pública (LAVAL, 2019; DECKER & EVANGELISTA, 2019; OLIVEIRA, 2020; OLIVEIRA, 2009, AFONSO, 2001). Esses trabalhos, de uma maneira geral, apontam para os impactos que a reestruturação produtiva e as políticas neoliberais geram na educação pública, vislumbrando um claro processo de privatização da educação. Em outras palavras, a transformação de um direito, a educação, em uma mercadoria.

Os impactos da transformação da educação de um direito para uma mercadoria são amplamente debatidos (FREITAS, 2014, 2012, 2013; AGUIAR, 2019; TREVISOL & ALMEIDA, 2019; ADRIÃO, 2018; ROBERTSON & VERGER, 2012), indicando a apropriação de conceitos de mercado pela educação. O que é apresentado é a inserção ampla e irrestrita da lógica empresarial na escola, convertendo a escola numa empresa, onde o saber é a mercadoria. Essa mercadoria, vista como uma mercadoria como outra qualquer, deve ser oferecida dentro de padrões de qualidade pré-estabelecidos e que serão avaliados.

Nesse sentido, a avaliação é a categoria central dessa lógica empresarial. A escola-empresa precisa oferecer dados à sociedade, para tal, precisa ser avaliada. O serviço é oferecido e avaliado para saber se é eficiente, pois não se investe se não for possível retirar lucro. Assim sendo, uma série de trabalhos (MELO, 2015; FREITAS et al, 2019; FERNANDES, 2020; BARRETO, 2001; WERLE, 2011; SILVA & RAMOS, 2018; SOUSA, 2003) debruçou-se sobre as relações estabelecidas entre o ensino e as avaliações, principalmente as avaliações em larga escala.

Dentre as muitas avaliações em larga escala que compõem o sistema de avaliação da educação do Brasil o ENEM vem se destacando nos estudos sobre os impactos da prova para a educação no país (SANTOS, 2011; PEROBA, 2017; MALUSÁ,ORDONES & RIBEIRO, 2014; MACHADO & LIMA, 2014; MAGGIO, 2006; GOELLNER, 2017; MACENO & GUIMARÃES, 2013; ANDRIOLA, 2011;
BREGENSK, 2016).

Compreendemos o ENEM como uma política pública de avaliação da educação, em sendo uma política pública sua criação, implementação e realização dependeu/depende da ação do Estado. Sabendo que as políticas públicas são forjadas em meio a interesses diversos e que o Estado brasileiro aderiu desde a redemocratização ao

modelo neoliberal (ANDERSON, 2020). Entendemos que a prova do ENEM é um instrumento do neoliberalismo para conformar os currículos do Ensino Médio, uma vez que a prova do ENEM é, desde muito, organizada na lógica das habilidades e competências para a sociedade capitalista e que esse mesmo exame tem dado o tom do que se ensina e se aprende no Ensino Médio.

Consideramos ainda que a importância da prova tende a aumentar com a Reforma do Ensino Médio, que reforça o empobrecimento curricular e os vetores de privatização da educação pública. A Reforma do Ensino Médio é apontada por diversos trabalhos (KRAWCZYK & FERRETTI, 2017; SÜSSEKIND, 2019; CASAGRANDE, ALONSO & SILVA, 2019; SILVA, 2018; RAMOS & FRIGOTT, 2017; OLIVEIRA, 2020) como fruto da ação neoliberal na educação e como empobrecedora da educação oferecida aos filhos da classe trabalhadora. Vemos, portanto, que a Reforma do Ensino Médio apenas reforça a ação que o ENEM vem realizando nas escolas desde que se tornou o principal meio de acesso à Educação Superior no Brasil.

O objetivo do presente trabalho foi analisar como os docentes percebem as influências da prova do ENEM na organização da escola, buscando entender a importância dada pela gestão e pelos professores ao ENEM. Após a análise das entrevistas à luz do referencial teórico percebemos que os docentes naturalizaram, em grande parte, a preparação para o ENEM, sendo considerado algo esperado deles, ao mesmo tempo os docentes não percebem as diversas pressões que sofrem para que os alunos cheguem a resultado divulgáveis, leia-se positivos. Nesse sentido, vemos uma ocultação das contradições existentes.

Ao mesmo tempo mostrou-se muito claramente que a prova do ENEM tem peso significativo na atividade dos docentes, uma vez que eles realizam atividades avaliativas com questões do ENEM, resolvem questões do ENEM em sala e buscam relacionar o que estão ensinando ao que é cobrado na prova do ENEM. Depreende-se, portanto, que a prova do ENEM é um fator de modelação curricular, uma vez que, a partir dela os currículos oficiais podem ser alterados para responder às demandas da prova.

Chamou a nossa atenção que os docentes não apresentam um posicionamento crítico sobre a prova, nem relacionam o ENEM as outras avaliações em larga escala que acontecem no decorrer do ano. Ficou evidente que existe uma preparação para essas outras avaliações, mas que o foco é no ENEM e nos resultados dessa avaliação, uma vez que ela é a porta de entrada dos estudantes para as universidades públicas do país. Ao mesmo tempo alguns docentes percebem o ENEM como um exame democrático, pois

aborda as diversas áreas do conhecimento. Podemos perceber um certo ressentimento de docentes da área de humanas com a falta de protagonismo de suas áreas do conhecimento em outras avaliações em larga escala.

Talvez pelo seu caráter mais abrangente o ENEM mobilize mais sujeitos nas escolas e, por isso, tenha maior centralidade na atividade docente. A lógica de preparação para o ENEM é uma realidade na escola campo e parece ser uma realidade naturalizada, o que nos leva a suspeitar que essa realidade se aplica a outras escolas da rede estadual de educação.

Cabe ressaltar, também, que o ENEM se relaciona de forma harmoniosa com a perspectiva geradora das escolas de referência em Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco. Essas escolas, como vimos, surgiram para gerar resultados apresentáveis, sendo vendidas ao povo pernambucano como escolas referências para outras escolas e que nos levaram ao topo do ranking de melhor educação do Brasil. O ENEM e as escolas de referência vivem a distopia do mérito (SILVA, 2019a), sendo instrumentos de precarização do trabalho docente, fomento da individualidade e da competitividade entre os estudantes e os professores e justificando a lógica privatista que avança sob a educação no Brasil.

Os vários trabalhos citados anteriormente nos apresentam um quadro razoável sobre as implicações das avaliações em larga escala na educação e a inserção do ENEM como avaliação relevante no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. Consideramos, porém, que o ENEM tem uma centralidade maior que a proposta pelos trabalhos. Grande parte dos trabalhos que analisam os impactos das avaliações em larga escola tendem a focar nos testes ligados a bonificações ou avaliações institucionais da escola.

Dois pontos são relevantes para compreendermos o ENEM nesse debate. O primeiro é que as avaliações de caráter institucionais – aquelas que impactam diretamente nas escolas – não divergem radicalmente da metodologia e da organização da prova do ENEM, logo, compreendemos que preparar para as avaliações externas de peso institucional é, em certa medida, preparar para o ENEM, uma vez que o ENEM está em consonância com outras avaliações externas. O segundo ponto que levamos em consideração é que a prova do ENM reverbera amplamente na sociedade, pois ocupou o lugar do antigo vestibular, que durante anos influenciou profundamente a educação média no Brasil (LUCKESI, 2011).

