

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

IVAN DOS SANTOS OLIVEIRA

**NOVO ENEM:
EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO, SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS
PELOS ESTUDANTES À POLÍTICA**

SÃO LEOPOLDO

2013

IVAN DOS SANTOS OLIVEIRA

**NOVO ENEM:
EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO, SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS
PELOS ESTUDANTES À POLÍTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Kreuzburg Molina.

SÃO LEOPOLDO

2013

O48nOliveira, Ivan dos Santos

Novo ENEM: experiências de participação, sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à política / Ivan dos Santos Oliveira. – São Leopoldo: UNSINOS, 2013.
195 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Orientadora: Prof^a. Dra. Rosane Kreuzburg Molina.

1. ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). 2. Políticas Públicas. 3. Avaliação em Larga Escala. 4. ENEM – Estudantes - Perspectivas. 5. ENEM – Estudantes - Significados. 6. ENEM – Estudantes – Participação. I. Molina, Rosane Kreuzburg. II. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. III. Título.

CDD 378.166 4

IVAN DOS SANTOS OLIVEIRA

**NOVO ENEM:
EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO, SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS
PELOS ESTUDANTES À POLÍTICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em 24/10/2013

BANCA EXAMINADORA

Orientadora - Profa. Dra. Rosane Kreuzburg Molina – UNISINOS

Profa. Dra. Berenice Corsetti – UNISINOS

Profa. Dra. – Silvia Regina Canan – URI FREDERICO WESPHALEN

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pai bondoso, que nos concede oportunidades e nos dá forças para continuar e vencer os desafios;

Ao Instituto Federal do Piauí, a oportunidade ímpar de cursar este mestrado;

À UNISINOS e toda a equipe do programa de pós-graduação em educação que tão bem nos acolheu e conduziu este processo;

À secretaria do PPGEDU, em especial à Loinir, Caroline e Saionara, a dedicação e apoio;

Aos meus queridos pais, Maria das Dores dos Santos Oliveira e José Veríssimo de Oliveira, que mesmo sem terem estudo, sempre me incentivaram a prosseguir cada vez mais adiante na vida acadêmica;

Ao meu irmão, Erivan dos Santos Oliveira, sua esposa e filhos, o apoio;

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosane Kreuzburg Molina. Outra melhor não há. Obrigado pela paciência, incentivo e constante apoio. Sua ajuda tornou tudo muito mais fácil para mim;

Às professoras Berenice Corsetti, Sílvia Canan e Luciane Sgarbi, a contribuição na análise do projeto e na dissertação;

Aos meus colegas da turma do MINTER IFPI/UNISINOS, em especial aos mais próximos, Elisabete Rodrigues Sales, Telma Teixeira, Rayssa Neves, Francisco Madeira, Neila Sá, Crisvânia Castro e Sonia Oliveira, companheiros de jornada e de caminhada. Foi bom contar com vocês.

À colega de trabalho Rosilda Maria, o apoio. Obrigado por me incentivar a participar deste mestrado;

A todos que de alguma forma contribuíram para que esse trabalho fosse realizado, meu muito obrigado.

RESUMO

Tendo em vista a importância que política pública de avaliação do Novo ENEM tem tomado no cenário educacional nacional, essa pesquisa procurou como objetivos principais, entender através da perspectiva dos estudantes que participaram do Novo ENEM, os sentidos e significados que os mesmos conferem à política e à sua participação nela, bem como entender a influência dessa política e de outras avaliações em larga escala em suas experiências de escolarização. Para tanto, foram utilizados como marcos conceituais de referência o ciclo de políticas (*policy cycle approach*) de Stephen J. Ball, que serviu como base para o entendimento dos mecanismos de funcionamento dos processos que envolvem as políticas de maneira geral, considerando como importante a ação dos sujeitos como um aspecto crucial para a compreensão delas e também a Teoria da Análise de Discurso fundamentada por Michel Pêcheux, como teoria basilar da análise a fim de entender os sentidos e significados construídos pelos colaboradores da pesquisa por meio da linguagem. Através da análise dos dados produzidos nas entrevistas foi possível perceber que a falta de comunicação e de diálogo foi uma constante no ambiente escolar dos colaboradores da pesquisa, sendo este, em seus casos, o ambiente configurado para a aplicação de avaliações externas. Evidenciou-se a falta de percepção quanto à influência das avaliações externas em larga escala pelos colaboradores da pesquisa, em seus ambientes escolares. Com relação às influências e repercussões do Novo ENEM no ambiente escolar, foi verificada a existência de duas realidades distintas, uma para as escolas públicas e outra para as escolas privadas. Quanto aos sentidos e funções atribuídos pelos estudantes à política do Novo ENEM, constatou-se que o discurso oficial exerce forte influência e se faz presente nas percepções dos colaboradores quando estes evocam como sentidos para a política: a autoavaliação, a democratização na participação do processo, a indução de mudanças no ensino médio e o ingresso no ensino superior. Finalmente, foi possível entender que, mesmo para os estudantes que avaliam positivamente sua participação nesse processo, muitas vezes essa experiência pode se configurar como cansativa, desagradável e por vezes traumática, por conta de fatores que atuam no pré-prova, durante a aplicação da prova e no pós-prova.

