

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

SAMILLA NAYARA DOS SANTOS PINTO

NOVO ENEM E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO:
Esvaziamento da formação das classes populares

BELO HORIZONTE

2018

SAMILLA NAYARA DOS SANTOS PINTO

NOVO ENEM E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO:

Esvaziamento da formação das classes populares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas de Educação: Formulação, implementação e avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Savana Diniz Gomes Melo

BELO HORIZONTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFMG
2018

P659 Pinto, Samilla Nayara dos Santos, 1991-
T Novo ENEM e currículo do ensino médio : esvaziamento da formação das classes populares [manuscrito] / Samilla Nayara dos Santos Pinto. - Belo Horizonte, 2018.
168 f.: il.
Orientadora: Savana Diniz Gomes Melo.

Dissertação – (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Inclui bibliografia: f. 125 -134

1. Avaliação educacional – Ensino médio - Teses. 2. Currículos - Avaliação - Teses. 3. Avaliação - Teses. 4. Avaliação educacional - Brasil - Teses. 5. Currículos - Brasil - Teses. 6. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil) - Teses. 7. Política educacional - Teses. 8. Currículos – Mudança - Brasil - Teses.

I. Melo, Savana Diniz Gomes. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD : 371.26

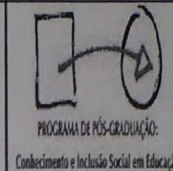
Catálogo na Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG
Bibliotecária†: Carmen Lúcia de Carvalho Ramos CRB/6- 2566

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica)

*Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pela autora, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade da autora, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – “É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos”.

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



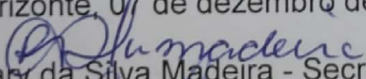
ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA SAMILLA NAYARA DOS SANTOS PINTO

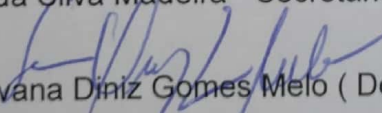
Realizou-se, no dia 07 de dezembro de 2018, às 08:00 horas, Sala da Teleconferência, FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1315ª defesa de dissertação, intitulada *Novo ENEM e currículo do ensino médio: esvaziamento da formação das classes populares*, apresentada por SAMILLA NAYARA DOS SANTOS PINTO, número de registro 2016661113, graduada no curso de PEDAGOGIA/NOTURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Savana Diniz Gomes Melo - Orientador (UFMG), Prof(a). Adriana Maria Cancellata Duarte (UFMG), Prof. Tiago Antonio da Silva Jorge (Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Prof(a). Maria Helena Oliveira Gonçalves Augusto (Secretaria de Estado da Educação).

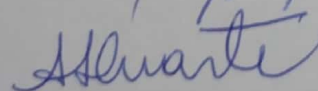
A Comissão considerou a dissertação: Aprovada. Destaca a relevância e atualidade da temática. E sugere publicações.

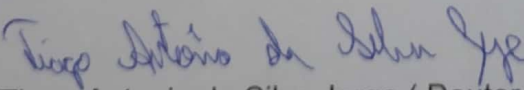
A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título da dissertação para: _____

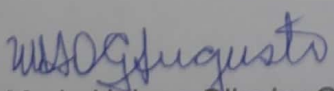
Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 07 de dezembro de 2018.


Rosemary da Silva Madeira - Secretário(a)


Prof(a). Savana Diniz Gomes Melo (Doutora)


Prof(a). Adriana Maria Cancellata Duarte (Doutora)


Prof. Tiago Antonio da Silva Jorge (Doutor)


Prof(a). Maria Helena Oliveira Gonçalves Augusto (Doutora)

*Aos meus pais, Adair e Marlene que,
através de suas trajetórias, me
ensinaram a nunca desistir, mas sempre
resistir.*

AGRADECIMENTOS

Para chegar à conclusão desse trabalho, muitas foram as mãos que seguraram as minhas e me transmitiram força e sustentação.

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me concedido saúde e determinação.

A minha família, pelo amor incondicional.

A CAPES pelo financiamento que contribuiu para a conclusão dessa pesquisa.

A minha orientadora Savana, pela paciência, compreensão, dedicação e apoio.

A Faculdade de Educação por me oportunizar a partilha do conhecimento, bem como o encontro com pessoas tão queridas. Em especial, agradeço ao “Pelé”, Paulinho do café, Neide, Saulo, Hudson, Valdeci, Elias, Oséias, “Bigode”, Evaldo, Quequeu, Marli e Joalice. Vocês são sinônimos de alegria e generosidade.

Ao Wellington por sua atenção e carinho, por transmitir alegria e serenidade e, agradecer a todas/todos com o lindo Jardim Mandala.

As minhas colegas de trabalho da Escola Municipal Ulysses Guimarães, especialmente à Claudia Antinossi, Simone, Edma e Juliana. E, com imenso carinho, agradeço à Claudia Regina pela amizade, compreensão e apoio na reta final do processo de escrita.

Ao GESTRADO, por me oportunizar a aproximação com o “fazer pesquisa”, por me motivar a seguir no âmbito acadêmico e, sobretudo, pela partilha de experiências que agregaram, muito positivamente, em minha jornada como estudante e, também, como professora de escola pública. Em especial, agradeço à Maria Helena por me ensinar tanto. Agradeço também à Dalila Oliveira, Adriana Duarte, Lívia Fraga, Ana Saraiva, Danilo Marques, Tiago Jorge, Edmilson, Alexandre, Luciana, Heloísa e Pauliane.

A Clenice pela confiança, apoio, carinho e dedicação.

As amigas e amigos: Rubia, Rozangela, Lisa, Daisy, Ana Carolina, Silvia, Adriana Santana, Pamela, Maria, Danilo e Franz. Obrigada por tudo e por tanto!

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”

Paulo Freire “Ação cultural para a liberdade”

“A vida deu os muitos anos da estrutura [...] Deu a História, a Ciência, Arquitetura, deu a Arte, deu a cura e a cultura pra quem leu. Depois de tudo até chegar neste momento me negar conhecimento é me negar o que é meu. Não venha agora fazer furo em meu futuro. Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu [...]”.

Dani Black. “Trono do Estudar”

RESUMO

PINTO, Samilla Nayara dos Santos. **NOVO ENEM E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: ESVAZIAMENTO DA FORMAÇÃO DAS CLASSES POPULARES**. 2018. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

Esta dissertação integra a pesquisa intitulada “Piso Salarial Profissional Nacional no Brasil: incidências sobre a remuneração, carreira e atuação sindical”, desenvolvida com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG. E tem como objeto a avaliação do ensino médio, realizada por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O objetivo deste estudo é analisar, no período de 2009 a 2018, as mudanças realizadas no exame e suas repercussões sobre as políticas curriculares para o ensino médio em âmbito nacional. A metodologia adotada pautou-se na abordagem qualitativa, recorrendo à pesquisa documental e literatura da área. Os documentos fundantes para a pesquisa abrangeram o conjunto de legislações e documentos empreendidos no âmbito do ensino médio, no recorte temporal de 1990 a 2018, com destaque para aqueles referentes ao ENEM e ao currículo. O resultado desta dissertação destaca que a Reforma do Estado brasileiro, desenvolvida a partir de 1995, trouxe significativas mudanças para o campo da educação pública, a partir da adoção do modelo gerencial. Entre as alterações realizadas, ressalta-se a centralidade que a avaliação passa a ter no âmbito das políticas educacionais, fundamentada na lógica privada que se atem aos termos de qualidade, eficiência e eficácia educacional. Nesse bojo, o ENEM é criado para o ensino médio, em 1998, com o objetivo de se configurar como um exame diagnóstico para os estudantes ao longo de sua trajetória de formação nessa etapa de ensino. Todavia, sua segunda edição, evidenciou que o ENEM não se limitaria apenas à função diagnóstica, promovendo grande esforço realizado pelo Ministério da Educação junto as Universidades, de modo a torná-lo um exame também de entrada para o ensino superior. Em 2009, no âmbito do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o referido exame é aprimorado e atinge seu ápice configurando-se como único mecanismo de seleção para os cursos de ensino superior em instituições públicas e privadas e como mecanismo indutor de mudanças nas políticas curriculares do ensino médio. Ao longo de sua trajetória, o ENEM recebeu várias funcionalidades tornando-se indispensável para uma grande parcela da população. Isso contribuiu para que galgasse o patamar de maior exame realizado no país, mobilizando grande investimento público. À medida que esse exame se potencializa no cenário educacional brasileiro, mudanças são realizadas no âmbito da estrutura curricular do ensino médio, sendo esta alinhada à matriz avaliativa, incluindo a noção de competências e habilidades e a divisão por áreas do conhecimento. Considera-se que o ENEM ofereceu importantes substratos para a estruturação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que combinada a reforma do ensino médio, colocada em curso mediante a Lei nº 17.415/2017, consolida o projeto de governo direcionado a esvaziar a formação das classes populares, limitando sua entrada nas universidades e condicionando-as ao trabalho precário.

PALAVRAS-CHAVE: AVALIAÇÃO; ENEM; ENSINO MÉDIO; CURRÍCULO; BNCC

ABSTRACT

THE NEW ENEM AND THE HIGH SCHOOL CURRICULLUM: IMPOVERISHMENT OF POPULAR CLASSES FORMATION

This dissertation is part of a research project called Piso Salarial Profissional Nacional no Brasil: incidências sobre a remuneração, carreira e atuação sindical (Education workers national minimum wage in Brazil: incidences on wages, careers in education and union actions), supported by the Minas Gerais State Research Support Foundation – FAPEMIG. Its object is to assess the high school system, through the National High School Exam – ENEM (its acronym in Portuguese). The objective of this study is to analyze the changes made in the exam and the national repercussions on high school curricular policies from 2009 to 2018. The methodology was based on the qualitative approach, using documentary research and the literature in the field. The research founding documents covered the set of legislation and documents undertaken within the scope of high school, in the period from 1990 to 2018, with emphasis on those referring to ENEM and curriculum. The dissertation results highlight that the Reform of the Brazilian State, developed since 1995, brought significant changes to the field of public education, since the adoption of the managerial model. Among the changes made, it is emphasized the centrality that the assessment gained in the educational policy, grounded in the private sector logic, which is attached to the terms quality, efficiency and educational efficacy. In this context, ENEM is created for high school in 1998, with the objective of being configured as a diagnostic exam for students throughout their training trajectory in this teaching stage. However, its second edition showed that ENEM would not be limited only to the diagnostic function, promoting a great effort made by the Ministry of Education with the Universities, in order to make it also an entrance exam for higher education. In 2009, under the Luiz Inácio Lula da Silva government, the exam is improved becoming the only selection mechanism for higher education courses in public and private institutions and as a mechanism to induce changes in policies high school curricula. Throughout its trajectory, ENEM received several functionalities making it indispensable for a large portion of the population. This contributed to ENEM reach its peak in the level of the highest examination carried out in the country, mobilizing large public investment. As this exam is strengthened in the Brazilian educational scenario, changes are made within the scope of the curricular structure of high school, which is aligned with the evaluation matrix, including the notion of competencies and skills and the division by areas of knowledge. It is considered that ENEM offered important substrates for the structuring of the Common National Curriculum Base, which combined with the reform of high school, put in place through Law nº 13.415/2017, consolidates the government project aimed at emptying the formation of the popular classes, limiting their entry into public universities and conditioning them to precarious work.

KEYWORDS: ASSESSMENT, ENEM, HIGH SCHOOL, CURRICULUM, BNCC

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atores do Movimento pela Base Nacional Comum	109
Figura 2 - Especialistas envolvidos no processo de elaboração da BNCC, por regiões do Brasil.	115
Figura 3 - Códigos da BNCC.	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atores privados no movimento pela Base Nacional Comum.	110
Quadro 2 – Membros de assessoria a BNCC.	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de instituições de ensino superior que aderiram ao ENEM, em 1999, por regiões do Brasil.	79
Gráfico 2 - Instituições por estado - região sudeste - Brasil/1999.....	79
Gráfico 3 – Natureza das instituições, por região, aderentes ao ENEM, em 1999 – Brasil.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula no ensino médio normal/magistério/e integrado, por dependência administrativa (1991/2010).	62
Tabela 2 – Matrícula no ensino médio normal/magistério/e integrado, por dependência administrativa (2009/2017)	62
Tabela 3 – Número de inscritos no ENEM – 1998 a 2017.	92

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Movimento pela defesa do Ensino Médio; Associação Brasileira de Currículo
ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas
ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CEB	Conselho de Educação Básica
CEE/SP	Comissão de Educação da Câmara de São Paulo
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREDOC	Programa Crédito Educativo para Estudantes Carentes
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DOU	Diário Oficial da União
DRU	Desvinculação das Receitas da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNCE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação

FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
ICMS	Imposto sobre circulação de mercadorias e serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPI – EXP	Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional as Exportações
IPVA	Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
ITCMD	Imposto sobre Transmissão Causa Mortis
ITR	Imposto Territorial Rural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MAGISTRA	Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PISA	Programa de Avaliação Internacional do Estudante
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROMED	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT/MG	Partido dos Trabalhadores de Minas Gerais
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REM/MG	Reinventando o Ensino Médio de Minas Gerais
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAT	Scholastic Aptitude Test/ Scholastic Assessment Test
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE/MG	Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SINDUTE/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIM E	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1 - A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: ORIGEM E SIGNIFICADO.....	29
1.1. O contexto de surgimento do modelo de avaliação externa na educação.....	29
1.2. A centralidade da avaliação nas políticas educacionais a partir da década de 1990.....	37
CAPÍTULO 2 - O ENSINO MÉDIO: AVANÇOS E RETROCESSOS.....	51
2.1. Configuração do Ensino Médio no Brasil: destaques históricos.....	52
2.2. O Ensino Médio após a implantação da LDBEN/1996.....	58
2.3. Programas e Projetos para o Ensino Médio no Brasil: recorte entre os anos de 2009 e 2017....	64
2.3.1. Lei nº 13. 415/2017: a “reforma” do Ensino Médio em curso no país.....	70
CAPÍTULO 3 - O ENEM: TRAJETÓRIA E FUNCIONALIDADES.....	75
3.1. Da implantação a consolidação do ENEM (1998 a 2008).....	75
3.2. O Novo ENEM e o aprimoramento de suas funcionalidades (2009 a 2018).....	83
CAPÍTULO 4 - O CURRÍCULO E A BNCC NO ENSINO MÉDIO.....	94
4.1. As políticas curriculares para o ensino médio no Brasil.....	94
4.2. O processo de construção da BNCC do ensino médio: atores e concepções.....	105
4.2.1 A BNCC do Ensino Médio.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ANEXOS.....	135
Anexo 1 – Quadro síntese do levantamento de documentos e legislações sobre o ensino médio em âmbito nacional (1998 a 2018).....	135
Anexo 2 – Quadro síntese do levantamento de documentos e legislações relativos ao ENEM, em âmbito nacional (1998 a 2018).....	138
Anexo 3 – Documentos estruturantes do Governo Dilma Rousseff e Michel Temer.....	139
Anexo 4 – Notícias sobre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC do Ensino Médio.....	140
Anexo 5 – Notas contrárias à MP nº 746/2016 por parte de Entidades Públicas.....	145
Anexo 6 – Instituições de ensino superior que aderiram ao ENEM como processo único ou complementar de seleção, em 1999.....	165
Anexo 7 – Linha do tempo sobre as principais políticas e documentos empreendidos em âmbito nacional, com foco sobre o currículo do ensino médio.....	168

INTRODUÇÃO

Esta dissertação¹ possui como objeto de estudo a avaliação do ensino médio, realizada por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A avaliação é um elemento que assume centralidade nas políticas educacionais no país, a partir de 1990, configurando-se para além da tradicional função diagnóstica do processo de ensino-aprendizagem.

Tal centralidade tem sua origem no processo de Reforma do Estado Brasileiro, iniciada em 1995, por Fernando Henrique Cardoso (FHC), o qual teve como principal medida a adoção do modelo gerencial de gestão pública, fundamentado nos pressupostos da economia privada e orientado pela busca de resultados. Sob o argumento de retomada do crescimento econômico, este modelo foi assumido tendo como premissas a racionalização dos gastos públicos e a busca por maior eficiência e eficácia da máquina estatal e dos serviços públicos prestados, possibilitando, nessa perspectiva, maior abertura aos setores privados para atuarem em áreas antes exclusivas do Estado, como o caso da educação; estabelecendo, dessa maneira, uma nova relação entre Estado, Sociedade Civil e Mercado.

Os pressupostos gerenciais expressaram-se no campo educacional resultando em um extenso processo de reformas que tiveram como foco a gestão, o financiamento e o currículo. A descentralização administrativa foi a principal marca das reformas educacionais da década de 1990, sendo representada pela transferência de grande parcela de responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios para as escolas. A mobilidade administrativa e financeira, justificada sob o discurso de maior autonomia para o nível local veio acompanhada da introdução de um mecanismo de controle centralizado nas mãos do Estado – a avaliação externa.

A conformação de avaliações externas em larga escala, por sua vez, foi legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/1996), a qual definiu a constituição de um sistema nacional de avaliação, sendo responsabilidade da União, garantir o processo nacional de avaliação para todas as etapas e níveis da educação, em colaboração com

¹ Esta dissertação integra a pesquisa intitulada *Piso Salarial Profissional Nacional no Brasil: incidências sobre a remuneração, carreira e atuação sindical*, que foi desenvolvida com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), Edital Nº 02/2016 - Programa Pesquisador Mineiro – PPM X.

os sistemas de ensino, de modo a estabelecer prioridades e medidas para a melhoria da qualidade da educação pública.

O principal argumento que sustenta a introdução e a manutenção das avaliações externas na educação brasileira é a qualidade, sendo compreendida, no discurso político, como sinônimo de resultados em testes produzidos, em larga escala. Nessa perspectiva, a avaliação passa a se constituir como principal mecanismo de ação do Estado, pelo qual controla e mantém sob sua vigilância as instituições educacionais e escolares, através da cobrança de resultados (CARNEIRO, 2013).

Sai de cena o Estado Executor para a consolidação do Estado Avaliador, que se expressa pela adoção de um *ethos* competitivo por parte do Estado, pelo qual se atribui ênfase aos resultados, em detrimento ao processo, instaurando a cultura gerencial da gestão pública na educação e, alteando os pressupostos neoliberais tais como: a liberdade individual e a meritocracia, por meio dos quais se adéquam os sujeitos à estrutura social a partir de seus méritos individuais, desconsiderando, nessa perspectiva, as desigualdades sociais e escolares que os assolam (AFONSO, 1998).

Inserido na lógica assumida pelo Estado Avaliador, no campo da educação, o *accountability* passa a assumir estrutura, predominantemente, fundamentada nos resultados das avaliações externas em larga escala. O *accountability*, nessa direção, ao se basear fundamentalmente no recolhimento e publicização das informações oferecidas pelos exames padronizados, torna os resultados acadêmicos dos estudantes um principal critério para a avaliação das escolas, sobretudo dos professores (JORGE, 2014). Essa discussão será retomada e apresentada de maneira detalhada mais à frente, no capítulo 1.

A avaliação, sob o pressuposto da qualidade da educação pública, possibilita a abertura para os setores privados atuarem em suas estruturas, uma vez que reforça que as instituições públicas apresentam resultados insatisfatórios e, seria a inserção do setor privado uma solução indispensável para se conquistar a pretendida qualidade.

Nesse cenário de adoção de avaliações em larga escala na educação brasileira, é criado o ENEM, em 1998 – objeto de estudo desta dissertação. Este Exame surge por meio da Portaria

nº 438/1998, com o principal objetivo de servir como diagnóstico da realidade do ensino médio no país, possibilitando ao estudante parâmetros para sua autoavaliação. Todavia, em seu primeiro relatório, produzido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), já se anunciava que o ENEM não se limitaria apenas a função meramente diagnóstica, sendo revelada a investidura do Ministério da Educação (MEC) junto às instituições públicas e privadas de ensino superior, em torná-lo um exame de seleção de candidatos para esse nível de escolaridade.

Além do objetivo de tornar o ENEM um substituto dos tradicionais vestibulares, muitas outras ações foram empreendidas pelo MEC, em conjunto com o INEP, para ampliar o número de participantes em suas edições, visto o seu caráter de adesão voluntária. Nessa direção, foram-se ampliando, paulatinamente as funcionalidades do ENEM, sendo a primeira realizada em 2004, com a sua vinculação como critério para participação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Isso contribuiu para que se aumentasse, consideravelmente, o número de inscrições para o ENEM, chegando ao total de três milhões de inscritos na edição de 2005 (FERREIRA, 2014).

Em 2009, o referido exame é aprimorado e atinge seu ápice, configurando-se como mecanismo de seleção de candidatos em instituições públicas e privadas de ensino superior, mediante a Portaria nº 109/2009. Sob a titulação de Novo ENEM, para se diferenciar das edições anteriores, o exame passou a se configurar também como um forte indutor de mudanças curriculares para o ensino médio, como anunciado nos objetivos apresentados no texto da Portaria acima referenciada. Isso contribuiu para que galgasse o patamar de maior exame realizado no cenário nacional, mobilizando grande parte dos jovens para a sua realização, como também de investimento público.

Ao término da pesquisa, considera-se que o ENEM é um exame que individualiza a questão da aprendizagem, direcionando o sucesso ou insucesso dos resultados sobre o sujeito, retirando a responsabilidade do Estado em garantir condições adequadas para uma educação pública de qualidade. Nessa direção, reforça também a meritocracia e o individualismo. Ademais, ainda que o ENEM seja um exame de saída, que não compreende a totalidade dos estudantes matriculados no ensino médio, considera-se que este se adéqua e corrobora para a viabilização da competição entre instituições de ensino, uma vez que suas dimensões,

sobretudo a partir da versão do Novo ENEM, reforçam o *status* da qualidade às escolas com maior número de estudantes aprovados neste Exame. Para, além disso, o ENEM atua como um mecanismo pelo qual o Estado justifica as suas ações no campo do ensino médio, essencialmente no tocante a organização curricular desta etapa de ensino. À medida que esse exame se potencializa no cenário educacional brasileiro, se observa alterações nas políticas curriculares para o ensino médio, como se observa a organização do currículo por competências e habilidades e a divisão por áreas do conhecimento, o que será demonstrado ao longo desta dissertação.

Considera-se, ainda, que o ENEM ofereceu importantes substratos para a estruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que combinado a reforma do ensino médio, colocada em curso mediante a Lei n.º. 13.415/2017, consolida o projeto de governo direcionado a esvaziar a formação das classes populares, limitando sua entrada nas universidades públicas e condicionando-os às formas de trabalho precário.

A crescente expansão do ENEM em suas funcionalidades, a grande mobilização de estudantes para a realização do Exame e sua relação com as políticas curriculares para o ensino médio foram elementos que provocaram as inquietações que motivaram a realização do presente estudo.

Contudo, o interesse pelo desenvolvimento de estudos no campo do ensino médio é anterior. Ele surgiu ao longo de minha trajetória acadêmica na Faculdade de Educação (FAE/UFMG), essencialmente pela minha inserção ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/FAE/UFMG), a partir do ano de 2013. Este grupo promove estudos sobre as políticas educacionais em curso e suas repercussões para o trabalho docente em suas diferentes dimensões, o que me instigou a realizar estudos no campo das formulações de políticas públicas dirigidas à educação básica, sobretudo ao ensino médio. Etapa essa tão complexa em termos de objetivos e finalidades.

A atenção sobre o ensino médio se deu em função da minha participação na pesquisa, já finalizada, de título *Políticas para o Ensino Médio Estadual em Minas Gerais: implicações sobre a gestão*, financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais

(FAPEMIG). Essa pesquisa trouxe-me inquietações e novos conhecimentos acerca desta etapa de ensino, aproximando-me da literatura sobre o tema.

A escolha pelo recorte na avaliação no ensino médio, expressa pelo ENEM, se deu em função das discussões promovidas ao longo das disciplinas realizadas durante o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação (PPGE/FAE/UFMG) e, também, pelas inquietações frente à amplitude deste Exame no decorrer de suas edições, sendo um tema frequente entre os jovens que pretendem cursar o ensino superior.

Durante a realização do mestrado realizei o estágio docente na disciplina *Trabalho Docente e Relações de Trabalho nos Sistemas de Ensino*, que me possibilitou ampliar os conhecimentos teóricos acerca da relação entre educação e economia, o que me auxiliou na escrita desta dissertação apresentada ao PPGE/FAE/UFMG.

Em síntese, a presente pesquisa buscou analisar as repercussões do Novo ENEM sobre as políticas curriculares do ensino médio em âmbito nacional, no período entre 2009 e 2018. A escolha por este recorte temporal se expressa pela mudança radical em que o Exame é submetido, configurando-se como o principal mecanismo de seleção para os cursos de ensino superior em instituições públicas e privadas.

Destacam-se algumas questões que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa, a saber: quais as funcionalidades assumidas pelo ENEM, ao longo de sua trajetória, que o configuraram como maior exame realizado em nível nacional? Quais as possíveis relações dessas mudanças com as políticas públicas de educação dirigidas ao ensino médio? Quais suas relações com as políticas curriculares empreendidas no cenário nacional?

Logo, o objetivo central desta investigação foi analisar as implicações do Novo ENEM sobre as políticas curriculares para o ensino médio em âmbito nacional, no período entre 2009 e 2018. Seus objetivos específicos foram:

- Caracterizar e analisar o contexto, o processo de criação, e o desenvolvimento dos sistemas de avaliações da educação no Brasil, localizando em seu bojo, as especificidades do ENEM;

- Identificar e analisar os documentos produzidos sobre o ENEM, em âmbito nacional, a partir de sua criação em 1998 até o ano de 2018.
- Identificar e analisar o conjunto de legislações produzidas nacionalmente para o ensino médio, com destaque para as políticas curriculares, e relacionar com a trajetória do ENEM.

Para o alcance desses objetivos, a presente investigação se pautou na abordagem qualitativa, elencando como metodologia a análise documental. O percurso metodológico será descrito no tópico a seguir.

Metodologia

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa teve como objetivo central analisar as implicações do Novo ENEM sobre as políticas curriculares para o ensino médio em âmbito nacional no período entre 2009 e 2018. Para tanto, se desenvolveu uma investigação pautada na abordagem qualitativa, assumindo como procedimento metodológico a pesquisa documental.

Para Ferrari (1982), a pesquisa documental “realiza-se sobre materiais que se encontram elaborados. São fontes acabadas que não receberam ainda um tratamento analítico ou se isso aconteceu ainda podem oferecer contribuições de reforço, ou podem ainda receber uma nova reformulação de acordo com os objetivos da pesquisa” (FERRARI, 1982, p. 224).

Esse procedimento se justifica, segundo Cellard (2010, p. 295), por “permitir acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”, e por ser uma ferramenta útil para se compreender um processo em curso, como destacam Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999).

A pesquisa documental teve como objetivo identificar e analisar as mudanças empreendidas no âmbito do ENEM, bem como as mudanças empreendidas no âmbito das políticas curriculares desenvolvidas para o ensino médio no cenário nacional, de modo a possibilitar as aproximações entre esse exame e a estruturação de uma Base Curricular para essa etapa de ensino. Para tanto, foram levantados diferentes tipos de documentos: (1) leis, decretos, portarias, resoluções e demais documentos produzidos pela União sobre o ensino médio –

vide anexo 1; (2) documentos produzidos pelo MEC e pelo INEP referentes ao ENEM (anexo 2); (3) notícias vinculadas por *websites* (anexo 4). A análise da legislação nacional foi tratada nessa dissertação, nos capítulos 2, 3 e 4.

A análise dos dados foi realizada a partir de leituras e releituras dos documentos coletados, juntamente ao aporte da literatura sobre o tema, com marcações às margens que viabilizaram a construção de sínteses provisórias. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), é definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42). Segundo a autora, a técnica de análise de conteúdo, pautada na abordagem qualitativa, preocupa-se com o contexto das mensagens e, sobretudo, com o contexto exterior a elas, isto é, enfatizam-se as suas condições de produção (BARDIN, 1977, p. 115).

O desenvolvimento da análise dos dados foi sistematizado em três etapas, conforme proposto pela referida autora, sendo elas: (1) a pré-análise, onde ocorre a seleção e preparação do material coletado; (2) a exploração do material, com o destaque de termos específicos, frases e temas; e (3) o tratamento dos resultados, constituído pelas inferências e pela interpretação do conteúdo do material coletado.

Com efeito, o conjunto de dados selecionados permitiu traçar aproximações entre o ENEM e as políticas curriculares elaboradas para o ensino médio em âmbito nacional. Todavia, por se tratar de uma pesquisa fundamentada apenas na análise documental, faz-se necessário o aprofundamento das questões apontadas neste estudo, a partir da inclusão de novos dados que possam enfatizar as percepções dos sujeitos alvo das políticas aqui tratadas – gestores, professores e estudantes.

Estrutura da Dissertação

Em relação à estrutura da presente dissertação, além desta introdução e as considerações finais, o estudo foi dividido em quatro capítulos, cujos conteúdos serão descritos a seguir.

No capítulo 1, intitulado “A avaliação em larga escala na educação básica no Brasil: origem e significado” buscou-se realizar uma discussão acerca das mudanças realizadas no capitalismo a nível global e suas repercussões para os Estados Nacionais, destacando neste contexto, a Reforma do Estado Brasileiro e as transformações desencadeadas no campo da educação a partir da ênfase atribuída à avaliação nas políticas educacionais a partir dos anos de 1990. Nessa direção, buscou-se analisar o contexto em que surgem as avaliações externas em larga escala, seus objetivos e finalidades, como também o aprimoramento destas, de modo a compreender o cenário em que emerge o ENEM, foco desta pesquisa.

No capítulo 2, “O Ensino Médio: avanços e retrocessos” procurou-se desenvolver a discussão sobre esta etapa de ensino a partir da apresentação de alguns elementos de sua história considerados relevantes a esta investigação, sendo destacados os propósitos, conteúdos, finalidades e contradições que envolvem a trajetória do ensino médio público no país. Procurou-se também, apresentar a caracterização das principais mudanças empreendidas no âmbito desta etapa de ensino até a culminância da Lei nº. 13.415/2017, que coloca em curso a reforma do ensino médio.

No capítulo 3, de título “O ENEM: trajetória e funcionalidades” pretendeu-se justificar a escolha do ENEM como objeto a ser estudado, a partir da descrição e análise das mudanças desenvolvidas no âmbito deste Exame ao longo de suas edições. São destacadas neste capítulo as funcionalidades a ele agregadas durante sua trajetória, de modo a galgar, no cenário atual, o patamar de maior avaliação empreendida no cenário atual, mobilizando um alto investimento de recursos públicos. São sinalizados, ainda, alguns elementos para a análise de suas implicações sobre as políticas curriculares dirigidas ao ensino médio, em âmbito nacional.

No capítulo 4, “O currículo e a BNCC no ensino médio” buscou-se apresentar e analisar as principais medidas realizadas no âmbito do currículo desta etapa de ensino desde a promulgação da LDBEN/1996. Neste capítulo são apontadas análises que compreendem a avaliação em larga escala como forte indutoras de mudanças na estrutura curricular, uma vez que estão imbricadas ao projeto político e econômico estruturado tanto a nível nacional, quanto global. Nessa perspectiva, buscou-se identificar e analisar os pontos de estreitamento entre o ENEM e as políticas de currículo desenvolvidas para o ensino médio, bem como analisar a configuração da BNCC nesta etapa de ensino.

Espera-se que os resultados desta dissertação possam contribuir para ampliação dos conhecimentos relativos ao ENEM, as políticas educacionais empreendidas com foco no currículo do ensino médio e as atuais medidas de esvaziamento do conteúdo de formação das classes populares, que se encontram, em maioria, na escola pública.

Acredita-se que este estudo possa inspirar novas investigações sobre o tema, bem como ações coletivas em resistência ao projeto de formação líquida que está em curso no âmbito do ensino médio mediante a reforma posta em prática pela Lei nº 13.415/2017, como também ao distanciamento das classes populares do direito a educação pública, gratuita e de qualidade.

CAPÍTULO 1

A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: ORIGEM E SIGNIFICADO

O presente capítulo objetiva apresentar e analisar alguns elementos, considerados relevantes a este estudo, constitutivos da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro, empreendida a partir de 1995, na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), a consequente adoção do modelo de Estado gerenciador e suas repercussões para o campo educacional. Ressalta-se a centralidade atribuída à avaliação na configuração atual do Estado, sobretudo no conteúdo das políticas educacionais, tendo em vista compreender o espaço em que o ENEM está situado no interior dessas políticas, essencialmente no que se refere às implicações produzidas sobre a estrutura curricular do ensino médio. Para a apresentação do tema deste capítulo, o texto se estrutura em dois tópicos: o primeiro dedica-se ao contexto global de reestruturação capitalista e suas repercussões para o Estado Brasileiro, situando neste contexto as mudanças no âmbito da educação pública com destaque para a ênfase atribuída aos mecanismos de avaliação. O segundo tópico dedica-se a compreender a adoção destes mecanismos e seu aprimoramento ao longo dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016).

1.1. O contexto de surgimento do modelo de avaliação externa da educação

A crise da prosperidade econômica do capitalismo nos anos de 1970 implicou substanciais mudanças para a organização dos Estados Nacionais em seus aspectos político e administrativo, sobretudo no contexto latino-americano. Crise essa derivada pelo desmoronamento do modelo de Estado de Bem Estar Social², consolidado nos países europeus pós-2ª Guerra Mundial, e marcado pelo estabelecimento de prioridades estatais como a universalização e ampliação dos direitos sociais e a implantação da assistência e seguridade social como meios para se garantir o atendimento das necessidades básicas dos cidadãos conformando, assim, um novo modelo de Estado³

²Ver Sousa Júnior (2001).

³ Compreende-se o Estado a partir da perspectiva marxista, a qual sinaliza sua origem no modelo capitalista como um mecanismo de manutenção da divisão social em classes, e que garante os interesses individuais em sobreposição aos interesses coletivos. Para aprofundamento no conceito ver Marx e Engels (1980).

Como asseverado por Höfling (2001), essa crise constituiu o conjunto de argumentos de teóricos adeptos ao neoliberalismo ante ao direcionamento de redefinição do papel e das funções do Estado, sendo apontada sua atuação em políticas sociais como um dos fatores preponderantes para se limitar o desenvolvimento do capitalismo e para aprofundar as crises estruturais e econômicas. Para Duarte (2002, p.60), “ao combater o Estado de Bem Estar Social [...] passou a se defender um processo de mercantilização do Estado”.

Carneiro (2013), nessa mesma perspectiva, aponta que diante da crise estrutural do capitalismo ressaltaram-se a reorganização e a imposição de reformas estruturais, como medidas necessárias “para fazer frente às novas demandas apresentadas ao Estado, tido como improdutivo e que, portanto, necessitava ser reformulado nas suas ações e políticas, de modo a liberar a economia para a retomada do seu crescimento”. Desse modo, se construiu uma agenda global fundamentada na conformação “de uma nova hegemonia neoliberal, com a política de revalorização do mercado” (CARNEIRO, 2013, p.45).

Nesse contexto, como apontado por Duarte (2002), se passou a defender a constituição de um Estado forte e com limitada atuação nas áreas de bens e serviços sociais, de modo a possibilitar maior espaço para a intervenção dos setores privados, não criando, assim, obstáculos para a atuação do mercado.

Sobre o tema, Ball (2004) ressalta que a mudança proposta pelos teóricos neoliberais correspondeu, essencialmente, à alteração das responsabilidades dos Estados para a abertura de duas frentes de transformações políticas na esfera estatal. A primeira destinada a retirar sua função exclusiva na prestação direta de serviços possibilitando, por meio desta, a atuação de outros setores – público, voluntários e privados – na oferta destes serviços. E a segunda, a permitir a instituição de “modelos alternativos de financiamento, e a participação de financiadores privados, para desenvolver a infraestrutura do setor público”, denominadas parcerias público-privado (BALL, 2004, p. 1109-1110).

Em outra perspectiva, Santos (1998) e Bernardo (2009) ao discorrerem sobre o processo de reestruturação capitalista pontuam as suas repercussões no tocante às alterações nos padrões de organização e integração do sistema constituindo, por sua vez, novos aparelhos de poder representados por empresas multinacionais e, mais tarde, pelas transnacionais. Essas empresas passaram a atuar em espaços, antes exclusivos dos Estados e, a interferir substancialmente em suas ações, nos seus variados campos como o econômico, social e cultural, introduzindo a produtividade como elemento central para a produção em maior escala e em menor tempo. A

reestruturação capitalista, como apontado pelos autores, implicou mudanças em diversos âmbitos sendo, no econômico, marcado pelas profundas alterações no modo organizativo do trabalho produtivo tanto no que se refere aos conhecimentos requeridos para as atividades desempenhadas, quanto na relação de produção desenvolvida pelas empresas no tocante ao processo de acumulação do capital.

Tais mudanças, empreendidas no campo da organização do trabalho, denominada como reestruturação produtiva⁴, configurou uma nova engenharia de produção adequada ao mercado, assentada na flexibilização e orientada pelos novos padrões de produtividade. Nessa direção, um novo perfil de trabalhador passou, também, a ser requerido apontando, deste modo, novos elementos para a formação, para a escola.

Santos (1997), ao se deter sobre as transformações do capitalismo, realiza uma importante relação entre economia e educação definindo, por meio desta, dois momentos em sua análise, sendo o primeiro referente a incorporação de trabalhadores mais qualificados no sistema produtivo, e o segundo às modificações realizadas no interior da produção, com a adoção de novas técnicas para o desenvolvimento do produto que, por sua vez, modificou o perfil do trabalhador exigindo-lhe maior flexibilidade e uma participação mais ativa no processo de produção. Diante das novas demandas de consumo, a exploração do trabalho ultrapassou a dimensão física para atuar, também, na intelectual aportando, assim, novos requerimentos à formação.

Deste modo, os requerimentos para a formação se direcionaram para a articulação entre qualificação de natureza geral e abstrata, contribuindo como base para os conhecimentos específicos, e exigindo uma flexibilidade mental para se adaptar ao desenvolvimento do capitalismo, incluindo, neste bojo, a aceitação do desemprego, a terceirização, o autoemprego. Assim, a escola passa a cumprir importante papel dentro do sistema capitalista para a formação da força de trabalho e para a manutenção dos sujeitos sob a lógica do mercado (OLIVEIRA, 1999).

As transformações realizadas na economia em nível global, fundamentada nos princípios neoliberais e orientadas pela busca de maior produtividade penetraram as estruturas do Estado Brasileiro, a partir de 1995, no governo de FHC. A Reforma do Aparelho do Estado, no país, adotou o modelo de modernização fundada no paradigma da administração eficiente e com

⁴ Sobre a crise do capitalismo e a reestruturação produtiva ver Alves (2000) (1993) e Sousa Júnior (2001).

menor custo, voltada para a reconfiguração de suas ações no que se refere às políticas sociais “pautada pela remarcação das fronteiras entre o público e o privado, a constituição da esfera “pública não estatal” e, ainda, a reorientação das relações entre o Estado, a sociedade civil e o mercado” (CARNEIRO, 2013, p. 30).

Conforme o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), a reforma arquitetada se fazia necessária, inicialmente, como resposta a crise do capital, desencadeada a partir de 1970 e, posteriormente, como ação frente às novas demandas apresentadas pelo processo de globalização⁵. Para Bresser-Pereira, autor do referido documento, o modelo de gestão pública, assistido até o fim dos anos de 1980, já não comportava em si os avanços tecnológicos decorrentes da globalização, apresentando como necessário o estabelecimento de formas de gestão “mais ágeis, descentralizadas, e mais voltadas para o controle dos resultados do que o controle dos procedimentos” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 79-80).

Para se recuperar, supostamente, a capacidade fiscal do Estado colocou-se em curso as revisões relativas às suas funções, adequando-o ao modelo gerencial, como pontuado por Abrúcio (2007). De acordo com o PDRAE, o modelo gerencial consiste em “conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada [...] é preciso reorganizar as estruturas da administração com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público” (BRASIL, 1995, p. 10).

A produtividade, eficiência e controle de resultados tornam-se os balizadores da nova configuração de gestão pública, sob o paradigma empresarial. Nessa perspectiva, a Reforma do Estado brasileiro, fundamentou-se, essencialmente, na descentralização administrativa, com vistas à garantia de um Estado mais eficaz no tocante aos serviços prestados.

⁵Conforme Santos (2001), a globalização pode ser compreendida como o “ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”. Para ele, para entendê-la se faz necessário recorrer a dois elementos, sendo eles: “o estado das técnicas e o estado da política”. Nessa perspectiva, o autor assevera que a globalização se expressa pelo novo sistema de técnicas que emerge no final do século XX, em função dos avanços no campo da ciência, combinado aos resultados de medidas realizadas no âmbito da reestruturação capitalista com vistas a configuração de um mercado a nível global, em que todos os países passam a ser submetidos em uma relação de concorrência econômica. Conforme exposto por ele: “um mercado global utilizado desse sistema técnicas avançadas resulta nessa globalização perversa”. Perversa porque, ao justificar as crises estruturais, sujeita “todos os países, lugares e pessoas a se comportar, isto é, a organizar sua ação, como se tal “crise” fosse mesma para todos e como se a receita para afastá-la devesse ser geralmente a mesma. Na verdade, porém, a única crise que os responsáveis desejam afastar é a crise financeira e não qualquer outra. Aí está, na verdade, uma causa para mais aprofundamento da crise real – econômica, social, política, moral – que caracteriza o nosso tempo” (SANTOS, 2001, p. 23-36).

A redefinição do papel do Estado, por sua vez, ocorreu mediante a sua exclusão da posição de executor ou prestador direto de serviços, para manter-se como regulador ou promotor destes, sobretudo no âmbito dos serviços sociais como educação e saúde. A justificativa para essa mudança recaiu sobre o discurso de “fortalecimento das funções de regulação e coordenação do Estado, particularmente a nível federal e a progressiva descentralização vertical para os níveis de infraestrutura”. (BRASIL, 1995, p. 18).