O mesmo autor já indicava em 2011 que “as escolas do ensino médio terão que reorientar seus currículos para o foco pedagógico com o qual o ENEM será praticado” (p. 436), desta maneira a prova organizaria o currículo do Ensino Médio, servindo como instrumento de dominação do Estado, que ao fazer anualmente a prova escolheria qual o foco das escolas no ano seguinte; que interfere diretamente no que se ensina na escola.

Ao mesmo tempo, cabe salientar, que esse processo de interferência e controle por parte do Estado, no caso do ENEM, se dá de outras formas, pois a prova tem caráter voluntário. Assim, o ENEM é um instrumento mais discreto de dominação, pois não existe uma ação direta do Estado sobre os professores ou a escola exigindo resultados no ENEM, embora as suas consequências sejam avassaladoras. O que não significa dizer que não haja pressão, eis aí a sutileza, essa pressão é social, a prova referenda, ao nosso ver, para a comunidade, a qualidade da educação da escola.

A importância social da prova do ENEM foi dada pelo Estado, induzindo, propositalmente, a comunidade e os estudantes a cobrarem uma responsabilidade dos docentes com a prova do ENEM. O Exame tornou-se a porta para as universidades e bolsas de estudos dos programas do governo federal, ganhando ampla divulgação da mídia e se popularizando na sociedade brasileira.

Com o Exame Nacional do Ensino Médio as ideias de competitividade, eficiência, eficácia, responsabilização e preparação para os testes ganharam mais força a nível nacional. Os resultados da prova do ENEM repercutem na sociedade e forçam, sem precisar de uma ação direta do Estado, os docentes a se adequarem à prova ou aguentarem a desmoralização e a cobrança social, processo intimamente ligado à lógica neoliberal (FREITAS, 2004; 2012).

A prova do ENEM não destoa das outras avaliações em larga escala por conta de seu caráter opcional, pelo contrário, o seu caráter opcional é uma forma de retirar o protagonismo do Estado. Ora, se o Estado não obriga os estudantes a realizarem a prova, logo não existe obrigatoriedade, nem pressão, para que os professores ensinem focando nesta prova. Porém, ao dar protagonismo ao ENEM e manter o seu caráter voluntário o Estado lança a pressão para a sociedade, enquanto se oculta nas sombras. Eis a mão invisível do Estado, pronta para culpar a escola e os docentes pelos resultados, culpa desmoralizando perante a opinião pública.

O próprio conceito de qualidade atrelado aos resultados do ENEM é um fator que apresenta a importância da prova. A qualidade da escola é medida pelo número de aprovados nos vestibulares, esses aprovados disputam as parcas vagas no ensino superior

público, logo enquanto uns são aprovados, outros são reprovados, assim, enquanto escolas são socialmente prestigiadas, outras são socialmente desprestigiadas. Eis a lógica da competitividade, aproximando a escola do mercado.

O que nos parece interessante é que existe uma certa naturalidade por parte dos docentes tanto em relação ao ENEM quanto em relação às outras avaliações em larga escala. Vemos um processo de interiorização das ideias neoliberais, onde a cultura da avaliação é vista como natural e positiva. Essa visão positiva da avaliação está intimamente relacionada a prova do ENEM na fala docente, o que demonstra um esforço da lógica empresarial para se fixar positivamente na mente dos docentes.

Esse esforço se justifica para que as políticas públicas neoliberais se ponham em funcionamento, a forma escola-empresa só se consolida com a ajuda, consciente ou não dos docentes, pois são eles que realizam a implementação, conscientes e não dessas políticas. Aparentemente usar a opinião pública como um elemento de naturalização de uma avaliação gera consequências positivas, no que se espera por parte do Estado neoliberal.

O ponto central, portanto, está ligado à ideia modernização que os empresários da educação inculcaram na mente de educadores e de muitos setores da sociedade, essa modernização significa a aceitação ampla e irrestrita do modelo neoliberal de educação, educação para os testes e para o mercado de trabalho da reorganização produtiva. Silva e Melo (2018) compreendem que o centro desse processo de empresariamento da educação está no ENEM, que exacerba, segundo os autores, as diferenças entre público e privado, apresentando os "dados" positivos da educação privada – leia-se o desempenho das avaliações.

Salientamos que a ação do Estado no atual contexto de desenvolvimento econômico e social é de intervenção, que, segundo Azevedo e Gomes (2009), é uma ação direta em um ponto específico do ciclo econômico, político ou social. Logo, percebemos que não existe saída do Estado, mas uma ação cirúrgica voltada à regulação, porém essa ação se dissimula na prova do ENEM, por conta de seu caráter não obrigatório.

Maggio (2006) compreende a prova do ENEM como um instrumento neoliberal para o empobrecimento da qualidade da educação pública no Ensino Médio. Ao mesmo tempo, Machado e Lima (2014) apontam que é "indispensável dizer o ENEM tem o controle da mercadoria mais cara ao capitalismo: o trabalhador" (p. 368). Observa-se, portanto, uma clara imbricação entre os modelos de avaliação neoliberal e a prova do ENEM.

Os resultados da prova do ENEM exercem o que Barros (2014) chama de "legitimidade do mérito", colocando os aprovados e os reprovados, todos estudantes, numa concorrência desesperada pelos resultados. Essa legitimidade, ao nosso ver, reforça o protagonismo da prova, uma vez que os que acessam o ensino superior, obtendo "sucesso", servem como estímulo para docentes e escolas continuarem a preparar para o ENEM. Os que não conseguem, reforçam o mesmo processo, por meio da pressão pelos resultados.

O ponto alto, porém, é a análise de que a prova do ENEM serve como instrumento de instrumentalização do currículo, servindo aos interesses de mercado e ocultando debates relevantes para a formação cidadã, como o racismo, homossexualidade e outros. Vê-se que os docentes ouvidos compreendem a relevância do exame na sua prática pedagógica, uma vez que se sentem cobrados pela comunidade e por grupos de alunos a atenderem às demandas das avaliações.

O controle do currículo apresentada pelo ENEM se dá como o auge da ação neoliberal, induzindo os currículos de forma a gerar uma cobrança interna na escola para acatar essa indução. Esse processo deve ser reforçado pela BNCC. Silva e Melo (2018) apontam acertadamente que, com a nova BNCC, se consolidará no Ensino Médio o norteamento dos currículos pelas avaliações em larga escala, ao mesmo tempo, os autores indicam que a nova configuração curricular proposta pela BNCC já está em consonância com as propostas do ENEM, o que reforça ainda mais a importância da prova para o Ensino Médio.

Certamente que a consonância que observamos exige algumas alterações no ENEM por conta da estrutura do novo Ensino Médio. Afirmamos, porém, que, no que tange à ideia de habilidade e competência, portando à lógica de conteúdos, o ENEM e a proposta de Ensino Médio apresentada pela Reforma de 2017 caminham de mãos dadas. A divergência é quanto à forma, que exigirá algumas mudanças no ENEM.

Essas mudanças causarão uma indissociação entre a prova do ENEM e a organização curricular do Ensino Médio. Duas nuances parecem mais relevantes, a primeira ligada à ideia de um ENEM seriado, que ocorreria durante os três anos de Ensino Médio, cobrando apenas conhecimentos das áreas do conhecimento que essas séries focam; a segunda é a mudança para que o exame ocorra em duas fases, a primeira com conteúdos da formação Geral Básica e a segunda com os conteúdos específicos.

Se considerarmos a potencialização do empobrecimento curricular causado pela reforma, o ENEM exerceria um papel fundamental na negação do conhecimento à

juventude filha da classe trabalhadora. O foco na escola, para atender ao ENEM e para seguir os parâmetros do novo Ensino Médio, seria apenas nas áreas específicas, gerando um empobrecimento radical nos currículos.

Caso o ENEM não estivesse associado à lógica neoliberal, mas fosse um instrumento de democratização, não haveria adesão da prova à nova Base Nacional Comum Curricular nem à organização do Ensino Médio, o que, ao nosso ver, inviabilizaria a Reforma. Dizemos isso por compreender que os docentes continuariam a preparar para o ENEM, o que levaria os professores a manterem o contato dos estudantes com o máximo de áreas do conhecimento possível, mantendo a atenção na área da filosofia, por exemplo.

É evidente que para ser instrumento de democratização do Ensino Médio o exame também não poderia se enquadrar no estreitamente curricular, na responsabilização, nem poderia ser realizado pelo poder central. Saul (2015) fala da necessidade de superar a ideologia do controle, não confundindo avaliação com verificação, sendo imprescindível a superação do neotecnicismo, superando a ideia de avaliação silenciadora.

A avaliação deveria fornecer os dados para uma análise crítica da realidade, para tal seria necessário que ela fosse pensada e executada a nível local, cada escola, com suas especificidades elaborariam a sua avaliação. Tal elaboração contaria com a participação da comunidade e de todos que fazem parte da escola, essa participação consciente, não preocupada em medir ou punir, geraria uma responsabilização conjunta que orientaria a ação da comunidade e romperia com o império dos números (AFONSO, 2009).

No entanto, o ENEM está distante de ser esse instrumento de democratização da educação por meio de uma avaliação não neoliberal da qualidade da educação. Perrenoud (2007) aponta “que nenhuma inovação pedagógica maior pode ignorar o sistema de avaliação ou esperar contorná-lo” (p. 75) o que reforça a visão da avaliação com categoria moduladora, no nosso caso, do Ensino Médio.

Se considerarmos que todas as escolas seguem uma mesma metodologia pró-ENEM, o que explicaria as diferenças radicais nas médias do exame quando as escolas são comparadas? A própria noção de qualidade meritocrática pode ser uma hipótese frutífera para esse debate, pois, por essa lógica, as diferenças seriam causas pela noção da competência ou incompetência, os bons alunos estão nas boas escolas e, por isso, têm boas médias.

Porém, ao usar essa lógica as nossas conclusões reforçariam o paradigma neoliberal, que consideramos um estorvo para a educação pública. O que explicaria então a diferença nos resultados seria as desigualdades sociais, que se convertem em desigualdades educacionais (SILVA, 2019a). Ao considerar que as desigualdades sociais impactam significativamente nos resultados compreendemos o ENEM como um instrumento de conformação.

Os docentes, das escolas públicas, se empenham em focar nos conteúdos da prova do ENEM, os alunos se empenham em tentar aprender esse conteúdo, mas, por conta das desigualdades sociais enfrentam uma série de dificuldades que impossibilita a real e completa interiorização desse conteúdo. Os alunos de classe média e alta, por terem condições econômicas e capital cultural conseguem interiorizar os conteúdos da avaliação e tem contato com uma formação para a cidadania. Logo, o grupo oriundo das camadas mais baixas não acessa o ensino superior, enquanto a classe média e a classe dominante acessam, porém, como todos tiveram, em teoria, as mesmas oportunidades, já que em todas as escolas se ensina para o ENEM, a culpa recai nos próprios alunos.

Devemos evidenciar que não pretendemos apresentar os docentes como coniventes com o sistema, ou como reféns que nem sequer entendem o que estão fazendo. A nossa proposta é indicar caminhos de resistência onde observamos certa acomodação, observando que a história dos professores da rede estadual de Pernambuco é uma história de lutas por uma educação de qualidade. Ao observamos as práticas docentes buscamos compreender a tensões entre o que propõe a política oficial e a resistência dos professores e professoras, no entanto, no que tange à lógica das avaliações em larga escala vemos uma naturalização.

Também não podemos cair na ingenuidade de acreditar que todos os profissionais da educação da rede estadual de Pernambuco acreditam nos malefícios das avaliações em larga escala para uma educação com qualidade social. Sejamos claros, uma parte dos docentes é conivente com esse processo, usando sua influência para convencer outros a aderir à lógica dos testes. No entanto, a resistência permanece e vemos que a maioria dos profissionais da educação lutam por uma educação de qualidade para os estudantes.

Ao assumirem a culpa para si esses discentes podem ser levados a perderem a potência de luta pelo acesso ao Ensino Superior, ocupando lugares historicamentenegados a essas populações. Pelo sistema de cotas, as chances foram majoradas, embora a desigualdade permaneça, o que transfere a peneira do acesso ao Ensino Superior para o

próprio ensino superior. O sistema de cotas favoreceu a entrada de jovens negros e pobres nas universidades, o que acaba por estimular essa juventude a realizar a prova do ENEM (PAULINO & ROSISTOLADO, 2022).

A questão relevante agora, na educação pública, é a manutenção dos estudantes cotistas no Ensino Superior, daí a necessidade de políticas de manutenção acadêmica. O ENEM atrelado ao sistema de cotas, preserva seu caráter de determinador curricular, mas induz uma democratização no Ensino Superior, que aconteceria caso não houvesse o ENEM, mas o vestibular tradicional com isenção da taxa de inscrição.

O foco é a produção de dados pelos resultados, nada adianta aumentar o número de alunos negros e pobres que entram na universidade se eles não encontram, na universidade, condições de permanência. Eis a lógica dos resultados pelos resultados, a busca é pela aprovação, que apresentaria o fim da responsabilidade, a preocupação deveria ser, também com a permanência dos que ingressaram no Ensino Superior.

Voltando a ideia de capital cultural, consideramos que o ENEM é um instrumento voltado para aqueles que já têm acesso a um determinado capital cultural, esses são os filhos da classe média e da classe dominante. Por fim, devemos considerar que o ENEM reforça a dualidade educacional no país e serve à consolidação do mercado educacional (SILVA & MELO, 2018). Esse processo acorre paralelamente à determinação curricular que o ENEM, aliado às outras avaliações, causa no Ensino Médio.