Essa redefinição concedeu espaço para maior atuação dos setores privados na gerência pública, estabelecendo uma nova engenharia institucional, por meio da qual se instituiu como apontado por Abrúcio (2007), um espaço público não estatal. Obtiveram espaço, assim, as Organizações Sociais (OSs) e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), denominadas, atualmente, como parcerias público-privado.

As mudanças no âmbito da organização e gestão do Estado culminaram em uma administração gerencial estabelecendo diferentes setores para o Estado moderno como: o núcleo estratégico; as atividades exclusivas; os serviços não exclusivos; e a produção de bens e serviços para o mercado, sendo a educação, por exemplo, inserida no setor de serviços não exclusivos, podendo ser ofertada, também, pelo setor privado ou organizações públicas não estatais. Esse setor consiste, na sua essência, em uma privatização velada (MELO, 2003). Para Dourado (2002, p. 236), essa “lógica implica alterações substantivas no campo educacional no que se refere à organização jurídica das instituições educativas, ao possibilitar, entre outros aspectos, novos processos de privatização na arena educacional”.

Em síntese, Duarte (2002) aponta que o processo de Reforma do Estado brasileiro, assentado na premissa da modernização, se ateve em ações que resultaram na mudança radical do papel do Estado, reforçando os princípios de mercado e os pressupostos e valores neoliberais. A nova engenharia política empreendida caracterizou-se pela “desestatização, inserção da economia brasileira no sistema global por meio da sua abertura ao mercado internacional, privatização, desregulamentação e retirada do Estado do papel de provedor de bens e serviços sociais” para fortalecê-lo como regulador (DUARTE, 2002, p. 136). Como salientado por Carneiro (2013, p.35) “o Estado passa a se caracterizar como Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital”.

As mudanças realizadas no âmbito da gestão pública, a partir do modelo gerencial, também apresentaram repercussões para o setor educacional, resultando na configuração de uma nova orientação política para sua organização e gestão, influenciada, primordialmente, por

interesses vinculados à reestruturação capitalista. Nessa direção, organismos internacionais tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) agiram, substancialmente, no direcionamento e avaliação das reformas educacionais desencadeadas nos países latino-americanos, como o caso do Brasil, no decorrer da década de 1990 (CARNEIRO, 2013).

De acordo com Hypólito (2010), os discursos situados frente à necessidade de se reformar a educação caminharam rumo à naturalização desta, caracterizando-a como "parte inevitável da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação" (HYPÓLITO, 2010, p. 1340).

A exemplo das transformações desenvolvidas no campo econômico, as reformas educacionais no país também assumiram como referencial, o alinhamento da educação às leis do mercado e dos setores privados. Os conceitos de qualidade total, de competitividade, de eficiência e eficácia foram importados do sistema econômico para as políticas educacionais, configurando a presença do mercado educacional, com a “diminuição da fronteira entre o público e o privado” (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p. 63).

Oliveira (1999), ao se ater em seu estudo sobre as políticas educacionais implantadas em 1990, argumenta que as reformas empreendidas no campo da educação modificaram aspectos relativos ao seu financiamento, gestão e currículo. Empreenderam, ainda, alterações na forma de organização e administração dos sistemas de ensino mediante a centralização das decisões políticas e descentralização das ações que passaram a ser desenvolvidas no âmbito dos Estados e dos Municípios, ampliando a autonomia administrativa, financeira e pedagógica dos sistemas de ensino.

Este processo de descentralização, segundo Jorge (2014), foi uma das principais características das reformas educacionais de 1990, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local através da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo maior relevância à gestão da escola.

Embora, as escolas tenham assumido maior grau de autonomia quanto à administração financeira e pedagógica, em decorrência do processo de descentralização da gestão, essa veio acompanhada por um extenso controle mediante a adoção dos sistemas de avaliação,

constituindo, também, uma das importantes marcas das reformas na educação (JORGE, 2014).

Segundo Carneiro (2013), diante de um Estado reformado, cujas bases fundamentaram-se na configuração de uma gestão pública gerencial, orientada pelos princípios advindos dos setores privados, a avaliação assume centralidade quanto à viabilização da qualidade dos serviços públicos, dentre eles a educação. Sob a argumentação da qualidade, o Estado utiliza desse mecanismo como forma “de controlar e manter sob sua vigilância as instituições educacionais e escolares, por meio do estabelecimento de metas e da posterior cobrança dos resultados” (CARNEIRO, 2013, p.32).

Nessa perspectiva, o Estado assume o papel de Estado Avaliador⁶, sendo apontado por Borges (2016) como fruto da ascendência do neoliberalismo, cujos pressupostos atribuem à avaliação o papel de controle e racionalidade econômica, sob o argumento de reduzir os gastos e incentivar a competitividade do mercado.

O termo “Estado Avaliador” utilizado por países neoliberais e centrais, especialmente a partir dos anos de 1980, se caracteriza pela adoção de um *ethos* competitivo pelo Estado que atribui ênfase aos resultados em detrimento ao processo, instaurando a cultura gerencial da gestão pública e, enaltecendo os princípios neoliberais de “livre mercado, da liberdade individual e da meritocracia, o que adequaria os sujeitos à estrutura social a partir de seus méritos individuais” (AFONSO, 1998).

Carneiro (2013) assevera como parte “da natureza do Estado gerenciador, a valorização dos princípios da descentralização compreendida enquanto desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais, da parceria, do foco nos resultados, da excelência e eficácia na educação”. Nessa direção, a autora ressalta que a centralidade atribuída às avaliações externas no caso da educação ocorre “como forma de o Estado manter-se no exercício do controle sobre os processos anteriormente sob sua incumbência” (CARNEIRO, 2013, p. 35).

Complementarmente, a autora argumenta que, nessa nova configuração de Estado, se torna “forte a cultura da avaliação consistindo na criação de mecanismos para medir e avaliar o desempenho de professores e funcionários em geral (no caso da escola)” sendo que, ante um quadro de resultados considerados insatisfatórios se possibilita abertura para a competição via iniciativa privada, “sob a ideologia da desvalorização de bens e serviços públicos, no qual se

⁶ Ver Afonso (2013)

utiliza de diferentes artifícios para que as pessoas passem a compreender tudo o que é público como ruim e inoperante e tudo o que é privado como bom e funcional” (CARNEIRO, 2013, p. 42).

Quanto à avaliação de professores e funcionários da escola, vale ressaltar o tema da responsabilização dos atores envolvidos no processo educativo pelos resultados dos estudantes em avaliações externas, o que se pode denominar *accountability*⁷. Segundo Jorge (2014), as formas de *accountability* assumidas na educação se estruturam, predominantemente, através dos resultados das avaliações externas em larga escala, “uma vez que relacionam de forma evidente com a consolidação do chamado Estado-Avaliador e com a adoção de um modelo de gestão pública em que a definição prévia de objetivos e metas, bem como a mensuração e quantificação, são aspectos centrais”. Nessa direção, o modelo de *accountability* fundamenta-se, basicamente, “no recolhimento e publicização das informações baseadas nos testes padronizados em que os resultados acadêmicos dos estudantes acabam por se tornar, também, o critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores” (JORGE, 2014, p. 57).

Diante dos elementos apresentados, Carneiro (2013) assevera, em síntese, que sob a ideologia neoliberal, a qual fundamentou as reformas empreendidas no âmbito do estado brasileiro e, conseqüentemente da educação, a redução da intervenção do Estado na oferta do serviço educativo promoveu fortemente a crítica ao serviço público e o “encorajamento do mercado, este traduzido, principalmente na submissão das políticas educacionais à lógica da economia global, na tradução dos valores e princípios mercadológicos tais como a competição, a concorrência e a excelência” com o objetivo de modernizar a educação pública “fomentando, assim, uma atuação voltada para a sua privatização” (CARNEIRO, 2013, p. 40).

Não por acaso, a avaliação assume centralidade nesse contexto gerenciador. Sendo utilizada como mecanismo para justificar a atuação dos setores privados na educação pública sob o argumento de melhoria da qualidade dos serviços. Assim, como exposto pela referida autora, “a educação fica exposta às forças do mercado e passa a ser, cada vez mais, exigida em termos de apresentação de resultados mensuráveis, bem como em relação a submeter-se ao controle social” (CARNEIRO, 2013, p. 41).

⁷ Ver Schneider e Nardi (2015).

Com vistas a aprofundar no tema sobre a concretização das políticas de avaliação direcionadas à educação básica e superior no Brasil, o próximo tópico se dedicará a apresentar e analisar os principais mecanismos de avaliação implantados e aprimorados no país, destacando as ações realizadas nessa direção pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016).

1.2. A centralidade da avaliação nas políticas educacionais a partir da década de 1990

Como apresentado no tópico anterior, a nova forma assumida pelo capitalismo resultou em substantivas mudanças para o Estado em seus aspectos político, econômico, administrativo e social. Justificado pelas necessidades de ajustes estruturais, o projeto de modernização do Estado brasileiro, sob o paradigma da economia privada, foi colocado em curso durante o governo de FHC (1995-2002), culminando na adoção do modelo gerencial para a gestão pública.

A crítica realizada em torno da considerada “ineficiência” do Estado promoveu diferentes formas de privatização dos serviços públicos. A privatização *stricto sensu* representada pela transferência da propriedade de setores do Estado para a iniciativa privada, em uma “perspectiva de enxugamento da ação econômica”. E outra, mais velada, representada pela disseminação de “formas de gestão fundamentadas na lógica do mercado. Nesse contexto, “não se é discutida a propriedade da empresa, mas se introduzem concepções privadas de gestão” (SOUZA E OLIVEIRA; 2003, p. 876).

A privatização velada penetrou as estruturas políticas da educação pública, sendo adotados, no âmbito da administração educacional, os princípios prevaletentes do modelo gerencial, base da Reforma do Estado brasileiro. Esse modelo culminou em uma nova configuração para a gestão das instituições educativas, com centralidade para a implantação de mecanismo de avaliação. Ao mesmo tempo em que as escolas passam a se dotar de um maior grau de autonomia referente aos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico, o Estado centraliza a avaliação como meio de controlar suas ações e seus valores.

Santos (1997) considera que o novo rearranjo educacional, assentado na busca de uma escola mais eficiente e produtiva institucionalizou, por meio da avaliação, a produção de análises comparativas e o acirramento da competição entre as instituições escolares integrantes de um

sistema. Neste contexto, alinhado a avaliação se faria também necessário estabelecer padrões básicos e fixar conteúdos mínimos. De forma complementar, Jorge (2014) ressalta que a adoção das avaliações em larga escala “estabelece uma noção operativa de qualidade, com a criação de indicadores que acabam por simplificar o processo educativo em que se considera apenas aquilo que é avaliável”. Para o autor, essa padronização operacionalizada por tal mecanismo acaba direcionando o currículo em um formato mais facilmente mensurável e passível de comparação (JORGE, 2014, p. 57).

Ao se definir os objetivos da educação, implantar um sistema de avaliação e produzir testes educacionais em larga escala, facilita-se o processo de controle sobre o desempenho estudantil, o trabalho dos professores, e sobre as escolas. Podendo, nesse sentido, “determinar a produtividade/qualidade da escola bem como orientar o seu orçamento e o salário dos professores” e, ainda, “estabelecer uma diferenciação entre as escolas [...] conhecendo-se as diferenças, incentiva-se a concorrência” (SANTOS, 1997, p. 92).

Vale destacar, de acordo com Santos (1997), que a elaboração de um sistema de avaliação como mecanismo de controle da produtividade da escola teve como seus principais propulsores os setores privados junto ao Estado. No início dos anos de 1990, entre as recomendações apresentadas no relatório intitulado “Educação Fundamental e Competitividade Empresarial: uma proposta para a ação do governo”, produzido pelo Instituto *Herbert Levy* em parceria com a Fundação Bradesco, a avaliação aparece como um dos principais eixos para a viabilização do Brasil “como nação qualificada para participar da competição internacional” (SANTOS, 1997, p. 89).

O indicativo do relatório referia-se “a implantação de um sistema nacional e permanente de qualidade dos resultados com o objetivo de se permitir comparar o desempenho relativo das escolas em todo o país”. De maneira complementar, ele aponta com base no relatório, que o sistema de avaliação poderia permitir medir se os jovens “que ingressam no mercado de trabalho possuem as competências básicas compatíveis com o nível de desenvolvimento tecnológico das empresas” e ainda se “é capaz de operar em uma sociedade industrialmente moderna e competitiva” (SANTOS, 1997, p. 89).

Conforme Souza e Oliveira (2003), a primeira iniciativa realizada em prol da organização de uma sistemática⁸ de avaliação dos ensinos fundamental e médio, no âmbito nacional, ocorreu nos anos finais de 1980. Essa sistemática recebeu o título de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁹, em 1991, por parte do MEC. Esse Sistema “toma como um dos indicadores da avaliação, o desempenho em provas de uma amostra de alunos do ensino fundamental e médio, de todas as Unidades Federadas” (SOUZA E OLIVEIRA; 2003, p. 880-881).

Segundo o Relatório do SAEB/1991, o Sistema foi criado com vistas ao estudo do desempenho dos estudantes, de modo a detectar os problemas de ensino-aprendizagem e, em seguida “determinar em que condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares etc.) são obtidas os melhores resultados e que áreas exigem uma intervenção para melhorar as condições de ensino” (BRASIL, 1991).

O SAEB é definido como um sistema contínuo de monitoramento, capaz de auxiliar as políticas educacionais, cuja finalidade é “reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar” (SOUZA E OLIVEIRA; 2003, p. 881). Para os autores, o esboço assumido pelo SAEB se alinha aos argumentos direcionados a avaliação como instrumento de gestão da educação, tais como:

[...] possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação de desempenhos, estímulo por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar (SOUZA E OLIVEIRA; 2003, p. 881).

Argumentos esses que expressam a concepção do Estado no tocante ao seu papel na condução das políticas educacionais e apontam uma questão central sobre a iniciativa de consolidação do SAEB: “difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre escolas responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar” (SOUZA E OLIVEIRA; 2003, p. 881).

⁸ Denominada Sistema Nacional do Ensino Público do 1º Grau (SAEP), foi instituída como resposta a uma das exigências apresentadas pelo Banco Mundial para promover o financiamento para projetos educacionais a serem desenvolvidos no Brasil (CHIRINÈA; BRANDÃO, 2015, p. 468).

⁹ Ainda que o SAEB tenha sido sistematizado antes dos anos de 1990, somente em 1994 é formalmente criado através da aprovação da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Com a promulgação da LDBEN/1996, a avaliação é estabelecida na educação para todas as suas etapas e níveis, e define em seu artigo 9º ser dever da União “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, com vistas à definição de prioridades e de melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Segundo Cury (1997), a LDBEN/1996 atribuiu a União, sob os princípios de coordenação e avaliação, maior poder e controle sobre os resultados educacionais em todas as etapas e níveis de ensino; configurando-se, assim, enquanto agente externo do permanente processo de avaliação dos resultados mediante o monitoramento dos indicadores de desempenho.

Para Melo *et.al.* (2012), a centralidade na construção de um sistema de avaliação a partir de tais moldes conferiu não somente maior controle do Estado sobre os resultados, mas também sobre o currículo, o sistema escolar e sobre os recursos financeiros destinados à educação no país.

Em 1997, segundo ressaltado por Carneiro (2013, p. 43), o INEP transformou-se em uma Entidade voltada, especialmente, para a elaboração de indicadores educacionais mediante a mensuração estatística, direcionada para a avaliação de desempenhos, através da Lei nº 9.448/1997. O objetivo central consistiu na ideia de planejamento, orientação e coordenação de sistemas e projetos de avaliação da educação, com vistas ao estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino em todo o país.

Conforme exposto pela autora, essas alterações realizadas na natureza institucional do INEP promoveram substancialmente “a aproximação do MEC com entidades nacionais e estrangeiras voltadas para o desenvolvimento e propagação de dados e informações a respeito de diversas realidades tais como a OCDE”. Agência essa, que desde o ano de 1989, “mantém acordos de cooperação técnica com o Brasil, por meio do INEP para prestar assistência, especialmente na área da educação e de formação de professores”¹⁰ (CARNEIRO, 2013, p. 43).

A avaliação, nesse contexto, passa a ocupar espaço estratégico na gestão da educação, sendo a manifestação de Maria Helena Guimarães de Castro, presidente do INEP, nos governos de FHC, elucidativa dessa afirmativa. Ela, ao recorrer às redefinições do Estado relativas ao seu papel e funções, aponta ações semelhantes que vinham sendo desenvolvidas em outros países

¹⁰ Ver Maués (2011).

como “como a privatização das empresas estatais, a desregulamentação da economia [...], a realização de parcerias com o setor empresarial para a ampliação da oferta dos serviços públicos e o fortalecimento do papel regulador do Estado” e afirma a retirada do Estado de seu papel executor para a afirmação e consolidação do Estado-Avaliador (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p 881.).

Diante desse cenário, a avaliação se estende no campo educacional, passando a abranger todas as etapas e níveis da educação, abrindo mão do foco apenas sobre a aprendizagem, como tradicionalmente definida, para se constituir para além da avaliação do estudante. Nesse sentido, ela passa a se direcionar também sobre o desempenho docente, dos cursos, da instituição e do sistema educacional (SOUZA, 2003, p. 178).

Quanto à avaliação da educação básica e superior, o Estado brasileiro sistematizou diversos programas que abrangem provas e avaliações em larga escala, as quais propiciam elementos para as soluções gerenciais sinalizadas. Como exemplos, se pode citar o SAEB¹¹, a Prova Brasil¹², Provinha Brasil¹³, ENEM, Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)¹⁴, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)¹⁵ e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)¹⁶ (JORGE, 2014). Neste estudo não serão abordadas todas as avaliações apontadas, sendo abordada em maior grau apenas o SAEB e o ENEM, foco desta pesquisa.

A crescente valorização das avaliações em larga escala repercutiu também nos âmbitos dos Estados e Municípios, sendo constituído em muitos deles, sistemas próprios de avaliação, como exemplo o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), implantado em 1991, no estado de Minas Gerais; o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), implantado em 1992 e, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), implantado em 1996 (BONAMINO; SOUZA, 2012; CARNEIRO, 2013).

Segundo Bonamino e Souza (2012), a sistematização do SAEB, em conjunto as avaliações estruturadas no âmbito dos Estados e Municípios, corroboraram para se fortalecer uma cultura avaliativa na educação, configurando uma nova geração de avaliação, diferente da anunciada

¹¹ Ver o link: <mailto:portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb> Acesso em 10 de agosto de 2018

¹² Ver o link: <mailto:portal.mec.gov.br/prova-brasil> Acesso em 10 de agosto de 2018

¹³ Ver o link: <mailto:portal.inep.gov.br/provinha-brasil> Acesso em 10 de agosto de 2018

¹⁴ Ver o link: <mailto:portal.mec.gov.br/encceja> Acesso em 10 de agosto de 2018

¹⁵ Ver o link: <mailto:inep.gov.br/sinaes> Acesso em 10 de agosto de 2018

¹⁶ Ver o link: <mailto:portal.mec.gov.br/enade> Acesso em 10 de agosto de 2018

que se pautava em diagnósticos, e que passou a trazer fortemente um subsídio para políticas de responsabilização de professores e de escolas por seus resultados.

Vale destacar, retomando a aproximação do MEC à OCDE, elucidada anteriormente, a participação do Brasil no Programa de Avaliação do Estudante – *Programme for International Student Assessment (PISA)*¹⁷ o qual o Brasil se vincula desde sua primeira edição realizada em 2000. Este Programa configura-se como um sistema internacional de avaliação de competências educativas relativas aos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Sua aplicação ocorre trienalmente e seu público-alvo são jovens de 15 a 17 anos de idade. Segundo Gentili (2015, p.55), “trata-se do mais influente e extenso sistema de avaliação internacional da educação”.

Segundo o relatório elaborado pelo INEP, sobre a participação do Brasil no PISA, o ENEM se estruturou tendo como base os princípios deste Programa, sendo “desenhado a partir de um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem-sucedida em um mundo em constante transformação” (INEP/Relatório PISA, 2000, p. 8-9). Trata-se, nas palavras de Santos (1997, p. 86), de buscar a adaptação “para aceitar não só o emprego, mas também o desemprego, a terceirização, o autoemprego”. Nessa direção, o ENEM criado em 1998, como uma avaliação de caráter diagnóstica, apresenta uma especificidade a ser destacada, como salienta Souza e Oliveira (2013) no excerto a seguir:

[...] apresenta-se como um exame em que o aluno é que decide sobre a conveniência de participar, após a conclusão do ensino médio, sob a promessa de que “seu futuro passa por aqui”, frase constante de material informativo divulgado pelo INEP. De modo explícito, fica evidenciada a visão individualizada com que é tratado o processo educacional, sendo atribuída, ao aluno, individualmente, a responsabilidade pelas eventuais competências ou incompetências que o exame vier a demonstrar (SOUZA; OLIVEIRA, 2013, p. 883).

Além de individualizar a questão da aprendizagem, direcionando ao sujeito a responsabilidade por seu sucesso ou insucesso escolar, no texto do documento do INEP, fica explícita, ainda, a individualização da dimensão profissional, como destacam os autores:

¹⁷ Informações gerais sobre o PISA acessar o link:
<http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em 7 de julho de 2018.

No documento do INEP [...], lê-se: “O ENEM poderá lhe mostrar, enfim, em que áreas você precisa caprichar ainda mais para ter sucesso pessoal e profissional. Desse modo, você terá uma avaliação do seu potencial e poderá tomar as decisões mais adequadas aos seus desejos e às suas escolhas futuras” [...] Além de atribuir ao potencial do aluno o seu sucesso pessoal e profissional, abstraído os fatores econômicos e sociais que condicionam tal ou qual trajetória escolar e social, cabe ainda observarmos que, tal como se apresenta, o ENEM tende, no limite, a penalizar os alunos oriundos de escolas que contam com precárias condições de funcionamento, oferecidas pelo poder público, que, tradicionalmente, atendem a população pobre. Trata-se, portanto, de uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de “competências” ou “incompetências” nos alunos (SOUZA; OLIVEIRA, 2013, 883-884).

Diante do exposto, compreende-se que, ao direcionar aos estudantes a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso escolar e profissional, o Estado se exime do dever em oferecer uma educação pública de qualidade que ofereça substratos materiais e pedagógicos para uma formação crítica, onde os jovens compreendam a natureza das desigualdades sociais e escolares.

Partindo dessa relação entre ENEM e PISA, compreende-se, a partir de Jorge (2014), que o último “acaba por direcionar as expectativas sobre que tipo de força de trabalho deve existir e para que realidades do mercado de trabalho ela deve ser preparada”. O autor complementa que, o que se busca por meio do PISA, na realidade da educação brasileira, é uma autoridade externa, a quem os governantes possam recorrer quando a competência interna do sistema educacional não se mostrar suficiente para se alcançar seus objetivos gerenciais (JORGE, 2014, p. 65).

Adentrando nas políticas realizadas no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), Jorge (2014) assevera que houve, em grande parte da sua gestão, uma continuidade do modelo iniciado em 1990, sobretudo no governo de FHC. De acordo com o autor, “o governo Lula teve em seu início um forte apelo à noção de mudança, seja pela própria origem do presidente, ou pelo discurso que pregava a necessidade de uma transformação radical nas estruturas sociais do Brasil, com ênfase na diminuição das desigualdades sociais”. No entanto, na prática, o seu primeiro governo apresentou mais permanências que rupturas com o governo que o antecedeu (JORGE, 2014, p. 61).

No âmbito educacional não foi diferente, sendo mantidos os delineamentos anteriores. Observou-se “uma ausência de políticas regulares e ações mais efetivas no sentido de

promover mudanças em relação às reformas iniciadas na gestão de FHC” (JORGE, 2014, p. 61). No campo das políticas de avaliação, cerne deste capítulo, foram implantadas a Prova Brasil, em 2005, sob o argumento de que o desenho amostral do SAEB apresentava limitações em “retratar as especificidades de municípios e escolas e em induzir dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino” (BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 378-379).

Segundo Ronca (2013), a introdução da Prova Brasil¹⁸ impulsionou mudanças substanciais no âmbito do SAEB, aprimorando, nessa direção, este sistema. Se antes, o SAEB se constituía de uma avaliação de caráter amostral, a partir da criação da Prova Brasil passou a se configurar como uma avaliação em larga escala, de caráter universal. Segundo o autor, “os dados das redes e das escolas foram amplamente divulgados, com grande exposição tanto na mídia quanto nos veículos de comunicação internos aos sistemas”, sendo introduzido o conceito da responsabilização em seu interior (RONCA, 2013, p. 77).

No segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), foi apresentado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo MEC, em abril de 2007, como apontado por Jorge (2014). Segundo o autor, o documento foi aprovado pelo Decreto nº 6.093/2007, no qual é destacada a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, este que “configurou um dos carros chefes do PDE” e “previa um regime de colaboração entre a União, os Municípios, o Distrito Federal e os Estados, além da participação das famílias e da comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira com o objetivo de promover a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (JORGE, 2014, p. 62-63).

Nesse contexto, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo INEP, no ano de 2007, com o objetivo de medir o desempenho de cada escola e cada sistema de ensino, se constituindo como base para os censos educacionais desenvolvidos em todos os níveis de ensino, bem como para o cadastro de docentes e instituições de ensino superior (HYPÓLITO, 2012). Ademais, o IDEB, sob o discurso de indicador de qualidade da educação, passa a ser utilizado tanto como orientador do planejamento de políticas públicas no âmbito educacional em todos os entes federativos, quanto informativo para a população (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

¹⁸ Denominada também como Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC).

Para tanto, passa a estabelecer metas de desempenho para as escolas, e seus resultados se tornam uma conformação de certa prestação de contas junto à sociedade, como nos ressalta Jorge (2014). Assim, como assevera o autor, a avaliação sistêmica, que passa a se configurar enquanto uma constante nas políticas atuais configura-se como forma de medir o desempenho tanto dos estudantes quanto dos professores, sob a argumentação da melhoria da qualidade, sendo um forte exemplo o próprio IDEB (JORGE, 2014).

Além de indutor de políticas públicas em educação, o IDEB passa a implicar em ações desenvolvidas nos âmbitos das escolas e dos sistemas de ensino para o alcance da considerada qualidade do ensino (CHIRINÉA E BRANDÃO, 2015). Qualidade essa entendida pela via do aprimoramento dos mecanismos de avaliação da educação nas políticas educacionais. Nessa perspectiva, a qualidade passa a ser limitada ao desempenho estudantil e docente, encobrando, assim, a precariedade da estruturas e materiais da educação pública gerida pelo Estado.

Jorge (2014) destaca ainda outra potencialidade do IDEB que se relaciona a sua configuração enquanto um mecanismo de “legitimação de valores úteis para a indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar suas pontuações em *rankings*, valores estes definidos com base nos desempenhos dos instrumentos de avaliação em larga escala”. Nessa perspectiva, o autor argumenta que ao se relacionar desempenho e financiamento, o referido Índice se consolida como principal indutor de competição. A medida que os resultados são utilizados como critérios para alocação de recursos financeiros e, sobretudo de remunerações diferenciadas dentro do sistema de ensino, se acirra, assim, o processo de competição entre escolas e também entre os próprios professores, importando para o interior da instituição de ensino os valores do mercado (JORGE, 2014, p.64).

De modo a compreender a operacionalização do IDEB, Jorge (2014) descreve que este Índice se fundamenta nos resultados obtidos pelos estudantes nos exames padronizados, de Língua Portuguesa e Matemática, e também, nos indicadores relativos ao fluxo escolar tais como: taxas de promoção, repetência e evasão escolar. Como complementado pelo autor, fundamentado nessas medidas, se criou, no âmbito do IDEB a escala de 0 a 10, sendo essas metas estabelecidas com base nos resultados do PISA (JORGE, 2014, p. 65).

Sobre as repercussões do IDEB no contexto educacional, sobretudo no interior das instituições de ensino, Almeida *et.al.* (2013), afirmam que “a utilização dos resultados das avaliações em larga escala no Brasil tem se apresentado muito como sinônimo do trabalho desenvolvido pelas escolas”. Nessa perspectiva, “não se demonstra benéfica, tendo em vista

que grande parte do desempenho não pode ser atribuída somente ao trabalho da/na escola” (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1168).

Ademais, pontuam que a forma pela qual o IDEB é apresentado e divulgado para a sociedade reforça a compreensão da escola “como única responsável pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta e indiretamente, submetida”. Diante disso, compreendem que esse “isolamento pode gerar a ideia de que a escola e seus profissionais são, sozinhos, responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações externas [...] tendo como consequência a desresponsabilização, de forma branda, do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados” (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1169).

Outra medida a ser destacada, no interior das políticas de avaliação desenvolvidas e aprimoradas no segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), refere-se à implantação da Provinha Brasil, através da Portaria nº 10/2007. Conforme o *site* do INEP, essa avaliação possui o caráter diagnóstico aplicado a crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental, com vistas a investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças nas escolas públicas do país (SITE/INEP) . Seu principal objetivo refere-se a “oferecer informações que possam orientar tanto os professores quanto os gestores escolares e educacionais na implementação, operacionalização e interpretação dos resultados dessa avaliação” (SITE/INEP).

E, também, a reformulação do ENEM, no ano de 2009, que passa a ser utilizado como mecanismo de seleção de candidatos para vagas em cursos de graduação em instituições públicas e privadas de ensino superior. Sob o título de Novo ENEM, passou a ser composto de uma nova estrutura desencadeando um novo formato de prova, de organização e, sobretudo, anunciado como indutor para a reformulação dos currículos do ensino médio no país. O ENEM e suas especificidades ao longo de suas edições serão apresentadas e analisadas no capítulo 3.

Recorrendo ao artigo 2º da Portaria nº 109/2009, que institui o Novo ENEM, verifica-se o acréscimo dos seguintes objetivos: criação de condições de acesso a programas desenvolvidos pelo governo; promoção da avaliação do desempenho acadêmico das escolas médias e, promoção da avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas instituições de ensino superior (BRASIL/MEC/INEP, 2009, p. 56). Isso demonstra a evolução estratégica do exame, operacionalizada pelo MEC, tornando-o uma ferramenta indispensável

a uma grande parcela da população que almeja a sua continuidade de estudos, como também, ferramenta capaz de impulsionar ou justificar “ajustes” no que tange ao contexto do ensino médio brasileiro, em especial o público. Sendo estes ajustes: a necessidade posta nos documentos produzidos no âmbito desta etapa de ensino em reformar seu currículo por meio do argumento de torná-lo mais atraente ao jovem trabalhador, mas traduzindo significa tornar mais atraente aos interesses do mercado.

Já nos governos de Dilma Roussef (2011-2016) observa-se a permanência dos mecanismos de avaliação implantados e aprimorados ao longo de seu antecessor. O que chama a atenção no período da ex-presidenta Dilma, refere-se à construção de uma narrativa de intensificação dos modelos de avaliação que, por sua vez, foram destacados no documento intitulado Pátria Educadora: a Qualificação do Ensino Básico como Obra de Construção Nacional, construído pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), em 2015.

Conforme o documento há de se adotar, no âmbito educacional, métodos empresariais, com vistas à melhoria da qualidade do ensino – como se já não tivesse sendo introduzido essa lógica desde as reformas educacionais da década de 1990. Para tanto, são reforçadas a manutenção dos mecanismos de avaliação e, conseqüentemente, a responsabilização, a meritocracia e a privatização. Construía-se ainda, a argumentação sobre a possível demissão de diretores de escola por insuficiência de resultados. Embora, esse documento não tenha sido colocado em prática no período de Dilma Roussef, pode-se asseverar, a partir dos programas de governo, pronunciamentos e debates durante a campanha presidencial para o período de 2019 a 2022, que seu conteúdo será aproveitado e aprofundado no próximo governo que terá início em janeiro de 2019.

Diante do exposto neste tópico, cabe retomar o estudo de Bonamino e Sousa (2012) que realiza uma síntese acerca das gerações de avaliação implantadas no país e suas repercussões para o currículo escolar. Segundo elas se observa na maioria dos países, independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de controle dos currículos, “uma tendência à utilização das avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso”. Isso se verifica, segundo elas, através do “consenso que parece existir em escala mundial a respeito da pequena variabilidade das propostas curriculares, o que se reflete nos conteúdos das avaliações nacionais e na participação de 65 países no PISA, a partir

da ideia de que o currículo de cada país é comparável aos dos outros países envolvidos” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Enfatizando as três gerações de avaliação em larga escala elaboradas e implantadas no contexto educacional brasileiro, destacam-se as que se encontram no bojo das relacionadas à primeira geração: as avaliações de caráter diagnóstico. Segundo as referidas autoras, elas não apresentam nenhuma atribuição ou consequências diretas para as escolas, seus professores, tampouco para os currículos. O objetivo dessas avaliações é “acompanhar a evolução da qualidade da educação” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375). Embora seus resultados sejam divulgados na *internet*, para consulta pública, ou por outros mecanismos midiáticos, não há, no entanto, a devolutiva dos resultados para as escolas. Como exemplo, considera-se o SAEB em sua versão inicial e o próprio ENEM, em sua primeira edição realizada em 1998.

As avaliações enquadradas na segunda geração são aquelas que abarcam tanto a divulgação pública dos resultados, quanto a devolutiva dos mesmos para as escolas, conformando um quadro de responsabilização das instituições escolares, professores e sistemas de ensino, em última instância. Embora as consequências dessa política de responsabilização seja considerada “branda”, por não se calcar em medidas concretas mais severas, o que se observa por meio dessas avaliações são o controle sobre as ações dos atores envolvidos no processo educacional mediante um discurso de melhoria da qualidade, bem como uma transferência, por meio dela, da responsabilidade dos resultados satisfatórios apenas sobre estes, encobrendo, assim as mazelas do Estado para com a educação pública em seus aspectos materiais, financeiros e pedagógicos (BONAMINO; SOUSA, 2012). Como exemplos, ressalta-se a Prova Brasil e, por consequência a versão mais atual do SAEB, o IDEB.

Ainda que o ENEM seja um exame de saída, que não compreende a totalidade dos estudantes matriculados no ensino médio, devido sua característica de adesão voluntária, considera-se, neste estudo, sua adequação à categoria de avaliações de segunda geração. O ENEM não é um exame que viabiliza a responsabilização de escolas e professores, embora suas dimensões gerem competição pelo *status* de escola com maior número de aprovação no ENEM, sendo isso narrado à sociedade como sinônimo de qualidade do ensino. Ele reforça a responsabilização individual, a meritocracia e a competição entre os estudantes. Ademais, apresenta-se como forte indutor do currículo do ensino médio, direcionando os conteúdos às matrizes de mensuração do exame – o que será tratado, em especial, no capítulo 4- como as demais avaliações alocadas na segunda geração das políticas avaliativas na educação.

Por último, as avaliações atribuídas à terceira geração, por Bonamino e Sousa (2012), são aquelas que se referem às políticas de forte responsabilização, constituídas por sanções ou recompensas em função dos resultados acadêmicos de estudantes e escolas nos testes externos. São incluídas, nesse caso, “experiências de responsabilização em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Vale destacar que esse modelo de avaliação, fundamentado na responsabilização, com consequências concretas para os atores envolvidos no processo educativo - gestores e professores - é anunciado no atual contexto político do Estado de Minas Gerais, por Romeu Zema (Partido Novo), governador eleito em 2018. Em seu plano de governo já se expressa mudanças na legislação, de modo a permitir a quebra da estabilidade no cargo público por insuficiência de desempenho.

A título de exemplificação se tem o SARESP, que entre seus objetivos indicam uma dupla orientação, sendo elas: servir de referência para a formulação de políticas, por parte da Secretaria de Educação de São Paulo e, orientar a construção do projeto pedagógico e planejamento das escolas. Como destacado pelas autoras, associa-se a avaliação à melhoria da qualidade da educação, revelando que esta depende do compromisso dos gestores dos sistemas de ensino, como também das escolas, “sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380).

A noção de responsabilização, no âmbito dessa avaliação, foi direcionada aos professores e demais profissionais da educação, no ano 2000, com a criação do Bônus Mérito, cuja distribuição considerou os resultados no SARESP (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 381). Segundo as autoras, essa avaliação tem reverberações substanciais para a organização das escolas, sobretudo no currículo. Elas destacam que, em função dos parâmetros de avaliação do SARESP assumidos a partir do ano de 2007, se concretiza no Estado uma unificação do currículo as matrizes desta avaliação, em todas as etapas de ensino.

Em síntese, este capítulo se ateve a apresentação e análise do contexto político e econômico em que se inserem as avaliações na educação, como também o seu aprimoramento no decorrer dos governos democráticos. Buscou-se levantar elementos importantes a esse estudo, no tocante à análise do surgimento de avaliações para a educação básica, em específico o ENEM.

O próximo capítulo, por sua vez, busca analisar as mudanças desencadeadas no âmbito das políticas educacionais dirigidas ao ensino médio no Brasil, com destaque para as que versam sobre currículo e avaliação, elementos de estudo desta dissertação.

CAPÍTULO 2

O ENSINO MÉDIO: AVANÇOS E RETROCESSOS

Conforme exposto no capítulo anterior, a nova forma assumida pelo capitalismo a partir dos anos finais da década de 1980 fez emergir um novo paradigma por meio das mudanças nas relações de produtividade. A alteração na organização do trabalho mediante a nova ordem produtiva culminou na procura por um novo perfil de trabalhador, mais flexível e adaptável às demandas do mundo globalizado.

A escola, inserida neste contexto macroestrutural, também sofreu substantivas alterações, uma vez que essa instituição é base para a produção e reprodução da força de trabalho (SANTOS, 1997, p.85). A formação do novo trabalhador, requerida pelo capitalismo, cujo foco recai sob o componente intelectual do trabalho, passa então a enfatizar a articulação de uma qualificação geral e abstrata com vistas à apreensão de conhecimentos específicos. Não obstante, “passa-se a exigir flexibilidade mental para aceitar não só o emprego, mas também o desemprego, a terceirização, o autoemprego” (SANTOS, 1997, p.86).

O ensino médio, nesse sentido, cumpre papel relevante no que tange a formação do trabalhador, não por acaso, é a etapa em que se evidencia com maior nitidez a contradição entre capital e trabalho. De modo a compreender esse tema, este capítulo concentra-se na apresentação e análise de alguns elementos históricos, considerados mais relevantes a esse estudo, sendo destacados os propósitos, conteúdos, finalidades e contradições que envolvem a trajetória do ensino médio público no Brasil.

Apresenta, também, a caracterização das principais mudanças desencadeadas no âmbito dessa etapa de ensino até a culminância da Lei nº 13.415/2017, que coloca em curso a implantação da reforma do ensino médio. Para tanto, utilizou-se como fonte de dados, o conjunto de documentos e legislações produzidos em âmbito nacional, no período entre 2009 e 2017, como também a literatura sobre o tema.

A abordagem do assunto deste capítulo está estruturada em três tópicos. O primeiro dedica-se a sintetizar, à luz da literatura, a configuração do ensino médio mediante elementos de sua história. O segundo a apresentar e analisar sua estrutura atual, após a implantação da

LDBEN/1996. E o terceiro dedica-se a expor e analisar o conjunto de projetos e programas elaborados, a partir de 2009, que possuem como eixo o ensino médio, de modo a compreender possíveis substratos para a reforma colocada em curso com a aprovação da Lei nº 13.415/2017.

2.1. Configuração do Ensino Médio no Brasil: destaques históricos

O ensino médio se constitui sobre profundas marcas de uma dualidade que não é apenas pedagógica, mas sim estrutural “uma vez que é socialmente determinada pela contradição entre capital e trabalho”. A dualidade expressa, no âmbito desta etapa de ensino, possui suas raízes mais profundas na “separação entre propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho” que, por sua vez, insere a “divisão entre trabalho intelectual e trabalho prático, que por muito tempo justificou duas redes de ensino médio, uma de educação geral voltada à burguesia e outra profissional destinada aos trabalhadores” (KUENZER, 2010, p. 862). Considera-se que essa configuração de duas redes de ensino médio permanece até os dias atuais, embora de maneira diferenciada como se apresentará ao longo deste tópico.

A formação propedêutica e a formação profissional configuram o pano de fundo do ensino médio e se firmam como um grande nó – termo utilizado por Carneiro (2012) - desde sua configuração inicial, como apontado por diversos autores¹⁹ que se debruçaram sob o tema. Ainda que essa dualidade não possa ser superada dentro dos marcos do capitalismo, se evidencia, durante sua trajetória, políticas que contribuíram para se acentuar essa dualidade e, outras que a suavizaram. Nesse sentido, este tópico apresentará alguns elementos históricos, considerados importantes para este estudo, que possam demonstrar não somente a questão acima referenciada, mas também seus propósitos, conteúdos, finalidades e contradições como sinalizado na introdução deste capítulo.

O ensino médio, denominando em sua origem como ensino secundário, possuía como objetivo principal a preparação, de uma restrita camada da população, para o prosseguimento dos estudos em nível superior. Seu caráter propedêutico e com limitada oferta perdurou até a década de 1930, período em que o discurso nacional-desenvolvimentista se aglutinou no conteúdo das políticas educacionais resultando na concepção de uma formação média que pudesse se articular a profissionalização. Dois objetivos emergiram para o ensino médio nesse

¹⁹ Kuenzer (2000), (2010); Zibas (1992), (2005); Carneiro (2012).

período: um relacionado ao caráter propedêutico e outro à formação para o trabalho (COSTA, 2013).