Consideramos, portanto, que não é possível refletir sobre a organização curricular e a prática docente do Ensino Médio sem levar em consideração o Exame Nacional do Ensino Médio, este movimento aparece em documentos oficiais, que ao refletirem sobre o novo ensino médio o fazem à luz do ENEM, buscando indicar como fazer a engrenagem que une os dois funcionarem em conjunto (BRASIL, 2022). Vemos, portanto, uma determinação do Ensino Médio ao ENEM e às outras avaliações em larga escala, o que, ao nosso entender faz parte de um projeto de sociedade e de educação excludente, como mostram os dados do último ENEM, o mais desigual da história[35]. Esse

[35] Após os um anos de pandemia da COVID-19 e do consequente isolamento social imposto como medida de segurança, os alunos da rede pública e os da rede privada realizaram o ENEM, no entanto as condições materiais para o acompanhamento de aulas foi brutalmente diferente entre os alunos da rede pública e privada, visto que os segundos não tinham acesso a internet, as aulas foram oferecidas, no caso de Pernambuco, pela rádio e pela televisão; já os segundo tiveram acesso a todo aparato tecnológico que tornou possível uma melhor qualidade de aprendizagem no período de isolamento. Sobre o assunto ver: https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/enem-2021-desigualdades-na-educacao-

projeto busca manter a opção das elites do país pelo subdesenvolvimento e pela pobreza, alicerçado nos ideais neoliberais.

Assistimos a um movimento de sucateamento da educação pública, com a contrarreforma do Ensino Médio; com a subordinação do que se ensina ao ENEM e às outras avaliações em larga escala; com a política de bonificação e tantos outros instrumentos de privatização da educação. Esse texto, muito mais que uma análise é um esforço para denunciar o que acontece na cidade escolhida para a pesquisa, no entanto, acreditamos que essa realidade é reproduzida pelo Brasil a fora, negando a gerações de jovens o direito a uma educação de qualidade, que forme para a liberdade e não apenas para a necessidade do mercado.

A lógica mercadológica imposta goela abaixo tem levado os professores e a gestão a naturalizarem as pressões sofridas, focarem nos exames em larga escala, em especial o ENEM, quando se trata de Ensino Médio. Esse processo é antidemocrático, pois nega a formação completa do aluno, pois foca numa cultura escolar de cabresto, que só enxerga as avaliações em larga escala, que busca incansavelmente obter resultados nessas avaliações e não se preocupa com o caminho trilhado e o conhecimento negado.

Pensando na lógica da rede estadual do Pernambuco e nas escolas de referência em Ensino Médio vemos que o processo de modernização proposto pelo estado de Pernambuco, juntamente com o ENEM e outras avaliações em larga escala são os eixos estruturantes do que Trevisol e Almeida (2019) chamaram de neoescola, uma escola baseada nos princípios neoliberais. Holanda e Silva (2017) avaliam que o aumento da carga horária nas escolas integrais não gera ampliação da formação, pois por se basearem na lógica da eficiência e dos resultados as escolas de referência de Pernambuco usam o tempo dos estudantes enfatizando no conteúdo propedêutico. Há, segundo os autores, um clima de adoecimento docente e de foco nas avaliações, o que gera um estreitamento curricular.

A escola que analisamos segue e mesma lógica, embora seja uma escola integral os docentes usam as horas extras dos alunos na escola para reforçar a preparação para o ENEM ou para realizar questões preparando os estudantes para essa avaliação ou o saeb. Vemos que a escola funciona como uma empresa que busca, de forma técnica, alcançar melhores resultados, os professores são meros executores de uma ação para as avaliações.

---

publica/#page1 e https://www.estadao.com.br/politica/blog-do-fausto-macedo/o-enem-mais-desigual-da-historia/.

Existe, em teoria, um compromisso com uma formação integral, cidadã, mas na prática existe uma falta de responsabilidade com uma qualidade social da educação.

Essa falta de responsabilidade não é culpa dos docentes, mas do Estado que submete os docentes a uma série de amarras de todos os tipos, como o ENEM e a bonificação, buscando configurar a ação dos professores ao que almeja o mercado. Educação sem comprometimento com a causa social não passa de tecnocratismo barato, logo, se pudermos analisar as escolas de referência do estado de Pernambuco a partir do que foi visto na escola de referência X poderemos atestar o fracasso da ideia de educação integral e a vitória de uma educação neotecnicista baseada em resultados e que desconsidera a qualidade social da educação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; AZEVEDO, J.P. Subsídio público à oferta educacional privada: reflexões a partir do modelo irlandês. **Revista Brasileira de política e administração da educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, p. 119-139, 2019. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/89876> . Acesso em: 05 dez. 2022

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Retratos da Escola**, Brasília v. 14, p. 670-686, 2020. Disponível em: < http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1223>. Acesso em: 05 dez. 2022

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. G. As reformas educacionais no Estado de São Paulo e a escola de tempo integral: relações entre poder público e setor privado na implantação de uma política educacional. *In*: Jefferson Carriello do Carmo, Regina Tereza Cestari de Oliveira, Celeida Maria Costa de Souza e Silva. (Org.). **Transformações do Estado e influências nas políticas educacionais no Brasil. 2ed. Campinas:** MERCADO DAS LESTRAS, 2016a, v. 1, p. 167-191.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; DRABACH, N. A influência de atores privados na educação paulista: a primeira geração da privatização. **Políticas educativas** - Revista do programa de políticas educativas do núcleo educação para a integração da associação de universidades do grupo montev, v. 3, p. 96-108, 2020. Disponível em: < https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/107517>. Acesso em: 02 dez. 2022

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas et al. Grupos Empresariais Na Educação Básica Pública Brasileira: Limites À Efetivação Do Direito À Educação. **Educação & Sociedade** [online]. 2016, v. 37, n. 134 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 113-131. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>

ADRIÃO, THERESA. Sobre a incidência do setor privado nas redes estaduais de ensino no Brasil: até onde os dados chegaram e o que se toma por fazer. In: TIESE GARCIA, THERESA ADRIÃO. (Org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). 1ed.Curitiba: CRV, 2018, v. 1, p. 71-84.

AFONSO, Almerindo Janela. A redefinição do papel do Estado e as políticas Educativas: elementos para pensar a transição. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n° 37, 2001ª, p. 33-48.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2013, v. 18, n. 53 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 267-284. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, 13, 2009. Acesso em 22 out. 2022, p. 13-29, Disponível em:< https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade** [online]. 2012, v. 33, n. 119 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 471-484. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade** [online]. 2001, v. 22, n. 75 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 15-32. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas Conservadoras E A "Nova Educação": Orientações Hegemônicas No MEC E NO CNE. **Educação & Sociedade** [online]. 2019, v. 40 [Acessado 5 Janeiro 2023], e0225329. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329>.

AGUIAR, Maria da Conceição Carilho. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. Univ. do Porto, Portugal, Tese de Doutorado (em educação), p.57 – 102, 2004.

ALVES MACHADO, . H.; LIMA, . G. dos S. O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio. **Perspectiva**, *[S. l.]*, v. 32, n. 1, p. 355–373, 2014. DOI: 10.5007/2175-795X.2014v32n1p355. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p355.

AMIN, Samir. **O vírus liberal**. Porto: Campo das Letras, 2005.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2011, v. 19, n. 70 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 107-125. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000100007>.

APPLE, Michael & BEANE, James. **Escolas democráticas**. São Paulo, Cortez, 1997.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael. "Currículo e poder". **Educação e realidade**, 14 (2), 1989, p. 46-57.

APPLE, Michael. "Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar". **Educação e realidade**, 11 (1), 1986, p. 19-34.

ARAÚJO, R. M. de L. ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 107–122, 2019. DOI: 10.18764/2178-2229.v26n4p107-122. Disponível em:

https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051. Acesso em: 5 jan. 2023.

Arroyo, Miguel G.. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade** [online]. 2010, v. 31, n. 113 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 1381-1416. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017>.

ARROYO, Miguel. **Currículo**, territórios em disputa. 5ª edição, Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 2013.

AZEVEDO, J. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, *[S. l.]*, v. 15, n. 28, p. 95–108, 2009. DOI: 10.26512/lc.v15i28.3523. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3523.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como Política Pública**. 2ª edição – ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BARDIN Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade** [online]. 2001, v. 22, n. 75 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 48-66. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200005>.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2014, v. 22, n. 85 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 1057-1090. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000400009>.

BAUER, A.; SOUSA, S. Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 86, p. 259-84, jan./fev. 2015. https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100010

BAUER, Adriana et al. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2017, v. 22, n. 71 [Acessado 4 Janeiro 2023], e227153. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227153>

BAUER, Adriana. "Novas" Relações Entre Currículo E Avaliação? Recolocando E Redirecionando O Debate. **Educação em Revista** [online]. 2020, v. 36 [Acessado 4 Janeiro 2023], e223884. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698223884>.

BONAMINO, Alicia e SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa** [online]. 2012, v. 38, n. 2 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 373-388. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>.

BONAMINO, Alicia. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. **Em aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016.
BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico das creches e sua avaliação** – a qualidade negociada. Campinas, Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria INEP nº. 264**, de 28 de Maio de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.ifrr.edu.br/index.php/publicacoes/doc_download/72-portaria-enem-2009>. 2009d.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria n° 109**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre alterações no Exame Nacional do Ensino Médio. Diário oficial da União, Brasília, 28 de maio, 2009a.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5o do art. 3o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.

BRASIL. Ministério da Educação e dos Desportos. **Nota técnica do Conselho Nacional de Secretarias de Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/nota_consed_novoenem.pdf>. 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação e dos Desportos. Assessoria de Comunicação Social (ACS). **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=768&Itemid=>. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação e dos Desportos. **Nota técnica da Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz_referencia_novoenem.pdf>. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ciclo de estudos**: modernidade e educação básica. Brasília, DF: MEC, 1990.

BRASIL. Ministério da Educaçao. Conselho Nacional de Educação. Resoluçao **CNE/CP no 3**, de 17 de Dezembro de 2018. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104

101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 de novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educaç ao. Conselho Nacional de Educaç ao. **Minuta do Parecer do Novo ENEM.** Brasília, DF, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência ENEM**. (2012) Disponível em: . Acesso realizado em: 10 de out. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):** fundamentação teórico metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Setorial de Educação e Cultura**: 1986-1989. Brasília, DF: MEC, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432**, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório CXEMEC n° 1**, versão preliminar. Avaliação da Educação Básica/ INEP, Brasília, 2022.

BREGENSK, Kênya Maquarte Gumes. **Trabalho Docente e Exame Nacional do Ensino Médio:** Tensões e Dilemas. 2016. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

BURITY, J. ¿Ola conservadora y surgimiento de la nueva derecha cristiana brasileña? la coyuntura postimpeachment en Brasil. **Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e020015, 2020. DOI: 10.20396/csr.v22i00.13754. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/csr/article/view/8670122.

CAPOCCHI, Eduardo Rodrigues. **Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação:** evidências de implicações indesejadas. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017, 214p.

CARNEIRO, V. L. As avaliações estandartizadas e o papel do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na etapa final da educação básica. **Revista Exitus**, *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 217-230, 2016. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/84. Acesso em: 5 jan. 2023.

CASAGRANDE, Ana & ALONSO, Katia & SILVA, Danilo. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 19, n. 60, pág. 407-425, jan./mar. 2019. Disponível em:< https://www.researchgate.net/publication/334135217_Base_nacional_comum_curricular_e_Ensino_Medio_reflexoes_a_luz_da_conjuntura_contemporanea>

CASTRO, M. H. G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org.). **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-154.

CASTRO, MARIA HELENA GUIMARÃES DE. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva** [online]. 2009, v. 14, n. 1 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 121-128. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100014>.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. (orgs). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Valeriano Mendes Ferreira. O novo enfoque do Banco Mundial sobre o estado. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política** [online]. 1998, n. 44 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 5-26. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451998000200002>

CURY, Carlos Roberto Jamil. DO PÚBLICO E DO PRIVADO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988 E NAS LEIS EDUCACIONAIS. **Educação & Sociedade** [online]. 2018, v. 39, n. 145 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 870-889. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018206229>.

DA SILVA, Adriano Carvalho Cabral. **A relação entre docente do ensino médio (em tempo) integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2018, 119f.

DA SILVA, Jesué Graciliano. **A expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica entre os anos 2005 e 2015 e suas implicações socioespaciais no estado de Santa Catarina.** Tese (doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017, 416f.

DA SILVA, Sérgio Roberto. **As relações entre a identidade pessoal e a identidade profissional docente**: um estudo exploratório. Univ. Católica do DF, Brasília, Mestrado em educação, 2016.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição, Belo Horizonte, Autêntica, 2019.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. **A nova Razão do Mundo:** ensaios sobre a sociedade neoliberal. 1ª edição, São Paulo, Boitempo, 2016.

DASSO JUNIOR, Aragon Érico. **Nova Gestão Pública (NGP):** a Teoria de Administração Pública do Estado Ultraliberal. Apresentado no XXIII Encontro Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito no Brasil (CONPEDI), realizado em Florianópolis – SC, de 30 de abril a 02 de maio de 2014. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489

DE FREITAS, Fernanda de Lourdes. **A constituição da Identidade docente**: discutindo a prática no processo de formação. UECamp, São Paulo, Mestrado em educação. 2006.

DE PAULA, Teófilo Francisco. **Análise das escolhas do curso superior pelos certificandos participantes do ENEM, que ingressaram em uma IES, por meio do SISU, no período 2012-2014**. Florianópolis, SC, 2015. 136 p. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro** , Joaçaba, v. 44, n. 3, e23206, janeiro de 2019 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592019000300203&lng=en&nrm=iso>

DOMINGUES, José Juiz, TOSCHI, Nirza Seabra e OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade** [online]. 2000, v. 21, n. 70 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 63-79. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100005>.

DOS SANTOS, Josefa Roberta Roque. **Implicações Dos Resultados Das Avaliações Em Larga Escala Nos Mecanismos De Gestão Escolar Adotados Por Escolas Municipais.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2018, 131f.

DOURADO, Luiz Fernandes & OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro eletrônico]. Recife: Anpae, 2018.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou Sociedade das ilusões?** 1ª edição, Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2008.

DUBET, François. **A sociologia da experiência**. Lisboa: Porto, 1994.

ENGELMANN, Derli Adriano. **Dos (des)caminhos percorridos pelo ensino médio ao programa ensino médio inovador – PROEMI – proposto pelo MEC**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

ESTEBAN, M. T. **Exames nacionais e subalternização das classes populares**. In: 31ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 2008, Caxambu. Anais. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/ default/files/gt06-4207-int.pdf.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de educação**, 13, 123-134, 2009.

FELDMAN, A. PESQUISA DE POLÍTICA EDUCACIONAL A PARTIR DO MUNICÍPIO. **Notandum**, n. 53, p. 37-57, 24 abr. 2020.