Esses objetivos fundamentaram a construção das denominadas Leis Orgânicas de Educação implantadas no decorrer da década de 1940, no contexto das reformas desenvolvidas no governo de Getúlio Vargas. A intitulada Lei Orgânica do Ensino Secundário, aprovada em 1942, na gestão de Gustavo Capanema, no Ministério da Educação, definiu o estabelecimento dos cursos médios de 2º grau em substituição aos cursos complementares existentes. Tais cursos, nomeados como colegiais, eram organizados em duas modalidades – clássico e científico – ambos com duração de três anos e com o objetivo de preparação e direcionamento de seus concluintes aos cursos de nível superior (NASCIMENTO, 2007).

Com a função de regulamentar a educação profissional, nos variados âmbitos da economia, outras leis²⁰ foram aprovadas e implantadas, sendo estabelecida, por meio destas, a formação técnica industrial, comercial, normal e agrícola, as quais vedavam aos seus concluintes a candidatura aos cursos de nível superior. Essas Leis não possuíam equivalência com a Lei Orgânica do Ensino Secundário resultando no estabelecimento de duas estruturas paralelas e independentes de ensino médio. A formação propedêutica continuava a se direcionar aos filhos da elite, com fins de prosseguimento de seus estudos, e a formação técnica, aos filhos da classe trabalhadora, com fins de inserção ao setor produtivo (NASCIMENTO, 2007).

No âmbito da formação profissional, cabe ressaltar a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, que proporcionou substrato para a organização de um sistema de ensino direcionado à formação de trabalhadores para as indústrias. No contexto dessa Lei, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. A criação desses Institutos pode ser considerada como importante marco da transferência das responsabilidades do Estado quanto à formação de trabalhadores ao setor privado, sendo essa medida justificada pela escassez de recursos financeiros para a adequada estruturação das escolas profissionais (NASCIMENTO, 2007). Resultante desse processo surgiu o Sistema S²¹, mantido com recursos fiscais e gerido pelo setor empresarial.

²⁰ Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942 - Lei Orgânica do Ensino Industrial/ Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial/ Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal/ Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

²¹ Sobre o tema ver Marinho (2012).

Embora se tenha aprovado, em 1950, as denominadas Leis de Equivalência²² com o objetivo de se relacionar formação geral e técnica, apenas em 1961, mediante a aprovação da LDB (Lei nº 4.024/1961) se obteve a equivalência plena entre os cursos, admitindo, por meio dela, a garantia aos concluintes das escolas técnicas à candidatura aos cursos de nível superior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). A LDB/1961 instituiu para o ensino médio uma nova estrutura, dividindo-o em ginásial com duração de quatro anos e, colegial com duração de três anos. Ambas as modalidades abarcavam tanto a educação geral, quanto a técnico-profissional sendo estabelecida, assim, pela primeira vez a integração do ensino profissional ao sistema regular de ensino (NASCIMENTO, 2007).

Em 1964, já no governo militar, a formação técnica passou a assumir posição de destaque. A regulamentação da profissão de técnico em nível médio passou a ser requerida como eficaz resposta aos setores produtivos, resultando em acordos entre o governo brasileiro e a *United States aid International Development (USAID)*²³ para a ampliação máxima do número de matrículas nos cursos de formação técnica, como também para a formação aligeirada de trabalhadores dentro dos formatos exigidos pelo sistema internacional de produção (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A partir dos anos finais da década de 1960, uma nova disputa político-ideológica circunda o ensino médio, sobretudo com a forte influência de organismos internacionais como o Banco Mundial (ZIBAS, 2005). A autora aponta que em 1968, o Ministro da Educação Roberto Campos, imbuído das ideias apresentadas por seus assessores ligados às agências internacionais, defendia para o ensino médio a configuração de “conteúdos práticos e utilitários, atendendo ao povo (e evidentemente, às necessidades da produção)”, enquanto que o ensino superior continuaria a formar intelectualmente às elites (GHIRALDELLI JR. *apud* ZIBAS, 2005, p. 1069). Para ela, “essa focalização no mercado parecia “cair como uma luva” para a solução do problema criado pela crescente pressão à expansão de vagas nas universidades públicas, pressão exercida, na época, por setores médios até então alijados do ensino superior” (ZIBAS, 2005, p. 1069).

²²Lei nº 1.076, de 31 de março 1950, assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos: clássico e científico e dá outras providências/ Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, dispõe sobre regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores.

²³A USAID - Estados Unidos na cooperação do desenvolvimento internacional - atua como principal agência internacional de desenvolvimento do mundo. Para maiores informações acessar o *site*: <https://www.usaid.gov/>

Essa nova configuração, acima referenciada, foi colocada em prática mediante a aprovação da Lei nº 5.692/1971 que determinou a profissionalização obrigatória nos cursos de 2º grau. Esta Lei culminou na abertura de “duas frentes inusitadas e contraditórias de enfrentamento político-ideológico”. De um lado estavam à classe média em resistência à profissionalização precoce de seus filhos no ensino médio e, de outro, as classes menos favorecidas que se encontravam em um contexto educacional precário, sem “condições materiais e técnicas básicas para a profissionalização universal pretendida” e com uma capacidade propedêutica enfraquecida (ZIBAS, 2005, p. 1069).

Sobre a profissionalização obrigatória posta pela Lei nº 5.692/1971, Cunha (2017) aponta que a mesma foi alvo de contundentes críticas. Ante ao crescimento dos partidos de oposição nas eleições legislativas em âmbito federal e estadual, os governos militares em posição estratégica abarcaram, parcialmente, as demandas advindas das oposições. O Ministro da Educação Ney Braga perante as tensões em torno da política educacional para os cursos de 2º grau iniciou a reforma do ensino profissionalizante. Este processo de reforma culminou na implantação da Lei nº 7.044/1982 que suprimiu a obrigatoriedade definida pela legislação anterior. Em contrapartida, os estudantes cursistas do ensino técnico permaneciam “privados de uma formação básica plena que predominava nos cursos propedêuticos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.34). Para Zibas (2005), a supressão dos artigos da Lei nº 5.692/1971, no que concerne a profissionalização obrigatória nos cursos de 2º grau “significou, principalmente, a esperada vitória dos segmentos médios em favor de seu objetivo de garantir um percurso escolar mais longo para seus filhos” (ZIBAS, 2005, p. 1070).

Os anos finais da década de 1980 foram marcados por profundos debates acerca da defesa de uma formação média que abrandasse os problemas cunhados pelas legislações anteriores no que tange a dicotomia entre educação e trabalho. Estes debates se inseriam no amplo movimento em defesa de maior participação social e de uma educação pública de qualidade. No campo de debates promovidos por acadêmicos e especialistas da área educacional, o conceito de politecnicidade²⁴ obteve relevância sendo seu fundamento o trabalho como princípio educativo. O Projeto de Lei nº 1.258, apresentado pelo deputado Otávio Elísio em 1988, compunha-se de uma construção de LDB que possuía o objetivo de se organizar o ensino médio a partir desse princípio congregando a ele os “processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática dos princípios

²⁴Ver Machado (1989).

científicos que estão na base da produção moderna” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.41-42). No entanto, tal projeto não obteve concretude sendo desmontado, *a posteriori*, por fundamentos advindos por influências de organismos internacionais.

Cabe ressaltar que, os anos finais da década de 1980 são marcados por profundas mudanças oriundas do novo formato assumido pelo capitalismo a nível nacional e mundial que, por sua vez, trouxeram transformações significativas no modo de organização econômica dos Estados Nacionais, como também na organização do trabalho. Novas diretrizes, assentadas nos pressupostos neoliberais, foram disseminadas. Os organismos internacionais cumpriram, neste âmbito, importante papel no que se refere a induzir os Estados, sobretudo no contexto latino-americano, a se ajustarem, político e economicamente, ao projeto global, de modo a participarem ativamente no cenário internacional. Em meio a essa estrutura, observa-se no Brasil a adoção do modelo gerencial da administração pública, justificado pelo Documento Plano Diretor, apresentado a sociedade civil em 1995, como abordado no primeiro capítulo. O modelo gerencial, assentado em princípios do setor privado, se orientou pela busca de maior eficiência e eficácia como também por maior produtividade. A adoção deste modelo repercutiu em mudanças substanciais também para a educação em sua forma de gestão, currículo, financiamento, e ainda, na sua forma de avaliar, sendo esses elementos foco de uma ampla produção de documentos realizados por agências internacionais como Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) (ZIBAS, 2005).

Embora, tenham se intensificado, ao longo dos anos de 1990, os debates acerca de um projeto de ensino médio integrado, que regulamentasse e cristalizasse os princípios assentidos na Constituição Federal/1988 – essa que altera a intitulação ensino secundário para ensino médio e o integra como última etapa da educação básica e, por conseguinte dever do Estado – o que se prevaleceu foi a configuração de um modelo educacional voltado aos interesses econômicos e articulado as mudanças apresentadas no documento Plano Diretor. Assim, as reformas realizadas na educação tiveram como eixo a LDBEN (Lei nº 9.394/1996), por meio da qual o currículo do ensino médio adquiriu formato específico, sendo fundado na oferta de uma formação que propiciasse o acesso aos conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e das atividades produtivas (BRASIL, 1996).

O texto da LDBEN/1996 abandonou os fundamentos presentes no projeto apresentado por Otávio Elísio, que determinava o trabalho como princípio educativo, no interior da estrutura formativa do ensino médio. Indicou apenas, e de maneira ambígua que a formação

profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral. Essa ambiguidade permitiu que legislações complementares instituíssem novas estruturas paralelas de ensino médio. A abertura oferecida pela LDBEN/1996 possibilitou a implantação do Decreto nº 2.208/1997 que definiu a oferta da formação técnica separada do ensino médio regular (ZIBAS, 2005). Tal Decreto, além de impor a separação entre os cursos geral e profissional, extinguiu o ensino médio integrado, ofertado pelas redes públicas de ensino, sobretudo nas escolas federais. O ensino técnico passou a ser organizado de modo independente propiciando ao estudante cursá-lo exclusiva ou concomitantemente ao ensino médio, como também após sua conclusão (CUNHA, 2017).

Segundo Frigotto *et.al.* (2012), o Decreto nº 2.208/1997 emergiu como uma política contrária aos movimentos sociais da década de 1980, cujas defesas se encontravam na busca por um ensino médio integrado. Ao não garantir a formação articulada – geral e técnica – o Decreto/1997 regulamentou “formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado, o que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional²⁵” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25).

O movimento contrário a ruptura entre educação geral e profissional obteve força e avançou na discussão em 2003, na mudança de governo que teve como presidente Luiz Inácio Lula da Silva, obtendo como concretude a implantação do Decreto nº 5.154/2004 que “restabeleceu a possibilidade de articulação mediante a modalidade “ensino médio integrado” que passou a compor o texto da LDBEN/1996 por força da Lei nº 11.741/2008”. Contudo, a oferta dessa modalidade é ainda restrita, ainda que tenha se ampliado com a expansão dos Institutos Federais de Educação. Além disso, “os cursos técnicos ofertados mediante concomitância interna ou externa pelas redes estaduais e federais, regulares ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), respondem por reduzido percentual de matrículas em face do elevado custo e também de seu caráter seletivo” (KUENZER, 2010, p. 864-865).

Desse modo, Kuenzer (2010) considera que a modalidade que se faz mais acessível ao jovem e adulto trabalhador consiste no ensino médio de educação geral “em que as matrículas no turno noturno respondem a aproximadamente 50% do total, a distorção idade-série é elevada e os índices de evasão e repetência se ampliam, em escolas cujas condições de trabalho pedagógico são precarizadas”. A autora considera a partir disso que a medida que a educação

²⁵ Ver Ferretti (1997).

geral passa a se destinar a um público antes apartado dela, justificada pelo discurso de democratização do acesso, como apontado no texto da LDBEN/1996, isso é realizado de maneira precária (KUENZER, 2010, p. 865).

A partir de tais considerações, ela aponta que a nova realidade apresentada para o ensino médio a partir dos anos de 1990 assenta-se na inversão da proposta dual de formação. Inversão que apresenta como alternativa aos jovens da classe trabalhadora a modalidade de educação geral e para os da classe média a educação tecnológica – de qualidade, ofertada pela rede pública – como meio de “inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social” (KUENZER, 2010, p. 865).

2.2. O Ensino Médio após a implantação da LDBEN/1996

A implantação da LDBEN/1996 representou substantivas mudanças na educação em todos os seus níveis. No que pese ao ensino médio reforçou o princípio assentido na Constituição Federal/1988 que o insere como última etapa da educação básica e, por conseguinte, dever do Estado, contribuindo para a expansão do acesso aos jovens, antes dele, afastados. Em contrapartida, como destacado no tópico anterior, essa expansão ocorreu sem efetivo investimento no que se refere a sua estrutura material, como pedagógica. Oferecendo, assim, uma educação geral precária aos jovens trabalhadores.

A concepção de ensino médio também se modifica em correspondência ao novo perfil de trabalhador exigido dentro dos novos marcos do capitalismo. A formação geral passa a cumprir o papel de desenvolver capacidades e habilidades condizentes com as constantes transformações do trabalho. Formar sujeitos flexíveis para lidar com essas mudanças passa então a ser o foco da escola média. Nesse sentido, em 1998, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) por meio do Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e da Resolução nº 3/1998. E, em 1999, são definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). A justificativa para a definição destes documentos consistiu em responder as definições cunhadas pela LDBEN/1996, e em oferecer parâmetros para a construção do currículo para o ensino médio nos Estados e Distrito Federal.

A principal característica das DCNEM/1998 e dos PCNEM/1999 consistiu na elaboração curricular mediante a noção de competências e habilidades. Estes documentos que, por sua vez, configuraram o processo de reforma do ensino médio no fim dos anos de 1990, ao

associarem competências e tecnologias em seus textos cristalizaram a concepção de formação a qual se pretendia, adaptando a escola e sua própria formação humana “às demandas decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva” (SILVA, 2009, p. 445).

Segundo Ramos (2012), a organização curricular por competências fundamenta-se na concepção de que os saberes são construídos pela ação, sendo então as disciplinas sistematizadas a partir de competências e habilidades que se busca atingir nos estudantes. Essa concepção está intimamente voltada para o resultado e não para o processo. Deste modo, a autora aponta que “os conteúdos disciplinares são insumos para o desenvolvimento de competências que se pretende desenvolver e não pelos conteúdos a ensinar”, reduzindo desta maneira o currículo escolar à prática em detrimento do pensamento crítico (RAMOS, 2012, p. 118). O tema do currículo do ensino médio e as mudanças realizadas em âmbito nacional em seu escopo serão apresentadas e analisadas em maior detalhe no quarto capítulo. Aqui vale apresentar algumas das mudanças mais substanciais que envolveram o ensino médio após a implantação da LBBEN/1996.

Em consonância ainda as definições postas pela LDBEN/1996, especificamente em seu artigo 9º que diz respeito à consolidação de um sistema nacional de avaliação da educação no país, é criado o ENEM através da Portaria nº 438/1998. Seu objetivo principal consistia em servir como diagnóstico do desempenho estudantil, oportunizando ao estudante de ensino médio elementos para a sua autoavaliação. No entanto, essa avaliação deixa de ser uma avaliação diagnóstica para assumir-se como o maior exame realizado pelo INEP com finalidades múltiplas, sendo a principal delas, o ingresso ao ensino superior, o que será tratado no capítulo 3.

Retomando o tema da abrangência do ensino médio, de certo há de se destacar que houve uma crescente expressiva do número de matrícula nessa etapa de ensino entre os anos de 1991 e 2000, sendo registrado 3.772.698 e 8.192.948 respectivamente – representando um aumento de 117%. Entre 2001 e 2006, as matrículas se estabilizaram. A partir de 2007, o número de matrículas sofreu retração (COSTA, 2013). Esses dados podem ser visualizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Matrícula no ensino médio normal/magistério/e integrado, por dependência administrativa (1991/2010).

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
1991	3.772.698	103.092	2.472.964	177.268	1.019.374
1992	4.104.643	98.687	2.836.676	223.855	945.425
1993	4.478.631	93.918	3.180.546	244.397	959.770
1994	4.932.552	100.007	3.522.970	267.803	1.041.772
1995	5.374.831	113.312	3.808.326	288.708	1.164.485
1996	5.739.077	113.091	4.137.324	312.143	1.176.519
1997	6.405.057	131.278	4.644.671	362.043	1.267.065
1998	6.968.531	122.927	5.301.475	317.488	1.226.641
1999	7.769.199	121.673	6.141.907	281.255	1.224.364
2000	8.192.948	112.343	6.662.727	264.459	1.153.419
2001	8.398.008	88.537	6.962.330	232.661	1.114.480
2002	8.710.584	79.874	7.297.179	210.631	1.122.900
2003	9.072.942	74.344	7.667.713	203.368	1.127.517
2004	9.169.357	67.652	7.800.983	189.331	1.111.391
2005	9.031.302	67.650	7.584.391	186.045	1.068.734
2006	8.906.820	67.650	7.584.391	186.045	1.068.734
2007	8.369.369	68.999	7.239.523	163.779	897.068
2008	8.366.100	82.033	7.177.377	136.167	970.523
2009	8.337.160	90.353	7.163.020	110.780	973.007
2010	8.357.675	101.715	7.177.019	91.103	987.838

Fonte: INEP/MEC *apud* Costa (2013, p. 188)

Conforme os dados apresentados na Tabela 1 vale destacar que a oferta do ensino médio é predominantemente pública, com destaque para a rede estadual de ensino. A sua oferta nos municípios é pouco expressiva em decorrência da atribuição realizada pela LDBEN/1996 quanto a responsabilidade de cada ente federado com a oferta educacional. Conforme essa Lei, aos Estados cabe à oferta do ensino médio, e aos municípios a educação infantil e ensino fundamental. De acordo com Sales e Silva (2013, p. 1289), após a aprovação da LDBEN/1996, “houve uma movimentação natural de matrículas da educação infantil dos Estados para os Municípios, e as matrículas destes que atendiam o ensino médio foram transferidas para as redes estaduais”, sendo esse processo intensificado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

O FUNDEF foi criado através da Emenda Constitucional nº 14/1996 com o objetivo de servir-se como mecanismo de repasse de recursos financeiros para a educação. Implantado em 1998 e com vigência estabelecida de dez anos (1998-2007), compunha-se de 15% dos 25% da arrecadação global de Estados e Municípios. O ensino fundamental foi a etapa de ensino priorizada pelo fundo e a redistribuição de seus recursos financeiros obedecia à ordem do número de estudantes matriculados nas redes estadual e municipal (ARELARO, 1999, p. 28-29).

Ao priorizar o ensino fundamental, o atendimento da educação infantil, ensino médio e EJA ficaram a margem deste financiamento. As redes estaduais de ensino, tendo em vista não perderem recursos, negligenciaram o atendimento do ensino médio, voltando a atenção para a etapa prioritária do FUNDEF concorrendo, deste modo, com as redes municipais pela matrícula no ensino fundamental (SALES; SILVA, 2013, p. 1289).

Assim, se por um lado houve expansão do atendimento do ensino médio, por outro isso se deu sem o investimento condizente para a oferta de uma educação de qualidade. Esperou-se que o Plano Nacional de Educação (PNE) instituído para o decênio 2001-2011 por meio da Lei nº 10.172/2001 pudesse avançar no quesito de melhorias concretas para o ensino médio no tocante a sua cobertura, suas condições estruturais e materiais e sua qualidade. Em contrapartida, se configurou mais como uma “carta de boas intenções” do que uma política de Estado com repercussões concretas (BRANDÃO, 2011). Ao retomar a Tabela 1 que trata do número de matrículas no ensino médio durante o período entre 1991 e 2010, pode-se observar a retração em suas taxas a partir de 2006, demonstrando que possibilitar o acesso não é suficiente para que os jovens estejam no ensino médio.

No que tange ao financiamento da educação, em 2007 é instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006. Este fundo também de natureza temporária, com vigência até 31 de dezembro de 2020, ampliou sua abrangência para todas as etapas e modalidades da educação, sendo um ponto positivo em relação a política de financiamento anterior via FUNDEF que privilegiava apenas o ensino fundamental (DUARTE, 2017, p. 55).

O FUNDEB manteve os impostos e as transferências que já faziam parte do FUNDEF e, acrescentaram outros: Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto

sobre Transmissão Causa Mortis (ITCMD) e, Imposto Territorial Rural (ITR) (MILITÃO *apud* DUARTE, 2017).

A partir de 2010, foi definida “a complementação da União ao equivalente ao mínimo de 10% dos recursos arrecadados por estados e municípios”, permanecendo destinada, contudo, às unidades federadas nas quais o valor anual por estudante não atinge o mínimo estipulado em âmbito nacional (DUARTE, 2017, p. 55).

A autora aponta que, embora o FUNDEB apresente como avanços pontos como a contrapartida da União na complementação dos recursos, e a sua abrangência sob todas as etapas e modalidades da educação, ele ainda não superou problemas observados no fundo de financiamento antecedente, permanecendo, por sua vez, a “disparidade dos recursos entre as três esferas de governo e a insuficiência do novo fundo em contemplar o quantitativo de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica” (DUARTE, 2017, p. 55).

Ela aponta, ainda, que o FUNDEB se constituiu como mecanismo de contribuição importante no financiamento do ensino médio, até então negligenciado na política de fundos, ainda que essa ação não represente, no âmbito desta etapa de ensino, marco para a sua democratização (DUARTE, 2017, p. 55).

Ao retomar os dados de matrícula do ensino médio, sistematizados na Tabela 1, observa-se que após a implantação do FUNDEB, não houve crescimento nas taxas de estudantes matriculados nessa etapa de ensino, corroborando para o destaque realizado acima por Duarte (2017). No ano de 2008, 2009 e 2010, o número de matrícula correspondente foi, respectivamente, 8.366.100; 8.337.160 e, 8.357.675. Esses dados apontam que a democratização e universalização do ensino médio são temas que requerem uma política de fundos associada a outras políticas públicas de acesso e permanência dos estudantes.

Em 2009, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino dos 4 aos 17 anos de idade são definidas no texto da Emenda Constitucional nº 59/2009, abrangendo assim, a educação infantil e o ensino médio na faixa de obrigatoriedade do Estado. Segundo Oliveira (2010), desde a C.F/1988 este tema da obrigatoriedade vinha sendo apresentado, embora perdesse força mediante a implantação do FUNDEF, o que substituiu a obrigatoriedade pela universalização progressiva. Para Duarte (2017), tal política configurou-se como “um passo importante para a garantia do direito a educação”, embora necessite ser acompanhado “de um financiamento

abrangente para que as ações possam ser efetivadas pelos Estados e Municípios” (DUARTE, 2017, p. 57).

Outras ações também são necessárias ao se pensar na universalização do ensino médio e em sua democratização dentro de um contexto em que ainda se observa uma parcela significativa de jovens fora da escola. São muitos os atravessamentos no ensino médio, além do referido, tem as questões referentes à distorção idade-série e ao abandono. São muitos os fatores que podem fazer com que um jovem não permaneça na escola, o que se pode inferir como a falta de pertencimento deste com a instituição, a necessidade do trabalho, a gravidez na adolescência, dentre outros.

O atual PNE (2014-2024) foi instituído pela Lei nº 13.005/2014 e pautou como meta para o ensino médio a sua universalização para a população entre 15 e 17 anos até o ano de 2016. Pode-se dizer que, passados quatro anos de sua vigência, muitos são os entraves que ainda permanecem. Os dados de matrícula do ensino médio, do período entre 2009 e 2017, demonstram redução da matrícula na rede pública, ao passo que se aumenta na rede privada, como se pode observar na Tabela 2.

Tabela 2 – Matrícula no ensino médio normal/magistério/e integrado, por dependência administrativa (2009/2017)

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2009	8.337.160	90.353	7.163.020	110.780	973.007
2010	8.357.675	101.715	7.177.019	91.103	987.838
2011	8.400.689	114.939	7.182.888	80.833	1.022.029
2012	8.376.852	126.723	7.182.888	80.833	1.022.029
2013	8.312.815	138.194	7.111.741	72.225	1.066.163
2014	8.301.380	146.733	7.046.953	62.629	1.065.039
2015	8.076.150	155.925	7.027.197	56.560	1.070.890
2016	8.133.040	171.566	6.819.430	50.893	1.049.902
2017	7.930.384	191.523	6.897.145	49.715	1.014.614

Fonte: Censo Escolar (INEP/MEC)

Czernisz (2014), ancorada nas análises de Brandão (2011), sinaliza que a pretendida universalização do ensino médio se não acompanhada de bons investimentos em sua estrutura material e pedagógica continuará a ser uma pauta expressa no papel, mas sem expressão no real concreto. Reforçar o financiamento é peça fundamental para a construção do atendimento

universalizado, com qualidade. Universalização que possibilite uma inclusão escolar efetiva a partir do tripé acesso, permanência e conclusão.

Contudo, este fica inviabilizado com a implantação da Emenda Constitucional nº 95/2016 que define mudanças no regime fiscal do país. Dentre suas determinações se estabeleceu o congelamento dos investimentos públicos em áreas sociais, como a educação, por vinte anos. Medida que inviabiliza o PNE em vigência e contribui para a desqualificação da educação pública.

Para aprofundar o quadro de desqualificação do ensino médio público, em 2017, no governo Michel Temer, é colocada em curso a reforma dessa etapa de ensino por meio da aprovação da Lei nº 13.415/2017. Essa Lei altera profundamente sua estrutura, sendo aprimorados os meios de desqualificação daqueles jovens oriundos de camadas sociais menos favorecidas e que vêm na escola pública sua única alternativa.

O próximo tópico apresentará alguns documentos e projetos desenvolvidos em âmbito nacional, no período de 2009 a 2017 – recorte desta pesquisa – considerados relevantes para se compreender o cenário construído para o ensino médio até a culminância da Lei nº 13.415/2017.

2.3. Programas e Projetos para o Ensino Médio no Brasil: recorte entre os anos de 2009 e 2017

Em 2009, já no segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi instituído o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), mediante aprovação da Portaria nº 971/2009 e do Parecer CNE/CP nº 11/2009, com vistas à indução de propostas curriculares inovadoras junto às redes estaduais de ensino.

Segundo o artigo 2º da Portaria nº 971/2009, o Programa centrava-se no apoio as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, tendo em vista o desenvolvimento de ações focalizadas no currículo do ensino médio. São elencados dez objetivos para a sua implantação, dos quais se destacam neste estudo: a expansão do atendimento e da melhoria da qualidade do ensino médio; o desenvolvimento e reestruturação dessa etapa de ensino mediante a integração entre formação geral, científica, tecnológica, cultural e técnico-experimentais; o desenvolvimento da autonomia do estudante por meio da oferta de uma

significativa aprendizagem; criação de uma rede nacional de escolas públicas e privadas de ensino médio, de modo a possibilitar intercâmbio entre as práticas pedagógicas; e o incentivo de parcerias entre o Sistema S e as redes de ensino estaduais (BRASIL, Portaria nº971, 2009).

O financiamento do PROEMI era realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Quanto à reorganização curricular do ensino médio, o Programa definiu algumas diretrizes que deveriam ser contempladas nas propostas escolares, sendo elas: ampliação da carga horária de formação para 3.000 horas; ênfase na leitura; implantação de atividades teórico-práticas, em laboratórios; promoção de atividades de produção artística; promoção de atividades optativas de escolha dos estudantes; “estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas”; promoção da participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico e, organização do currículo articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como às matrizes de referência do Novo ENEM (BRASIL, Documento Orientador/PROEMI, 2009, p. 11).

Autores como Simões (2011) e Ferreira (2017) destacam o PROEMI como medida governamental que oportunizou pensar o ensino médio a partir de um currículo integrado ao trabalho como princípio educativo, extrapolando a formação utilitária ao mercado. Para Ferreira (2017), o Programa teve como pretensão “superar dicotomia entre ensino profissionalizante e ensino propedêutico a partir da diretriz de que o trabalho é um princípio educativo e deve mediar o processo pedagógico superando o limite imediato e do utilitarismo do mercado” (FERREIRA, 2017, 301).

Duarte (2017), em posição crítica ao PROEMI, aponta que os seus principais problemas se assentaram na sua constituição como política de governo, não se garantido sua continuidade e manutenção; na indução às reformas curriculares, no âmbito do ensino médio como a em curso no país, através da Lei nº 13.415/2017 e; em seu modelo de ensino priorizado, “que remete a uma educação tecnicista, objetivando adequar a formação dos sujeitos às exigências do sistema produtivo, a partir da lógica de competências” (DUARTE, 2017, p. 59).

Em 2015, já no segundo governo Dilma, destaca-se a formulação do documento intitulado Pátria Educadora: a Qualificação do Ensino Básico como Obra de Construção Nacional, pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE). Este documento se apresentou com o principal

objetivo de reformar a educação a partir de argumentos pautados na melhoria da qualidade e de necessidade de um currículo diversificado.

Foram apresentadas três grandes ações para o desenvolvimento educacional no país, sendo elas: a manutenção e aprimoramento dos mecanismos de avaliação; a reformulação curricular da educação básica e; a construção do federalismo cooperativo, em detrimento de um sistema nacional de educação.

No tocante à primeira ação, manutenção e aprimoramento dos mecanismos de avaliação, o documento Pátria Educadora apresenta a seguinte argumentação:

[...] Nos últimos anos o Brasil viu grande número de experimentos na tentativa de melhorar os resultados do ensino público. **Muitos destes experimentos seguiram lógica de eficiência empresarial**, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e de métodos de cobrança, o acompanhamento e, quando necessário, o afastamento de diretores, a despolitização da escolha de diretores e a individualização do ensino, especialmente para alunos em dificuldade. **Tais práticas surtiram efeitos positivos inegáveis. Devem ser incorporadas ao projeto de qualificação do ensino público.** [...] **Temos muito a aprender com a orientação empresarial.** Precisamos, contudo, de muito mais do que ela é capaz de oferecer (grifos da autora) (PÁTRIA EDUCADORA, 2015, p. 5).

Observa-se que o Documento Pátria Educadora reforça a sustentação, no campo educacional, de métodos empresariais, de modo a melhorar a qualidade do ensino. Reforça a manutenção de mecanismos de avaliação e, por sua vez, a responsabilização, a meritocracia e, a privatização. Destaca-se que no ideário do documento produzido por Bresser-Pereira, na década de 1990, o qual deu início ao processo de reforma administrativa do Estado brasileiro é mantido e aprimorado.

Freitas (2015)²⁶, em entrevista cedida ao Programa Palavras Cruzadas, apresenta que este modelo, preconizado no documento Pátria Educadora, foi realizado à exaustão nos Estados Unidos, culminando na vinculação do salário dos professores aos resultados de seus alunos nos testes de grande escala. Ele expõe que isso não apresentou resultados significativos no que tange aos resultados do país em avaliações como o PISA, sendo revelado que o país não avançou em sua posição, mantendo-se na média desta avaliação.

²⁶Entrevista completa em: http://www.rtv.unicamp.br/?video_listing=patria-educadora-2. Acesso em 6 de junho de 2018.

Segundo Freitas (2015), a educação, no contexto de recuperação da produtividade nacional e da competição internacional, passa a cumprir função de destaque, configurando-se uma demanda econômica. Para se aumentar a produtividade, se faz necessário a formação de quadros técnicos à disposição da manutenção do mercado. Deste modo, passa a ser foco de interesse de reformadores empresariais, e o governo passa a atribuir a este campo, a sustentação de seu projeto nacional de desenvolvimento econômico.

Sobre a ação, construção do federalismo cooperativo destaca-se o seguinte trecho do documento Pátria Educadora:

[...] **A educação pública no Brasil tem sido simultaneamente desorganizada e uniforme:** uniforme no conformismo com a mediocridade. Ao propor organizar sistema nacional de ensino, corremos o risco de nos deixar seduzir pela associação de organização com uniformidade. Resistamos a esta tentação. **A imposição de planilha uniforme ao ensino brasileiro seria incompatível com nosso federalismo e com nossas diferenças. E suprimiria o espaço para o experimentalismo. Nosso objetivo deve ser o de substituir a uniformidade desorganizada pela diversidade organizada.** Sem organização não há como aprender com a experiência [...] (grifos da autora) (PÁTRIA EDUCADORA, 2015, p. 6).

Revela-se no trecho acima que o referido documento desconsidera o acúmulo dos profissionais da área da educação em torno do tema da construção de um sistema nacional de ensino, em contrapartida, é enfático na manutenção e aprimoramento do sistema nacional de avaliação, como pontuado anteriormente.

A ideia preconizada por detrás do discurso de federação cooperativa refere-se à união dos três níveis federativos “em colegiados capazes de atuar juntos para “consertar” partes do sistema público que não atinjam o patamar mínimo”. Neste contexto, são estipuladas metas inatingíveis para as escolas públicas com vistas a justificar processos de privatização (FREITAS, 2015b, S/P).

Como destacado por Freitas (2015b) o objetivo final assentado em tal proposta estaria em “consertar redes escolares locais defeituosas”, como é realizado no interior das empresas. “Ajustam-se os relógios de controle, controlam-se insumos e tomam-se medidas de correção, em função dos padrões esperados, mediante avaliação”, sendo essa perspectiva assentada nos princípios do “*No Child Left Behind americano*” (FREITAS, 2015b, S/P).

Duarte (2017) aponta que o documento Pátria Educadora foi alvo de críticas de diversas entidades relacionadas ao campo da educação, como especialistas, sindicatos docentes e

organizações de estudantes. Para ela, “a proposta é baseada nos valores defendidos pelo mercado, referendando a lógica seletiva e elitista, sob o viés fiscalizador, controlador e autoritário” (DUARTE; 2017 p.).

Embora o documento Pátria Educadora tenha sido engavetado em 2016, suas ideias reverberaram em outras formulações legislativas, de âmbito nacional. Em 2016, ainda no governo Dilma, Michel Temer como vice-presidente apresenta o documento “Ponte para o Futuro”, uma síntese das defesas do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). O objetivo do documento é anunciar as reformas estruturais que se pretendem preconizar no país, sob a justificativa de sua recuperação fiscal.

O “Ponte para o Futuro” enfatiza que o Estado deve ser funcional e dialogar com o setor privado, tendo em vista a sua recuperação fiscal. Argumenta no texto que “para ser funcional ele deve **distribuir os incentivos corretos para a iniciativa privada e administrar de modo racional e equilibrado** os conflitos distributivos que proliferam no interior de qualquer sociedade” (grifos meus) (PARTIDO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2015, p.4).

Esse administrar de modo racional e equilibrado estaria relacionado a estancar o investimento em áreas sociais - como educação, saúde, segurança pública, previdência social – sendo reservada a maior parte da arrecadação fiscal do Estado ao pagamento da “dívida pública”.

A tônica preconizada no documento “Ponte para o futuro” é a reforma estrutural do Estado e o ajuste fiscal, dando continuidade, de maneira aprofundada, ao processo de reformas desencadeadas durante o governo FHC. De acordo com o referido documento, justifica-se a necessidade de se colocar em prática a reforma estrutural do Estado:

[...] No Brasil de hoje a crise fiscal, traduzida em déficits elevados, e a tendência do endividamento do Estado, tornou-se o mais importante obstáculo para a retomada do crescimento econômico. O desequilíbrio fiscal significa ao mesmo tempo: aumento da inflação, juros muito altos, incerteza sobre a evolução da economia, impostos elevados, pressão cambial e retração do investimento privado. Tudo isto somado significa estagnação ou retração econômica. **Sem um ajuste de caráter permanente que sinalize um equilíbrio duradouro das contas públicas, a economia não vai retomar seu crescimento e a crise deve se agravar ainda mais.** Esta é uma questão prévia, sem cuja solução ou encaminhamento, qualquer esforço para relançar a economia será inútil. Nenhuma visão ideológica pode mudar isto (grifos da autora) (PARTIDO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2015, p.5).

Esse "ajuste de caráter permanente", citado no documento, se fundamenta em ações como: estagnação do investimento em áreas sociais e, por sua vez em programas que buscam a melhoria dessas áreas, como saúde, educação, dentre outras. O fim da valorização do salário mínimo e o fim da vinculação das receitas. Além disso, é destacada a necessidade de uma reforma na previdência social e instituição da previdência privada.

Conforme apontado por Duarte (2017), o documento "Ponte para o Futuro" representa um duro ataque aos direitos sociais, à classe trabalhadora. Ademais, representa a desvalorização do "serviço público, o que induz a privatização e permite maior apropriação histórica do Fundo Público pelo setor privado, à custa do sacrifício dos direitos sociais e do conjunto de trabalhadores e população pobre do país" (DUARTE, 2017, p.).

Em maio de 2016, com o aprofundamento da crise do governo Dilma, Michel Temer apresenta o documento "A Travessia Social". Esse documento é um desdobramento da formulação intitulada "Ponte para o Futuro", tendo como enfoque às áreas sociais. Seu destaque, quanto à educação, está voltado para a necessidade de se desvincular, dos textos da Constituição Federal e da Lei Orçamentária, os investimentos nesta área, tendo em vista o crescimento econômico do país.

O documento "A Travessia Social" enfatiza a necessidade de redução das taxas de analfabetismo no país, como se pode verificar no seguinte excerto:

Os testes mostram que nossa maior deficiência está no ensino inicial: mais da metade dos alunos da quarta série não estão funcionalmente alfabetizados. Por isso, a principal prioridade da educação brasileira deve ser a melhoria do ensino nas séries iniciais. É aqui que se define o lugar que a criança vai ocupar na sociedade quando tornar-se adulta. As maiores deficiências das etapas posteriores da educação têm aqui a sua origem (TRAVESSIA SOCIAL, 2016, p. 15).

Nesse ponto, vale retomar os apontamentos realizados por Freitas (2015), nos quais ele ressalta que, no bojo do ajuste fiscal, realizado mediante a justificativa de recuperação da produtividade nacional e de competição internacional, os reformadores preconizavam a educação, dentre as suas ações. Assim, o analfabetismo passa a "incomodar", sendo alvo da narrativa política, essencialmente dos setores empresariais.

Com base no texto do documento "Travessia Social" destaca-se, por último, o seguinte trecho:

Todo o processo educativo merece a atenção e os recursos do governo, mas **a porta para a diminuição das desigualdades, o nivelamento das**

oportunidades e a melhoria da produtividade dos trabalhadores repousa na qualidade do ensino inicial (grifos da autora) (TRAVESSIA SOCIAL, 2016, p. 16).

No caso do ensino médio, questiona-se se realmente a proposta de reformulação curricular, mediante os pressupostos de uma educação profissional, recorrem a um processo de diminuição das desigualdades e de nivelamento das oportunidades, uma vez que já é sabida a quem se endereça essa proposta - aos mais pobres, os filhos da classe trabalhadora, que estão imersos no contexto das escolas públicas.

A proposta evidenciada pelo documento "A Travessia Social" é colocada em prática mediante a aprovação da Lei nº 13.415, em fevereiro de 2017. Cabe pontuar, a partir dos programas e projetos apresentados neste escopo, que a reforma do ensino médio em curso no país, é a solidificação radicada das ideias apresentadas nas formulações de governos anteriores, como o PROEMI e Pátria Educadora. Embora a Lei nº 13.415/2017 contemple novos elementos, as ideias base dos demais documentos aqui apresentados são mantidos e aprimorados. Para compreender melhor a Lei nº 13.415/2017, o tópico seguinte adentrará em suas especificidades, sendo destacado os elementos da LDBEN/1996 modificados mediante sua aprovação.

2.3.1. Lei nº 13. 415/2017: a “reforma” do Ensino Médio em curso no país

Após o impeachment de Dilma Rousseff, e passados vinte e dois dias da posse definitiva de Michel Temer à presidência, um documento arbitrário é constituído para o ensino médio: a Medida Provisória (MP) nº 746/2016²⁷, com o objetivo de reformar o currículo dessa etapa de ensino e criar escolas de tempo integral.

A autoria do texto dessa medida foi realizada por Maria Helena Guimarães de Castro²⁸, na posição de secretária geral da atual gestão presidencial. Os ocupantes dos postos estratégicos no MEC, na gestão de Michel Temer, são os que estavam presentes no processo de construção das DCNEM, em 1998. Considera-se que a reforma em curso no ensino médio, colocada às pressas mediante imposição de MP, se configura como a expressão do acúmulo de longo processo de produção de “uma ordem que se busca (re) estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua

²⁷ No que tange às análises críticas à MP nº 746/2017 ver os artigos de Ferreti e Silva (2017); Cunha (2017); Motta e Frigotto (2017); Ferreira (2017); e Kuenzer (2017).

²⁸ Maria Helena Guimarães de Castro ocupou, por toda a gestão de FHC, o cargo de presidente do INEP.

adequação ao mercado de trabalho e ao atendimento às prescrições de organismos internacionais” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 392).

Motta e Frigotto (2017) sinalizam que a urgência em reformar o ensino médio, mediante a arbitrariedade da MP nº746/2016, se insere na busca por melhoria dos resultados no IDEB e no PISA, através da flexibilização curricular, justificadas como meio para se "facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala". Além disso, "desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda – nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).

Outro fator determinante para se justificar o caráter de urgência refere-se à aprovação da PEC nº55, que deu origem, em dezembro de 2016, a Emenda Constitucional nº 95 que estabelece mudanças no regime fiscal do país. Dentre as determinações colocadas por essa Emenda, estabeleceu-se o congelamento dos investimentos públicos em áreas sociais – educação, saúde, moradia e trabalho – por vinte anos. Medida em consonância com o projeto Ponte para o Futuro e Travessia Social apresentados anteriormente.

Segundo Motta e Frigotto (2017), a vinculação entre a Emenda Constitucional nº 95 como justificativa para se reformar, em caráter de urgência, o ensino médio atrela-se à abertura para a privatização desta etapa de ensino, uma vez que inviabiliza recursos públicos para o seu aprimoramento. Nesse contexto, os autores apontam que a “imposição autoritária de MP é congruente e necessária para sustentar a violência” da Emenda Constitucional nº 95 “que expressa o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 366-368).