FERNANDES, C. de O. Avaliação, currículo e suas implicações - Projetos de sociedade em disputa. **Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.588. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/588.

FERREIRA, Rosilda Arruda & TENÓRIO, Robinson Moreira. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, 2010,15, 71-97.

FERRETTI, C. J. Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro: possibilidades e limites. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 1, n. 22, p. e13672, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13672. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13672. Acesso em: 5 jan. 2023.

FERRETTI, Celso João A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados** [online]. 2018, v. 32, n. 93 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 25-42. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro. Reforma Do Ensino Médio No Contexto Da Medida Provisória N|O746/2016: Estado, Currículo E Disputas Por Hegemonia. **Educação & Sociedade** [online]. 2017, v. 38, n. 139 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 385-404. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>.

FIGUEIREDO, Dalson; et al. Os cavalos também caem: Tratado das inconsistências do IDEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2018, v. 26, n. 100 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 552-572. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620180026001178>.

FLICK, Uwe. **Coleta de dados:** abordagens quantitativa e qualitativa. IN: Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa:** Introdução a pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Aline Germano & VILELA, Denise Silva. **O VESTIBULAR E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO**: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE LIVROS DIDÁTICOS E APOSTILAS. XI Encontro Nacional de Educação Matemática Curitiba – Paraná, 2013.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES** [online]. 2009, v. 29, n. 78 [Acessado 10 Janeiro 2023], pp. 153-177. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200002>.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Formação, desempenho e avaliação de professores**. Mangualde: Edições Pedago, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Renato Machado. São Paulo: Graal, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. C. de. Os Empresários E A Política Educacional: Como O Proclamado Direito À Educação De Qualidade É Negado Na Prática Pelos Reformadores Empresariais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, *[S. l.]*, v. 6, n. 1, p. 48–59, 2014a. DOI: 10.9771/gmed.v6i1.12594. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594. Acesso em: 5 jan. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade** [online]. 2004, v. 25, n. 86 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 131-170. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100008>.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2013, v. 43, n. 148 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 348-365. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100018>.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da Educação**: Nova Direita, Velhas ideias. São Paulo, expressão popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Conseguiremos escapar do neotecnicismo? In: SOARES, M.B; KRAMER, S.; LUDKE, M. **Escola Básica** (Anais da 6. CBE.) Campinas: Papirus, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Et al. **Avaliação Educacional**: Caminhos pela contramão. 7ª edição, Petrópolis, RJ, Vozes, 2014c.

FREITAS, Luiz Carlos de. Et al. Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores. **Pro-Posições** [online]. 2019, v. 30 [Acessado 5 Janeiro 2023], e20160102. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0102>.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade** [online]. 2012, v. 33, n. 119 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 379-404. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade** [online]. 2014b, v. 35, n. 129 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 1085-1114. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FREITAS, Luiz Carlos de. Três Teses Sobre As Reformas Empresariais Da Educação: Perdendo A Ingenuidade. **Cadernos CEDES** [online]. 2016, v. 36, n. 99 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 137-153. Disponível em: https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma Pós-modernidade de libertação**: Reconstruindo as esperanças. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2005.

FRIGOTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9ª edição, São Paulo, Cortez, 2010.

GADELHA, Sylvio. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. **Educar em Revista** [online]. 2017, v. 00, n. 66 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 113-139. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.54712>

GANDIN, Luís Armando e LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa** [online]. 2016, v. 42, n. 3 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 651-664. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609143447>

GARCIA, Vanessa Coelho Martins et al. ENEM: um demonstrativo das mudancas socioeconômicas no perfil dos participantes. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 104-124, june 2009. ISSN 2175-2753. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/18/9>.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo*: Revista de Ciência da Educação, Lisboa, n. 9, p. 87-18, 2009. Disponível em http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf

GESQUI, L. C. O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações externas em larga escala. **Práxis Educacional**, *[S. l.]*, v. 11, n. 20, p. 229-245, 2015. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/848.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOELLNER, Isabella de Araujo. **Política pública de acesso ao ensino superior:** um estudo de caso sobre a utilização do ENEM-SISU na Universidade de Brasília de 2012 a 2016. 2017. 105 f., il. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**: Maquiavel – notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

GUSMÃO, Joana Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2013, v. 94, n. 236, pp. 100-124. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Dd9xjKtfX77Vc9jXJHSgVNF/abstract/?lang=pt#ModalArticles>

HIRSCH, Joachim. **El Estado Nacional de Competencia**. México: Univ. Autonoma Metropolitana, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação:** Mito e Desafio, uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, Mediação, 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar:** respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre, Mediação, 2013.

HOLANDA, Eriwelton Antonio de ; SILVA, Katharine Ninive Pinto . Escolas de Tempo Integral do Estado de Pernambuco - uma análise do cumprimento do objetivo de melhora da qualidade do ensino médio e qualificação profissional dos estudantes. **CADERNOS DE ESTUDOS E PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA** , v. 3, p. 276-283, 2017. Disponível em< https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/231600 >

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados do Município de Vitória de Santo Antão**. 2021. https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/vitoria-de-santo-antao/panorama, acessado em 08/07/2021.

KOSLINSKI, Mariane Campelo e CARVALHO, Julia Tavares de. Escolha, seleção e segregação nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa** [online].

2015, v. 45, n. 158 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 916-942. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143352>.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2003, n. 120 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 169-202. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000300009>.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol.27, n.96, out/2006, p.877-910. Disponível em< https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq10/4_o_neoliberalismo_cp10.pdf>

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: D_, A.I.L.F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497-518.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo, Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Revista Outubro**, 2005. Disponível em < http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias**: Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LI, Denise Leyi. **O novo Enem e a plataforma Sisu:** efeitos sobre a migração e a evasão estudantil. 2016. Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LIMA, Iana Gomes de e HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquis**a [online]. 2019, v. 45 [Acessado 4 Janeiro 2023], e190901. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>

LIMA, Thamyrys Fernanda Cândido de ; SILVA, Katharine Ninive Pinto . Ensino Médio Integral e Trabalho Docente: A produção científica em repositórios institucionais. **Reflexão e Ação** (versão eletrônica) , v. 29, p. 10-25, 2021.

LOPES, Alice Casemiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro eletrônico]. Recife: Anpae, 2018.

LOPES, Alice Casemiro; BORGES, Verônica. Currículo, Conhecimento e interpretação. **Currículo sem fronteiras,** v. 17, n.3, p. 555-573, set/dez, 2017.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo, Cortez, 2011.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1ª edição, São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. A base é a base, e o currículo é o que? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** [Livro eletrônico]. Recife: Anpae, 2018.

MACENO, N. G.; GUIMARÃES, O. M. Compreensões e Significados sobre o Novo ENEM entre Profissionais, Autoridades e Escolas: um estudo para o estado do Paraná. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, *[S. l.]*, v. 13, n. 2, p. 027–048, 2013. Disponível em: https://www.periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4260. Acesso em: 4 jan. 2023.

MACHADO, I. H.; PORDEUS, M. P. As avaliações em larga escala e sua repercussão no chão da escola. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, v. 7, n. 9, 1258–1268, 2021.