O texto da MP nº746/2016 pautou-se, em boa parte, no Projeto de Lei nº 6.840/2013 elaborado pelo Deputado Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores de Minas Gerais (PT/MG). Este Projeto de Lei cunhava alterações nos artigos 35 e 36 da LDBEN/1996, com o principal objetivo de reorganização curricular do ensino médio. Foi proposta a organização do currículo por áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e; Ciências Humanas; e a instituição de opções formativas para os estudantes cursistas do último ano do ensino médio, estabelecendo ênfases em uma das áreas do conhecimento suscitadas acima, acrescida a ênfase em formação profissional. A proposta abrangia ainda a abertura para

que o estudante concluinte do ensino médio pudesse retornar a escola, caso assim desejasse, para cursar uma nova opção formativa (PROJETO DE LEI N° 6.840/2013, p. 2-3).

Ressalta-se também, com base neste Projeto de Lei n° 6.840/2013, a proposta de extensão da jornada escolar do ensino médio com inclusão do estabelecimento mínimo de “sete horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, a critério dos sistemas de ensino” (PROJETO DE LEI N° 6.840/2013, p. 5).

Como se observa, as formulações apresentadas no âmbito do Projeto de Lei n° 6.840/2013 são sintetizadas e aprimoradas no texto da MP n°746/2016. Manteve-se a criação das ênfases formativas em uma nova roupagem, recebendo o título de itinerários formativos. Manteve-se ainda, a ideia de extensão da jornada escolar do ensino médio, entretanto, mediante a iniciativa de criação de escolas de tempo integral. Não obstante, a MP n° 746/2016 radicaliza suas proposições mediante as seguintes ações: supressão das disciplinas de Arte, Sociologia, Filosofia e Educação Física do currículo de formação; permissão para realização de convênios com instituições privadas, mediante parte dos recursos do FUNDEB; oferta de cursos à distância como possibilidades de integração ao currículo do ensino médio e, contratação de profissionais por notório saber.

A MP n°746/2016 foi amplamente criticada por diversos²⁹ setores ligados à educação dentre os quais se destacam a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN); União Brasileira dos Estudantes (UNE); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); Movimento pela Defesa do Ensino Médio, Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas (ABRACE); e Fórum Nacional de Educação (FNE). O que culminou em um amplo movimento de resistência a essa medida do governo federal, com um expressivo número de escolas médias e de universidades públicas ocupadas por estudantes. No entanto, no início do ano de 2017, ela se transforma em Lei n° 13.415, desconsiderando-se a rejeição que apresentou.

²⁹ Acesse, através do Anexo 6, as notas contrárias a implantação da reforma do ensino médio.

Destaca-se que esta Lei nº 13.415/2017 sintetizou, quase que integralmente, as proposições apresentadas no texto da MP nº746/2016, não havendo grandes mudanças em seu teor. Conforme aprovação alterou-se parte do texto da LDBEN/1996 inserindo a criação de escolas de ensino médio de tempo integral e outras mudanças que serão assinaladas a seguir.

Quanto à carga horária de formação para o ensino médio, conforme disposto no artigo 24, parágrafo 1º, ficou definida a sua ampliação progressiva para 1.400 horas/anuais (BRASIL, Lei nº 13.415/2017).

Fica estabelecido também à possibilidade de convênios junto às instituições de educação à distância para o cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, como exposto no parágrafo 11º, artigo 36 (BRASIL, Lei nº 13.415/2017).

Outra mudança aprovada mediante a Lei nº 13.415/2017 refere-se à contratação de profissionais com notório saber para prática docente nos itinerários formativos. Fica definido, de acordo com o inciso 4, do artigo 61, que estes profissionais serão reconhecidos pelos sistemas de ensino para ministrarem conteúdos referentes à sua formação ou experiência profissional mediante a comprovação “por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (BRASIL, Lei nº 13.415/2017).

A reforma posta pela Lei nº 13.415/2017 deu substrato para a aprovação do Decreto nº 9.057 em maio de 2017. Este Decreto tem como objetivo regulamentar a oferta de cursos na modalidade à distância na educação básica. Passou a vigorar a possibilidade de oferta de 40% da carga horária de formação no ensino médio à distância, contribuindo para a precarização das condições estruturais e pedagógicas desta etapa de ensino e para a desqualificação da formação para aqueles que têm como única opção a educação pública.

Pode-se considerar a partir do exposto neste capítulo que a dualidade muito discutida no ensino médio não pode ser superada dentro dos marcos do capitalismo, pois não se trata de uma questão pedagógica, e sim de uma questão estrutural. O que se observa, a partir dos elementos apresentados acerca de sua trajetória é que em alguns momentos essa dualidade é amenizada e em outras reforçada e até mesmo aprimorada, como no caso da reforma em curso.

Como exposto neste capítulo, são muitos os entraves que ainda assolam o ensino médio no Brasil, sobretudo no tocante ao número de jovens na idade entre 15 e 17 anos que se encontram fora da escola. Como também, a expressiva taxa de abandono, de evasão e de distorção idade-série, que mostra como se precisa investir em políticas para o ensino médio que garantam não só o acesso, mas a permanência e sua conclusão. Para tanto, é preciso se valer de um bom investimento, com uma política de financiamento reforçada. O que, por sua vez, fica inviabilizado pela Emenda Constitucional nº95 pelo prazo de vinte anos, uma vez que esta define o congelamento do investimento público nas áreas sociais, dentre elas a educação.

A aprovação da Emenda Constitucional nº 95 e da Lei nº 13.415/2017 configuram dois pilares bases para o desmonte do ensino médio público. A concepção é uma formação desqualificada, esvaziada de conteúdo crítico, sem condições materiais de aprendizagem para os que jovens trabalhadores, enquanto os jovens da classe média continuam a se formar nos melhores colégios privados.

CAPÍTULO 3

O ENEM: TRAJETÓRIA E FUNCIONALIDADES

O capítulo anterior buscou apresentar uma síntese relativa às mudanças ocorridas nas políticas educacionais dirigidas ao ensino médio no Brasil, dentre elas encontra-se a implantação do ENEM, em 1998. Esse Exame é inicialmente apresentado à sociedade com o objetivo de se configurar como avaliação diagnóstica. Contudo, ao longo de suas edições, assume outras funcionalidades que corroboraram para a sua consolidação e aprimoramento, sendo o ENEM, no cenário atual, considerado o maior exame nacional tanto no número de participantes, quanto na taxa de investimento público.

Com vistas a apresentar e analisar a trajetória do ENEM, este capítulo tem como objetivo caracterizar as mudanças desenvolvidas no âmbito desse exame, e analisar suas implicações sobre o currículo do ensino médio. Para tanto, foram analisados os documentos produzidos pelo INEP/MEC relativos ao ENEM, no período entre 1998 e 2018. Para a abordagem do tema, este capítulo se divide em dois momentos. O primeiro dedica-se a compreender a primeira fase do exame (1998 a 2008). E, o segundo a sua nova fase, assumida em 2009, onde recebe a titulação de Novo ENEM.

3.1. Da implantação a consolidação do ENEM (1998 a 2008)

O ENEM teve sua origem no governo FHC, na gestão do ministro da educação, Paulo Renato Souza. Sua implantação ocorreu mediante a aprovação da Portaria nº 438/1998. Este exame, segundo Carneiro (2013), foi um dos frutos das reformas educacionais, impulsionadas pelo movimento mais amplo de reforma do Estado brasileiro iniciada na década de 1990. Seu desenho, de acordo com a autora, teve como inspiração o modelo americano intitulado *Scholastic Aptitude Test/ Scholastic Assessment Test (SAT)*³⁰.

A implantação do ENEM decorreu em função ao cumprimento das exigências apresentadas no inciso VI, do artigo 9º, da LDBEN/1996, as quais foram estimuladas por organismos

³⁰ Nos Estados Unidos, essa prova foi instituída em 1901 obtendo o formato de avaliação pracionada. Ela é aplicada sete vezes ao ano e é direcionada aos estudantes do ensino médio como um dos requisitos para se ingressar nas universidades. A avaliação é dividida em dois tipos, sendo a SAT Reasoning Test composta por três blocos: matemática, leitura crítica e redação. E a SAT Subject Test, conhecida anteriormente como SAT II, composta por questões de múltipla escolha sobre os seguintes conteúdos: literatura inglesa, história e estudos sociais, matemática, ciência (biologia, física e química) e línguas (CARNEIRO, 2013, p. 157).

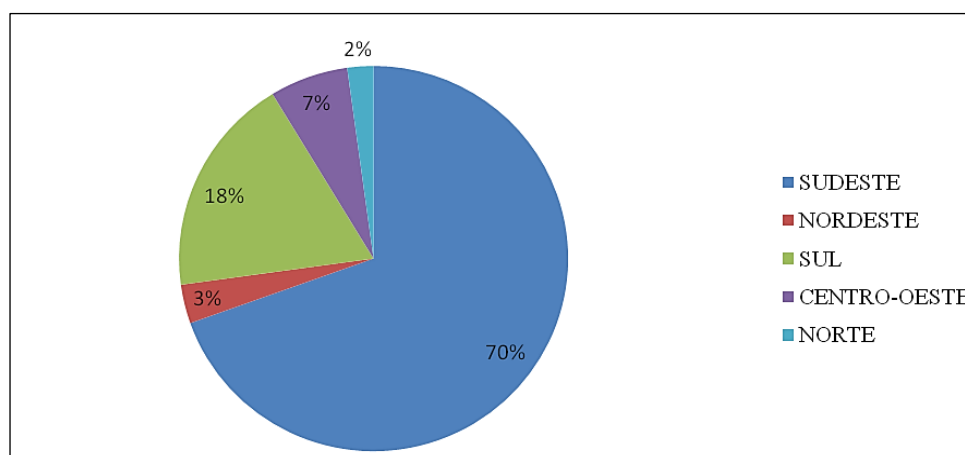
internacionais “que reclamavam por instrumentos de controle dos resultados da educação brasileira sustentados na avaliação do rendimento escolar nos níveis fundamental, médio e superior” (MACHADO; LIMA, 2014, p. 367).

De acordo com o artigo 1º da Portaria nº 438/1998, o ENEM apresentava como eixo central a avaliação do desempenho estudantil, em nível médio, mediante os seguintes objetivos: atribuir ao estudante parâmetros para a sua autoavaliação, visando o prosseguimento dos estudos e a inserção no mercado de trabalho; tornar-se referência nacional para os concluintes de todas as modalidades do ensino médio; fornecer contribuições para diferentes modalidades de acesso ao ensino superior público e privado e, constituir-se de mecanismo de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médio (BRASIL/MEC, 1998, p. 178).

A primeira edição do ENEM, realizada em 30 de agosto de 1998, mobilizou 184 municípios do país, incluindo todas as suas capitais. Envolveram-se nesse processo “os sistemas estaduais de ensino, tendo como interlocutor o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e as universidades” (MEC/INEP, 1998, p.5). Embora o MEC tenha realizado um amplo investimento na divulgação do exame, o mesmo não alcançou o resultado almejado, movimentando um contingente pouco expressivo quanto ao número de inscrições e de participantes em sua estreia. Registraram-se, assim, 157.221 candidatos inscritos e, 115.576 presentes no dia da prova (MEC/INEP, 1998, p. 30). Segundo Carneiro (2013), esse resultado se deu em função de seu caráter opcional, como também da ausência de repercussões concretas para o estudante quanto à realização da prova (CARNEIRO, 2013, p. 157).

Para a divulgação dos resultados de sua primeira edição, o INEP, além da produção de um relatório, realizou em dezembro de 1998, uma reunião na qual emergiu, por parte do ministro da educação, Paulo Renato Souza, a prerrogativa de utilização do exame como processo único ou complementar para acesso ao ensino superior. Assim, durante todo o ano de 1999, observou-se uma forte mobilização frente ao convencimento de instituições públicas e privadas, ofertantes desse nível de ensino, a superarem seus modelos tradicionais de seleção por meio a adesão do ENEM. Segundo dados do relatório, chegaram-se, no fim do referido ano, a um total de 93 instituições a ele aderentes (MEC/INEP, 2000, p. 27). A distribuição destas instituições por região do Brasil é apresentada no Gráfico 1 a seguir.

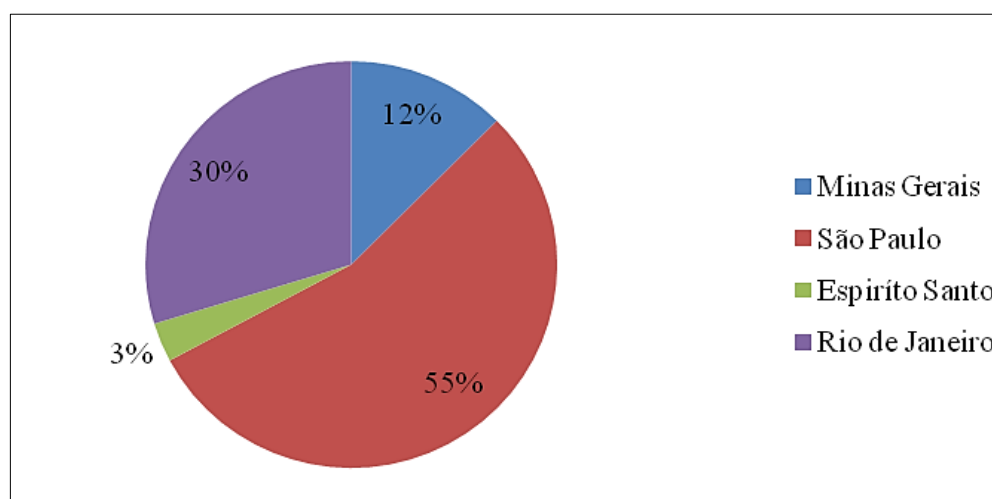
Gráfico 1 – Taxa de instituições de ensino superior que aderiram ao ENEM em 1999, por região do Brasil.



FONTE: (MEC/INEP, 2000).

Segundo os dados apresentados no Gráfico 1, a região com maior concentração de instituições de ensino superior adequadas ao ENEM como processo único ou complementar de seleção de candidatos, em 1999, foi a sudeste. Dentre os estados que compõem a região, São Paulo cumpriu posição de destaque, seguido de Rio de Janeiro, como mostra o Gráfico 2.

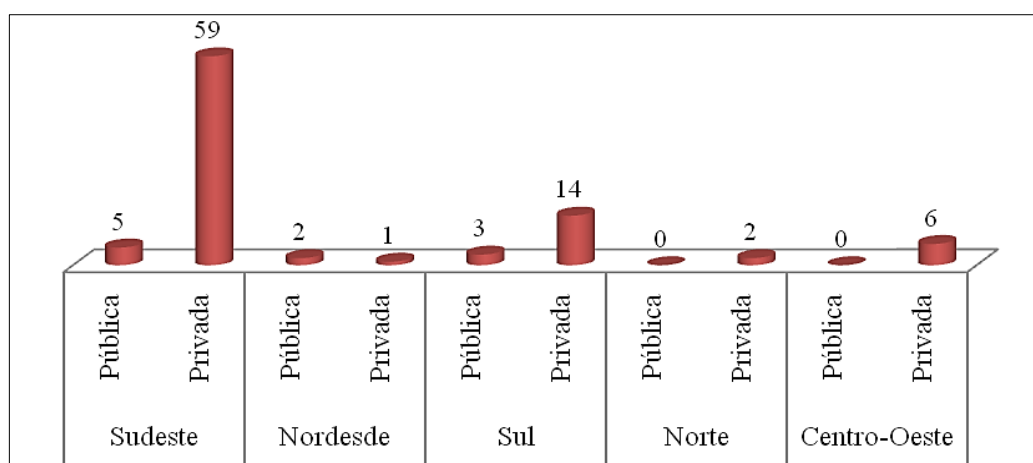
Gráfico 2 - Instituições por estado - região sudeste - Brasil/1999.



FONTE: (MEC/INEP, 2000).

Quanto à dependência administrativa revela-se que, a maior concentração de instituições pertencem à esfera privada, como se pode observar no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 – Natureza das instituições, por região, aderentes ao ENEM em 1999 – Brasil.



FONTE: (MEC/INEP, 2000).

Dentre os estados que compõe a região sudeste, cabe destacar o seguinte registro. No estado de São Paulo, do total de 35 instituições, apenas duas eram públicas, sendo elas a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Campinas (UNICAMP). No estado do Rio de Janeiro e no Espírito Santo, respectivamente, de 19 e 2 instituições de ensino superior, todas eram vinculadas a esfera privada. Já em Minas Gerais, de 8 instituições de ensino superior, 3 eram de esfera pública, sendo elas: Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O Anexo 6 apresenta o registro das demais regiões.

Destaca-se ainda, no ano de 1999, a criação de dois comitês para o assessoramento e acompanhamento do processo interno do ENEM. O comitê técnico³¹, composto por especialistas ligados às comissões de vestibulares de universidades diversas, foi criado com a função de apoiar e elaborar as questões da prova. E o comitê consultivo³², constituído por “representantes indicados pelas principais organizações nacionais das instituições de ensino

³¹ Faziam parte do comitê técnico do ENEM, em 1999: Ângelo Luiz Cortelazzo, Avelino Romero Simões Pereira, Dalton Francisco de Andrade, Bernadete Angelina Gatti, Cid Santos Gesteira, Iza Locatelli, José Ederaldo de Queiroz Teles, José Francisco Soares, Lino de Macedo, Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Roberto Celso Fabrício Costa, Ruben Klein (MEC/INEP, 2000).

³² Faziam parte do comitê consultivo do ENEM, em 1999: Alcyone Vasconcelos Rebouças Saliba, Cid Santos Gesteira, Clelia Brandão Alvarenga Craveiro, Guiomar Namó de Mello, Iara de Moraes Xavier, Inguelore Schuinemanor de Souza, Marcílio Ribeiro de Sant’ana, Ronald Araújo de Andrade, Ruy Leite Berger Filho, Suely Melo de Castro Menezes, Edson Raymundo Pinheiro de Souza Franco (MEC/INEP, 2000).

superior e pelos diversos segmentos ligados ao ensino médio” foi criado com a função de acompanhar todos os processos relativos ao ENEM (MEC/INEP, 2000, p.11).

Foram realizados, também, eventos que contribuíram para sua disseminação no contexto educacional brasileiro. Em outubro de 1999, realizou-se em Brasília, o 1º Seminário Nacional, no qual foram apresentados pelo INEP, os desafios e as possibilidades do ENEM. Foram apresentadas ainda, as matrizes de competências e habilidades³³ e discutida a sua “adequação aos princípios norteadores da reforma do Ensino Médio”. O evento contou com a participação de três segmentos do campo educacional: professores do ensino superior, professores do ensino médio e especialistas em avaliação (MEC/INEP, 2000, p. 13).

A Universidade Federal do Paraná (UFPA), em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, reproduziu o seminário em novembro do mesmo ano, mobilizando um número significativo de profissionais da educação deste Estado. Outras iniciativas com o mesmo teor foram observadas, entre elas a promoção do seminário pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, em dezembro e, realização de reuniões técnicas em instituições públicas e privadas de ensino superior e com as equipes de secretarias estaduais de educação (MEC/INEP, 2000, p. 13).

Quanto às matrizes de competências e habilidades do ENEM, apresentadas em 1999, são relevantes algumas considerações relativas ao currículo do ensino médio, tema que será tratado em profundidade no quarto capítulo dessa dissertação. Cabe pontuar que a reforma colocada em curso no ensino médio, no final dos anos de 1990, assentou-se em dois documentos base, sendo a aprovação e implantação das DCNEM em 1998 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999. Ambos os documentos emergem na esteira das matrizes avaliativas do ENEM tendo em comum a estrutura central fundada na lógica de competências e habilidades, que no âmbito da formação média, repercutiu em mudanças em seus objetivos e conteúdos. O documento básico do exame define essa lógica sob a seguinte perspectiva:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre os

³³ Autores da Matriz de Competência do ENEM, apresentadas em 1999: Maria Inês Fini (coordenação), Dalton Francisco de Andrade, Eduardo Sebastiani Ferreira, José Sérgio Fonseca de Carvalho, Leny Rodrigues Teixeira, Lino de Macedo, Luis Carlos de Menezes, Luiz Koshiba, Luiz Roberto Moraes Pitombo, Márcio Constantino Martino, Maria Cecília Guedes Condeixa, Maria da Graça Bompastor Borges Dias, Nilson José Machado, Raul Borges Guimarães, Regina Cândida Ellero Gualtieri, Zuleika de Felice Murrie (MEC/INEP, 2000).

objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, Documento Básico do ENEM, S/A, p. 7).

Conjugada a estas definições, o relatório final do ENEM referente à edição de 1999 aponta as potencialidades do exame como indutor de mudanças curriculares no ensino médio conformando-o ao mundo contemporâneo, ou seja, as mudanças na organização do trabalho e do perfil de trabalhador requerido e aos planos de uma economia mundialmente globalizada, como abordado no primeiro capítulo. O trecho do referido relatório aponta:

É importante observar que a implantação de ambos – do Enem e da reforma – enfrenta como desafio adicional a acelerada expansão da matrícula, fenômeno que reflete, por sua vez, a melhoria da qualidade do ensino fundamental e a exigência de um padrão mais elevado de escolaridade imposta pelas mudanças no mundo contemporâneo. Verifica-se, portanto, um quadro de dinamismo sem precedente no ensino médio no Brasil, dentro do qual o Enem, indubitavelmente, aparece como um elemento impulsionador na nova identidade que se pretende com a reforma (MEC/INEP, 2000, p. 9).

Sob o exposto, Carneiro (2013) contribui apontando que a estrutura de competências e habilidades imprime um estreitamento entre “a questão da competência ao capital e ao trabalho, reiterando um dos princípios máximos do Estado neoliberal, qual seja o do individualismo”. Nesse sentido, o trabalho perde sua dimensão humana para se constituir, segundo a autora, “de uma questão de competência, de modo que se tornam vencedores os que melhor conseguem desenvolver suas competências, habilidades e atitudes para uma plena inserção “flexível” em um mercado de trabalho crescentemente competitivo, seletivo e excludente” (CARNEIRO, 2013, p. 92). Eximindo, dessa maneira, as responsabilidades do Estado e atribuindo os “fracassos” ao indivíduo isoladamente.

Isso demonstra que, desde o início, o ENEM foi criado para se constituir muito além de um diagnóstico do ensino médio. As ações desenvolvidas pelo MEC demonstram a investidura para a consolidação e ampliação deste exame no país. É elucidativo o discurso de Maria Helena Guimarães de Castro, Presidente do INEP, em 1999, cujo teor evidencia o processo de alianças e parcerias construídas em torno da efetividade do ENEM no contexto educacional brasileiro.

Os avanços no segundo ano do Enem, portanto, superaram todas as expectativas, embora haja um longo caminho a percorrer. Mas as alianças e parcerias construídas em 1999 indicam que a direção está correta e que existe vontade dos principais atores, que cooperam com esta importante iniciativa,

para consolidá-la como instrumento de melhoria da qualidade da educação básica (MEC/INEP, 2000, p.9).

Em 2001, após três anos de sua implantação, o exame passa ser concebido, pelo INEP, como importante instrumento para promoção da qualidade da educação (MEC/INEP, 2001, p. 5). É destacado no relatório final dessa edição que “ao MEC compete traçar diretrizes e agir no sentido de incentivar e propiciar aos sistemas de ensino condições de maior eficácia na prestação do serviço que a sociedade sempre esperou e hoje exige. Eficácia, no caso, significa democratizar oportunidades de progresso pessoal” (MEC/INEP, 2001, p. 5).

No exame realizado no ano de 2001, contabilizaram-se 1.624.131 inscrições, um contingente expressivo se comparado as edições anteriores. Pode-se compreender tal cenário a partir dos dispositivos operados pelo governo – realização de relatórios, seminários, parcerias com instituições de ensino superior – os quais se destaca para além destes: o apoio das secretarias estaduais de educação e, também, a concessão da gratuidade da taxa de inscrição aos concluintes do ensino médio em 2001, aos que concluíram essa etapa na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos doze meses anteriores ao período de inscrição e, por fim, aos concluintes e egressos do ensino médio em qualquer das modalidades que se declararam impossibilitados de arcar com os custos referentes à taxa do exame (MEC/INEP, 2001, p. 19).

Se em 1998, as provas foram aplicadas em 184 municípios, incluindo todas as suas capitais, em 2001, este número ampliou-se para 277, representando um aumento de 51%. A escolha dos municípios pautou-se em dois critérios principais, sendo eles: ser capital do Estado e possuir um contingente superior a 1.000 estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio (MEC/INEP, 2001, p. 21). No que corresponde ao número de instituições de ensino superior aderentes aos resultados do ENEM, como processo único ou complementar de seleção, ampliou-se de 93 em 1999, para 296 em 2001, representando um aumento de 218%, segundo dados do relatório dessa edição (MEC/INEP, 2001, p. 24).

Em 2004, já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o exame ganha uma nova função tornando-o mais atrativo para seu público-alvo. Essa função refere-se à vinculação dos resultados do ENEM como um dos critérios para participação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)³⁴, aprovado e implantado por meio da Lei nº 11.096/2004. Este Programa,

³⁴ Sobre o tema ver Leher (2013).

por sua vez, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos em cursos de graduação e de formação específica em instituições privadas de ensino superior no país.

Conforme Lourenço (2016), o PROUNI emerge como uma política pública com vistas à ampliação de vagas no ensino superior e à resolução do problema de ampliação de vagas ociosas nas instituições privadas ofertantes deste nível de ensino. O Programa “destina parte de seus recursos aos negros, indígenas e deficientes físicos e prioriza professores da rede pública de educação básica no processo de concessão das bolsas de estudo, em troca de isenção fiscal de tributos federais”. Embora o PROUNI tenha contribuído para a ampliação do acesso ao ensino superior às camadas da população antes dele afastadas, a qualidade do ensino ficou a margem. Para a autora, este Programa configura-se como continuidade de políticas de cunho privatistas “onde o governo se abstém da sua responsabilidade, quanto à oferta de educação pública, gratuita, e de qualidade e transfere recursos públicos para o fortalecimento do setor privado, empresariamento e mercantilização da educação superior” (LOURENÇO, 2016, p. 38).

Em 2005, uma nova tônica é apresentada no relatório constitutivo do ENEM, enfatizando a sua capacidade em “identificar talentos individuais, aqueles jovens que têm desempenho escolar acima do comum, os possibilitando um monitoramento e estímulo necessários para transformar tal potencial em conquistas concretas” (MEC/INEP, 2005, p.7).

Reforçando o discurso meritocrático, o seu relatório aponta também a capacidade do exame em identificar os jovens com melhor desempenho acadêmico e, que por sua vez, possuem possibilidades de adentrar o ensino superior e, assim continuar seus estudos. E, além disso, é capaz de identificar em que áreas do conhecimento os estudantes apresentam desempenhos satisfatórios e, em quais é necessário um reforço para reparar as dificuldades (MEC/INEP, 2005, p.7).

Sendo assim, reforça-se a visão individualizada em que o exame se pauta, recaindo sobre os sujeitos a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso em sua trajetória acadêmica, sem qualquer preocupação com o contexto social e econômico em que estes estão inseridos. Segundo Souza e Oliveira (2003), os documentos produzidos acerca do ENEM, não apresentam qualquer discurso frente à utilização do exame como ferramenta capaz de apresentar a sociedade “os resultados das ações empreendidas pelos órgãos governamentais”, no campo da educação básica no país. Ao contrário, reforçam e, no limite, penalizam os estudantes oriundos das escolas “que contam com precárias condições de funcionamento,

oferecidas pelo poder público, que, tradicionalmente, atendem a população pobre”. De forma complementar, os autores ressaltam que o ENEM, pautando-se no resultado final e em um ponto de vista individual, desconsidera “as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de “competências” ou “incompetências” nos alunos” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.883-884).

Em síntese, o ENEM surge como uma resposta à LDBEN/1996, que indicava a necessidade se constituir mecanismos de avaliação em todas as etapas e níveis da educação brasileira, com vistas a obter elementos para a formulação de políticas públicas dirigidas à melhoria da qualidade educacional. Nesse cenário, o ENEM se constituiria como uma avaliação meramente diagnóstica, sem repercussões diretas sobre o estudante e seu futuro. Contudo, já em sua primeira fase, considerada entre 1998 e 2008, os esforços empreendidos, por parte do MEC, demonstraram que a finalidade desse exame não se limitaria a autoavaliação, promovendo, assim, movimentos para o convencimento e consolidação do ENEM enquanto exame de seleção de candidatos para o ensino superior público e privado. Todo esse investimento revela o exame como resposta a nova ordem educacional pautada na produtividade. Embora apresente caráter de voluntária adesão, assume centralidade entre a juventude que almeja o prosseguimento dos estudos em nível superior, além de induzir mudanças no âmbito do currículo e permitir, aos setores privados, adentrar na educação pública por meio da venda de pacotes educacionais e consultorias.

3.2. O Novo ENEM e o aprimoramento de suas funcionalidades (2009 a 2017)

Em maio de 2009, o ENEM sofre significativas alterações em sua estrutura e objetivos. Através da aprovação da Portaria nº 109/2009 recebe o título Novo ENEM, de modo a se diferenciar das edições anteriores, e enfatiza em seus documentos orientadores, a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por instituições federais de ensino superior (IFES), a mobilidade acadêmica e a indução a reestruturação dos currículos do ensino médio. Destaca-se, em relação a essa última ênfase a compreensão, por parte do MEC, de que as informações obtidas por meio do exame são fundamentais para a obtenção da qualidade do ensino, bem como a melhor adequação deste às exigências do atual mercado de trabalho, como salientado por Carneiro (2013).

Ao recorrer às legislações e outros documentos produzidos anteriormente sobre o exame, observa-se que tais ênfases já estavam contempladas como possibilidades futuras. Isso impulsiona o entendimento de que já estava anunciado, desde a sua implantação, que o ENEM não se limitaria apenas a função diagnóstica.

Segundo o artigo 2º da Portaria nº 109/2009, que institui o Novo ENEM, verifica-se o acréscimo dos seguintes objetivos: criação de condições de acesso a programas desenvolvidos pelo governo; promoção da avaliação do desempenho acadêmico das escolas médias e, promoção da avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas instituições de ensino superior (BRASIL/MEC/INEP, 2009, p. 56). Isso demonstra a evolução estratégica do exame, operacionalizada pelo MEC, tornando-o uma ferramenta indispensável a uma grande parcela da população que almeja a sua continuidade de estudos, como também, ferramenta capaz de impulsionar ou justificar “ajustes” no que tange ao contexto do ensino médio brasileiro, em especial o público. Sendo estes ajustes: a necessidade posta nos documentos produzidos no âmbito desta etapa de ensino em reformar seu currículo de modo a torná-lo mais atraente ao jovem trabalhador.

Nas edições realizadas até 2008, as provas contavam com um total de 63 questões de múltipla escolha e uma redação, sendo aplicadas em apenas um dia. A partir de 2009, sob a égide da nova matriz de habilidades e competências acima mencionada, as provas passaram a ser compostas por 180 questões de múltipla escolha e uma redação, e aplicadas em dois dias consecutivos.

Dando sequência ao seu crescimento, no ano de 2010, o ENEM passou a contar com mais três novas finalidades. A primeira delas se refere ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), aprovado mediante a Portaria nº 2, de janeiro de 2010. Segundo o texto dessa normativa, o SISU corresponde a um sistema informatizado, cuja administração é de responsabilidade do MEC, que tem por objetivo a seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições de ensino superior, a ele integrantes.

O discurso oficial para justificar a unificação do ENEM ao SISU pauta-se na democratização do acesso aos cursos de ensino superior no país, essencialmente para àqueles sujeitos em contexto de classe menos favorecida e estudante de escola pública. Em contrapartida, conforme destacado no estudo de Lourenço (2016), o ENEM ao preconizar a característica seletiva e classificatória, reforça a meritocracia. Este exame não modifica a realidade da educação do país, a qual é marcada pela desigualdade de oportunidades assim sendo, a sua

utilização como processo de entrada à universidade não altera a lógica presidida nos tradicionais vestibulares (HEY *apud* LOURENÇO, 2016, p. 20).

A autora aponta que em 2010, no ano de criação do SISU, registrou-se o total de 51 instituições de ensino superior adeptas ao sistema. Já em 2016, o registro contou com o total de 131 instituições, representando “um crescimento de aproximadamente 151% com relação à primeira edição do Sistema” (LOURENÇO, 2016, p. 60).

Ainda em 2010, cabe destacar a vinculação do ENEM ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)³⁵. Este Fundo foi criado em 1975, com o objetivo de expandir o número de matrículas nas instituições privadas de ensino superior. Conforme destacado por Queiroz (2015), historicamente, o processo de expansão do ensino superior no Brasil ocorre pela via do setor privado. As mudanças pelas quais este Fundo passou ao longo de sua trajetória no tocante ao seu formato e conteúdo contribuiu para fortalecer e aprimorar o empresariamento e privatização da educação superior. O investimento de recursos públicos para a iniciativa privada, segundo a autora, submeteu este nível de escolarização aos interesses do mercado nacional e internacional e promoveu uma ideia de democratização do acesso e de ampliação do tempo de escolarização dos jovens oriundos de camadas populares que, na verdade, não privilegiou a qualidade de sua formação, mas conformou um campo de lucro para o capital.

A terceira finalidade atribuída ao ENEM refere-se à sua utilização como mecanismo de certificação de conclusão do ensino médio para jovens e adultos que não cursaram essa etapa de ensino no tempo estimado, ou que se encontra em defasagem em relação à idade/série. A função de certificação de conclusão do ensino médio, com base nos resultados do ENEM, é aprovada por meio da Portaria nº 807, de 18 de julho de 2010, sendo essa função assumida anteriormente pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

No que corresponde ao número de candidatos inscritos nas edições de 2009 e 2010, registrou-se o total de 4.148.721 e 4.626.094, respectivamente. Quanto ao número de participantes que

³⁵ O Fundo, criado em 1975, recebeu o título de Programa Crédito Educativo. Em 1992, no governo de Fernando Collor de Melo, foi reformulado e recebeu a denominação de Programa Crédito Educativo para Estudantes Carentes (CREDUC), através da Lei nº 8.436/1992. O CREDUC era financiado através de “recursos públicos e os encargos educacionais entre cinquenta por cento e cem por cento do valor da mensalidade ou da semestralidade, depositado pela Caixa Econômica Federal na conta da instituição de ensino superior participante do programa”. Em 1995, já no governo FCH é novamente reformulado e passa a denominar-se sob o título atual: FIES, com as mesmas fontes de recurso do CREDUC (BRASIL *apud* QUEIROZ, 2015, p.45).

estiveram presentes nos dois dias de prova, contabilizaram o total de 2.426.474 em 2009 e 3.242.776 em 2010 (MEC/INEP, 2014, p.75). Verifica-se, portanto, o crescimento significativo da presença dos candidatos no exame de 2010.

Em 2011, no 1º ano do governo da presidente Dilma Rousseff, a certificação de jovens e adultos com base nos resultados do ENEM é regulamentada pela Portaria Normativa nº16, de 27 de julho de 2011. Para a obtenção do certificado se fazia necessário os seguintes requisitos: ter no mínimo 18 anos completos na data da primeira prova de cada edição do exame, bem como obter o mínimo de 400 pontos em cada uma (MEC/INEP, 2015).

Fica evidente que o público-alvo do ENEM se amplia para além do que se registrava nas primeiras edições. Ao passo que o exame estende seus objetivos, o público se diversifica, extrapolando o público de estudantes matriculados no terceiro ano do ensino médio. O relatório do ENEM referente às edições de 2011 e 2012 destaca os seguintes segmentos: estudantes matriculados em outros anos do ensino médio, estudantes matriculados no ensino fundamental, sujeitos que já concluíram a escolarização em nível básico e os que ainda não tem a conclusão em nível médio ou não possuem vinculação escolar. Entretanto, a maioria das inscrições realizadas para o exame se concentrou entre àqueles que possuíam o ensino médio concluído, contabilizando em 2012, o total de 3,2 milhões de inscritos (MEC/INEP, 2015, p. 30).

Recorrendo ao registro de inscrições realizadas nas edições de 2011 e 2012, destaca-se, com base no referido relatório, o total de 5.380.856 e 5.791.065 candidatos inscritos, respectivamente. No que se refere ao número de participantes nos dois dias de provas, foi contabilizado o total de “mais de 3,8 milhões em 2011, e cerca de 4 milhões em 2012” (MEC/INEP, 2015, p. 24). Vale destacar que esse número é comparável a população de países como Irlanda ou Nova Zelândia (VIGGIANO; MATTOS, 2013, p. 421).

A partir da edição do ENEM de 2013, o INEP/MEC passa a divulgar, além do resultado final, os dados referentes ao nível socioeconômico, taxa de participação da escola no exame, nível de formação docente, dentre outros. Em contrapartida, como apontado por Freitas (2014), mesmo havendo a divulgação destes dados, que configuram as condições de aprendizagem do estudante, isso não modifica os efeitos que o ENEM produz tanto no âmbito da escola, quanto dos sujeitos que participam do processo. São evidentes os mecanismos que são operados para justificar os seus objetivos, e para maquiar uma realidade perversa de segregação social, sob a tônica de democratização de oportunidades. (FREITAS, 2014, s/p).

Em 2014, criou-se o ENEM Escola para a divulgação dos resultados que, segundo o INEP, emerge como uma ferramenta que “permite a consulta ao desempenho médio de cada unidade de ensino e os percentuais de estudantes em cada um dos níveis de desempenho”. Apresenta ainda “o cálculo da média dos 30 melhores estudantes de cada instituição”, possibilitando “comparar, de forma mais adequada, escolas que têm projetos pedagógicos diferentes em relação à seleção dos estudantes” (SITE/INEP/MEC) ³⁶.

Como destacado por Oliveira (2017), para o INEP a divulgação dos dados da escola teve como objetivo “auxiliar estudantes, pais, professores, diretores de escolas e gestores educacionais nas reflexões sobre o aprendizado dos estudantes no ensino médio, podendo servir como subsídio para o estabelecimento de estratégias em favor da melhoria da qualidade da educação”. Em contrapartida, como considerado pela autora, sendo o ENEM, um exame de participação voluntária, a produção de “uma análise por escola, ainda que os resultados variem de acordo com o percentual de participação dos estudantes” possibilitou a criação “de uma bolsa de negócios” a seu em torno (OLIVEIRA, 2017, p. 195-196). Além disso, gerou um espaço para ranqueamento nos dados divulgados, repercutindo na competição entre as escolas e também para a noção deturpada de qualidade, sendo as escolas com melhor índice no ENEM consideradas melhores em termos educacionais.

Freitas (2015) destaca como exemplo o projeto desenvolvido pelo governador do Estado do Pará, José Simão Jatene, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), no ano de 2015, no qual se estabeleceu o treinamento de estudantes para a realização de exames de escala nacional, como o ENEM, por meio de contratos com empresas terceirizadas. De acordo com o levantamento de informações do autor, tal projeto se configurou como aulas de reforço destinadas a estudantes do ensino fundamental e médio com o intuito de prepará-los tanto para o ENEM quanto para a Prova Brasil.

Para tanto, foram contratadas duas instituições privadas de ensino, o Centro de Ensino Fundamental e Médio Universo, em Belém, e o Colégio São Geraldo de Ananindeua, que atenderia a esse objetivo pelo prazo de cinco meses. Freitas (2015, s/p) ressalta que “o processo licitatório obedeceu a regras estipuladas no contrato do empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)”, sendo registrado o gasto de “quase R\$ 11 milhões com o referido projeto”. Conforme apontado pelo coordenador do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), Alberto Andrade, essa medida se

³⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36409>. Acesso em 24 de fevereiro de 2018.

configurou como uma manobra do Governo para maquiagem a realidade da educação no Estado. Para ele, “enquanto as escolas públicas caem aos pedaços, sendo alvo de violência, se repassa dinheiro para o setor privado para tentar melhorar o índice, sem mudar a qualidade da educação” (FREITAS, 2015, s/p).

Machado e Lima (2014), em seu estudo, também já recorriam à análise referente à mobilização do mercado mediante as grandes avaliações, pontuando a influência de organismos internacionais no contexto educacional brasileiro, tendo em vista uma maior e “melhor aproximação entre a escola e o mercado” (MACHADO; LIMA, 2014, p. 367).

Outro destaque a ser feito em relação ao ano de 2014 refere-se ao estabelecimento de acordos interinstitucionais³⁷ entre o INEP e a Universidade de Coimbra, em Portugal. Nesse contexto, o Instituto colocou a disposição, para as universidades portuguesas, o desempenho nas provas do ENEM como fins de seleção de candidatos para seus cursos. Conforme apresentado no *site* do INEP, tais acordos possibilitaram “o acesso e a utilização de informações sobre o desempenho dos estudantes que realizaram o ENEM, sendo aplicada para fins de seleção e acesso de estudantes brasileiros às IES portuguesas”, ação essa que é vista pelo Instituto como “ampliação de possibilidades de intercâmbio educacional”.

Até o ano de 2017, foram realizados 27 convênios³⁸, não sendo mobilizada a transferência de recursos e nem financiamento de estudantes via governo brasileiro, segundo o INEP. Este é um tema que merece ser aprofundado por pesquisas futuras de modo a compreender a dinâmica destes acordos, seus reais objetivos e as contrapartidas ofertadas por Portugal ao governo brasileiro para a consolidação destes convênios.

Retomando o contexto de mudanças realizadas no âmbito do ENEM, destacam-se em 2017, já no governo de Michel Temer, algumas alterações. A primeira corresponde ao encerramento

³⁷ Disponível em: portal.inep.gov.br/web/guest/enem/enem-em-portugal. Acesso em 10/01/2018

³⁸ Até 2017 foram firmados 27 convênios, a saber: Universidade de Coimbra (26/05/2014), Universidade de Algarve (18/09/2014), Instituto Politécnico de Leiria (24/04/2015), Instituto Politécnico de Beja (10/07/2015), Instituto Politécnico do Porto (26/08/2015), Instituto Politécnico de Portalegre (08/10/2015), Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (09/11/2015), Instituto Politécnico de Coimbra (24/11/2015), Universidade de Aveiro (25/11/2015), Instituto Politécnico de Guarda (26/11/2015), Universidade de Lisboa (27/11/2015), Universidade do Porto (09/03/2016), Universidade da Madeira (14/03/2016), Instituto Politécnico de Viseu (15/07/2016), Instituto Politécnico de Santarém (15/07/2016), Universidade dos Açores (04/08/2016), Universidade da Beira Interior (20/09/2016), Universidade do Minho (24/10/2016), Cooperativa de Ensino Superior Politécnico e Universitário (24/03/2017), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (05/04/2017), Instituto Politécnico de Setúbal (05/04/2017), Instituto Politécnico de Bragança (06/04/2017), Instituto Politécnico de Castelo Branco (22/05/2017), Universidade Lusófona do Porto (25/05/2017), Universidade Portucalense (26/07/2017), Instituto Universitário da Maia (Ismai) (26/07/2017), Instituto Politécnico da Maia (Ipmaia) (06/10/2017).

do ENEM Escola. Conforme apontado na nota de esclarecimento produzida pelo INEP, durante dos anos de 2016 e 2017 foi construído “um consenso interno a respeito da necessidade de descontinuar o cálculo e a divulgação do ENEM por escola e, conseqüentemente, avançar para os aprimoramentos necessários ao SAEB”. Tal medida foi justificada através dos apontamentos de que tal sistema possui “instrumentos mais adequados para a avaliação da qualidade da educação ofertada nos sistemas de educação e nas escolas brasileiras” (INEP, 2017) ³⁹.

Freitas (2016) já sinalizava, em suas análises, que o ENEM não se apresentava como um mecanismo capaz de realizar “prognósticos e nem comparações entre escolas”, pois, o que se assistia pela mídia era uma análise distorcida que, por vezes, contribuía para enaltecer as escolas privadas e degenerar as públicas.

E porque o ENEM não se constituiu como um mecanismo capaz de avaliar a qualidade do ensino ofertado? Como apresentado anteriormente, este é um exame de participação voluntária, embora seja considerado imprescindível a uma parcela significativa de indivíduos que querem acessar o ensino superior. Segundo Freitas (2016), há uma diferença que deve ser considerada, pois aos estudantes das escolas privadas são apresentadas, pelos pais ou pelo ambiente que estão inseridos, as necessidades de prosseguirem seus estudos em nível superior. O que, muitas vezes, não ocorre com os estudantes oriundos de classes menos favorecidas, que estão inseridos na escola pública e que não se inscrevem para o exame, por ser colocada a eles outra necessidade como prioritária. Nesse sentido, como destacado pelo referido autor, a divulgação das notas das escolas com mais de 50% dos estudantes presentes no ENEM é pouco representativo para se ter uma análise de desempenho da escola, visto que o próprio PNE estabelece 85% de participação nas avaliações do ensino básico.

A segunda alteração no ENEM, em 2017, refere-se à extinção da certificação de ensino médio de jovens e adultos por meio do ENEM, retornando essa funcionalidade para o ENCCEJA. Quanto à realização das provas, alteraram-se os dias de aplicação. Nas edições anteriores a 2017 as provas eram aplicadas em dois dias consecutivos. A partir deste ano, as provas ocorreram em dois fins de semana, tomando os domingos.

Para Freitas (2017), tais mudanças não atingem a coluna dorsal do ENEM, são mudanças cosméticas, onde os interesses de fundo não são alterados. Além disso, o fim do

³⁹Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nota-de-esclarecimento-encerramento-do-enem-por-escola/21206>. Acesso em 24 de fevereiro de 2018.

ranqueamento, embora a primeira vista seja uma medida positiva, para o autor não passa de “uma questão de ajuste até que outros exames sejam definidos oficialmente para o ensino médio”. Ele complementa destacando que “há tempos o ENEM deixou de ser uma avaliação desta etapa de ensino”. Aproximando-se disso quando não era utilizado como mecanismo de acesso ao ensino superior (FREITAS, 2017, s/p).

Diante dos elementos apresentados sobre o ENEM observa-se que este ao longo de suas edições galgou importante espaço para uma parcela significativa da população jovem. Atribui-se a esse fato a ampliação de suas funcionalidades, sobretudo a sua inserção como mecanismo de seleção para os cursos de ensino superior em instituições públicas e privadas. O número de participantes cresceu absurdamente, contribuindo para este exame ser considerado o maior do país em número de participantes como também em investimento de recursos financeiros para a sua realização. A Tabela 3 apresenta o número de candidatos inscritos no ENEM no período entre 1998 e 2017.

Tabela 3 – Número de inscritos no ENEM – 1998 a 2017.

ANO	NÚMERO DE INSCRITOS	ANO	NÚMERO DE INSCRITOS
1998	157.221	2008	4.004.715
1999	346.953	2009	4.148.721
2000	390.180	2010	4.626.094
2001	1.624.131	2011	5.380.856
2002	1.829.170	2012	5.791.056
2003	1.882.393	2013	7.834.574
2004	1.552.316	2014	9.832.511
2005	3.004.491	2015	8.478.096
2006	3.742.827	2016	9.276.328
2007	3.584.569	2017	7.603.290

(MEC/INEP)

Embora esse exame tenha alcançado altos patamares quanto ao número de participantes, sua estrutura não se diferencia dos tradicionais vestibulares, sendo reforçado por meio do discurso de democratização do acesso ao ensino superior, o acirramento da segregação social uma vez que sua estrutura seletiva, fundamentada em resultados finais corrobora para a seleção

daqueles que “terão acesso às melhores posições escolares, que certamente se traduzirão em posições sociais” (OLIVEIRA, 2017, p. 197).

Segundo Oliveira (2017), o ENEM “funciona como um mecanismo de seleção em uma sociedade meritocrática, com um sistema de educação superior altamente seletivo, em que apenas um terço da matrícula está nas instituições públicas”. Nesse sentido, este exame “pode até contribuir para um processo seletivo unificado e, como tal, com maior visibilidade e controle, mas está longe de ser um mecanismo de democratização do acesso à educação superior pública” (OLIVEIRA, 2017, p. 195).

Outro ponto de destaque, salientado pela autora (2017), refere-se às implicações do referido exame para o ensino médio, essencialmente na orientação de sua estrutura curricular para o atendimento dos conhecimentos exigidos na prova. Para a autora, “isto é algo preocupante, pois este nível de ensino passa a existir em função de preparar os estudantes para aquilo que se valoriza como porta de entrada para a educação superior” (OLIVEIRA, 2017, p. 197), o que de fato ocorre conforme o exemplo do Estado do Pará, mencionado anteriormente.

Sobre o tema, Sousa (2003) já sinalizava que a estrutura de avaliação pautada nos resultados e na classificação, tende a fomentar uma “lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino” que se expressa no interior das escolas na sua gestão, bem como na sua estrutura curricular. Para ela, no que concerne a esse último, as avaliações nos moldes mencionados, tendem a modificá-lo de acordo com suas matrizes, delimitando, por vezes, o conhecimento que “tem valor”, sendo este “conhecimento entendido como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem” (SOUSA, 2003, p. 187-188).

Retomando Oliveira (2017), ela apresenta ainda a afirmativa de que a base em que se estrutura o ENEM faz com que este funcione “como um instrumento de mercado, tanto no que se refere ao seu uso para a competição entre escolas particulares, quanto na exploração mercantil da sua preparação”. Deste modo, “os efeitos diretos e indiretos do ENEM sobre o Ensino Médio podem empobrecer esta etapa da Educação Básica, que poderia estar voltada a preparar os indivíduos para outros fins” (OLIVEIRA, 2017, p. 197).

Para Machado e Lima (2014), o referido exame possui “o controle da mercadoria mais cara ao capitalismo: o trabalhador”. Como pontuado pelos autores, o ENEM “constitui um banco de dados disponível, mediante a autorização expressa do examinado, para a seleção do acesso à

educação superior que qualificará essa mão de obra, assim como para a seleção imediata, junto aos postos de trabalho” (MACHADO; LIMA, 2014, p.367).

Ao longo do exposto considera-se que o ENEM, conformado como uma política de Estado se amplia e aprimora quanto ao seu formato, conteúdo e objetivos no decorrer de suas edições. Embora tenha se apresentado inicialmente como um exame de caráter diagnóstico, os esforços empreendidos pelo MEC já anunciavam que este não se limitaria apenas a essa função. Com o discurso de democratizar as oportunidades de acesso ao ensino superior, galgou o espaço de seleção de candidatos para este nível de ensino. O ENEM é concebido na atualidade como um grande vestibular, de proporções gigantescas, o que é reforçado pela criação do SISU.

Considera-se, ainda, o forte caráter indutor deste exame quanto ao currículo do ensino médio. Sua implantação se deu em função de se fazer garantir o projeto de sociedade em disputa no interior das estruturas curriculares dessa etapa de ensino. Não é por acaso que nos documentos produzidos pelo INEP, a partir de sua segunda edição em 1999, é destacada essa potencialidade subsidiando, dessa maneira, a reforma colocada em curso no final dos anos de 1990, mediante as DCNEM/1998.

O ENEM, por sua vez, tem seus objetivos, finalidades e conteúdos aprimorados em 2009, deixando de ser uma avaliação voltada apenas para o ensino médio, e configurando-se como mecanismo de entrada no ensino superior. Isso contribuiu, de forma substancial, para sua consolidação e ampliação no cenário educacional brasileiro. Embora em seus documentos não seja apresentada, de maneira transparente, as estratégias desenvolvidas pelo Estado a partir do exame, considera-se que essa segunda fase “Novo ENEM”, constituiu um forte mecanismo pelo qual se induziram mudanças no currículo do ensino médio.

Em 2018, após ter cumprido seu papel fundamental em pautar políticas curriculares para essa etapa de ensino, o foco do debate recai sobre a reconfiguração de sua estrutura de maneira a se adequar aos itinerários formativos presentes nas definições da Lei nº. 13.415/2017. Ademais, o representante do INEP⁴⁰, argumenta que as políticas educacionais dirigidas ao ensino médio não podem mais ser pensadas a partir do ENEM, uma vez que não se constitui como exame de saída. Ora, depois de muito ter servido a isso, a induzir mudanças nas políticas curriculares dessa etapa de ensino, agora ele se coloca, exclusivamente, na posição

⁴⁰ Ver matéria disponível em: www.destakajournal.com.br/brasil/detalhe/inep-ja-estuda-a-criacao-de-novo-enem. Acesso em 20 de outubro de 2018.

de barrar àqueles jovens, oriundos das classes populares, a ingressarem em cursos de nível superior.

Diante do novo formato de currículo instituído para o ensino médio, que dilui as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Arte; possibilita a oferta do curso na modalidade a distância, considera-se que há em curso o aprimoramento do esvaziamento dos conteúdos de formação, direcionando à parcela da população que se encontra na escola pública, percursos que não lhe permitirão nem o acesso ao trabalho digno, tampouco o prosseguimento de seus estudos, em universidades públicas.

CAPÍTULO 4

O CURRÍCULO E A BNCC NO ENSINO MÉDIO

Como anteriormente abordado, a avaliação tende a impulsionar alterações na estrutura curricular de ensino, visto sua relação de interdependência, que encontra sua raiz no projeto de educação cunhado a partir do ideário político e econômico globalmente estruturado. Nesse contexto, este capítulo tem como objetivo analisar as principais mudanças realizadas no âmbito das políticas curriculares do ensino médio no Brasil, desde a implantação da LDBEN/1996. Busca-se destacar e analisar os pontos de estreitamento entre ENEM e Currículo, como também, analisar o processo de construção da BNCC do ensino médio. Para tanto, a discussão se divide em dois tópicos. O primeiro dedica-se a análise, à luz da literatura da área, e de documentos e legislações produzidas em âmbito nacional, das mudanças empreendidas sobre o currículo do ensino médio, no período entre 1996 e 2018. O segundo tópico dedica-se ao tema da BNCC da Educação Básica, com ênfase sobre a constituição dessa Base para o ensino médio, bem como sua relação com a avaliação externa, no caso desse estudo, o ENEM.

4.1. As políticas curriculares para o ensino médio no Brasil

A reforma do Estado brasileiro, cujos pilares assentaram-se na redução de sua área de atuação, de suas responsabilidades sociais, e na maior abertura para atuação da iniciativa privada, implicou diretamente sobre a educação, submetendo-a a uma nova ordem econômica e a novas demandas do mercado de trabalho, estruturadas tanto a nível nacional, quanto global. O ensino médio, inserido nesse quadro, foi subordinado a uma estrutura curricular flexível de modo a “se adequar ao mundo produtivo em constante transformação e cada vez mais instável” (MOEHLECKE, 2012, p. 48).

As DCNEM, aprovadas através do Parecer CNE/CEB nº. 15/1998 e da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, consubstanciaram a reforma colocada em curso para o ensino médio, no final dos anos de 1990, constituindo elementos novos para a sua estrutura curricular, a partir de termos como flexibilização, autonomia e descentralização, bem como competências e habilidades. Conforme Moehlecke (2012, p. 48), essa reforma reforçou a “subordinação da educação as demandas do mundo do trabalho, que passou a exigir um trabalhador polivalente, responsável por sua própria empregabilidade”.

De forma complementar, Silva (2015) aponta que a implantação das DCNEM/1998 teve suas justificativas “ancoradas principalmente nas transformações tecnológicas e em outras mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que exemplificou o mote da empregabilidade e a ideologia da formação por competências para o mercado de trabalho” (SILVA, 2015, p. 372).

As definições presentes nos artigos 4 e 5 da Resolução CNE/CEB nº 3/1998, apresentam uma forte ênfase às capacidades que os sujeitos devem desenvolver, ao longo do ensino médio, de modo a se preparar para a “vida” em uma sociedade em constante transformação. Vale destacar aqui, o excerto referente ao artigo 4, da Resolução citada anteriormente, em que são apontadas as competências esperadas nesta etapa de ensino e que, por sua vez, deveriam ser preconizadas na organização curricular dos Estados e Municípios do país.

Art.4º. [...] I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento; II -constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política; III - compreensão do significado das ciências e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as habilidades e competências necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho; IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; V-competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania (BRASIL, 1998).

A noção de competências surge nos países centrais, sendo propagadas por organismos internacionais por meio de suas propostas educacionais comprometidas com seus objetivos econômicos. Segundo Sampaio (2017), orientado pelo estudo produzido por Sacristán (2011), tais interesses são verificados no relatório elaborado pela UNESCO, em 1973 “onde se advertia a necessidade de adequar a educação aos novos desafios da situação social”, como também, nos relatórios construídos pelos Estados Unidos sobre educação, em 1983, nos quais se verifica a nítida “relação entre economia neoliberal e a educação por competências”. Dentre os relatórios produzidos pelos Estados Unidos, destaca-se o *A nation at risk* que, entre os problemas assinalados, ressalta “a necessidade de comparação com outros sistemas de educação” (SACRISTAN *apud* SAMPAIO, 2017, p. 350).

Sampaio (2017) destaca, ainda, o relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir,” elaborado por Jacques Delors – ex-presidente da Comissão Europeia a pedido da UNESCO, em 1996. Dentre as atribuições apresentadas nesse relatório, encontra-se a constituição de quatro pilares básicos para a orientação do currículo, sendo eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser (SAMPAIO, 2017).

Esses pilares fundamentaram a construção das DCNEM/1998 para o ensino médio, sendo remontados sob os “princípios da estética da sensibilidade, da política da igualdade e ética da identidade” (SAMPAIO, 2017, p. 350). Tais princípios são definidos pelo autor nos excertos a seguir:

O aprender a ser, ou ética da identidade, busca ampliar a autonomia e a valorizar a capacidade de agir, adaptar-se às necessidades sociais, mostrando autonomia e adequação à flexibilidade produtiva. A autonomia estaria ancorada nas competências intelectuais que dão acesso a todas essas realizações (SAMPAIO, 2017, p. 350-351).

A estética da sensibilidade ou aprender a fazer, seria a articulação melhor apropriada para a sobreposição dos conhecimentos pela imediata necessidade de agir, como advogam os intelectuais das competências (SAMPAIO, 2017, p. 351).

Assim, a noção de competências atrelada ao campo educacional contribui para o estabelecimento de “um novo projeto cultural ou relação entre trabalho e educação para os sujeitos e para as empresas”. Os sujeitos passam a dirigir a atenção para o desenvolvimento de capacidades que os possibilite, futuramente, um emprego, e as empresas passam a adotar as competências em sua forma de gestão.

Não sendo diferente nas políticas educacionais no país, onde as competências se tornaram, por um lado, referência para a construção de um currículo mínimo de formação, e por outro, orientação para o próprio “modelo de gestão educacional, inclusive como parâmetro de controle de qualidade do trabalho docente⁴¹” (SAMPAIO, 2017, p. 351).

⁴¹Para Oliveira (2010) trabalho docente compreende “tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas e responsabilidades, quanto às atividades laborais realizadas”. Ele ultrapassa a regência de classe, considerando, desse modo, todas as atividades e relações estabelecidas no interior das instituições de educação. Desse modo, são considerados sujeitos docentes: os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros (OLIVEIRA, 2010, p. 1). Para Tardif e Lessard (2014) o trabalho docente compreende “um trabalho cujo produto ou objeto sempre escapa, em diversos aspectos, à ação do trabalhador. É um de seus principais traços consiste na sua diversidade de tarefas, como também em seu caráter bastante diferenciado que demanda competências profissionais variadas (TARDIF; LESSARD, 2014, 43-44).

Cabe pontuar que, ao passo que a LDBEN/1996 apresenta a necessidade de se construir um currículo comum a todos os sistemas de ensino no país, e para tanto, consubstancia a formulação de diretrizes para cada etapa de ensino, ela também aponta a necessidade de se construir um Sistema Nacional de Avaliação. Segundo Cury (1997), essa Lei atribuiu a União, sob os princípios de coordenação e avaliação, maior poder e controle sobre os resultados educacionais em todos os níveis de ensino e instituições de educação, passando, então, a se configurar enquanto agente externo do permanente processo de avaliação dos resultados, através do monitoramento dos indicadores de desempenho (CURY, 1997, p. 105).

Para Melo *et.al.* (2012) tal ênfase sobre a avaliação, no âmbito educacional, conferiu ao Estado maior poder e controle não somente sobre os resultados, mas também sobre o currículo, o sistema escola, e sobre os recursos destinados à educação (MELO *et al.*; 2012). Nessa direção, Sousa (2003) sinaliza que a avaliação “assume-se como uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, os quais têm sido declarados em planos e propostas governamentais, direcionadas às várias instâncias e instituições dos sistemas de ensino” (SOUSA, 2003, p. 176).

Retomando o Parecer CNE/CEB nº 15/1998, evidencia-se, no excerto a seguir, a importância atribuída ao Sistema de Avaliação implantado no país, e do ENEM em seu interior, como promotores de eficiência e igualdade, bem como mecanismo capaz de aferir se os sujeitos têm apreendido as competências pretendidas pelo currículo de formação.

Será indispensável, portanto, que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes deverão ter como referência as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a constituição de tais competências. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade (BRASIL, 1998, p. 23).

A partir do exposto, torna-se visível a importância que se é atribuída aos instrumentos de avaliação, bem como a necessidade de se haver um currículo comum, pelo qual os resultados possam ser colocados sob testagem. Além disso, pode-se compreender a necessidade desses instrumentos para o governo, uma vez que os resultados isolados de outros componentes de

análise, como o contexto socioeconômico e de aprendizagem, são utilizados como justificativas para a implantação de mudanças na educação.

As DCNEM/1998 receberam contundentes críticas, desde a sua aprovação, por grupos opositores as políticas empreendidas no governo FHC. Entretanto, o debate acerca dessas diretrizes somente se consolidou e entrou na agenda pública em 2003, no início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Na esteira dos debates, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), vinculada ao MEC, promoveu diversas discussões acerca do tema culminando no Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política” realizado entre os dias 19 e 21 de maio de 2003 (MOEHLECKE, 2012).

A publicação intitulada “documento à sociedade”, lançada em fevereiro de 2004, representou a síntese dos pontos tratados nas discussões promovidas no âmbito do referido Seminário, que contou com a participação do Governo Federal, Secretarias Estaduais de Educação, pesquisadores e entidades científicas. De acordo com seu texto, o evento “teve como eixo e balizamento a concepção de ensino médio, conhecimento, trabalho e cultura”, e seu objetivo direcionava-se “a formação de sujeitos autônomos, tecnicamente capazes de responder às demandas da base científica digital-molecular da produção, mas, politicamente, protagonista de cidadania ativa na construção de novas relações sociais” (BRASIL, 2004, p.2).

Segundo Silva (2015), o evento realizado pelo SEMTEC pode ser considerado um marco inicial para a reformulação do ensino médio, uma vez que foram dadas “as ideias centrais” para a “sustentação conceitual, epistemológica e metodológica” das iniciativas a se empreenderem no âmbito do currículo dessa etapa de ensino. Os conceitos fundantes seriam o trabalho, a ciência e a cultura, “base da formação humana e da organização pedagógico-curricular e, aliado a essas proposições, o reconhecimento dos sujeitos, sobretudo dos jovens, como basilar na configuração das finalidades da última etapa da educação básica” (SILVA, 2015, p. 372).

Na esteira de mudanças, os PCNEM/1999 passaram também por um processo de reformulação de seu conteúdo, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), da qual o ensino médio passou a compor. Tal processo resultou na apresentação, em 2006, das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MOEHLECKE, 2012).

O discurso apontado no referido documento enfatizava a autonomia das escolas quanto à sua organização sendo ressaltado o seu caráter mais propulsor de reflexões do que prescritivo da ação docente. Nesse sentido é destacado que:

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito (BRASIL, 2006, p. 9).

De forma complementar aponta que o projeto político e pedagógico e o currículo da escola são elementos que deveriam ser amplamente debatidos no interior das instituições de ensino, de modo a garantir a aproximação com a realidade concreta.

Já em 2009, o MEC iniciou o processo de revisão e atualização das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, sendo incluído, nesse quadro, o ensino médio. No mesmo ano, o ENEM é reformulado e suas funcionalidades são ampliadas, passando a se configurar como exame de seleção de candidatos para o ensino superior, como mencionado no capítulo anterior.

Junto à redefinição de suas funções e objetivos, uma nova avaliação foi elaborada, sendo instituídos cinco eixos cognitivos a perpassar todas as áreas do conhecimento do ensino médio: domínio da linguagem, compreensão dos fenômenos, enfrentamento das situações-problema, construção argumentativa e elaboração das propostas. Constituiu-se, também, para cada uma das quatro áreas do conhecimento e suas tecnologias um conjunto de competências e habilidades, bem como um conjunto de conteúdos classificados como objetos de conhecimento associados às matrizes de referencia, que encontram destacados nos temas referentes a cada área (BRASIL, 2009).

Em 2010, aprovaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) através do Parecer CNE/CEB nº7/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 4/2010. As diretrizes específicas para o ensino médio foram aprovadas no ano seguinte mediante o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (MOEHLECKE, 2012, p. 52).

As DCNEM/2011 centralizaram-se na definição de uma estrutura curricular “mais atrativa e flexível, capaz de atrair o estudante para o ensino médio e combater a repetência e a evasão”. Nesse sentido, sugeriam a conformação de um currículo que articulasse “uma base unitária

com uma parte diversificada, atendendo a multiplicidade de interesse dos jovens” (MOEHLECKE, 2012, p. 53).

As concepções assinaladas em tais diretrizes convergiram com objetivos do “Programa Ensino Médio Inovador” (PROEMI), aprovado pelo Parecer CNE/CEB nº11/2009, e implantado pela Portaria nº 971/2009. O objetivo central do Programa consistia no apoio e no fortalecimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas estaduais de ensino médio não profissional.

Entre as definições desse Programa destacam-se a ampliação da carga horária para 3.000 horas, a destinação de 20% da carga horária total de formação para atividades e disciplinas eletivas de escolha do estudante, a construção coletiva do projeto político e pedagógico junto à comunidade escolar, e organização do currículo articulada ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio (BRASIL, 2009).

Nessa direção, o texto das DCNEM/2011 aponta a experiência do PROEMI para a sustentação da reformulação de uma estrutura curricular voltada às concepções de inovação, que se assemelham em grande medida ao discurso do setor privado. Krawczyk (2014) ao tratar sobre o PROEMI aponta a presença do setor privado em sua configuração e assevera a forte influência destes sobre o campo educacional, sobretudo no direcionamento de propostas educacionais que implicam diretamente no currículo e no trabalho docente. Para ela, a escola pública tem se tornado cada vez mais um “nicho de mercado” por meio do qual o setor privado busca influenciar “em áreas como material didático, formação de professores, consultorias, entre outras” (KRAWCZYK, 2014, p. 36-37).

O conteúdo das DCNEM/2011 manteve a concepção de competências e habilidades como balizadores da estrutura curricular, bem como da avaliação. Manteve-se ainda o discurso da necessidade de um currículo mais flexível. No texto dessas diretrizes o termo “flexibilização”, duramente criticado nas DCNEM/1998, foi alterado pelo termo “diversidade”. Tal expressão foi utilizada com múltiplos significados, “em alguns momentos, refere-se às políticas de diferenças e identidade cultural; em outros, à variedade de interesses dos jovens de modo geral; e em várias ocasiões, aparece também como sinônimo de flexibilização” (MOEHLECKE, 2012, p. 55).

Em 2012, é apresentada a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 que conformou as DCNEM com base na organização curricular por áreas do conhecimento, modificando o texto aprovado

anteriormente. No mesmo ano, por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT/MG), se instituiu a Comissão Especial para promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. Segundo Silva (2015), “a comissão trabalhou por aproximadamente 19 meses e, após 22 audiências públicas, quatro seminários estaduais e um seminário nacional produziu o relatório da comissão, a partir do qual teve origem o PL nº 6.840/2013” (SILVA, 2015, p. 373).

Esse PL nº 6.840/2013 apresentou duas propostas para o currículo do ensino médio. A primeira relacionada à organização curricular mediante “opções formativas”, e a segunda a inclusão de temas transversais (SILVA, 2015). Embora esse PL não tenha entrado no Plenário, seu conteúdo foi utilizado para a constituição da Lei nº 13.415/2017, o que se verificará mais adiante.

Carneiro (2013) ao analisar as DCNEM/2012 aponta que as ideias de um currículo inovador para o ensino médio assentaram-se no objetivo de tornar a estrutura curricular mais próxima do contexto e realidade dos estudantes. No entanto, assevera que a prática demonstrou-se contrária ao discurso oficial, visto que uma das propostas salientadas por essas diretrizes curriculares, quanto ao ensino médio noturno, pautava-se na oferta de parte de sua carga horária à distância e em seu prolongamento para além dos três anos de formação já estabelecidos (CARNEIRO, 2013).

Após a implantação das DCNEM/2012 o tema da reformulação curricular passou a ser enfatizado nos documentos produzidos em âmbito federal com o discurso de obter uma melhor qualificação do ensino público. Em 2015, o documento “Pátria Educadora”, entre suas ações, apresentou a proposta de alteração curricular de toda a educação básica a partir do argumento de ser necessário “mudar a maneira de ensinar e de aprender”, como também vencer o ensino “tradicionalmente pautado no enciclopedismo raso e informativo”. Para tanto, afirmou a pertinência de um ensino assentado no “aprofundamento seletivo como palco para a aquisição de capacidades analíticas, direcionadas às habilidades centrais de análise verbal e de raciocínio lógico e que permita a massa de alunos, vindos do meio pobre, superar as barreiras pré-cognitivas [...]” (BRASIL, Pátria Educadora, 2015, p.5-6).

Ao tratar desse tema, o documento evidencia a ênfase aos conteúdos de português e matemática, sendo deixados à margem outros conteúdos considerados desnecessários na lógica empresarial, uma vez que os conteúdos de relevância devem ser os passíveis de

testagem nas avaliações externas. Freitas (2015a) destaca que os conteúdos como arte não são referenciados, uma vez que não fazem parte do “novo racionalismo empresarial”.

A questão posta pelo documento é o de estreitamento do currículo, retirando a parte da formação humana, uma vez que o se preconiza são as capacidades de interpretação textual e de raciocínio lógico, como apontado no trecho acima. Além disso, o documento aponta que os problemas de aprendizagem dos estudantes oriundos das camadas mais pobres da sociedade estão relacionados às suas “barreiras socioemocionais”, retirando a responsabilidade do sistema educacional e as atribuindo ao sujeito.

Para Freitas (2015a), a superação dessas barreiras socioemocionais, apresentadas no discurso dos reformadores empresariais, ocorre mediante um novo formato de disciplinamento. Este se dá pela via da autorização dos mais pobres, depois de cumpridas as exigências, a “cruzar a fronteira da inclusão em direção ao mercado de trabalho como produtores de bens e serviços disciplinados, atentos, prestativos e com algum raciocínio lógico e capacidade de escrita” permitindo-lhes a integração “às novas exigências dos novos processos de trabalho empresariais” (FREITAS, 2015a, s/p).

Para tanto, é reiterada a necessidade de se formular e implantar uma base nacional comum no país como uma forma de superar o “enciclopedismo raso e informativo” por conteúdos reduzidos, preconizados nas capacidades analíticas de interpretação e construção de texto, e também de raciocínio lógico. Não por acaso, em 2015, é iniciado o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tema que será abordado no próximo tópico.

Vale destacar a ênfase atribuída à configuração do ENEM digital no documento Pátria Educadora, com vistas a consubstanciar a formulação de uma base curricular comum. De acordo com Freitas (2015d), o alinhamento do ENEM à base nacional comum convergiu ao objetivo de garantir “um eixo de progressão para os estudantes ao longo de sequências de capacitação diferenciadas”. Nessa direção, durante os três anos de formação no ensino médio, se teria garantido o direito de realização do exame o que, articulado a outras avaliações nacionais e ações locais, poderiam contribuir para o monitoramento permanente do desempenho escolar do estudante e seu enquadramento nas sequências de capacitação diversas. Essas que teriam o objetivo de retirar o estudante “dos patamares inferiores com atenção diferenciada e descobrir talentos” (FREITAS, 2015 d, s/p).

O documento “Pátria Educadora” apontava, ainda, a abertura para que as organizações sociais pudessem atuar na experimentação e adição de novas formas de lidar com a questão apresentada, trazendo uma visão fora da rede. Freitas (2015 d, s/p) sobre esse ponto destaca “que este foi o motivo original da criação das escolas *charters*⁴² nos Estados Unidos – ajudar a rede pública. Depois, tomou o seu lugar com a terceirização por concessão”.

Já no ano de 2016, cabe ressaltar a urgência atribuída, no âmbito do documento “A Travessia Social” para a reforma do ensino médio, tendo como eixo central o seu currículo. Conforme este documento:

O ensino de 2º grau no Brasil precisa de uma reforma completa. A estruturação dos currículos pressupõe exclusivamente uma preparação genérica para o ensino superior. O aproveitamento final é muito pequeno. A conclusão desta etapa não habilita o aluno para coisa alguma, a não ser os exames de ingresso na Universidade, embora se saiba que a maioria dos alunos encerra aí sua formação escolar. Na União Europeia, 50% dos alunos do ensino secundário optam pela educação profissional, enquanto no Brasil apenas 8% o fazem, por falta de incentivo ou de oferta (TRAVESSIA SOCIAL, 2016, p. 15).

Evidencia-se, no excerto acima, que o ensino médio vinha sendo estruturado a partir de uma base genérica para o ensino superior. Assim, se colocou a necessidade de um currículo que aponte uma saída aos estudantes pela via da educação profissional, supostamente direcionando-os ao setor produtivo.

Nessa direção é apresentada, no mesmo ano, a MP nº746/2016 que colocou em curso substanciais alterações para o ensino médio, sobretudo pela via da sua organização curricular. Como abordado no segundo capítulo, embora essa MP nº746/2016 tenha sido alvo de contundentes críticas, e de movimentos de resistência, resultando em um número expressivo de ocupações de escolas e universidades, sua implantação foi concluída através da aprovação da Lei nº 13.415/2017.

Essa Lei constituiu para o currículo do ensino médio a sua organização em uma parte de formação comum a todos os estudantes, de 1.800 horas, e outra dividida em cinco itinerários formativos, ficando à escolha deste itinerário pelo estudante condicionada a oferta da escola ou do sistema. Desse modo, não há uma livre escolha do estudante como se divulgou nas propagandas do governo.

⁴² Escolas Charter são escolas com investimentos, tanto público quanto privado. Para mais informações, consultar FREITAS, 2013. PARA REFERÊNCIAS: Freitas, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. Cad. Pesquisa. vol.43 no.148 São Paulo Jan/Abr. 2013.

Como definido no atual conteúdo do artigo 36 da nº 13.415/2017, o currículo do ensino médio deverá incluir “diferentes arranjos curriculares”, sendo esses os chamados itinerários formativos, que serão distribuídos em cinco ênfases: Linguagem e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e a Formação Técnica e Profissional. A organização desses itinerários formativos, por sua vez, está a cargo dos critérios estabelecidos por cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

As disciplinas obrigatórias passam a ser apenas Língua Portuguesa, Matemática e uma Língua Estrangeira, sendo as demais consideradas temas transversais, como o caso da Sociologia e Filosofia, configurando um ensino médio líquido como denominado por Ribeiro (2017).

Quanto à Formação Técnica e Profissional, o parágrafo 6º, do artigo 36, da Lei nº 13.415/2017, define que esta ênfase deve incluir “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável de instrumentos estabelecidos pela aprendizagem profissional”. Deve incluir ainda a “concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (BRASIL, 2017).

Como salientado por Silva (2017), para a oferta do itinerário intitulado Formação Técnica e Profissional fica permitida a parceria com o setor privado, com a utilização do recurso público do FUNDEB, pelos sistemas de ensino. Ela chama a atenção ainda para a não exigência de professor formado para este itinerário, sendo possibilitada a contratação por notório saber em qualquer habilitação técnica para o exercício da docência.

A Lei nº 13.415/2017 permite ainda, a dispensa de algumas disciplinas ao estudante que realizar cursos à distância e comprovar saberes práticos na escola. Conforme Silva (2017), isso contribui para se esvaziar o seu aprendizado demonstrando, a partir disso, a “liquidez desse novo ensino médio”. A autora complementa ressaltando que esse ensino médio líquido, como por ela denominado, representa o “mais profundo abismo a juventude brasileira da escola pública”, visto que “afunda toda e qualquer possibilidade de uma vida digna para esses/as jovens, conseguida por meio de uma formação escolar densa e crítica, de uma preparação séria para o mundo do trabalho ou para o prosseguimento dos estudos”. Quanto a esse último, a liquidez do ensino médio, extraída dessa reforma “afoga mais e mais as possibilidades já pequenas de ingresso em uma universidade pública” (SILVA, 2017, s/p).

Em síntese, quatro importantes momentos das políticas curriculares para o ensino médio nacional foram apresentados, contribuindo para a análise do processo de construção da BNCC direcionada a essa etapa de ensino. O primeiro refere-se à aprovação das DCNEM/1998, definidas logo após a implantação da LDBEN/1996. O segundo, à reformulação das diretrizes curriculares durante os anos 2000, resultando na aprovação das DCNEM/2012. O terceiro momento refere-se à apresentação do PL n° 6.840/2013, redigido pelo Deputado Reginaldo Lopes. E, por último, a aprovação da Lei n° 13.415/2017, que colocou em curso a atual reforma do ensino médio. Esses quatro momentos, embora compostos por iniciativas originárias de diferentes governos, consubstanciaram disputas no âmbito do currículo dessa etapa de ensino, e garantiram elementos que, hoje, se encontram presentes na Base em construção. O anexo 7, apresenta uma linha do tempo, com foco sobre os principais documentos e legislações elaborados nacionalmente, com foco sobre o currículo do ensino médio.

O próximo tópico dedicará a analisar os elementos que permearam a construção da BNCC, destacando os atores envolvidos e as concepções em disputa, que passam a constituir o ensino médio, essencialmente o público.

4.2. O processo de construção da BNCC do ensino médio: atores e concepções

A referência para se constituir uma base nacional comum no Brasil não é recente, haja vista que no texto da CF/1988 já se fazia menção, em seu artigo 210, sobre a necessidade de se estabelecer “conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1988). Posteriormente, essa referência é reafirmada na LDBEN/1996, precisamente em seu artigo 26 que define para os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio a constituição de uma “base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Essas referências apresentadas no texto da Constituição Federal/1988 e da LDBEN/1996 são reforçadas nos conteúdos das DCNEB implantadas em 2010. Nessa direção, os debates acerca do processo de construção de um projeto nacional de currículo são intensificados, e em 2013 galgam o terreno fértil para a sua disputa. Neste ano, surge o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), composto por representantes vinculados a UNDIME, CONSED, CNE,

Movimento Todos pela Educação, Comissão de Educação da Câmara de São Paulo (CEE/SP) e Fundação Lemann, com o objetivo expresso de “facilitar a construção de uma Base de qualidade” para todas as etapas da educação básica brasileira (PERONI; CAETANO, 2015, p. 343-344).

O Movimento Todos pela Educação, grupo que integra o MBNC, foi fundado em 2006, sendo composto por instituições privadas que demonstram “preocupação”, em seus discursos, com a qualidade educacional no país. Nas diferentes relações – apoiador, parceiro ou mantenedor – o grupo conta com a “Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Rede Globo, Fundação Roberto Marinho, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, dentre outros” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 80).

Suas principais ideias foram transformadas em políticas de Estado através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, onde se estabeleceu o denominado “Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação⁴³”, mediante a aprovação do Decreto nº 6.094/2007. De acordo com Minto (2016), esse Movimento se configurou como “uma presença mais direta e intensiva dos interesses do grande capital (setores dominantes no país e internacionalmente) no interior dos órgãos de elaboração das políticas para a educação” (MINTO, 2016, p. 47).

A Fundação Lemann⁴⁴ apresenta-se, em seu *site*, como um grupo que atua há 15 anos por uma educação pública de qualidade e dedica-se a “solucionar os principais desafios sociais do Brasil”. A Fundação é composta de “uma organização familiar, sem fins lucrativos” que atua em “parceria com governos e outras entidades da sociedade civil, de maneira plural, inclusiva e buscando caminhos que funcionam na escala dos desafios do Brasil” (SITE/FUNDAÇÃO LEMANN).⁴⁵

De acordo com Ball e Olmedo (2013), essas instituições privadas, sob o argumento de contribuir para o desenvolvimento da qualidade da educação pública, apresentam suas soluções fundamentadas no mercado, colocando-o como uma ação eficaz e rápida para os problemas que se pretende superar na área educacional. Os autores, ancorados em Salt-man

⁴³ Sobre o tema ver Camini (2010) e Argollo e Motta (2015).

⁴⁴ Seu dono é um dos empresários considerados mais ricos do país. Jorge Paulo Lemann – é um dos controladores da Anheuser-BuschInBev e do fundo de participações 3G Capital: dono do Burger King, Americanas, Submarino, Shoptime e da Heinz (CARTA CAPITAL, 2016).

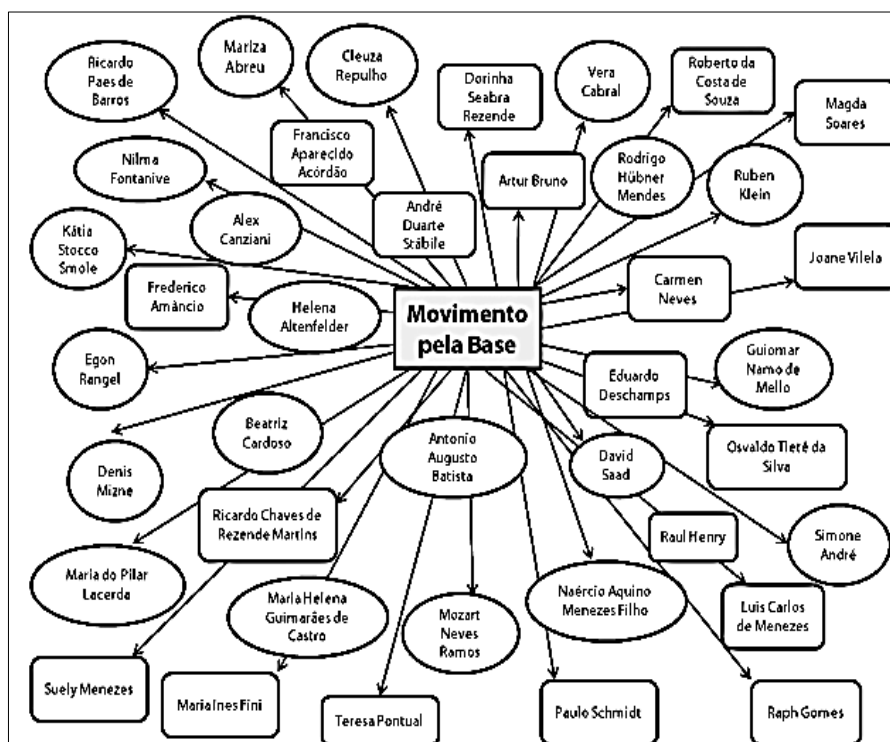
⁴⁵ Informações disponíveis em: <https://fundacaolemann.org.br/somos>. Acesso em 17 de outubro de 2018.