MACHADO, Paulo Henrique Alves; LIMA, Elizabeth Gonzaga dos Santos. O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio. **Perspectiva**, *[S. l.]*, v. 32, n. 1, p. 355–373, 2014. DOI: 10.5007/2175-795X.2014v32n1p355. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p355. Acesso em: 5 jan. 2023.

MAGGIO, Isabel Placida. **As políticas públicas de avaliação:** o ENEM, expectativas e ações dos professores. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MALUSÁ, Silvana; ORDONES, Luma Lemos; RIBEIRO, Elisabete. ENEM: PONTOS POSITIVOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, *[S. l.]*, v. 3, n. 2, 2015. DOI: 10.14393/REPOD-v3n2a2014-30284. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30284. Acesso em: 5 jan. 2023.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2018.

MARQUES, L. R.; MENDES, J. C. B.; MARANHÃO, I. M. de L. A Nova Gestão Pública No Contexto Da Educação Pernambucana E A Qualidade Educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, *[S. l.]*, v. 35, n. 2, p. 351, 2019. DOI: 10.21573/vol35n22019.95409. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95409. Acesso em: 5 jan. 2023.

MARTINS, Angela Maria et al. Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil: questionário contextual da prova Brasil. **Cadernos de Pesquis**a [online]. 2018, v. 48, n. 170 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 1038-1061. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145511>

MATTOS, Paulo Todescan Lessa. A formação do estado regulador. **Novos estudos CEBRAP** [online]. 2006, n. 76 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 139-156. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002006000300007>.

MELÃO, W. S.; SOARES, M. T. C. Implicações do novo ENEM na perspectiva dos Professores de Matemática do ensino médio. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, *[S. l.]*, n. 33, 2013. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/91. Acesso em: 4 jan. 2023.

MELO, Danila Vieira de. **Quando vai falar de IDEPE, você fala em bônus**: as influências do índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais. Recife, Dissertação de Mestrado em Educação – PPGEdu, 2015.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro eletrônico]. Recife: Anpae, 2018.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. Referenciais do "bom professor" de ensino médio: exercício de articulação teórica. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2018, v. 48, n. 168 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 506-531. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144820>.

NASCIMENTO, T. F. C. de L. N.; SILVA, K. N. P. A Hegemonia das avaliações externas e a noção de qualidade que permeia a política de educação integral do Estado de Pernambuco / The Hegemony of external evaluations and the notion of quality that makes Pernambuco State's integral education policy. **Revista Educação e Políticas em Debate**, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, p. 305–320, 2020. DOI: 10.14393/REPOD-v9n2a2020-55142. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/55142.

NASCIMENTO, Thamyrys Fernanda Cândido de Lima. **Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2019, 205f.

NETO, A. S. Tensões no novo ensino médio: projetos de currículos em disputa. **Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 13, n. 27, p. 699–713, 2020. DOI: 10.22420/rde.v13i27.947. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/947. Acesso em: 4 jan. 2023.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, Alínea, 2016.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista** [online]. 2006, n. 44 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 209-227. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200011>.

OLIVEIRA, R.P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade** [online]. 2009, v. 30, n. 108 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 739-760. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>.

OLIVEIRA, Ramon de. "Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional." **Revista Diálogo Educacional**, vol. 15, núm.44, pp.245-266, 2015 [Consultado: 4 de Enero de 2023]. ISSN: 1518-3483. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189137759012

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educacao Unisinos** (ONLINE), v. 24, p. 1-20, 2020. Disponível em < https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>

OLIVEIRA, Ramon de. Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional. **Revista Diálogo Educacional** [en linea]. 2015, 15(44), 245-266 Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189137759012

OLIVEIRA, Thiago Soares de. O ENEM: breves considerações sobre importância avaliativa e reforma educacional. **Educação Por Escrito**, *[S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 275–285, 2016. DOI: 10.15448/2179-8435.2016.2.23995. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/23995. Acesso em: 5 jan. 2023.

OXFAM. **Um retrato das desigualdades brasileiras**. Versão online, 2018. Disponível em https://www.oxfam.org.br/umretratodasdesigualdadesbrasileiras/?gclid=EAIaIQobChMIkL7wu-Sh_AIVD-mRCh0XIAFMEAAYASAAEgLtvfD_BwE

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2016.

PAULINO, A.; ROSISTOLATO, R. Política de cotas e as mudanças no perfil de candidaturas no Enem: o caso do Rio de Janeiro. **Educação em Foco**, *[S. l.]*, v. 25, n. 45, p. 205–226, 2022. DOI: 10.36704/eef.v25i45.5469. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5469. Acesso em: 10 mai. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria e Educação e Esporte de Pernambuco. **Currículo Ensino Médio**. Recife, Pernambuco, 2021.

PEROBA, Keila Cristine Ferrari. O **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas implicações no contexto escolar:** o caso da Escola Estadual de Ensino Médio 'Emir de Macedo Gomes' em Linhares-ES. 2017. 257 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só currículo, nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 9-27, julho/ 2003.

PIUNTI, J. C P; OLIVEIRA, R. M. M. A. **Perspectivas de professores do ensino médio sobre impactos do Enem**.XVI Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP; Campinas – 2012.

POCHMANN, Marcio. Desempenho econômico conjuntural e a situação recente do trabalho no Brasil**. Revista do núcleo de estudos de economia catarinense**, v. 13, p. 11-27, 2018. Disponível em < https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/2022/03/desempenho-recente-do-mercado-de-trabalho-e-perspectivas-2/#:~:text=Na%20compara%C3%A7%C3%A3o%20com%20o%20mesmo,4%25%20em%20janeiro%20deste%20ano.>

POCHMANN, Marcio. Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2020, v. 25, n. 1 [Acessado 5 Janeiro 2023], pp. 89-99. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.29562019>.

POCHMANN, Marcio. Tutela militar e padrão de gestão do "apartheid social" no Brasil: notas especulativas. **PERSEU: História, Memória e Política**, v. 13, p. 195-214, 2019. Disponível em < https://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/321>

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1980.

RAMOS, Aura Helena, et al. **Políticas de Currículo e escola**: entre fluxos e negociações. Gtcurriculares, 2011, disponível em: https://gtcurriculote2011.wordpress.com/2011/08/27/politicas-de-curriculo-e-escola-entre-fluxos-e-negociacoes/. Acesso em: 05 dez. 2022

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira & FRIGOTTO, Gaudêncio. "Resistir é preciso, fazer não é preciso":as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017

RANCIÉRE, Jacque. **O ódio à Democracia**.1ª edição, São Paulo, Boitempo, 2014.

REPU, REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 05 set. 2022

ROBERTSON, Susan e VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade** [online]. 2012, v. 33, n. 121 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 1133-1156. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400012>. Epub 01 Fev 2013. ISSN 1678-4626. https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400012.

RUMMERT, Sonia Maria. Entidades representativas dos interesses do trabalho: expressão da hegemonia do capital? **Trabalho Necessário**. Ano 3, Nº3, 2005.