(2010) apontam que essa abordagem corrobora, por sua vez, para a “standardização da avaliação, dos métodos de ensino e do currículo” (SALT-MAN *apud* BALL; OLMEDO, ano, p. 39).

Anunciando contribuir nas áreas sociais, sobretudo na educação pública, essas instituições criam espaço para instalar suas próprias agendas de políticas na arena pública interferindo, desse modo, diretamente no campo da formulação das políticas educacionais (BALL; OLMEDO, 2013). Nessa direção, Cury *et.al.* (2018) apontam que a busca constante de reestruturação da escola se articula aos “interesses daqueles que controlam o mercado de trabalho, sendo a instituição escolar de vital importância para a construção de subjetividades individualistas e meritocráticas, bem como de desenvolvimento de habilidades técnicas” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.64).

O estudo realizado por Peroni e Caetano (2015) destaca os atores, públicos e privados, que se relacionam no âmbito do MBNC. As autoras realizaram um esquema para demonstrar essas relações, que é apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Atores do Movimento pela Base Nacional Comum.



FONTE: PERONI; CAETANO (2015).

A Figura 2, elaborada por Peroni e Caetano (2015), expõe um panorama dos atores que compõem o MBNC. Conforme sintetizado, os atores privados são sinalizados pelas circunferências e os atores vinculados as instituições públicas pelos retângulos. Observa-se a presença maior de atores privados (21 contra 19).

No Quadro 1, a seguir, organizado mediante as informações apresentadas no *site*⁴⁶ da MBNC, verifica-se, detalhadamente, os atores privados quanto à sua instituição de vínculo.

Quadro 1 – Atores privados no movimento pela Base Nacional Comum.

ATORES PRIVADOS NO MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM	
ATORES	INSTITUIÇÃO
Ana Inoue	Consultora do Banco Itaú BBA
Ângela Dannemann	Superintendente da Fundação Itaú Social
Anna Penido	Diretora executiva do Instituto Inspirare
Antônio Neto	Consultor do Instituto Ayrton Senna
Beatriz Ferraz	Diretora da Escola de Educadores, Consultora de educação do Itaú BBA e do Banco Mundial
Camila Pereira	Diretora de Políticas Educacionais da Fundação Lemann
David Saad	Diretor-presidente do Instituto Natura
Denis Mizne	Diretor da Fundação Lemann
Eduardo de Campos Queiroz	Diretor Presidente da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
Fernando Almeida	Diretor Nacional de Educação e Cultura do SESC
Maria do Pilar Lacerda	Diretora da Fundação SM
Miguel Thompson	Presidente do Instituto Singularidades
Mozart Neves Ramos	Diretor de articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna
Naércio Aquino Menezes Filho	Coordenador do Centro de Políticas Públicas do Insper
Natacha Costa	Diretora da Cidade Escola Aprendiz
Patrícia Mota Guedes	Gerente de Educação da Fundação Itaú Social
Pedro Villares	Presidente do Conselho do Instituto Natura
Priscila Cruz	Presidente executiva do Todos Pela Educação
Ricardo Henriques	Superintendente do Instituto Unibanco
Ricardo Paes de Barros	Economista-chefe do Instituto Ayrton Senna e professor da Cátedra Instituto Ayrton Senna do Insper
Rodrigo Hübner Mendes	Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes
Ruben Klein	Consultor da Fundação Cesgranrio
Simone André	Gerente executiva da área de Educação do Instituto Ayrton Senna
Tereza Perez	Diretora da Comunidade Educativa Cedac
Vera Cabral	Diretora Executiva da Abrelivros

FONTE: *site* do MBNC

⁴⁶ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 15 de outubro de 2018.

Verifica-se, a partir dos dados apresentados na Figura 1 e no Quadro 1, uma presença expressiva de instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas, no âmbito do MBNC – chamadas de parceiras, pelos agentes públicos. Instituições que, por meio do argumento de contribuir para a qualidade do ensino público no Brasil, inserem suas pautas na arena pública, e promovem a vinculação da noção de educação à lógica empresarial, fomentando, assim, a centralidade sobre os resultados acadêmicos e, por conseguinte, mecanismos de avaliação desses.

Reforçando essa afirmativa, Peroni e Caetano (2015) apontam que o MBNC é um grupo composto, expressivamente, por grandes instituições privadas que se articulam “com instituições globais, de modo a promover mudanças na educação dos países, especialmente no currículo e avaliação, e conseqüentemente, na formação docente”. Tais mudanças, segundo as autoras, estão assentadas nas reformas desenvolvidas nos Estados Unidos, Austrália, Chile e Reino Unido “que constituíram e implementaram, recentemente, padrões curriculares nacionais e que são questionados atualmente por um conjunto de pesquisadores da área sobre as melhorias e/ou prejuízos à qualidade da educação” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 344).

As autoras chamam a atenção também para as ações desenvolvidas no campo educacional pelos setores privados que, segundo elas, recaem em “práticas que promovem a síntese entre o interesse individual e o interesse geral”, implicando nos interesses econômicos sem se opor ao Estado. Esses setores atuam junto dele, “modificando a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilização, a inovação, a eficiência e a eficácia – os valores do mercado”. Esses elementos, por sua vez, estão presentes na disputa de um projeto de educação, sendo evidenciados na BNCC (PERONI; CAETANO, 2015, p. 347).

Sobre forte pressão do MTPE, em 2014, o texto do PNE (Lei nº 13.0005/2014) estabelece a necessidade de se definir “direitos e objetivos de aprendizagem” para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2014) e explicita o projeto a que se pretende universalizar no campo do currículo da educação básica. Embora as referências para constituição de uma Base Nacional Curricular já estivessem presentes desde a CF/1988, como abordado no início desse tópico é no PNE/2014 que esta se evidencia com maior clareza. De acordo com Cury *et al* (2018), “o projeto é tornar um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que não é ainda, nem comum, nem nacional, comum e nacional através da obrigatoriedade de seu ensino”. É, pois, através do PNE/2014 que “emerge a orientação do

estabelecimento de um projeto nacional que se torne comum e, portanto, consensual nacionalmente através do projeto curricular” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 60).

Na esteira do que é definido no âmbito do PNE/2014, a construção da BNCC é iniciada no ano de 2015, tendo como principal interlocutor dessa ação o MBNC. A proposta contida no texto do mencionado documento se apresentou “como estratégia para o alcance da qualidade da educação”, se estruturando em “fundamentos tecnicista, meritocrático e gerencial defendidos pela lógica do capital”. O PNE/2014 colocou o prazo de dois anos, a partir de sua publicação, para a BNCC ser homologada. Seu prazo se expirou em junho de 2016. Contudo, de todos os prazos assentidos em seu texto, apenas a BNCC teve andamento efetivo (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 80).

Vale destacar, a divulgação do levantamento realizado pela Fundação Lemann, juntamente ao Instituto de Pesquisas IBOPE, em maio de 2015, sobre a opinião dos professores, das redes públicas de ensino do Brasil, sobre a elaboração de uma Base Comum nacionalmente. Nesse levantamento, desperta atenção o posicionamento, majoritariamente, favorável ao tema. Conforme o resultado, 82% dos professores concordou totalmente ou em parte “que os currículos de todas as escolas do Brasil” deveriam ter uma Base Comum. E, 93% concordaram totalmente ou em parte que “saber o que se é esperado que os alunos aprendam em cada ano escolar facilita o trabalho do professor” (FUNDAÇÃO LEMANN *apud* CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 62).

Sendo a Fundação Lemann, uma grande entusiasta da elaboração da BNCC, junto a outros institutos privados, a divulgação desse levantamento apresentou-se como o argumento de que se necessitava para se expandir, não somente a reforma curricular da educação básica, mas impulsionar a reforma curricular dos cursos de licenciatura, fomentar o mercado educacional com a venda de material didático, manuais de aulas e cursos. Afinal, passa a ser uma justificativa eficaz o auxílio ao professor quanto às “competências e habilidades” que o estudante deve se apropriar, ao longo de cada etapa educacional. Alinhado a isso, não se pode perder de vista a preparação para as avaliações e, com isso, a busca desenfreada pelo resultado, pela eficácia e eficiência como sinônimo de qualidade.

A BNCC, para os seus formuladores, configura-se como um “instrumento para qualificar a educação através de uma identidade de conhecimentos que seja proporcionada a todos os estudantes da educação básica brasileira”. Seria ainda uma ação capaz de “superar as desigualdades evidentes em nosso sistema educacional”, pautando assim, em uma concepção

de “escolarização que, para termos uma educação de qualidade seria necessário proporcionar conteúdos idênticos para possibilitar uma igualdade de oportunidades entre os educandos” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 61). Contudo, mediante uma estrutura social desigual, no qual muitos jovens sequer estão na escola, essa medida não corrobora para se superar as desigualdades escolares, ao contrário, as reforça. Além disso, definir conteúdos idênticos nacionalmente desconsidera a própria LDBEN/1996 a qual ressalta a importância de se valorizar o contexto local, os valores e costumes de cada região.

Para Silva (2015), ao se pensar em um currículo, há de se pensar também nas diferenças como elemento central para suas proposições, sendo respeitadas, em seu âmbito, as múltiplas formas de se vivenciar a infância e a juventude. Nesse sentido, para a autora, a BNCC apresenta-se em sentido contrário a essa concepção por não respeitar e se atentar para “as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo, etc.”. Complementa expondo que “a padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes, em definirem juntos, o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola” (RIBEIRO, 2015, p. 375).

Quanto aos atores políticos envolvidos na construção da BNCC, destaca-se o MEC na função de propositor e elaborador, e o CNE na normatização, deliberação e assessoramento ao MEC. Na coordenação, destaca-se a Diretoria de Currículos e Educação Integral na figura de Ítalo Modesto Dutra; a SEB com Manuel Palácios e o MEC na figura de Renato Janine Ribeiro e Aloísio Mercadante. No Quadro 2 são apresentados os membros das universidades que colaboraram quanto à assessoria.

Quadro 2 – Membros da assessoria a BNCC.

MEMBROS DA ASSESSORIA A BNCC			
INSTITUIÇÃO	ASSESSORIA	ÁREA	COMPONENTE
UFRGS	Alex Branco Fraga	Linguagens	Educação Física
UFJF	Begma Tavares Barbosa	Linguagens	Letras/Literatura
UFMG	Claudia Sapag Ricci	Ciências Humanas	História
UFRPE	Edenia Maria Ribeiro Amaral	Ciências da Natureza	Química
PUC-Rio	Edgar de Brito Lyra Netto	Ciências Humanas	Filosofia
UFJF	Hilda Aparecida Micarello	Coordenação	Pedagogia/infância
UFMG	Isabel Cristina Alves da Silva Frade	Coordenação	Letras
USP	Luiz Carlos Menezes	Ciências da Natureza	Física
UFPE	Marcelo Câmara dos Santos	Matemática	Matemática
PUC-RIO	Marcelo Tadeu Baumann Burgos	Ciências Humanas	Sociologia
UFRGS	Margarete Schaler	Linguagens	Letras
USP	Maria Eunice Ribeiro Marcondes	Ciências da Natureza	Química
UFF	Marisa Teresinha Rosa Valadares	Ciências Humanas	Geografia

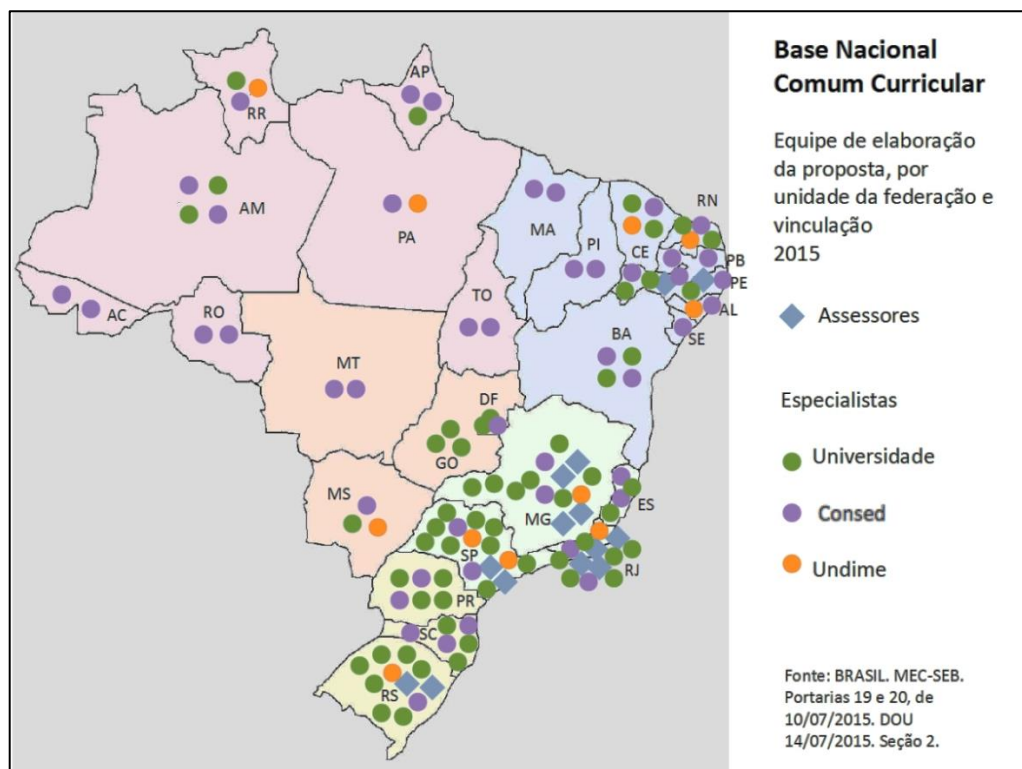
Fonte: Junior (2017)⁴⁷

Não foram localizadas informações acerca de como foi realizado o processo de escolha desses colaboradores para a construção da BNCC, tampouco a contrapartida financeira que receberam pela participação nesse processo. Diante dessa limitação, indicam-se futuras investigações sobre as questões anunciadas.

⁴⁷ Conteúdo apresentado pelo Prof. Admir Soares de Almeida Júnior – Departamento de Educação Física da UFMG, no minicurso intitulado “A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física”, como parte integrante da 69ª Reunião da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), realizado em Belo Horizonte, entre os dias 16 e 22 de julho de 2017.

Quanto ao quadro de especialistas constituído para a construção da BNCC, destacam-se representantes do CONSED, da UNDIME e das Universidades, como apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Especialistas envolvidos no processo de elaboração da BNCC, por região do Brasil.



Fonte: Júnior (2017)⁴⁸

Conforme demonstrado no Mapa, as regiões Sudeste e Sul se destacam quanto à presença de especialistas no processo de elaboração da BNCC, bem como ao número de Universidades. Cabe problematizar o que motivou esse número de Universidades a integrar o movimento de construção da Base, nesses Estados, quais os seus interesses e, também, os incentivos. Questões essas a serem aprofundadas em pesquisas futuras sobre o tema.

A primeira versão da BNCC foi apresentada em 16 de setembro de 2015, no Seminário realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Segundo informações do

⁴⁸ Mapa elaborado pela Equipe Geografia 2015 – BNCC, e apresentado pelo Prof. Admir Soares de Almeida Júnior – Departamento de Física da UFMG, no minicurso intitulado “A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física”, como parte integrante da 69ª Reunião da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), realizado em Belo Horizonte, entre os dias 16 e 22 de julho de 2017.

*site*⁴⁹ da referida Instituição, esse evento reuniu a Comissão de Especialistas convidados pelo MEC para elaboração da proposta preliminar da Base, e representantes vinculados às Secretarias de Educação e demais Organizações da Sociedade Civil. Vale destacar, o convite realizado pelo MEC ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), órgão da Faculdade de Educação da UFMG, para assumir a coordenação institucional da Base e condução de toda sua parte administrativa, o que ocorre a partir de maio de 2015.

A consulta pública foi realizada a partir da data de apresentação da versão preliminar da BNCC até o dia 15 de março de 2016. Sobre o número de contribuições apresentadas no período da consulta pública assinalou-se o total de 12.226.510 aportes sobre e para o texto da Base. Quanto ao número de usuários cadastrados nos perfis indivíduo, organizações e escolas, obteve-se o total de 303.936 cadastros. Deste total, 208.782 correspondem ao número de professores, 44.932 ao de escolas, e 4.274 ao número de organizações cadastradas. Foram apresentadas, quanto a proposição de mudanças no âmbito dos objetivos de aprendizagem, o total de 157.442 contribuições, e para os objetivos da BNCC, 27.147 contribuições.

A segunda versão da BNCC foi apresentada em abril de 2016. Ao se atentar para a data final da consulta pública – 15 de março de 2016 - considera-se que não houve tempo hábil para se debruçar sobre as contribuições e críticas apresentadas ao texto da BNCC, podendo se considerar uma falsa ideia de participação social, a qual o MEC se baseou em suas propagandas.

Gariglio (2017)⁵⁰ sobre a metodologia de construção da BNCC, assevera que essa foi guiada pela pressa e pela indefinição sobre as etapas e critérios, configurando-se em um processo sem roteiro definido, legitimado por “prazos antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas”. Conforme o autor, a consulta se apresentou a partir de critérios de clareza, relevância e pertinência, como também a partir de termos de concordância e discordância com as propostas apresentadas pelos critérios elencados, não colocando em debate o sentido do que estava sendo proposto. Os participantes da consulta pública tinham a oportunidade de indicar, apenas, um objetivo ou alteração nos objetivos já listados. Nessa direção, a consulta ocorreu em termos de adequação, reforçando a “centralidade da lógica conteudista, em acrescentar ou modificar esse ou aquele

⁴⁹ Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/040062.shtml>. Acesso em 20 de julho de 2018.

⁵⁰ Conteúdo apresentado pelo Prof. José Ângelo Gariglio - Departamento de Educação Física da UFMG, no Minicurso intitulado “A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física”, como parte integrante da 69ª Reunião da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), realizada entre os dias 16 e 22 de julho de 2017.

conteúdo”. Na concepção de Gariglio (2017), “tal modelo de consulta provoca uma distorção em que as discordâncias são minimizadas, criando um sentido em obra coletiva que em verdade não se efetiva” (GARIGLIO, 2017, S/P).

A versão final da BNCC foi apresentada para as etapas da educação infantil e ensino fundamental, em 2017. O documento final para o ensino médio somente foi apresentado em abril de 2018, em função das mudanças apresentadas na Lei nº13. 415/2017, que deflagrou a reforma dessa etapa de ensino. Considera-se que, a Base para o ensino médio apresenta-se como um instrumento chave para se consolidar o projeto de formação preconizado na Lei da reforma. As especificidades do documento que estrutura a BNCC do ensino médio serão abordadas a seguir.

4.2.1 A BNCC do Ensino Médio

A BNCC do ensino médio é apresentada como “um documento normativo que estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas com base em conhecimentos, competências e habilidades” (BRASIL, 2018). Os direitos de aprendizagem, os quais são apontados como necessários no PNE/2014, são transvertidos de deveres de aprendizagem, uma vez que são determinadas as competências e habilidades que os estudantes devem adquirir, retirando a capacidade criativa e transformadora. Como abordado no primeiro tópico deste capítulo, a lógica de competências insere-se na busca em conformar a educação ao mercado de trabalho, formando trabalhadores adaptáveis as mudanças que ocorrem em função das transformações do capitalismo, sendo assim, a BNCC acaba por se fundamentar em “uma ótica tecnicista e meritocrática” que aprofunda as desigualdades estruturais. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, 66).

Destaca-se que a BNCC é apresentada como orientadora para a formação dos currículos locais, denegando seu caráter de currículo, como se pode observar no seguinte excerto:

A BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re) elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos (BRASIL, 2018, p. 471).

Embora seja negada a sua constituição como currículo, ao se prescrever conhecimentos, competências e habilidades comuns nacionalmente, delimitando o que os estudantes devem

desenvolver ao longo de sua trajetória no ensino médio, configura-se, com efeito, um currículo formal. Currículo esse, síntese de um projeto de educação e porque não, de sociedade, fundada em princípios privados que apresentam suas respostas rápidas e eficazes para se superar a crise econômica que se assola o Brasil e outros países. Não por acaso, a BNCC do ensino médio consolida o que se cunhou mediante a aprovação da Lei nº 13.415/2017 que colocou em curso a reforma dessa etapa de ensino, configurando-se como peça fundamental.

Nesse sentido, Cury *et al.* (2018, p. 77) asseveram que as crises do capitalismo “são oportunidades para reformas que aprofundam as desigualdades, proporcionando medidas que restringem os direitos em prol dos privilégios”. No caso do ensino médio, esvazia-se o conteúdo crítico da formação dos jovens oriundos das camadas populares que compõem, por sua vez, as escolas públicas. Trata-se de negar a esses jovens uma formação crítica e de qualidade, com possibilidades de entrada tanto no mercado de trabalho quanto nas universidades. No caso do ensino médio, ocorre um aprofundamento da desigualdade social, consolidada com a Lei nº 13.415/2017 e com a BNCC.

Quanto à organização da BNCC, destaca-se a definição de competências e habilidades para cada área do conhecimento - Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – definidas pelo artigo 35 da LDBEN/1996. Essas competências orientam também os itinerários formativos - criados através da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2018).

De acordo com Sala, em matéria divulgada na página Esquerda Diário (2018, s/p) ⁵¹, a “publicação da Base em articulação com a Reforma do Ensino Médio aumentará ainda mais a distância entre os processos de formação dos jovens de acordo com sua origem social”. A conformação entre a BNCC e os itinerários formativos, por sua vez, “formarão um amálgama que coloca em risco tanto a formação geral da juventude quanto sua formação profissional”.

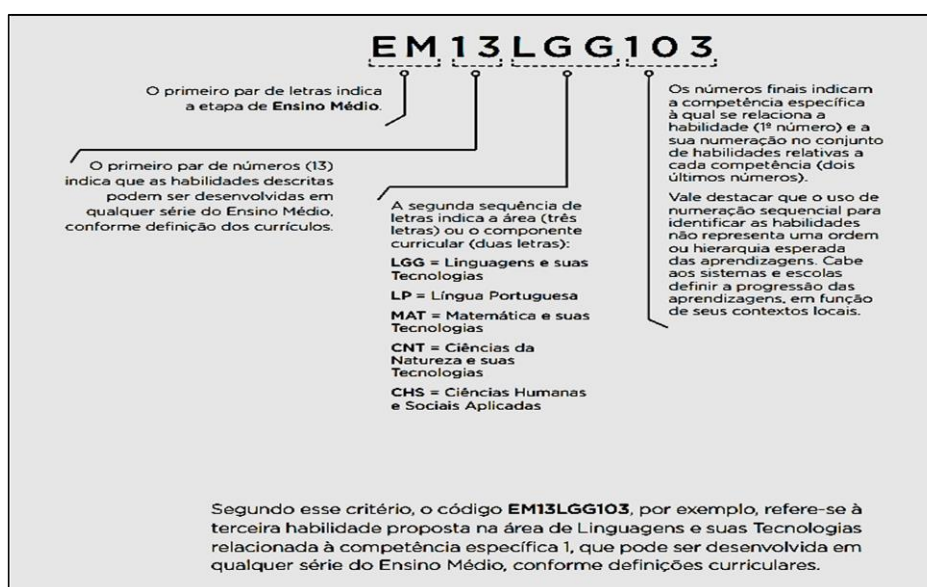
No texto da BNCC consta que, cabe aos “sistemas de ensino e as escolas construir seus currículos e suas propostas pedagógicas considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas dos estudantes”. Consta ainda que os itinerários formativos “devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do ensino médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes”

⁵¹Matéria disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Para-onde-aponta-a-Base-Nacional-Comum-Curricular-para-o-Ensino-Medio>. Acesso em 19 de outubro de 2018.

(BRASIL, 2018, p. 471). Vale pontuar que as únicas disciplinas consideradas obrigatórias são Português e Matemática, sendo as demais diluídas em suas áreas, conformando um estreitamento curricular que, por sua vez, repercute em uma formação generalizada e superficial.

Outro ponto a ser destacado sobre a BNCC refere-se aos códigos definidos. Para cada competência estruturada é apresentada um conjunto de habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo do ensino médio, conforme o exposto na Figura 3.

Figura 3 - Códigos da BNCC



FONTE: Brasil (2018, p. 34).

Considera-se que a definição de códigos na BNCC é uma adequação as estruturas das avaliações, ranqueamento e responsabilização, como salientado por Sala (2018). Tal consideração complementa o questionamento realizado por Silva (2015), já no início da construção da BNCC: qual a “pertinência de um currículo nacional em face das avaliações nacionais (ENEM, Prova Brasil e assemelhados)”? Para a autora, naquele momento, em que se evidenciavam debates acerca das motivações para se estruturar um projeto curricular comum e nacional, esse instrumento constituiria mais uma estratégia de controle, passando as avaliações do lugar de indutora de mudanças no currículo para se constituir como meio controlar a sua consolidação no cotidiano escolar (SILVA, 2015, p. 375).

Peroni e Caetano (2015) recuperam o discurso de Manuel Palácios - secretário de educação básica do MEC - que apresentou a BNCC aos professores como um guia para as suas aulas, e

também como instrumento para reorganização de “todo o sistema educacional, material didáticos, formação de professores, avaliações que terão a Base como referência”. Desse modo, a BNCC se alinha às avaliações nacionais como a Prova Brasil e o ENEM e amplia, de maneira extraordinária, o mercado educacional, como apontado anteriormente. (PALÁCIOS *apud* PERONI; CAETANO, 2015, p. 342).

Freitas (2017a) assevera que “a filosofia do grupo do MEC [...] é a do alinhamento entre o que se avalia e o que se ensina”. O currículo, segundo o autor, acompanha as mudanças que ocorrem nas avaliações, sendo o ENEM, no âmbito do ensino médio, o que estrutura a sua organização curricular. Desse modo, esse exame pauta os conteúdos prioritários e todos os outros que não se enquadram em sua estrutura caem na ideia da transversalidade que, para ele, é a “prima pobre da interdisciplinaridade”. Assim conclui que “a aparente democratização de decisões para a escola esconde de fato a ditadura da avaliação censitária das competências e habilidades previamente especificadas na BNCC” (FREITAS, 2017 a, s/p).

Esse alinhamento entre o que se avalia e o que se ensina é um projeto que não se atém apenas ao âmbito nacional, mas também internacional, sendo a OCDE o principal agente propulsor. De acordo com Cury *et.al.* (2018), o PISA e suas pesquisas comparativas contribuíram para se estruturar um projeto global de educação no qual os países são pressionados por essa avaliação internacional a adequarem seus currículos aos seus conteúdos de modo a legitimá-la. Segundo os autores, se internacionalmente a OCDE configura-se um forte agente de pressão externa para as políticas de currículo unificadoras, “internamente emergiram na última década, movimentos empresariais [...] dedicados ao desenvolvimento de uma educação de qualidade” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.79). Qualidade essa questionável, uma vez que corresponde apenas a resultados de mudanças iniciadas na década de 1990 que foram reforçadas no contexto atual, mediante o aprimoramento das avaliações externas, como o caso do ENEM a partir de 2009.

Embora esse exame tenha se afastado do ensino médio, a partir da sua utilização como processo de seleção de candidatos para o ensino superior, ele não deixou de cumprir o seu objetivo de induzir a reformulação curricular dessa etapa de ensino – orientações presentes na Portaria que o institui como Novo ENEM. Considera-se que ele cumpriu bem o seu papel, direcionando as políticas de currículo até a culminância da BNCC, podendo se desvincular de vez do ensino médio, após a implantação dessa Base, bem como abrir espaços para o surgimento de uma nova avaliação para essa etapa de ensino.

Mudanças em sua estrutura já foram anunciadas por Maria Helena Guimarães de Castro – secretária executiva do MEC – à equipe da revista Nova Escola em março de 2018⁵². Segundo anunciado, o exame será reformulado até 2020, sendo seu conteúdo adaptado ao novo modelo de ensino médio instituído pela Lei nº 13.415/2017. “Uma parte do exame será dedicada aos conteúdos que compõem o núcleo comum da BNCC e outra à parte flexível, abordando tanto o itinerário de formação profissional quanto os formativos”. Esse tema, como assinalado pela secretária executiva, será debatido no seminário a ser realizado em fevereiro de 2019 pelo MEC em conjunto com o CONSED e instituições privadas.

Diante do exposto, considera-se que o ensino médio avançou pouco no período de 2003-2015 e os poucos avanços foram destruídos pelo a partir de 2016.

A Lei nº 13.415/2017, em conjunto a BNCC, configura um pacote de grandes retrocessos com sérias consequências, sobretudo para os jovens oriundos das camadas populares. Esses se deparam com uma formação esvaziada de sentido, de crítica que não os preparará nem para o mercado de trabalho, tampouco para as universidades. Enquanto isso, os filhos das elites continuarão se formar nas melhores escolas, obtendo uma formação capaz de propiciar a inserção no trabalho e, sobretudo, nos cursos superiores. Aprofunda-se a dualidade do ensino médio, com duas redes de educação distintas, e que constituirão o acirramento das desigualdades sociais.

Outra questão evidente é a disputa do projeto de educação, por parte dos setores privados, os quais cunham seus interesses econômicos transvertidos no discurso de preocupação com a qualidade da educação. A perspectiva dos setores privados com a qualidade nada mais é do que a busca pela produtividade, pelos resultados. Embora a oferta educacional permaneça sendo majoritariamente pública, o processo de privatização vem ocorrendo no conteúdo da proposta de educação, “com a lógica mercantil influenciando no processo pedagógico e na organização da escola pública” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 339-340). Como o caso do Movimento Todos pela Educação e o MBNC que determinaram as propostas educacionais, incluindo a BNCC, pautadas em seus interesses econômicos, colocando aos que dependem da escola pública um enorme abismo quanto ao futuro.

Nessa direção, Barbosa (2015) assevera que a construção de uma base comum e nacional de currículo “compromete à autonomia docente, o direito à diferença e o respeito aos saberes e

⁵² 07/03/2018: <https://novaescola.org.br/conteudo/9965/ate-2020-brasil-tera-novo-enem-alinhado-a-base>. Acesso em 19 de outubro de 2018.

culturas locais por meio de padrões impostos e do controle externo dos processos pedagógicos”. Além disso, afirma que currículos nacionais unificados servem-se “das avaliações em larga escala para coibir o trabalho autônomo, criativo e respeitoso da riqueza das diferenças sociais, culturais e de aprendizagem que caracterizam os cotidianos das escolas e aquilo que neles se passa” (BARBOSA *apud* VEIGA, 2015, p. 343).

A BNCC, nesse contexto, não se configura como um instrumento para garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes, como exposto nos documentos oficiais, mas para consolidar o controle quantitativo dos resultados, para possibilitar a comparação entre escolas, e, por consequência, responsabilizar e penalizar escolas e professores (SALA, 2018, s/p), e direcionar os estudantes para os destinos que lhes são permitidos, conforme o estrato social a que pertença.

O pacote está completo: profissionalização barata aos jovens das escolas públicas de ensino médio, liquidez quanto aos conteúdos formativos nessa etapa de ensino e, uma avaliação que, em hipótese, não contemplará os cinco itinerários formativos, visto o custo de um exame diferenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui apresentada procurou analisar as implicações das avaliações externas, elaboradas a nível nacional, sobre as políticas curriculares dirigidas a educação básica. A ênfase deste estudo pautou-se em compreender as mudanças desenvolvidas no âmbito do ENEM, no período entre 2009 e 2018, e, suas incidências sobre o currículo do ensino médio no Brasil.

Para tanto, este estudo fundamentou-se na literatura da área e nos dados coletados mediante pesquisa documental, sendo essa, constituída por legislações e demais documentos, elaborados nacionalmente, com ênfase sobre o ENEM e as políticas curriculares direcionadas ao ensino médio, entre os anos de 1998 e 2018.

Buscou-se, inicialmente, apresentar contribuições teóricas que auxiliam na compreensão do contexto em que os mecanismos de avaliação são adotados na educação básica brasileira. Considera-se, que as novas formas assumidas pelo capitalismo, a nível mundial, trouxeram alterações substanciais para a organização do Estado em suas dimensões política, econômica, administrativa e social. No Brasil, os novos requerimentos apresentados pelo capital culminaram na reforma administrativa, iniciada no governo FHC, por meio da qual se passou a adotar formas de gestão baseadas na economia privada, orientadas pelos conceitos de produtividade, eficiência e eficácia.

Essas orientações, fundantes do modelo gerencial, e assumidas a partir de 1995, incidiram sobre a educação, sendo essa, alvo de um conjunto de reformas com foco sobre a gestão educacional, a gestão escolar, o financiamento e o currículo. Na esteira das mudanças observadas nesse setor, ao longo dos anos de 1990, encontra-se, ainda, a centralidade sobre a avaliação externa. Na LDBEN/1996 é definido, como dever da União, a consolidação de um Sistema Nacional de Avaliação que abrange todas as etapas e níveis da educação brasileira. A justificativa para tal recaiu sobre a necessidade de se avaliar os resultados acadêmicos dos estudantes para, então, se formular e implementar políticas públicas eficazes quanto à melhoria da qualidade da educação pública; sendo a avaliação, nessa perspectiva, considerada instrumento puramente diagnóstico. No entanto, o que se observou, através da implantação e

aprimoramento das avaliações externas, ao longo dos governos, foi maior controle sobre a gestão da escola, e abertura para atuação dos setores privados no âmbito da educação pública.

Nesse contexto, o ENEM é criado em 1998, com a função de servir apenas como um mecanismo para autoavaliação dos estudantes, ao longo do ensino médio, como também diagnosticar a qualidade do ensino nessa etapa de ensino. Em contrapartida, em sua primeira edição, já se evidenciou que ele não se pautaria apenas a esses objetivos. O que é revelado pela investidura do MEC em torná-lo um exame de entrada para os cursos de ensino superior em universidades públicas e privadas, bem como associá-lo a outras funcionalidades de modo a torná-lo indispensável aos jovens, mesmo mantendo o seu caráter de voluntária adesão. Em 2009, recebe o título “Novo ENEM”, para se diferenciar das edições anteriores, e assume o lugar dos tradicionais vestibulares, contando também com o objetivo de servir como indutor de mudanças no currículo do ensino médio. Por meio de intensos processos de investidura e convencimento, o ENEM se consolida no Brasil e passa a mobilizar grandes números de participantes, de investimento público, sendo considerado maior exame realizado no cenário nacional.

Na busca de compreender e analisar as mudanças realizadas no referido exame, fez-se indispensável compreender, também, a própria constituição do ensino médio no país, e as transformações pelas quais ele foi submetido. Mediante literatura sobre o tema, compreende-se que ainda hoje, há imprecisão quanto aos objetivos e finalidades dessa etapa de ensino, o que se configura um grande nó. Além disso, uma parcela significativa de jovens ainda se encontra afastada do ensino médio, mesmo após a definição, em Lei (E.C nº 59/2009), de sua universalização. O que coloca em evidência a ineficiência do Estado em garantir as condições fundamentais para acesso, permanência e conclusão da juventude, sobretudo das classes mais populares.

Vale mencionar, que o ensino médio se constitui como etapa em que se evidencia com maior nitidez a contradição entre capital e trabalho. Considera-se que, as mudanças constantes, no campo das políticas educacionais dirigidas ao ensino médio, estão intimamente relacionadas às mudanças no campo econômico, sobretudo no que se refere aos novos requerimentos para organização do trabalho tanto a nível nacional, quanto transnacional. Nessa direção, o ensino médio é alvo de alterações, principalmente pela via do seu currículo de formação.

Retomando o objeto de estudo desta dissertação, considera-se que o ENEM é um exame que individualiza a questão da aprendizagem, direcionando o sucesso ou insucesso dos resultados acadêmicos sobre o sujeito, retirando a responsabilidade do Estado em garantir condições adequadas para uma educação pública de qualidade. Nesse sentido, reforça também a meritocracia.

Ainda que o ENEM seja um exame de saída, que não compreende a totalidade de estudantes matriculados no ensino médio considera-se que ele adequa e corrobora para a viabilização da competição entre instituições escolares, uma vez que suas dimensões, sobretudo a partir da versão do Novo ENEM, reforçam o *status* de qualidade às escolas com maior número de estudantes aprovados nesse Exame.

Ademais, o ENEM atua como um mecanismo pelo qual o Estado justifica as suas ações no campo do ensino médio, essencialmente no tocante a organização curricular dessa etapa de ensino. À medida que esse exame se potencializa no cenário educacional, se observa alterações nas políticas curriculares para o ensino médio, como se verifica na inclusão da organização do currículo por competências e habilidades e a divisão por áreas do conhecimento.

Considera-se, ainda que, o ensino médio avançou pouco nos governos considerados democráticos (2003-2015), e os poucos avanços foram concatenados as reformas de governos anteriores, e intensificados pelo atual governo (2016-2018). A Lei nº 13.415/2017 em conjunto com a BNCC, configura um pacote de grandes retrocessos aos jovens oriundos das camadas populares. Esses se veem diante de uma formação esvaziada de sentido, de crítica. Que não os formarão nem para o mercado de trabalho, tampouco para as universidades. Enquanto isso, os filhos da elite continuarão a se formar nas melhores escolas, obtendo uma formação capaz de propiciar a inserção no trabalho e, sobretudo, nos cursos superiores. Aprofunda-se a dualidade do ensino médio, com duas redes de educação distintas e que conformarão o acirramento das desigualdades sociais.

Outra questão evidente é a disputa do projeto de educação por parte dos setores privados, os quais cunham seus interesses econômicos transvertidos no discurso de preocupação com a

qualidade da educação. A perspectiva dos setores privados com a qualidade nada mais é do que a busca pela produtividade, pelos resultados. Embora a oferta educacional permaneça sendo, majoritariamente, pública, o processo de privatização vem ocorrendo no conteúdo da proposta de educação, como o caso do Movimento Todos pela Educação e o MBNC que determinaram as propostas educacionais, incluindo a BNCC, pautadas em seus interesses econômicos, colocando as que dependem da escola pública em um enorme abismo quanto ao futuro.

Nessa direção, a BNCC não se configura como um instrumento para garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes, como exposto nos documentos oficiais, mas para consolidar o controle qualitativo dos resultados e, por consequência responsabilizar e penalizar escolas e professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.41, n. spe, p. 67-86, 2007.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.4, n.125, p. 1153-1174, out./dez. 2013.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-Avaliador: corporativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n.53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

ARELARO, Lisete Regina. A municipalização do ensino do Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, Cleiton de. *et al.* **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ARGOLLO, Juliana; MOTTA, Vânia. Arranjos de Desenvolvimento da Educação: Regime de colaboração de ‘novo’ tipo como estratégia do capital para ressignificar a educação pública como direito. **Universidade e Sociedade**, Brasília, nº 56, p. 44-57, semestral, 2015.

ALVES, Giovani. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES, Giovani. **Crise capitalista e reestruturação produtiva: seus impactos sobre o mundo do trabalho**. Campinas, 1993.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O planejamento de pesquisas qualitativas**. In: O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson, p. 147-178, 1999.

Associação Brasileira de Currículo; GT 12 Currículo da ANPEd/ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016 sobre o ensino médio. **ANPEd**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicionamento_sobre_a_medida_provisoria_do_em_abdc.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas - ABRACE. Carta Aberta de Repúdio à Medida Provisória 746/2016. **Portal ABRACE**. 26 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://portalabrace.org/c2/index.php/informeseboletins/321-abrace-na-bncc/2510-carta-aberta-de-repudio-a-medida-provisoria-746-2016>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências - ABRAPEC. CARTA ABERTA DA ABRAPEC SOBRE A MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016 QUE REFORMA O ENSINO MEDIO NO BRASIL. **ANPEd**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_publica_abrapec.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio. **ANPEd**. 23 de setembro de 2016. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BALL, Stephen; OLMEDO, Antônio. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, Vera (Org.). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília, Líber Livro, 2013, p.33-47.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BERNARDO, João. **Economia dos conflitos Sociais**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 38, n.2, p. 373-388, abr./jun.2012.

BORGES, Edna Martins. **Avaliações em larga escala no contexto escolar: percepção de diretores escolares da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**. Tese (Doutorado), 327 f. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 31, nº 84, p. 195-208, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 out.2018.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em 3 de março de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11, de 30 de junho de 2009. Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf>. Acesso em 24 de agosto de 2016.

BRASIL. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 2009. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf>. Acesso em 24 de agosto de 2016.

BRASIL. Portaria nº 109/2009. Altera a Portaria MEC nº 438/1998 que institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 mai. 2009c. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012c. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Pátria Educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Brasília, **Secretaria de Assuntos Estratégicos**, 22 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Qualificacao%20do%20Ensino%20Basico%20-%20Documento%20para%20discussao.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.26, nº3, p. 535-550, set./dez. 2010.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O Nó do Ensino médio**. Petrópolis: Vozes Ltda, 2012.

CARNEIRO, Verônica Lima. **Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio**. Tese (doutorado) 259f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC. CONFIRA A POSIÇÃO DO CENPEC SOBRE A PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO. **CENPEC**. São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/2016/09/noticias/confira-a-posicao-do-cenpec-sobre-a-proposta-de-reformulacao-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, V. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE. CNTE rejeita reforma do ensino médio, na íntegra, e não indicará emendas ao texto. **CNTE**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17160-cnte-rejeita-reforma-do-ensino-medio-na-integra-e-nao-indicara-emendas-ao-texto.html>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.94, nº 236, p. 185-210, janº/abr., 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p.373-384, abr./jun. 2017.

CURY, C.; REIS, M.; ZANARDI, T. **Base nacional comum curricular - Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional?** In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia de. (Org.). Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997. p. 91-135.

CZERNISZ, Eliane. Plano Nacional da Educação: os desafios para o ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, nº 15, p. 519-532, jul./dez. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DUARTE, Adriana Maria Cancellata. **Estado, Políticas Sociais e Recomposição da Hegemonia: o caso da Previdência Social**. Tese (Doutorado), 286f. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

DUARTE, Rafaela Campos. **O ensino médio no Brasil e em Minas Gerais (1996 – 2016):** nova configuração da velha dualidade. Dissertação (Mestrado), 164f. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p.293-308, abr.-junº, 2017.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p.385-404, abr./jun.2017.

FERRETTI, Celso. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, nº 59, p. 225-269, 1997.

Fórum Nacional de Educação - FNE. 45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio. **ANPEd**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/45a_nota_ensino_medio_-_fne_26_09_final_1.pdf. Acesso em: 28 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Luiz Carlos de. BNCC do ensino médio: “o rabo continua balançando o cavalo”. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – BLOG Freitas**, Campinas, SP, 04 set. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/09/04/bncc-do-ensino-medio-o-rabo-continua-balancando-o-cavalo>. Acesso em: 28 mar. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. ENEM: muda a cosmética. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – BLOG Freitas**, Campinas, SP, 11 mar. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/03/11/enem-muda-a-cosmetica/>. Acesso em: 28 mar. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Pátria Educadora – III. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – BLOG Freitas**, Campinas, SP, 24 abr. 2015a. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/04/24/patriaeducadora-iii>. Acesso em: 28 mar. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Pátria Educadora – IV. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – BLOG Freitas**, Campinas, SP, 25 abr. 2015b. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/04/25/patria-educadora-iv/>. Acesso em: 28 mar. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Pará: treinando para bater metas. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – BLOG Freitas**, Campinas, SP, 24 nov. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/11/24/para-treinando-para-bater-metas/>. Acesso em: 28 mar. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Pátria Educadora – XIII Conclusão II. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – BLOG Freitas**, Campinas, SP, 27 abr. 2015d. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/04/27/patria-educadora-xiii-conclusao-ii/>. Acesso em: 28 mar. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. ENEM: “queijo suíço” na festa midiática! **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – BLOG Freitas, Campinas, SP**, 04 out. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/10/04/enem-queijo-suico-na-festa-midiatica/>. Acesso em: 28 mar. 2018.

FREITAS. Luiz Carlos de. Notas do ENEM 2013. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – BLOG Freitas, Campinas, SP**, 23 dez. 2014. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2014/12/23/notas-do-enem-2013/>. Acesso em: 25 jul. 2018.

FREITAS, A. A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira. O problema da influência de agentes privados na construção dos conteúdos mínimos a serem ensinados nas escolas brasileiras. **Revista Carta capital**. Publicado em 11/03/2016 Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/educacao-banqueira>>. Acesso em 07 abr. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, jul.-set., 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino Médio Integrado – Concepção e contradições**; Editora Cortez: São Paulo, 2012.

Fundação Lemann. **Quem somos**. São Paulo, SP. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/somos>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1337-1354, out./dez.. 2010.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 21, nº 20, p. 30-41, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em 10 de agosto de 2018.

INEP. NOTA DE ESCLARECIMENTO Encerramento do Enem por Escola. **Portal do INEP**. 15 de setembro de 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nota-de-esclarecimento-encerramento-do-enem-por-escola/21206>. Acesso em: 28 mar. 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Enem em Portugal - Utilização de dados estudantis do Enem para acesso a IES em Portugal. **Portal do INEP**. Brasília, DF. 20 de outubro de 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/enem-em-portugal>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

JORGE, Tiago Antônio da Silva. **Trabalho Docente e desempenho estudantil**. Tese (doutorado), 197f. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

KRAWCZYCK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, nº 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.35, nº126, p.21-41, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, nº 70, p. 15-39, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011- 2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 112, p. 851 - 873, jul/set, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 331-354, 2017.

LEHER, Roberto. Agravamento da crise, coesão do bloco dominante e novos horizontes para as lutas sociais. **Observatório Social de América Latina**, v.14, p.95 – 110, 2013.

LOURENÇO, Vânia Maria. **Limites e possibilidades do Enem no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), 145f, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Paulo Henrique Alves; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, nº 1, 355-373 jan./abr. 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 4. Edição. Brasil/Portugal: Martins Fontes/Presença, 1980.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MEC. Assessoria de Comunicação Social. Nível social do aluno e formação do professor são determinantes. **Portal do MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36409>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

MELO, Savana Diniz Gomes. **Trabalho e conflituosidade docente: alguns aportes**. Anais do Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente: Novas Regulações na América Latina? Buenos Aires – Argentina, jul. 2008.

MELO, Savana Diniz Gomes; ROCHA, Francilene Macedo; DUARTE, Rafaela Campos. **O (Novo) Enem e a Reestruturação Curricular do ensino médio**. Anais do X Colóquio sobre questões curriculares e VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo: Desafios contemporâneos no campo do currículo, Belo Horizonte – MG, set. 2012.

MILITÃO, Silvio César. FUNDEB: o mais do mesmo? **Nuances: estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 18, p. 127-138, jan./abr. 2011.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p.355-372, abr.-junº, 2017

Movimento pela Base Nacional Comum. Quem somos. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

NASCIMENTO, Manoel. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publi. UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas a Linguagem, Letras e Artes**, Ponta Grossa, 15, 77-87, jun. 2007.

NOVA ESCOLA. Até 2020, Brasil terá novo Enem alinhado à Base. Nova Escola. 07 de março de 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/9965/ate-2020-brasil-tera-novo-enem-alinhado-a-base>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica e reestruturação capitalista: gestão do trabalho e da pobreza**. Tese (Doutorado), 330 f, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 269-290, mai./ago. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas para o ensino médio na realidade brasileira: uma agenda em disputa. **Poiésis**, UNISUL, Tubarão, v. 10, n. 17, p. 187-198, jan./jun. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

RONCA, Antônio Carlos Caruso. Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 77-86, jan./jun. 2013.

SALA, Mauro. Para onde aponta a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio?. **Esquerda Diário**. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Para-onde-aponta-a-Base-Nacional-Comum-Curricular-para-o-Ensino-Medio>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SALES, Luís Carlos; SILVA, Magna. A movimentação das matrículas no ensino fundamental no Estado do Piauí. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1283-1301, out./dez. 2013.

SAMPAIO, Carlos Thiago. A pedagogia das competências e o ensino de geografia. **Revista Brasileira de Educação de Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 343-358, jan./jun. 2017.

SANTOS, Oder José dos. Novo mundo do trabalho nova pedagogia capitalista. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, nº 2, ago./dez. 1997.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. *Accountability* em Educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado-avaliador? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.17, n.1, p. 58-74, jan./abr. 2015.

SILVA, Mônica Ribeiro da. COMO FICA O ENSINO MÉDIO COM A REFORMA – vem aí o Ensino Médio “líquido”. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – BLOG Freitas**, Campinas, SP, 17 de fev. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/02/17/como-fica-o-ensino-medio-por-monica-ribeiro/>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC – um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SIMÕES, Carlos. Políticas Públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o ensino médio inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun. 2011.

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES. Nota de repúdio à Contrarreforma do Ensino Médio imposta pela MP 746/16. **ANDES**. 26 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8379>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian de. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, 2003.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de Avaliação da Educação e quase-mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **A reestruturação produtiva e a crise da escola**. Tese (Doutorado) 231 f, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9 Edição, Petrópolis: Vozes, 2014.

UBES. NOTA OFICIAL: ESSA “DEFORMA” NÃO NOS REPRESENTA. 9 de fevereiro de 2017. UBES. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36409>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

VIGGIANO, Esdras; MATTOS, Cristiano. O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 417-438, mai./ago. 2013.

VEIGA, João Marcos. Base Nacional Comum: currículo para a educação básica em disputa. **Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED)**, 8 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-a-educacao-basica-em-disputa>>. Acesso em: 03 out. 2018.

ZIBAS, Dagmar. A função social do Ensino Médio na América Latina: é sempre possível o consenso? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 85, p.26-32, mai. 1993.

ZIBAS, Dagmar. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, nº 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005.

ANEXOS

Anexo 1 – Quadro síntese do levantamento de documentos e legislações sobre o ensino médio em âmbito nacional (1998 a 2018)

Documento/Legislação	Descrição	Disponível em:	Data de acesso
Constituição da República Federativa do Brasil 1988		http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm	20/09/2016
Lei nº 9.394/1996	Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm	20/09/2016
Decreto nº 2.208/1997	Dispõe sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf	20/09/2016
Parecer CNE/CEB nº 15/ 1998	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf	20/09/2016
Resolução CNE/CEB nº 3/1998	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf	20/09/2016
Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio/ 2000	Dispõe sobre as Bases Legais referentes aos PCNEM	http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf	20/09/2016
Programa Escola Jovem/2000	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - Projeto Escola Jovem	http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf	20/09/2016
Lei nº 10. 127/ 2001	Institui o Plano Nacional de Educação para o período entre 2001-2010	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172	20/09/2016
Parecer CNE/ CEB nº 39/ 2004	Aplicação do Decreto nº 5. 154/ 2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio	http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf	20/09/2016
Decreto nº 5. 154/ 2004	Regulamenta o §2º do art. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996 que estabelece as	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm	20/09/2016

	Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Educação Profissional de Nível Médio		
Documento à Sociedade/2004	Retorno da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação às Instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 1 41 da LDB e revoga o Decreto nº 2.208/97.	http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf	20/09/2016
Resolução CNE/CEB nº 1/2005	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_resol1.pdf	20/09/2016
Resolução CNE/CEB nº 4/2005	Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB nº 1/ 2005 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_05.pdf	20/09/2016
Resolução CNE/CEB nº 4/2006	Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/ 1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf	20/09/2016
Documento/2006	Orientações Curriculares para o Ensino Médio	http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf	20/09/2016
Documento Base/ 2007	Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio	http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf	20/09/2016
Documento Ensino Médio /2008	Documento de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil	http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf	20/09/2016
Parecer CNE/CP nº 11/ 2009	Proposta de Experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3905&Itemid=	20/09/2016

Portaria n° 971/2009	Instituição do Projeto Ensino Médio Inovador	http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf	20/09/2016
Documento Orientador/2009	Documento sobre o Programa Ensino Médio Inovador	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf	20/09/2016
Parecer CNE/ CEB n° 7/ 2010	Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica	20/09/2016
Resolução CNE/CEB n° 4/ 2010	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf	20/09/2016
Projeto de Lei/2010	Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192	20/09/2016
Parecer CNE/CEB n° 5/2011	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192	20/09/2016
Resolução CNE/CEB n° 2/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192	20/09/2016
Documento Orientador/2013	Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192	20/09/2016
Projeto de Lei n° 6.840-A/ 2013	Proposta de organização curricular do Ensino Médio	http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013	20/09/2016
Documento Orientador/2014	Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador 2014	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&Itemid=30192	20/09/2016
Lei n° 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação para o período de 2014/2024	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm	20/09/2016
Medida Provisória n° 746/2016	Dispõe sobre a reforma do ensino médio	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm	10/11/2016

Lei nº 13.415/2017.	Institui a reforma do ensino médio	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm	05/04/2017
Documento/2016-2017	Documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador - Elaboração de Propostas de redesenho curricular	http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf/file	09/04/2017
BNCC do Ensino Médio	Versão final	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf	25/10/2018

Anexo 2 – Quadro síntese do levantamento de documentos e legislações relativos ao ENEM, em âmbito nacional (1998 a 2018)

Documento/Legislação	Descrição	Disponível em:	Data de acesso
Portaria nº 438/1998	Institui o Exame Nacional do Ensino Médio	http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf	20/09/2016
Relatório/1999	Relatório Final do Exame Nacional do Ensino Médio	http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+Relat%C3%B3rio+Final+1999/77da3469-833f-4bec-86f8-10dcd882e262?version=1.0	21/09/2016
Relatório/2000	Relatório Pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio	http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+Relat%C3%B3rio+Final+1999/77da3469-833f-4bec-86f8-10dcd882e262?version=1.0	21/09/2016
Portaria MEC nº 318/2001	Definições sobre o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM	http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelinck.php?numlink=1-83-29-2001-02-22-318	20/09/2016
Relatório/2001	Relatório Pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2001.pdf	21/09/2016
Relatório/2002	Relatório Pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2002.pdf	21/09/2016
Relatório/2003	Relatório Final do Exame Nacional do Ensino Médio	http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000114.pdf	21/09/2016

Relatório/2004	Relatório Pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio	https://marista.edu.br/domsilverio/wp-content/uploads/2016/05/ENEM.Relatorio-2004.pdf	21/ 09/2016
Relatório/2005	Relatório do Exame Nacional do Ensino Médio versa sobre o perfil socioeconômico e o desempenho dos participantes	http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488832	21/ 09/2016
Relatório/2006	Relatório Pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2006.pdf	21/ 09/2016
Relatório/2007	Relatório Pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2007.pdf	21/ 09/2016
Relatório/2008	Relatório Pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2008.pdf	21/ 09/2016
Portaria nº 109/2009	Altera a Portaria MEC nº 438/1998 que institui o Exame Nacional do Ensino Médio	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf	20/09/2016
Relatório/2009-2010	Relatório Pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2009_2010.pdf	21/ 09/2016
Relatório/2011-2012	Relatório Pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio	http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+Pedag%C3%B3gico+Enem+2011-2012/b29257e3-2a6c-44a3-992a-02130c379ba9?version=1.1	21/ 09/2016

Anexo 3 – Documentos estruturantes do Governo Dilma Rousseff e Michel Temer

Documento/Legislação	Descrição	Disponível em:	Data de acesso
Documento Pátria Educadora/2015	Documento produzido pela Secretaria de Assuntos Estratégicos versa sobre a educação pública.	https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/07/federalismo-cooperativo-sistema-nacional-de-educac3a7c3a3o.pdf	16/08/2018
Uma Ponte para o Futuro/2015	Programa Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf	16/08/2018
A Travessia Social/2016	Programa para as áreas sociais - Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	https://complemento.veja.abril.com.br/pdf/travessia%20social%20-%20pmdb_livreto_pnte_para_o_futuro.pdf	16/08/2018

Anexo 4 – Notícias sobre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC do Ensino Médio

Notícias sobre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC do Ensino Médio			
Data da notícia	Título	Data de acesso	Link para acesso
23/09/2016	MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada em conteúdo	03/03/2017	http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio?fbclid=IwAR38hiAeUonm8ha9FzeU3V501qdqTaeH5MdCBLV0g-p0sR0ReAJS484yEn8
23/09/2016	Quatro motivos para dizer não à reforma educacional de Temer	25/09/2016	https://esquerdaonline.com.br/2016/09/23/quatro-motivos-para-dizer-nao-a-reforma-educacional-de-temer/?fbclid=IwAR2aca_tNDEeMuYJEvIfJ70vBbrEKiF4cmJIAwi647W0SGHzwGodZX051Bk
18/10/2016	Congresso aprova crédito de R\$ 1,1 bi para Fies e Enem	29/03/2018	http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2016/10/congresso-aprova-credito-de-r-1-1-bi-para-fies-e-enem-1
19/10/2016	Ministro da Educação afirma que segurança do Enem 2016 está garantida	29/03/2018	http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2016/10/ministro-da-educacao-afirma-que-seguranca-do-enem-2016-esta-garantida
12/11/2016	Governo recebe apoio para equilibrar contas, melhorar ensino e atrair investimentos	29/03/2018	http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2016/11/governo-recebe-apoio-para-equilibrar-contas-melhorar-ensino-e-atrair-investimentos
12/11/2016	Governo reforça investimentos em todos os níveis de ensino	29/03/2018	http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2016/11/governo-reforca-investimentos-em-todos-os-niveis-de-ensino
21/11/2016	Quais os desafios para a reforma do ensino médio?	29/03/2018	http://www.revistaeducacao.com.br/quais-os-desafios-para-a-reforma-do-ensino-medio/
07/12/2016	Câmara aprova texto-base da MP do Novo Ensino Médio	29/03/2018	http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2016/12/camara-aprova-texto-base-da-mp-do-novo-ensino-medio

09/12/2016	Reforma do Ensino Médio reacende mobilização um ano após ocupações em São Paulo	29/03/2018	https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/14/politica/1476476414_549165.html
30/12/2016	Propaganda do MEC esconde erros e omissões da reforma do ensino médio	29/03/2018	http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/12/propaganda-do-mec-esconde-erros-e-omissoes-da-reforma-do-ensino-medio-8710.html
08/02/2017	Senado aprova reforma do ensino médio com educação física e artes	29/03/2018	https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2017/02/senado-aprova-reforma-do-ensino-medio-com-educacao-fisica-e-artes-1014022455.html
09/02/2017	Reforma do Ensino Médio é aprovada no Senado	29/03/2018	https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/politica/1481746019_681948.html
09/02/2017	Conheça os principais pontos da reforma do ensino médio	29/03/2018	http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-02/conheca-os-principais-pontos-da-reforma-do-ensino-medio
09/02/2017	Novo ensino médio será implementado a partir de 2018	29/03/2018	http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/novo-ensino-medio-sera-implementado-a-partir-de-2018-3gvvtzbdskxble8ytret9ovjb
10/02/2017	13 respostas sobre o Novo Ensino Médio	29/03/2018	https://novaescola.org.br/conteudo/4742/13-respostas-sobre-o-novo-ensino-medio
16/02/2017	Sancionada Lei da Reforma do Ensino Médio	29/03/2018	https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio
16/02/2017	Discurso do presidente da República, Michel Temer, durante cerimônia de Sanção da Lei do Novo Ensino Médio - Palácio do Planalto	29/03/2018	http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-sancao-da-lei-do-novo-ensino-medio-palacio-do-planalto
16/02/2017	Sancionada lei do novo ensino médio	29/03/2018	http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/523264-SANCIONADA-LEI-DO-NOVO-ENSINO-MEDIO.html
20/02/2017	Como fica o Ensino Médio com a Reforma: vem aí o Ensino Médio 'líquido'	29/03/2018	https://esquerdaonline.com.br/2017/02/20/como-fica-o-ensino-medio-com-a-reforma-vem-ai-o-ensino-medio-liquido/
21/02/2017	Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico	29/03/2018	https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html
26/02/2017	Essa reforma do Ensino Médio é para quem?	29/03/2018	http://ujc.org.br/essa-reforma-do-ensino-medio-e-para-quem/
12/03/2017	A quem interessa a reforma do Ensino Médio do Governo Temer?	29/03/2018	https://racismoambiental.net.br/2017/03/12/a-quem-interessa-a-reforma-do-ensino-medio-do-governo-temer/

14/03/2017	Por que prestar atenção à compra de três escolas particulares pela Bahema?	19/03/2017	http://passapalavra.info/2017/03/110999/?fbclid=IwAR0I2l4VDmYO2fzT0Bi5d2HFu5U8JcmTn4TLsaIpCo9lUm2wRD2e5CpPkp4
17/03/2017	Reforma do Ensino Médio - entenda o que está em jogo e as vozes desconsideradas no processo	29/03/2018	http://www.anped.org.br/news/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-esta-em-jogo-e-vozes-desconsideradas-no-processo
28/03/2017	“Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação”	29/03/2017	http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/
13/05/2017	Portaria MEC Nº 727, de 13 de maio de 2017	29/03/2018	http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10931-portaria-mec-n%C2%BA-727,-de-13-de-maio-de-2017
01/06/2017	A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017	29/03/2018	http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1049083919.pdf
11/07/2017	Instituições de EaD preveem ‘novo mercado’ com reforma no ensino médio	17/07/2017	https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,instituicoes-de-ead-preveem-novo-mercado-com-reforma-no-ensino-medio,70001885737
13/07/2017	Ensino médio: portas abertas para a EAD	14/07/2017	https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/13/ensino-medio-portas-abertas-para-a-ead/?fbclid=IwAR3wai9Yfgj-Oiu7l6QgpB8e6Ti2OoD7cjERYVNdm8qPjPow9Iv6PAdOpIU
18/07/2017	MEC seleciona professores para trabalharem no ENEM com remuneração de R\$ 318,00 por dia	19/07/2017	http://oincrivelze.com.br/2017/07/mec-seleciona-professores-para-trabalharem-no-enem-com-renumeracao-de-r-31800-por-dia/?fbclid=IwAR1CyVA293L0HDiKQoe_tbEmQeRAJ08RaPcH33nhJH5cW6_tPq3G0Nu5niQ
19/07/2017	MEC pedirá empréstimo ao Banco Mundial para contrarreforma do ensino médio	19/07/2017	http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8933&fbclid=IwAR08f47rtaCdohfAryFMSMHVAc_d1HS4zE4jQU9G_4PKFuaYzVoWZGfST-I
18/08/2017	BNCC já tem até “manual do usuário”	19/08/2017	https://avaliacaoeducacional.com/2017/08/18/bncc-ja-tem-ate-manual-do-usuario/?fbclid=IwAR16eRXKhgAbhPzjNSHTtDGHiaixyXrtVhF84v9cqn0sye1BQy6tnZMhq6k
19/08/2017	Espírito Santo: overdose de avaliação destrói ensino	19/08/2017	https://avaliacaoeducacional.com/2017/08/19/espírito-santo-overdose-de-avaliacao-destroi-ensino/?fbclid=IwAR0nOT9zqrNdaIH7syOSLfO9wFBotQ6pFtbGObVdIFiZzYbqxL77spWh93E

29/08/2017	ANPED divulga documento sobre a BNCC	29/08/2017	https://www.facebook.com/groups/Indigncao/permalink/1914194375509408/
28/09/2017	BNCC deve virar Lei no Congresso	28/09/2017	https://avaliacaoeducacional.com/2017/09/28/bncc-deve- virar-lei-no-congresso/?fbclid=IwAR2NA6VcX8FqCDC5I811eqntsI779lyBWRf99ojQC5HmCdvkYKN4iDux-2E
17/10/2017	Inep quer “Avaliação Processual” o ano todo	17/10/2017	https://avaliacaoeducacional.com/2017/10/17/inep-quer-avaliacao-processual-o-ano-todo/?blogsub=confirming&fbclid=IwAR38hiAeUonm8ha9FzeU3V501qdqTaeH5MdCBLV0g-p0sR0ReAJS484yEn8#subscribe-blog
18/10/2017	MEC anuncia nova política nacional de formação de professores	20/10/2017	https://novaescola.org.br/conteudo/7041/mec-anuncia-nova-politica-de-formacao-de-professores-com-residencia-pedagogica-a-partir-de-2018?fbclid=IwAR2vaRPcB3N0tWzS2Djev2ZhDKRToAd2ZX2dJ8zBkLW2c-LI7WzzoHQ9CO4
13/11/2017	Governo Pimentel tenta implementar às pressas Reforma do Ensino Médio em MG	14/11/2017	http://esquerdadiario.com.br/Governo-Pimentel-tenta-implementar-as-pressas-Reforma-do-Ensino-Medio-em-MG?fbclid=IwAR2x_rO8q4G6PLq8LNedE_kt2zM9Oo2j0XSDwtPouMFJSy2L1Pmp1cmk5Kg
15/12/2017	ANPEd e ABdC lamentam a aprovação da BNCC pelo CNE	18/12/2017	http://www.anped.org.br/news/anped-e-abdc-lamentam-aprovacao-da-bncc-pelo-cne?fbclid=IwAR2aca_tNDEeMuYJEvIfJ70vBbrEKiF4cmJIAwi647W0SGHzwGodZX051Bk
07/01/2018	Vitor Sartori sobre as contrarreformas: “conteúdo conservador e predatório”	01/03/2018	https://acervocriticobr.blogspot.com/2018/01/as-contrarreformas-predatorias.html?fbclid=IwAR1CyVA293L0HDiKQoe_tbEmQeRAJ08RaPcH33nhJH5cW6_tPq3G0Nu5niQ
21/03/2018	ENEM 2018	23/03/2018	https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/posts/1667504816630659
27/04/2018	Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse	28/04/2018	http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca?fbclid=IwAR0vAhgHuCtjBaBCqyu5wh-K5EChj8tExLSXjTdzSPCMnR5JF4hQcLpAXxM

15/05/2018	A Base Nacional Comum Curricular é mais um capítulo do desmonte	26/05/2018	https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2018/A-Base-Nacional-Comum-Curricular-%C3%A9-mais-um-cap%C3%ADtulo-do-desmonte-do-ensino?fbclid=IwAR3IXhe4hDqyv8Lr3hoPaEamP9BOFvoXwXTk2q63LuyIv0QGn4z429sh6TA
22/05/2018	Quais são os impactos do “novo” ensino médio na educação brasileira?	25/05/2018	https://www.brasildefato.com.br/2018/05/22/artigo-or-quais-serao-os-impactos-do-novo-ensino-medio-na-educacao-brasileira/?fbclid=IwAR0uQZ6-MggRvIPA4vjkHifqAOzDp-q9nCC-PaaE2dI9K-4aLG_f3_oJGSU
28/05/2018	Leitora narra reforma empresarial	10/06/2018	https://avaliacaoeducacional.com/2018/05/28/leitora-narra-experiencia-com-a-reforma-empresarial/?fbclid=IwAR0_D8gBn3Z_XrUrJ4ehtCwUS2qzoxrg9pP3TQ77eGrRes_IwLabgqWcUw
08/08/2018	BNCC: Lemann leva servidores do INEP a Nova York	09/08/2018	https://www.facebook.com/fabricio.fonseca.39/posts/1953786794701451
17/03/2017	Um "novo" ensino médio é imposto aos jovens no Brasil	29/03/2018	http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil
s/d	Materiais sobre a BNCC para os professores	18/08/2018	https://bncc.novaescola.org.br/?utm_source=facebook&utm_medium=ads&utm_campaign=BRAND-RF_ALWAYS ON AGOSTO BR PO DK-MO AND- IOS PO TG T018 A 25-55 OCPM&utm_term=BRAND-RF_ALWAYS ON AGOSTO BR PO DK-MO AND- IOS PO TG T018 A 25-55 OCPM PPL GUIADATABASE- ALWAYS ON-POST2-V2 HOR-0S-1082018&fbclid=IwAR3HJJXig0x17TC47RXzuuMK8fxIwHcUQ_h53DzWpVdnld9ngw0-WpI2Z04
s/d	Base em 1 minuto - O que muda na vida do professor?	26/04/2017	https://www.facebook.com/fundacaolemann/videos/1411516068908968/
s/d	UM ENSINO MÉDIO COM A NOSSA CARA/UBES defende uma reformulação da escola com gestão democrática e reforma curricular	29/03/2018	https://ubes.org.br/ensino-medio/

Anexo 5 – Notas contrárias à MP nº 746/2016 por parte de Entidades Públicas

CNTE rejeita reforma do ensino médio, na íntegra, e não indicará emendas ao texto

Publicado em Segunda, 26 setembro 2016 16:42

A Diretoria Executiva da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação decidiu rejeitar integralmente o texto da Medida Provisória nº 746, que trata da reforma do ensino médio. Com isso, a Entidade se absterá de apresentar emendas ao texto da MP através de parlamentares no Congresso Nacional.

A decisão da CNTE se pauta na concepção privatista e reducionista de direitos contida na MP 746, a qual impede qualquer tipo de reparo, a não ser a sua substituição integral pelo conceito de formação humanística e ampla aos estudantes, respeitando, ainda, a condição pública, republicana, gratuita, democrática, universal e de qualidade socialmente referenciada pretendida para a oferta do ensino médio nas escolas públicas.

A atuação da CNTE sobre a reforma se dará em duas frentes. A primeira visa desconstituir a Medida Provisória 746, por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade no STF, pois a Confederação entende que o debate sobre esse tema de ampla repercussão exige profunda reflexão e a participação democrática da sociedade – coisas que a MP não possibilita no curto prazo de tramitação no Congresso, sobretudo levando-se em conta a forma restrita e autoritária como foi concebida. Segundo, caso prossiga a tramitação da MP, atuando junto aos parlamentares para que rejeitem na íntegra a matéria.

Desta maneira, a CNTE entende que mantém ileso seu compromisso em defesa da categoria – também atacada no texto da MP 746 pela flexibilização da profissão do magistério –, bem como da educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade social para todos e todas.

Brasília, 26 de setembro de 2016

Diretoria Executiva da CNTE

Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17160-cnte-rejeita-reformado-ensino-medio-na-integra-e-nao-indicara-emendas-ao-texto.html> acesso em 10 de julho de 2018

Nota de repúdio à Contrarreforma do Ensino Médio imposta pela MP 746/16

A Diretoria do ANDES-SN manifesta seu total repúdio à MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 que instaura a contrarreforma do Ensino Médio e compromete todo o sistema educacional brasileiro. Estas alterações são tão ilegítimas quanto o governo que as impõe! Mudanças no sistema educacional não podem ser realizadas de maneira impositiva, por meio de um instrumento antidemocrático como uma Medida Provisória, ignorando o que as entidades acadêmicas, sindicatos de professores e técnicos em educação, além de movimentos estudantis têm acumulado ao longo do tempo. As propostas apresentadas, desta forma autoritária refletem, de maneira explícita, a finalidade de atuação deste governo que é unicamente servir ao grande capital de modo rápido, bárbaro e violento. Essa MP tem ligação direta com o PLP 257/2016 (atual PLC 54/2016), PEC 241/2016, PLS 204/2016, que tentam enfraquecer os serviços públicos, congelar os salários dos funcionários públicos, impedir a realização de concursos, enfim tirar os direitos dos trabalhadores.

As alterações da Medida Provisória apontam para uma formação educacional cada vez mais aligeirada, heterônoma, comprometida com as exigências do mercado que impõe regras para atender as suas necessidades afastando as possibilidades de formação de cidadãos plenos, críticos e autônomos. A proposta de “Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” oculta o fato de que este tempo integral será ocupado de maneira cada vez mais dirigida pelos setores dominantes do mercado, aprofundando a lógica do Plano Nacional de Educação na qual as parcerias público-privadas são encaradas como sinônimos de educação pública. Além do fato de parecer apenas um anúncio para tentar iludir a população, já que o mesmo governo ao lançar a PEC 241/2016, propõe o congelamento nos investimentos públicos, entre os quais a educação, por 20 anos.

Para a operacionalização dessa contrarreforma há outro absurdo, qual seja, a desqualificação dos Cursos de Licenciatura e a permissão de que sejam admitidos para ministrar aulas pessoas com notório saber, desconsiderando que Professor/Professora é uma Profissão, que tem regulamentação e que deve ser exercida por quem tem formação específica, que inclui domínio do conteúdo e formação pedagógica. Esta medida é uma afronta a toda a política de formação educacional comprometida com o diálogo em sala de aula e que exige formação coerente, completa e metodologicamente rigorosa. Retoma-se, nessa proposta, a ideia de que para ser professor não é necessária formação para tal, desqualificando os/as professores/as de todos os níveis de ensino.

A não obrigatoriedade do ensino de educação física e artes para o ensino médio, articulada à política de cortes de verbas, indica um dos aspectos mais perversos da mercantilização da educação: a da gradativa eliminação de conteúdos. Flexibilizar a oferta destas disciplinas significa, na prática, retirá-las do currículo do Ensino Médio para economizar gastos que irão alimentar o sistema da dívida pública, reforçado pelo novo ajuste fiscal proposto pela PEC 241. Para desviar mais verba pública para alimentar os ganhos do sistema financeiro, será imposto um sistema de ensino em que os estudantes estarão privados de uma pluralidade de saberes e conhecimentos necessários para garantir a formação cidadã e a conquista da autonomia intelectual. A MP 746/2016, no conjunto, demonstra o objetivo maior da política educacional para o ensino médio a ser ofertado aos filhos dos/as trabalhadores/as, que é a preparação unilateral e linear para o mercado de trabalho, subtraindo desses jovens o direito ao conhecimento universal das diferentes formas de expressão, incluindo a corporal e artística, que contribuem para a formação da sensibilidade, da capacidade crítica, da criatividade e do saber apreciar e produzir o belo.

Outra alteração imposta que é bastante grave diz respeito direto à nossa categoria, quando considera que “conteúdos cursados durante o ensino médio poderão ser convalidados para aproveitamento de créditos no ensino superior”. A combinação desta proposta com a flexibilização de currículos feita em

toda a Medida Provisória indica uma tendência bastante negativa de aprofundamento do aligeiramento do ensino superior, a partir da reforma do ensino médio. Segundo as regras colocadas, o empresariado poderá coordenar e ofertar cursos reconhecidos como disciplinas que, por sua vez, poderão ser consideradas válidas para o ensino médio e, posteriormente, aproveitadas para o ensino superior, rompendo com a autonomia do ensino em dois níveis ao mesmo tempo. É preciso ficar atento a esta movimentação que amplifica o caráter privatizante das universidades que, cada vez mais, são referenciadas pelas formas de ensino das grandes empresas educacionais que refletem interesses que não dialogam com uma formação cidadã, ancorada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Diretoria do ANDES-SN se mostra radicalmente contrária a tal medida por sua forma e conteúdo. Conclama a todas as entidades e movimentos sociais que compõem a Coordenação Nacional de Entidades em Defesa da Educação Pública e Gratuita, que promoveu dois Encontros Nacionais de Educação (ENE), os Fóruns Estaduais de Educação, entidades acadêmicas, sindicatos e a população em geral para lutarmos juntos contra essa MP e pela abertura de um amplo e democrático debate sobre o Ensino Médio, que deve envolver todos os setores que defendem uma educação pública, gratuita, laica e democrática. “É preciso organizar a classe trabalhadora para enfrentar os desafios da conjuntura” (II ENE, 2016). Fora Temer e rumo à greve Geral.

Brasília, 26 de setembro de 2016.

Diretoria Nacional do ANDES-SN

Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8379>. Acesso em 10 de jul. de 2018.

NOTA OFICIAL: ESSA “DEFORMA” NÃO NOS REPRESENTA

A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), entidade que está na linha e frente da resistência contra as medidas do governo Temer que atacam o povo brasileiro, não se espantou com a aprovação pelo Senado Federal da Medida Provisória que institui a reforma do Ensino Médio.

Primeiro, porque sabemos que este é o mais conservador Congresso Nacional dos últimos tempos e boa parte dos parlamentares apoiadores do golpe se mantém fiéis aos interesses de um governo ilegítimo que retira direito dos trabalhadores e da juventude.

Segundo, porque sabemos que a falta de diálogo com a sociedade é um imperativo deste governo para levar adiante as suas reformas e levar o país ao maior retrocesso dos últimos anos. Impor uma reforma do ensino médio por meio de uma MP é a maior prova de que, infelizmente, a educação também está refém deste autoritarismo.

Mesmo com quase nenhum prazo para discussão, mais de 500 emendas foram apresentadas à MP no Congresso. Muitas delas com a finalidade de amenizar os impactos da reforma. Porém, como desde o início o objetivo não foi estabelecer o diálogo, nem mesmo com os parlamentares que estavam do lado da educação, nenhuma foi aprovada.

Algumas mudanças no projeto original só foram possíveis por causa da luta dos estudantes e da sociedade, como a obrigatoriedade de filosofia, sociologia, artes e educação física. Ainda assim, o conjunto dessa reforma enganosa não representa nossos sonhos. Como dizer que todos os estudantes poderão fazer escolhas, se cada escola só fica obrigada a oferecer duas opções? Além disso, a definição dos conteúdos obrigatórios ainda depende de outra lei, a da Base Nacional Comum Curricular, que deveria ter sido aprovada antes.

A reforma do que jeito que foi colocada apenas “deforma” o ensino médio, deixa muitas dúvidas, não traz nenhum tipo de avanço concreto. Muito se propõe no papel e pouco se diz como será feito na prática. A analogia que os estudantes fazem é como querer construir uma casa sem ter nenhum material, tijolo, cimento, nada, apenas a ideia da casa e ainda lidando com um orçamento congelado (lembramos da PEC 55). Essa comparação se dá em relação ao item que propõe ampliar a carga horária, sem expor, no entanto, como as escolas alcançarão esta meta, principalmente os estabelecimentos públicos, que sofrem com dificuldades financeiras e estruturais.

Além disso, esta reforma ataca o profissional docente ao permitir a contratação de profissionais com “notório saber”. Nossos mestres já vivem situações precárias de trabalho e o governo

Temer joga mais uma vez a culpa para os professores tornando ainda mais precário o desenvolvimento do trabalho da licenciatura.

Os estudantes se unem aos professores em uma grande mobilização nacional, no dia 15 de março, contra esta reforma e também contra o projeto “Escola Sem Partido”, uma esdrúxula proposta que tramita em algumas Assembleias, tendo apoio do governo federal, com objetivo de proibir o livre debate das ideias dentro das escolas, intimidando e punindo o professor.

A UBES convoca cada estudante de cada canto deste país para se levantar contra mais esta medida que só traz retrocesso e prejudica o desenvolvimento da educação no Brasil. A luta é o que nos move. Foi assim quando combatemos a ditadura, as privatizações de FHC, os aumentos das passagens. Será assim agora. Não recuaremos um centímetro. Fora, Temer!

União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

9 de fevereiro de 2017

Disponível em: <https://ubes.org.br/2017/nota-oficial-essa-deforma-nao-nos-representa/>. Acesso em 10 de jul. de 2018.

CONFIRA A POSIÇÃO DO CENPEC SOBRE A PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

O Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), que tem como premissa a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, vê com preocupação a proposta de reformulação do Ensino Médio apresentada pelo governo federal, que pode acirrar ainda mais as desigualdades escolares, mesmo que o Cenpec seja a favor de uma flexibilização curricular nessa etapa da educação básica.

A primeira crítica a ser feita é sobre a forma como a proposta é apresentada, por meio de MP (Medida Provisória). Uma condição importante para o sucesso da implementação de políticas é a participação da comunidade de educadores e da sociedade em geral, sua mobilização e a construção de consensos possíveis.

Além disso, não há nenhuma indicação de que haverá ações específicas para sanar os déficits de aprendizagem dos estudantes que ingressam hoje no Ensino Médio de forma a prepará-los para escolher de forma qualificada as suas possibilidades de itinerários formativos e de projeto de futuro. É preciso lembrar que as escolhas dos jovens são feitas conforme a sua condição social, ou seja, de acordo com as oportunidades que tiveram ao longo da sua vida. A proposta também não enfrenta os inúmeros desafios que precisam ser superados no Ensino Fundamental, em especial os anos finais, bem como a sua articulação e/ou continuidade entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Outro ponto de atenção é que a oferta reduzida de educação integral em regiões vulneráveis pode ampliar as desigualdades. Embora seja positivo priorizar esses territórios na implementação das políticas públicas, o número de escolas que irá oferecer o novo modelo de ensino será muito reduzido, o que pode levar as populações vulneráveis, sobretudo os estudantes que precisam trabalhar, a evitarem esses estabelecimentos e a buscarem outras unidades vizinhas de tempo regular. Estudos do Cenpec e a também recente auditoria do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo têm demonstrado que a oferta reduzida de educação em tempo integral tende a ter um efeito negativo nas escolas vizinhas de tempo regular, como, por exemplo, a superlotação.

Além disso, o sucesso da nova proposta está diretamente condicionado pelas possibilidades que as redes têm de oferecerem diferentes itinerários formativos nos territórios, sobretudo em municípios de pequeno porte econômico, com infraestrutura escolar precária, menor capital humano ou com menos possibilidades de parcerias com setores da indústria, comércio ou terceiro setor. A proposta não cita o Ensino Médio noturno e, segundo dados do Censo Escolar de 2015, do Inep, 1,9 milhão (23,6%) de alunos estuda no período noturno.

A proposta não cita o Ensino Médio noturno e, segundo dados do Censo Escolar de 2015, do Inep, 1,9 milhão (23,6%) de alunos estuda no período noturno.

Ainda é cedo para avaliar se a nova medida representará maior ampliação dos investimentos no Ensino Médio em relação aos programas implementados anteriormente. Para fazer a comparação, é necessário que o MEC detalhe por meio de portaria e/ou resolução os valores e também os critérios de repasse de recursos para as escolas.

O Cenpec reitera seu compromisso com a defesa da Educação Integral como uma educação que articula atores, espaços e saberes promove o desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Tampouco, o Cenpec é contrário à flexibilização do currículo ou à maior diversificação da oferta do Ensino Médio. Contudo, é preciso atenção à forma como a política será implementada de fato, para que não resulte na ampliação das desigualdades de oportunidades educacionais.

Disponível em: <https://ubes.org.br/2017/nota-oficial-essa-deforma-nao-nos-representa/>. Acesso em 10 de jul. de 2018.

A ABdC/Associação Brasileira de Currículo e o GT 12 Currículo da ANPEd/ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, representando seus membros associados, apresentam em oito pontos o documento: Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016 sobre o ensino médio.