SANTOS FILHO, J.; CHAVES, V. A Expansão Da Rede Federal De Educação Profissional E Os Desafios Do Financiamento (2013-2018). **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 8, p. p. 33-50.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, J. D. G. dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal:**

marxismo e educação em debate, *[S. l.]*, v. 9, n. 3, p. 230–240, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i3.20976. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/20976. Acesso em: 02 dez. 2022

SANTOS, Janete dos. **Política Pública de acesso ao ensino superior**: um olhar sobre a utilização do ENEM/SISU na universidade federal do Recôncavo da Bahia. XI congresso Luso afro brasileiro de ciências Sociais, Salvador, 2011.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista** [online]. 2011, n. 40 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 195-205. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000200013>.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos ; SILVA, Katharine Ninive Pinto . O Sistema De Avaliação Da Educação Básica De Pernambuco (SAEPE) E Qualidade Da Educação Básica. **Currículo Sem Fronteiras** , v. 19, p. 309-334, 2019.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos ; SILVA, Katharine Ninive Pinto . Avaliações Em Larga Escala E Educação Integral No Ensino Médio. Revista **E-Curriculum** (PUCSP) , v. 17, p. 1312-1331, 2019.

SANTOS, Maria Lucivânia Souza dos. **Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2016, 206f.

SANTOS, S. C. M. DOS; SILVA, K. N. A dualidade educacional no Ensino Médio brasileiro (2004-2018). **REVISTA BRASILEIRA DO ENSINO MÉDIO**, v. 3, p. 45-59, 6 mar. 2020.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa [online].** 2015, v. 41, n. spe [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 1299-1311. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>. ISSN 1678-4634.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil**: História e Teoria. 2ª edição. Campinas, SP, Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, Demerval. **Educação Brasileira:** Estrutura e Sistema. 11ª edição. Campinas, SP, Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 43ª edição. Campinas, SP, Autores Associados, 2018a.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11ª edição. Campinas São Paulo, Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Política Educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Rev.HISTEDBR** On-line, Campinas, v.18, n° 2, p.291-304, abr/jun, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795. Acesso em: 22 set. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** Significado, controvérsias e perspectivas. 2ª edição. Campinas, SP, Autores Associados, 2017.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **Planejamento da educação e cooperação internacional:** uma análise dos programas Monhangara e Fundescola. Tese de doutorado, USP, São Paulo, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24ª ed. São Paulo, Cortez: 2018.

SILVA, Analice Martins da. **A qualidade da educação na concepção de gestores escolares de Pernambuco: um estudo em escolas com índices elevados em avaliação**. Dissertação (mestrado em Educação) PPGEdu – UFPE, Recife, 117 f. 2017.
SILVA, Cassio José de Oliveira. **A Distopia Do Mérito**: desigualdades escolares no Ensino Médio brasileiro analisadas a partir do ENEM. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2019a.

SILVA, Cássio José de Oliveira. **A distopia do mérito:** desigualdades escolares no ensino médio brasileiro analisadas a partir do ENEM– Campinas, SP: [s.n.], 2019. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SILVA, Gabriela do Rosário; AMARAL, Shirlena Campos; BARRETO, Letícia Sanz. **Cotas para negros e oriundos de escolas públicas na UENF**: Análise sobre acesso, origem geográfica e permanência prolongada de estudantes após ENEM/SISU. Congresso Internacional interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Foz do Iguaçu, 2015.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da ; SILVA, Katharine Ninive Pinto . O Programa de Educação Integral no Ensino Médio Regular em Pernambuco e suas utilizações. **SÉRIE-ESTUDOS** , v. 24, p. 185-201, 2019.

SILVA, Katharine Ninive Pinto ; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da . Trabalho Docente e Educação Integrada nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco. **EDUCAR EM REVISTA** (IMPRESSO) , v. 33, p. 237-247, 2017.

SILVA, Maria Aline da. **Educação profissionalizante, movimento de educação para todos, decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04:** as coincidências esperadas. 2016. Dissertação (Mestrado) –Universidade Estadual do Ceará –UECE, Fortaleza, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro Da. A Bncc Da Reforma Do Ensino Médio: O Resgate De Um Empoeirado Discurso. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34 [Acessado 4 Janeiro 2023], e214130. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

SILVA, Rafaela Campos Duarte e MELO, Savana Diniz Gomes. ENEM: propulsão ao mercado educacional brasileiro no século XXI. **Educação & Realidade** [online]. 2018, v. 43, n. 4 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 1385-1404. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684906>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição, Belo Horizonte, autêntica, 2019a.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na "reforma" do ensino Médio. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.45-59, jan./jun., 2017.

SOUSA, Leandro Araujo de; PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas; LEITE, Raimundo Hélio. Edurural: uma experiencia pioneira em avaliação em larga escala no Brasil (1980-1987). **Hist. educ. anu.**, Ciudad autonoma de Buenos Aires. , v. 22, n. 1, p. 51-60, jun. 2021 . Disponível em <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772021000100051&lng=es&nrm=iso>. Acessado em 10 janeiro 2023.

SOUSA, Rosy-mary Magalhães de Oliveira. **O exame nacional do ensino médio e a relação com o que é ensinado na escola - o que dizem professores e estudantes.** 2010. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIANIA, 2010.

SOUSA, Sandra M. Zákia L.. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2003, n. 119 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 175-190. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200009>

SOUSA, Sandra Zákia e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2010, v. 40, n. 141 [Acessado 4 Janeiro 2023], pp. 793-822. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>.

SOUSA, Sandra. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SPARTA, Mônica; GOMES, William B.. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo , v. 6, n. 2, p. 45-53, dez. 2005 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 jan. 2023.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o "novo" Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, *[S. l.]*, v. 13, n. 25, p. 91–107, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.980. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980. Acesso em: 4 jan. 2023.

TEIXEIRA, Pedro Henrique de Melo. **Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2017, 273f.

TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM:** Limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador da qualidade escolar. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. USP, 2013.

TRAVITZKI, Rodrigo; CALERO, Jorge; BOTO, Carlota. ¿Qué información proporciona el Examen Nacional de Enseñanza Media (enem) a la sociedad brasileña? **REVISTA CEPAL,** v. 113, 2014.

TREVISOL, M. G.; ALMEIDA, M. de L. P. de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista**

Educação e Emancipação, *[S. l.]*, v. 12, n. 3, p. p.200–222, 2019. DOI: 10.18764/2358-4319.v12n3p200-222. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12409. Acesso em: 5 jan. 2023.

TRIVINÕS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987

TUTTMAN, Malvina Tania. Qualidade da Educação: os desafios da avaliação e do financiamento. In: RONCA, Antônio Carlos & ALVES, Luiz Roberto (orgs.). ***O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação***: educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

UCHOA, Antonio Marcos & SENA, Ivânia Paula Freitas (orgs). **Diálogos Críticos:** BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre, Editora Fi, 2019.

VERGER, Antoni y NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade [online].** 2015, v. 36, n. 132, pp. 599-622. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>. ISSN 1678-4626. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional**: quase história. IANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. p. 143-176.

WALDOW, Carmem. As Políticas Educacionais Do Governo Dilma, A Formação Para O Trabalho E A Questão Do Pronatec: Reflexões Iniciais. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf>.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. Públ. Esuc**., Rio de janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez., 2011.

ZANCHET, B.M.A. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): o que revelaram professores do ensino médio dessa avaliação. **Contrapontos**, v.7, n.1, p.55-68, 2007.