Sobre o caráter autoritário da proposta: reforma curricular não se faz por Medida Provisória Em primeiro lugar, é preciso, sobretudo, criticar a forma autoritária como tal política foi instituída, por meio de Medida Provisória, desconsiderando tanto as práticas razoavelmente estabelecidas de debate público quanto desrespeitando instâncias de representação da sociedade civil. Nem mesmo o processo de consulta pública – bastante limitado – foi respeitado como possível instrumento de construção conjunta de políticas públicas. Se não bastasse esse caráter autoritário, a MP legisla sobre várias questões educacionais que alteram significativamente trechos da LDB vigente, produzida com debate muito mais amplo. Nesse sentido, a constitucionalidade da reforma proposta deve ser arguida já que confronta de modo basal a legislação vigente. A medida fere, ainda, a noção de urgência ao atrelar toda a política curricular para o EM a uma BNCC ainda em gestação e, portanto, incapaz de operar em curto prazo como guia para os sistemas de ensino. 2. Sobre a política de fomento: o repasse de verbas ao setor privado A referida MP, mas do que uma proposta curricular, visa a instituir uma Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e de regulamentação do Fundeb. Na prática, cria condições para o financiamento público de escolas privadas. No Art. 5º não há qualquer distinção ou especificação da natureza das escolas que serão contempladas 1 Agradecemos às professoras Alice Casimiro Lopes e Rosanne Evangelista Dias e ao Grupo de Pesquisa Política de Currículo e Cultura do PROPED/UERJ pela redação do documento preliminar usado como base deste posicionamento com o repasse dos recursos, abrindo assim a possibilidade de uma nova relação entre o público e o privado “desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Medida Provisória (...)” (Art.6º). É possível pensar, à maneira de Stephen Ball, no fortalecimento das “novas redes” da educação global, uma vez que “o acompanhamento e o controle social sobre a transferência e aplicação dos recursos repassados (...) serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos (...) (Art.11º) e deverá levar em conta “os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular” (§12, Art.36). Assim como na gênese da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as redes “seguem” o dinheiro e não é difícil supor quais as demandas que se articulam em torno de sua elaboração, bem como as “comunidades políticas” que articulam diversos agentes em torno de “soluções edu-empendedoras (...) baseadas no mercado para os problemas educacionais” (Ball, Educação global S.A., 2014). No portal do MEC, a política de fomento é justificada, uma vez que “uma escola em tempo integral, até por sua carga

horária diferenciada, tem custo de operação superior a uma escola regular (...) para incentivar este tipo de escola, e entendendo o momento fiscal dos estados, decidimos subsidiar a operação de um volume de escolas, por estado” (MEC, 2016). Nesse quadro, é possível afirmar que prevalece, entre muitos professores das escolas públicas, o medo de que os projetos em andamento no Ensino Médio sejam abruptamente interrompidos e deixem de receber recursos, gerando mais descrédito e dificuldades para quem se empenhou em mobilizar a comunidade escolar para tais projetos.

3. Sobre as referências da MP: negando as referências críticas aos modelos propostos. Mais uma vez, as experiências de países como Austrália, França e Inglaterra, “que definiram uma base comum de formação geral que garanta o aprendizado das competências e conhecimentos essenciais para todos os estudantes, permitindo, depois da escolaridade obrigatória de 10 ou 11 anos de duração, a diversificação da oferta sem impedir a continuidade de estudos no futuro” (idem, 2016) são apresentadas como inspiradoras da atual MP. Ou seja, mais uma vez, são desconsideradas as inúmeras avaliações críticas dessas experiências estrangeiras realizadas por pesquisadores em Educação desses respectivos países. Como também são desconsideradas as inúmeras pesquisas educacionais brasileiras que questionam tal forma de conceber as políticas educacionais.

4. Sobre a relação entre as disciplinas e a qualidade da educação: desconsiderando as trajetórias disciplinares. O texto é apresentado como um salto em termos de melhoria da qualidade em educação. Dentre os aspectos negativos à aquisição da qualidade elencados na proposta, são definidos: o excesso de disciplinas no currículo obrigatório e o afastamento das demandas do jovem atual. Esses aspectos são correlacionados à dissonância do ensino médio com o mundo do trabalho. A legislação vigente é assumida como retrógrada, por alimentar um possível distanciamento entre a juventude, o trabalho e seus projetos de vida, sem que haja uma discussão mais profunda sobre a pluralidade de projetos e de trabalhos possíveis para a juventude nem sobre o caráter social da formação do jovem. A perspectiva apontada na MP é individualista ao extremo e negligência os fatores sociais que interferem nos “projetos de vida” das diferentes juventudes bem como nas suas possibilidades de realização. Nesse processo, as disciplinas tornam-se o alvo a ser combatido pela MP, não só pela quantidade delas no currículo vigente, como pelo modo como supostamente estariam funcionando no ensino médio. As disciplinas são lidas como descontextualizadas, como capazes de apoiar uma visão fragmentada de mundo, consolidando uma formação superficial e extensa dos jovens, além de impossibilitar uma diversificação dos sistemas de ensino, haja vista a ocupação de vasto espaço da carga horária na grade escolar. O argumento se autocontradiz quando se percebe a supressão das “Ciências Sociais” como área de conhecimento, pois toda e qualquer contextualização passa pela compreensão socialmente situada daquilo que se ensina e aprende. A medida, portanto, agrava e aprofunda aquilo que diz combater. Dados estes argumentos, as disciplinas na MP do Ensino Médio são pensadas como melhor aproveitadas, quando subsumidas ou reduzidas à organização por áreas, o que levaria a uma melhor seleção por parte do aluno e uma melhor adequação à formação para o trabalho, aqui também sem considerar as muitas possibilidades de formações para os diversos trabalhos. Nessa abordagem, a juventude e seus projetos de vida são

homogeneizados e submetidos a um também pouco claro e impreciso “mundo produtivo”. Ao final, parece prevalecer apenas a ideia de que a maior variedade de disciplinas dificulta o financiamento da educação. É totalmente desconsiderado que, por maiores que sejam as possíveis críticas à organização disciplinar, as disciplinas têm história, vínculos com carreiras docentes e expectativas sociais, e não devem ser tratadas de forma naturalizada ou como repositórios de saberes. A proposta inicial de retirar do currículo disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia é apenas uma das evidências de que as disciplinas não são tratadas como instituições sociais que têm vínculos com variados projetos em curso nas escolas. Por sua vez, a proposta desta reforma é que os alunos tenham a liberdade de escolher, dentre as disciplinas compreendidas como optativas, as 151 que sejam de seu interesse para a composição de sua grade horária de estudos. Entretanto, na prática, não há flexibilização quando são reduzidas as opções, pois só é necessário que a rede ofereça poucas opções. Portanto, é possível que em certas localidades de um estado sejam ofertadas várias dessas opções e em outras não haja escolhas, tornando certas disciplinas optativas uma imposição para os alunos. Ou seja, ao se deslegitimar certas disciplinas, antes compreendidas como obrigatórias, nada garantirá a oferta de todas as disciplinas atualmente existentes para que os alunos possam fazer suas escolhas. Assim, ao invés de produzir qualidade e democracia, a reforma amplia algumas e legitima outras desigualdades dos sistemas.

5. Sobre a estruturação em áreas: mais um reducionismo no que concerne às questões curriculares, a pretendida reforma engendrada por esta MP, permanece no escopo da redução da educação ao ensino e das pretensões universalistas da BNCC. Não compartilhamos a ideia de que haja a necessidade de uma reforma do Ensino Médio, principalmente, consideradas as demandas que hegemonizam tal perspectiva. A ideia de organização dos currículos por itinerários formativos específicos, com ênfases em cinco áreas distintas e sem a área de Ciências Sociais, tende a conferir ao currículo um caráter utilitarista, voltado unicamente ao atendimento de perspectivas futuras de inserção no mercado de trabalho, negligenciando, também, a função de “formação para a cidadania” prevista na LDB. Esse reducionismo compromete a possibilidade de novas descobertas e ressignificações, tão comuns a essa fase da vida, reforçando a tendência de antecipação das decisões profissionais e de especialização do ensino médio. Essa perspectiva está presente no discurso do “Novo Ensino Médio” (Brasil, MEC, 2016), quando é afirmado que “as crianças e os jovens do Brasil têm pressa. A educação precisa avançar”. O “avanço” é representado pela ideia de “flexibilização do currículo” pautada como simplificação e redução. Sem maior discussão e aprofundamento de como tal flexibilização pode ser entendida, sem considerar as trajetórias disciplinares em curso na sociedade, a organização por áreas pode vir a ser apenas uma organização artificial que visa a “resolver” a falta de professores de certas disciplinas nas escolas de nível médio.

6. Sobre a proposta de aproveitamento de créditos: riscos da formação aligeirada O artigo 36 da MP faz menção, em seu parágrafo 11, à possibilidade de aproveitamento de conteúdos do ensino médio como créditos no ensino superior, e em seu parágrafo 15, à possibilidade de reconhecer “conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação”, com frágil detalhamento desses

processos. Além de tais propostas entrarem em conflito com a LDB, elas indicam uma tentativa de desregulamentação que parece se distanciar das pretensões de qualificação do ensino médio assumidas pelos que defendem a MP. Tal desregulamentação pode vir a se colocar a serviço apenas de uma formação aligeirada que alimente apenas a melhoria das estatísticas de formação do país.

7. Sobre o ensino noturno: mais uma vez o silenciamento. A exemplo de outras políticas para o ensino médio, a MP silencia quanto às condições de funcionamento do ensino noturno. Como pensar, por exemplo, toda a organização de uma escola de tempo integral para alunos que não podem (ou não querem) estudar no diurno? É provável que o aumento de carga horária, quando aplicado ao noturno, exija a necessidade de ampliação do tempo, no próprio turno, o que significa o acréscimo de anos para a conclusão do ensino médio e, portanto, dificuldades maiores para alcançar a formação na Educação Básica. Na contramão de propostas que tendem a reduzir a carga horária de atividades específicas de sala de aula, criando outras possibilidades de organização curricular, a MP prejudica projetos de sucesso atualmente em desenvolvimento nos Estados da federação e atinge duramente toda a modalidade da Educação de Jovens e Adultos em suas necessidades e possibilidades específicas. Além disso, a proposta de mais uma “área de conhecimento ou de atuação profissional” com fins de formação técnica e profissional acaba por reforçar a ideia de uma necessária formação para o mercado de trabalho no Ensino Médio, contribuindo para fixação da identidade do estudante do ensino médio como trabalhador. Tantas outras dimensões identitárias culturais da juventude brasileira permanecem reduzidas a uma das dimensões da vida social.

8. Sobre os impactos na formação de professores: possibilidades de retrocesso em linhas gerais a MP 746/2016 é um documento que pode ser caracterizado como um retrocesso para as políticas educacionais brasileiras para a formação de professores. É feita menção a um arremedo de flexibilização diante de proposições bastante diretas que se abrigam sob os “itinerários de formação”. Do modo como estes são propostos, destaca-se a dissociação entre proficiência e formação profissionalizante. Tal dissociação ressalta o caráter excludente de proposições que colocam em campos opostos: “áreas de conhecimentos ou de atuação profissional” (Art 36, MP 746/2016). É questionável também a menção aos “profissionais com notório saber”, uma vez que há lacunas no texto quanto ao processo de certificação: haverá ou não possibilidade de reconhecimento dos espaços de formação já existentes no país? Há diferentes possibilidades de significar um “profissional de notório saber” e cabe o questionamento quanto à formação/certificação desse profissional, mesmo que venha a se tratar apenas do docente da formação profissional. São atualizadas, assim, antigas demandas do campo de Currículo e da Formação de Professores: a necessidade de articulação dos profissionais da educação no que diz respeito à luta pela autonomia da Universidade pública e seus espaços de formação. A MP, diferentemente, corrobora o discurso de que “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Art. 62, § 8º). Vale lembrar que a luta da ABdC tem sido em defesa da desconstrução do discurso da padronização curricular instituídos na defesa da BNCC. Defendemos que, particularmente na formação de professores, esse discurso de padronização pode significar uma

possibilidade de intervenção nos currículos das licenciaturas com sérios prejuízos para a qualidade da educação e para a autonomia universitária. Inês Barbosa de Oliveira Presidente da ABdC/Associação Brasileira de Currículo Maria Luiza Sússekind Coordenadora do GT 12 Currículo ANPED/ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

Disponível em:

http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicionamento_sobre_a_medida_provisoria_do_em_abdc.pdf . Acesso em 10 de jul. de 2018.

Carta Aberta de Repúdio à Medida Provisória 746/2016

A ABRACE- Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas veementemente contraria à medida provisória MP 746/2016 que estabelece a reforma do Ensino Médio. Não aceitamos que o Governo realize uma reforma como a proposta pela MP, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, sem discussão e debate amplo com a sociedade, principalmente alunos e alunas, famílias e profissionais da educação. Isto só revela o caráter autoritário e antidemocrático da medida.

A Medida Provisória 746/2016 evidencia ênfase na formação técnica em detrimento dos componentes curriculares Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física demonstrando uma inclinação para a capacitação profissional, negligenciando a promoção da autonomia intelectual, acesso ao patrimônio cultural e o exercício estético de compreensão do mundo, fundamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovada em 2011. Repudiamos fortemente a não obrigatoriedade da Arte no Ensino Médio. As diversas artes apresentam campos do conhecimento específicos e imprescindíveis à formação dos jovens, pois contribuem para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e aptos ao exercício pleno da cidadania, além de promover o desenvolvimento cultural e artístico do país.

Consideramos a MP 746/2016 um grave retrocesso às conquistas das nossas áreas concretizadas pela obrigatoriedade do componente curricular Arte na Educação Básica pela LDB/1996 em todos os níveis da Educação Básica. Por esta razão, convocamos particularmente os profissionais do Ensino de Teatro e da Dança para debate e mobilização na luta pela rejeição da MP 746/2016 no Congresso Nacional.

A ABRACE se junta às iniciativas da sociedade civil contra a MP 746/2016 e na firme defesa de uma educação pública de qualidade que favoreça e garanta a afirmação das diferentes identidades, o exercício da cidadania, os direitos sociais e o patrimônio artístico e cultural brasileiro.

GT Pedagogia das Artes Cênicas - ABRACE
Diretoria ABRACE

Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/carta_de_repudio_a_mp_746_-_abrace.pdf . Acesso em: 10 de jul. de 2018.

CARTA ABERTA DA ABRAPEC SOBRE A MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016 QUE REFORMA O ENSINO MEDIO NO BRASIL

Perplexos pela divulgação do Ministério da Educação, e publicação no Diário Oficial da União do dia 22 de setembro de 2016, da Medida Provisória 746/2016 vimos a público expressar nosso repúdio por esta medida.

A Publicação de uma medida provisória como a MP 746/2016 afronta o curso democrático das decisões educacionais, haja vista que expressa autoritarismo e desrespeito à população brasileira, silenciando a voz de toda a comunidade educacional deste país. A natureza da MP 746/2016, ainda que passível de revisão a posteriori, não deixa dúvidas de que compartilha ideologicamente com o dispositivo dos decretos-lei, mecanismo autoritário instaurado no regime ditatorial. A MP 746/2016 rompeu com o processo de tramitação do Projeto de Lei n. 6840/2013 que, seguindo seu curso, seria votado, revisto e promulgado pela Câmara dos Deputados por membros democraticamente eleitos. Tal mecanismo autoritário não pode conviver em um regime democrático, independente da filiação partidária do dirigente máximo da nação. A estratégia coercitiva deste mecanismo de imposição legal já reúne motivos fundamentados para ser rejeitada.

A partir de uma análise de seu conteúdo, constata-se que a MP 746/2016 modifica a organização da escolaridade no que diz respeito ao Ensino Médio, nível terminal de escolaridade da juventude brasileira, sem se apoiar em estudos acumulados que examinam as demandas deste segmento de nossa sociedade, eliminando disciplinas historicamente instituídas no currículo pela sua pertinência e fundamental papel na formação das gerações estudantis. Representa também uma afronta às lutas pela profissionalização docente que se sustenta na institucionalização de sua formação, ao validar uma outra possibilidade de atuação na docência não oriunda dos cursos de licenciatura legalmente sustentados, estando, assim, em colisão com a LDB/96. Trata-se do silenciamento de uma luta histórica travada por acadêmicos, docentes e sindicatos para a profissionalização docente em bases teóricas e práticas de longa duração. Ao calar a voz dos docentes, dos estudantes e das comunidades escolares, sem lhes dar opção de opinar sobre o trabalho que legitimamente lhes cabe realizar no cotidiano de sua ação profissional, fere também os princípios de diálogo estabelecidos anteriormente entre o MEC com as representações de classe, as associações científicas, acadêmicas e demais segmentos da sociedade civil.

Pela natureza autoritária e pelas mudanças arbitrárias que introduz exigimos sua revogação.

Diretoria da ABRAPEC

Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_publica_abrapec.pdf. Acesso em: 10 de jul. de 2018.

45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio

Brasília, 22 de setembro de 2016

Ad referendum

O Governo Federal editou a Medida Provisória (MP)⁵³ com a intenção de promover (re)organização curricular e outras alterações para a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, tema tão caro aos que se preocupam com a educação nacional. Preliminarmente, convém registrar que se trata de grave equívoco, já que mudanças estruturais na educação, especialmente no Ensino Médio, são necessárias e, portanto, exigem ampla, responsável e qualificada discussão entre os(as) educadores(as), educandos(as), pais, mães, responsáveis, gestores(as), pesquisadores(as) em todo o país. Consequentemente, não pode dispensar e descuidar de ampla participação, compreensão e consenso entre entidades, movimentos e instituições. Ademais, deve considerar as dimensões de nosso país, sua rica diversidade e, também, as enormes desigualdades que ainda o caracterizam.

A edição de uma Medida Provisória, gestada em gabinetes e construída a poucas mãos, para tratar de tema tão fundamental e complexo para a educação do país, não é instrumento adequado e não pode prosperar.

Ademais, a proposição ignora o debate que vem sendo travado, com centralidade, há anos, pelo campo educacional, pela sociedade e pelo próprio Congresso Nacional. De maneira impositiva, solitária e açodada, pretende o Executivo, por meio do instrumento excepcional da MP, resolver questões complexas de reorganização curricular, pedagógica e formativa que impactarão, inadvertidamente, nada menos que 26 estados, o Distrito Federal, 5570 municípios e milhões de profissionais da educação, estudantes e estabelecimentos públicos e privados, além do próprio Executivo Federal.

O governo Temer erra no método e no processo, restritivos e impeditivos do debate e do encaminhamento adequado sobre a matéria nas redes e sistemas de educação e, também, erra no conteúdo e suas repercussões no país, o que gerará mais atrasos e retrocessos em face da necessária formulação e implementação de medidas consistentes e bem fundamentadas para o Ensino Médio. A proposição do governo Temer, em linhas gerais:

- a. reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, amplamente debatidas, buscaram enfrentar;
- b. não trata de questões basilares, como as condições objetivas e infraestruturas das escolas, a profissionalização e valorização dos profissionais da educação, a relação discente-turma-docente, a inovação nas/das práticas pedagógicas, entre outros aspectos;

⁵³ A MP Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

- c. empobrece a formação para reduzir custos e precarizar o trabalho docente, desconhecendo que para a oferta de qualquer modelo formativo é necessário enfrentar o déficit de docentes em muitas áreas;
- d. pretende eliminar a estreita e fundamental relação entre o conhecimento tratado na escola e sua relação com a sociedade que o produz;
- e. induz, de forma quase compulsória e nada clara, a educação integral, sem deixar explícitas quais concepções a presidirão e em que condições objetivas de apoio do Governo Federal se dará sua implementação que, assim, será provavelmente “progressivamente ampliada” ao arrepio de gestores não consultados, de docentes sobrecarregados, de educandos que trabalham e de escolas sem condições objetivas;
- f. torna o inglês obrigatório sem ocupar-se das objetivas e distintas realidades das redes e sistemas, abrindo enorme flanco para sua oferta por “grupos e empresas interessadas” junto à redes e sistemas fragilizados e compelidos a cumprir uma obrigação;
- g. retoma a discussão sobre organização curricular com base em temas transversais às disciplinas, reeditando formato experimentado em período recente da educação brasileira a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais anteriores às que estão em vigência, e que se mostrou inócuo;
- h. ignora a instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, plural, prevista pelo PNE e editada, em caráter transitório, pela Portaria nº 619 de 24 de junho de 2015, ao tratar dos processos de escuta e aprovação para inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na BNC;
- i. busca ressignificar e restringir o objetivo da BNC, reposicionando os conceitos de competências, habilidades e expectativas de aprendizagem;
- j. dispensa, na prática, o corpo, a alma, a estética e a ética dos nossos jovens com a supressão das artes, da educação física, da sociologia e da filosofia que, ao contrário de serem reconhecidas como campos fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa e o desenvolvimento da cidadania, são vistas como coisas que atrapalham a formação;
- k. refere-se aos aspectos socioemocionais e, no contexto de uma proposição restritiva, abre-se oportunidade para sua mensuração;
- l. possibilita a ampliação da presença do "setor produtivo" no campo da formação técnica e profissional;
- m. abre enorme espaço para a pressão local de grupos interessados sobre os sistemas ao tratar das possibilidades de cumprimento de exigências curriculares do Ensino Médio, “mediante regulamentação própria” dos sistemas;
- n. vilipendia a formação docente e desmonta a meta 15 constante da Lei nº 13.005/14, do Plano Nacional de Educação, ao cristalizar a atuação de "profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação", sem estabelecer qualquer diálogo com conselhos de educação e instituições formadoras;
- o. propõe, em um contexto de precaríssima discussão no campo e junto às instituições, bem como a pretexto de abrir espaços para novos formatos de aproveitamento de estudos e carga horária, a

- convalidação de conteúdos cursados para aproveitamento de créditos na Educação Superior, abrindo “uma avenida” para a conclusão aligeirada e sem qualidade nas Licenciaturas;
- p. propõe à comunidade educacional “um salto no escuro” ao sugerir a necessária substituição de disciplinas por “itinerários formativos” ancorados em uma Base Nacional Comum ainda não concluída e em uma articulação com o mercado de trabalho, alicerçados na reedição da dualidade e fragmentação entre a educação que será oferecida aos jovens das elites (formação intelectual) e aos jovens trabalhadores e filhos e filhas de trabalhadores (formação manual), reeditando o modelo do período ditatorial, marcado pelo viés eficientista e mercadológico;
- q. propõe uma “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” que, no contexto das medidas regressivas de ajuste fiscal e restrição do gasto público em educação, a exemplo da PEC 241/16, representará, na prática, uma medida para atrair e ludibriar redes e sistemas de educação que, malgrado, serão deixados à própria sorte em curto espaço de tempo;
- r. estabelece que o acesso ao apoio financeiro para implementação do modelo será viabilizado àqueles que “atendam às condições previstas em ato do Ministro de Educação”, mais uma vez ignorando o diálogo por meio da instância permanente de negociação e cooperação federativa;
- s. estabelece que “transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” ignorando, mais uma vez, a instância permanente de negociação e cooperação federativa e, particularmente, desconhecendo a legislação (PNE) e toda a discussão sobre o Custo Aluno Qualidade (CAQ) e Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) e as diversidades regionais;
- t. atribui competências aos conselhos na prestações de contas dos recursos repassados no abrangida pela MP sem que tenha havido qualquer diálogo para viabilizar o cumprimento de tais atribuições pelos entes, bem como realizada qualquer análise sobre as condições objetivas dos conselhos para tal;
- u. revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 que dispõe sobre o Ensino da Língua Espanhola;
- v. silencia em relação à forma como se garantirá o direito de acesso à Educação Básica para mais de dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham ou só trabalham;
- w. desconsidera as especificidades dos sujeitos que estudam à noite, em suas especificidades etárias, socioculturais e relativas à experiência escolar que culminam por destituir de sentido a escola para milhões de jovens, adultos e idosos;

Entendemos que o diagnóstico de que o Ensino Médio não vem preparando bem os estudantes, de que os currículos são pouco ou nada atrativos e que a qualidade é questionável não autoriza soluções mágicas, verticais e autoritárias que ignoram o acúmulo do campo e, na prática, se aprovadas, só produzirão retrocessos e ampliação das desigualdades educacionais no país e, conseqüentemente, das sociais.

Somamo-nos àqueles que propõem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente às dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir

significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Assim, compreendemos que uma ampla e efetiva transformação no Ensino Médio e na Educação brasileira não se dará no afogadilho e não pode ignorar movimentos que já tem propostas construídas para a melhoria do Ensino Médio e da Educação como um todo. Não existe medida precipitada, apressada e ilegítima que seja capaz de garantir o direito à educação de qualidade aos(às) estudantes, razões pelas quais nossa posição é pela retirada da Medida Provisória e que a discussão seja encaminhada em outros termos e instrumentos, inclusive no Congresso Nacional, também pressionado e desrespeitado pelo açodamento do Governo, que não se propôs garantir nem tempo nem espaço nem participação da sociedade civil para o debate qualificado e responsável que é requerido para o trato de matéria tão cara ao povo brasileiro, a saber, a Educação de nossa juventude.

Fórum Nacional de Educação

Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/45a_notas_ensino_medio_-_fne_26_09_final_1.pdf . Acesso em 10 de jul. de 2018.

Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada em conteúdo

O golpe civil que a sociedade brasileira vivenciou, e que se consumou em agosto de 2016, afastou uma presidenta eleita sem a devida comprovação de crime de responsabilidade e colocou no governo um presidente sem voto popular e legitimidade sobre um projeto de país. Este governo começa agora a evidenciar sua face de ruptura com os direitos sociais defendidos e construídos desde a promulgação da Constituição Federal em 1988. A ação do governo Temer com a Emenda à Constituição - PEC 241 - que estabelece o congelamento dos gastos sociais por 20 anos está articulada ao envio de Medida Provisória Nº - 746, de 22 de setembro de 2016 ao Congresso Nacional, alterando o Ensino Médio unilateralmente e sem diálogo com a sociedade. A MP fragiliza o princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, abre canais para a mercantilização da escola pública e evidencia a face mais perversa do golpe contra a sociedade brasileira, os estudantes, seus professores e a educação pública.

O uso de uma MP para tratar de uma temática importante no âmbito educacional emite o claro sinal de que se trata de um governo avesso ao diálogo. O uso de MP apesar de ser previsto na lei deve ser excepcional. A que interesses obscuros serve uma reforma feita de maneira autoritária e que atropela processos de discussão em curso na Câmara dos Deputados? É possível encontrar na MP claros sinais de propostas de reformadores educacionais e defensores da fragmentação do Ensino Médio e do estabelecimento de canais para parcerias público-privadas.

É inegável a necessidade do debate sobre as melhores formas e conteúdos de enfrentamento das dificuldades históricas e estruturais desta etapa da educação básica. O que foi determinado pela MP não dialoga com os estudos e pesquisas sobre Educação Básica, Ensino Médio, formação técnico profissional e as juventudes que os associados da ANPEd e outras associações acadêmicas brasileiras realizaram ao longo das últimas décadas.

A MP parece desconhecer também que existe toda uma vida de práticas, conhecimentos e experiências de professores e estudantes e que esses são sujeitos de direitos e não apenas consumidores de políticas governamentais.

Temos uma gama imensa de pesquisadores que já se manifestaram contra o esvaziamento que a proposta representa para uma educação de qualidade e criticaram a retomada de antigas perspectivas elitistas de separação da formação humana segundo origens sociais dos estudantes. Exemplos disso são a extinção da obrigatoriedade das disciplinas de sociologia, filosofia, artes e educação física do currículo, além da possibilidade que qualquer profissional não licenciado possa exercer o magistério. A ANPEd se associa às manifestações do Movimento em Defesa do Ensino Médio que são contundentes quanto aos riscos de esvaziamento do sentido do Ensino Médio, de uma escola pública igualitária e de qualidade para todos. A ANPEd reitera a defesa da democracia e do direito a um Ensino Médio como parte constituinte da Educação Básica. Não aceitaremos a imposição de uma reforma autoritária. Iremos ao legislativo em busca do diálogo com parlamentares e apresentaremos argumentos científicos visando a rejeição da MP do Ensino Médio que o governo Temer quer impor à sociedade brasileira!

Rio de Janeiro, 23 de setembro de 2016.
Diretoria da ANPEd (Gestão 2015-2017)

Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-doensino-medio>.
Acesso em: 10 de jul. de 2018.

Nota da UNE, UBES e ANPG em repúdio às declarações de Mendonça Filho

07/11/2016 às 22:17, por Rafael Minoro.

O movimento de ocupações de escolas e universidades tomou o Brasil contra a Medida Provisória 746 da Reforma do Ensino Médio e contra a PEC 241, agora PEC 55 em tramitação no Senado Federal. Este movimento é claramente legítimo ao sair em defesa intransigente da educação pública, gratuita, de qualidade e inclusiva, e já é vitorioso pela dimensão da sua mobilização – já são mais de 1.200 escolas e institutos federais ocupados, além de 139 universidades em todo o país.

A União Nacional dos Estudantes (UNE), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e a Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG), entidades nacionais representativas dos estudantes, vêm a público repudiar as declarações do ministro Mendonça Filho em que ele afirma que vai acionar a AGU para cobrar das entidades os prejuízos com o adiamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2016 para os estudantes que fariam provas nas escolas ocupadas.

Reafirmamos que o diálogo poderia ter garantido a realização do ENEM em todo o Brasil, mas esse não foi o caminho escolhido pelo MEC, que desde o princípio ameaçou os estudantes por meio do cancelamento do ENEM e da responsabilização das entidades e ocupantes. Vivemos no segundo turno das eleições municipais a realização da votação em coexistência com as escolas ocupadas, propiciado pelo diálogo entre a Justiça Eleitoral e os ocupantes. É necessário ressaltar que a existência do ENEM é uma conquista do movimento estudantil que lutou em toda a sua história pela democratização da universidade. Por esse motivo, nunca seria o movimento estudantil a impedir a realização das provas, porque sabemos que isso significa a oportunidade de milhares de nós – estudantes de escolas públicas – ingressar na universidade. É bom lembrar que vários estudantes ocupantes fizeram e farão a prova do ENEM.

Reafirmamos com a presente nota a luta contra a MP 746 porque achamos que a Reforma do Ensino Médio não cabe numa medida provisória, queremos ser ouvidos para a necessária reforma, queremos o envolvimento de toda a comunidade acadêmica nesse processo. Queremos que pare a PEC 241 (agora PEC 55 no Senado), pois ela congela os investimentos em educação e junto inviabilizam o Plano Nacional de Educação.

Ao adiar a realização do ENEM nas instituições ocupadas para o mês de dezembro, o ministério tenta lamentavelmente colocar os estudantes uns contra os outros. E, ao punir financeiramente as entidades, tenta criminalizar o movimento estudantil buscando enfraquecer o movimento legítimo das ocupações. No entanto, não terá sucesso. A juventude se ergueu contra o congelamento do seu futuro, vamos ocupar tudo, vamos barrar essa PEC e a MP do ensino médio com toda a nossa força. Nossa luta não acabou, segue e se fortalece por meio de novas instituições ocupadas e mobilizadas.

Reivindicamos:

- * Pela retirada imediata da MP 746 de reforma do Ensino Médio; * Pela retomada da discussão do PL 6840/2013 sobre a Reformulação do Ensino Médio, em sua Comissão Especial no Congresso;
- * Por um calendário de audiências públicas para discutir e debater a Reformulação do Ensino Médio com a sociedade civil, intelectuais, entidades educacionais;
- * Pela não aprovação da PEC 55 (antiga PEC 241);
- * Contra a Lei da mordaza (escola sem partido)
- * Contra a criminalização do movimento estudantil e suas entidades

União Nacional dos Estudantes – UNE

União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES

Associação Nacional dos Pós-graduandos – ANPG

7 de novembro de 2016

Disponível em: <http://www.une.org.br/noticias/nota-da-une-ubes-e-anpg-em-repudio-as-declaracoes-do-ministro-mendonca-filho/>. Acesso em: 10 de jul. de 2018.

Anexo 6 – Instituições de ensino superior que aderiram ao ENEM como processo único ou complementar de seleção, em 1999.

	SIGLA	NOME DA INSTITUIÇÃO	ESTADO
1		Associação Educacional Dom Bosco (Resende)	RIO DE JANEIRO
2	SUESC	Sociedade Unificada de Ensino Superior e Cultura (RJ)	RIO DE JANEIRO
3	FACHA	Faculdades Integradas Hélio Alonso	RIO DE JANEIRO
4		Faculdade de Direito de Campos (Campos do Goitacases)	RIO DE JANEIRO
5		Faculdades Integradas Bennet	RIO DE JANEIRO
6		Faculdades Integradas de Jacarepaguá	RIO DE JANEIRO
7	FASE	Faculdade Arthur Sá Earp Neto (Petrópolis)	RIO DE JANEIRO
8	FIAA	Faculdades Integradas Anglo-Americano	RIO DE JANEIRO
9	IBMEC	Faculdade de Economia e Finanças	RIO DE JANEIRO
10	PUC/RIO	Universidade Católica do Rio de Janeiro	RIO DE JANEIRO
11	UBM	Centro Universitário de Barra Mansa	RIO DE JANEIRO
12	UCB	Universidade Castelo Branco	RIO DE JANEIRO
13	UCP	Universidade Católica de Petrópolis	RIO DE JANEIRO
14	UES	Universidade Estácio de Sá	RIO DE JANEIRO
15	UniverCidade	Centro Universitário da Cidade	RIO DE JANEIRO
16		Universidade Cândido Mendes	RIO DE JANEIRO
17		Universidade Gama Filho	RIO DE JANEIRO
18		Universidade Santa Úrsula	RIO DE JANEIRO
19	UVA	Universidade Veiga de Almeida	RIO DE JANEIRO
20	ATB	Associação Tibiriçá de Educação (Mogi das Cruzes)	SÃO PAULO
21	CEUV	Centro Universitário de Votuporanga	SÃO PAULO
22		Faculdade de Administração de Capivari	SÃO PAULO
23		Faculdade de Economia São Luís	SÃO PAULO
24		Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano do Sul	SÃO PAULO
25		Faculdades Integradas de Bauru	SÃO PAULO
26		Faculdades Integradas Hebraico Brasileira Renascença	SÃO PAULO
27	FCI	Faculdade de Informática (São Bernardo do Campo)	SÃO PAULO
28	FEI	Faculdade de Engenharia Industrial (São Bernardo do Campo)	SÃO PAULO
29	IBMEC	Faculdade de Economia e Administração do Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (Paraíso)	SÃO PAULO
30	IMES	Instituto Municipal de Ensino Superior de São Caetano do Sul	SÃO PAULO
31	ISCA	Instituto Superior de Ciências Aplicadas de Limeira	SÃO PAULO
32	ITE	Instituição Toledo de Ensino (Bauru)	SÃO PAULO
33	PUCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	SÃO PAULO
34	UMC	Universidade de Mogi das Cruzes	SÃO PAULO
35	UMESP	Universidade Metodista de São Paulo	SÃO PAULO
36	UNAERP	Universidade de Ribeirão Preto	SÃO PAULO
37	UNESP	A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	SÃO PAULO
38	UNIABC	Universidade do Grande ABC, São Caetano do Sul	SÃO PAULO

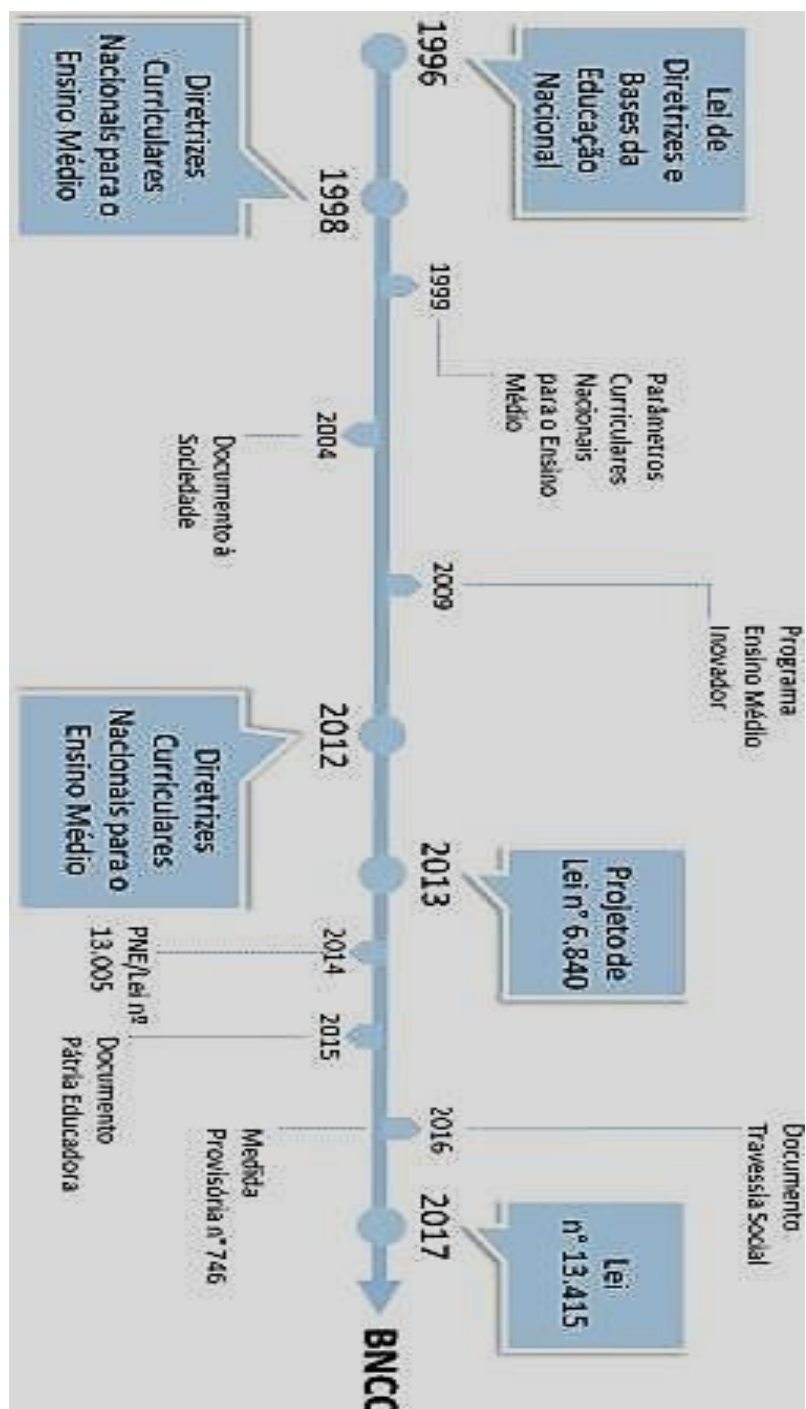
39	UNIARARAS	União das Faculdades da Fundação Hermínio Ometo (Araras)	SÃO PAULO
40	UNICAMP	Universidade de Campinas	SÃO PAULO
41	UNICID	Universidade Cidade de São Paulo	SÃO PAULO
42	UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo	SÃO PAULO
43	UNIMAR	Universidade de Marília	SÃO PAULO
44	UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba	SÃO PAULO
45	UNISANTA	Universidade Santa Cecília, Santos	SÃO PAULO
46		Universidade Anhembi Morumbi	SÃO PAULO
47		Universidade do Sagrado Coração (Bauru)	SÃO PAULO
48		Universidade São Marcos	SÃO PAULO
49	USF	Universidade de São Francisco (Bragança Paulista)	SÃO PAULO
50	USP	Universidade de São Paulo	SÃO PAULO
51	UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul	SÃO PAULO
52	UBC	Universidade Brás Cubas	SÃO PAULO
53	IESSF	Instituto de Ensino Superior Senador Flaquer	SÃO PAULO
54		Faculdade Paulista de Serviço Social de São Paulo	SÃO PAULO
55		Faculdade Prudente de Moraes	SÃO PAULO
56		Universidade de Uberaba	MINAS GERAIS
57	UNIFENAS	Universidade de Alfenas	MINAS GERAIS
58	UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros	MINAS GERAIS
59	UFLA	Universidade Federal de Lavras	MINAS GERAIS
60	UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto	MINAS GERAIS
61	ISECH	Instituto Superior de Estudos em Ciências Humanas (Belo Horizonte)	MINAS GERAIS
62		Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus (Belo Horizonte)	MINAS GERAIS
63		Faculdade de Ciências Gerenciais da UNA – União de Negócios e	MINAS GERAIS
64	UNISERRA	Faculdade de Administração da Serra (Serra)	ESÍRITO SANTO
65	UNIVILA	Universidade de Vila Velha	ESPÍRITO SANTO
66	AEM	Academia de Educação Montenegro – (Faculdade de	BAHIA
67	UNICE	União Cearense de Ensino Superior	CEARÁ
68	URRN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte	RIO GRANDE DO NORTE
69	FAE	Faculdade Bom Jesus de Curitiba	PARANÁ
70	FANORPI	Faculdade do Norte Pioneiro (Santo Antônio da Platina)	PARANÁ
71	FAE	Faculdade Bom Jesus de Curitiba	PARANÁ
72	FFALM	Fundação Faculdade de Agronomia “Luiz Meneghel” (Bandeirantes)	PARANÁ
73	PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica	PARANÁ
74	UEGP	Universidade Estadual de Ponta Grossa	PARANÁ
75	UFPR	Universidade Federal do Paraná	PARANÁ
76	UNIFOZ	Faculdade Unificada de Foz do Iguaçu	PARANÁ
77	FELC	Faculdade Evangélica Luterana de Curitiba	PARANÁ
78	UTP	Universidade Tuiuti do Paraná	PARANÁ
79	UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina	SANTA CATARINA

80	UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí	SANTA CATARINA
81	CTAI/SENAI	Centro de Tecnologia em Automação Industrial do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial	SANTA CATARINA
82	ESTH	Escola Superior de Turismo e Hotelaria (Florianópolis)	SANTA CATARINA
83	ASSELVI/FAC IVI	Associação Educacional Leonardo da Vinci – Faculdades Integradas do Vale do Itajaí	SANTA CATARINA
84	UFPeI	Universidade Federal de Pelotas (RS)	RIO GRANDE DO SUL
85	UnP	Universidade Potiguar	RIO GRANDE DO SUL
86	UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal	MATO GROSSO DO SUL
87	FIC-UNAES	Faculdades Integradas de Campo Grande	MATO GROSSO DO SUL
88		Faculdade de Educação de Cacoal	RORAIMA
89	UNAMA	Universidade da Amazônia	PARÁ
90	FTB	Faculdade da Terra de Brasília	DESTRITO FEDERAL
91	IESB	Instituto de Educação Superior de Brasília	DESTRITO FEDERAL
92		Faculdade JK (Taguatinga)	DESTRITO FEDERAL
93	PFCH	Faculdade Padrão de Ciências Humanas (GO)	GOIANIA

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_relatorio_final_1999.pdf. Acesso em 10 de julho de 2017.

Anexo 7 – Linha do tempo sobre as principais políticas e documentos empreendidos em âmbito nacional, com foco sobre o currículo do ensino médio



Fonte: elaboração própria (2018).