Palavras chaves: Novo ENEM, avaliação em larga escala, sentidos, significados, participação.

ABSTRACT

Bearing in mind the importance that evaluation public policy of the new *ENEM* (High School National Exam) has achieved, this research aims – as main objectives, through the point of view of the students who had taken the exam, to comprehend what their senses and meanings about the new *ENEM* are. As well as understanding this policy influence and other large scale evaluations in their school experiences. For this purpose, the policy cycle approach of Stephen J. Ball was taken as reference theoretical patterns, which were bases to realize the execution mechanisms of the processes involving policies in general meanings, considering important the action exercised by the subjects as a crucial aspect for its understanding along with the Discourse Analysis Theory justified by Michel Pêcheux, as the base theory of the analysis in order to be aware of the senses and meanings built by the research collaborators through the language. By analyzing the data produced during the interviews it was possible to realize that lack of communication and dialog was frequent within the collaborators school environment, making of these the atmosphere set up to be applied foreign evaluations. It was evinced the lack of perception in terms of the influence of the foreign evaluations in a huge level by the research collaborators inside their school environment. Regarding the influence and repercussion of the new *ENEM* within the school surroundings, it was possible to verify the existence of two distinct realities, one for each: public and private school. Concerning the senses and functions ascribed by the students to the policy of the new *ENEM*, it was acknowledged that the official discourse exerts strong influence and is present in the collaborators perception when they evoke a political sense: the self-evaluation, the process participation democratization, the prompting for high school and superior education admission changes. Finally, it was possible to comprehend that, even for students that estimate their participation in this process as positive, many times these experiences may configure as wearing, unpleasant and many times traumatic, because of factors that take action before the exam, throughout the application and subsequent to the test.

Passwords: New *ENEM*, large scale evaluation, senses, meaning, participation.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS | 16 |
| 3 ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO NACIONAL | 25 |
| 3.1 Aspectos gerais da história e das políticas educacionais brasileiras nas décadas de 1970 e 1980..... | 25 |
| 3.2 Aspectos gerais da história e das políticas educacionais brasileiras na década de 1990 e anos 2000..... | 28 |
| 3.3 Políticas avaliativas e avaliação em larga escala..... | 45 |
| 4 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM | 53 |
| 4.1 Origem e mudanças ao longo do tempo. | 53 |
| 4.2 2009 – Novos rumos da política..... | 65 |
| 5 MARCOS CONCEITUAIS E DE REFERÊNCIA | 71 |
| 5.1 A abordagem do Ciclo de Políticas | 72 |
| 5.1.1 Contexto de influência | 74 |
| 5.1.2 O contexto de produção do texto..... | 75 |
| 5.1.3 O contexto da prática | 76 |
| 5.1.4 O contexto dos resultados ou efeitos | 77 |
| 5.1.5 O contexto da estratégia política | 79 |
| 5.2 A Análise de Discurso | 80 |
| 6. CONTEXTO EMPÍRICO E CAMINHOS METODOLÓGICOS | 87 |
| 6.1 O Contexto empírico | 90 |
| 6.2 Atores colaboradores com o estudo | 95 |
| 6.3 A coleta de dados | 96 |
| 6.4 O processo analítico | 100 |
| 7. RESULTADOS E DISCUSSÕES | 104 |
| 7.1 Influência das Avaliações Externas de Larga Escala e do Novo ENEM no Ambiente Escolar | 105 |
| 7.1.1 O ambiente escolar sob a perspectiva dos estudantes | 105 |
| 7.1.2 Experiências de participação em Avaliações Externas de Larga Escala..... | 111 |
| 7.1.3 Influência do Novo ENEM no Ambiente Escolar | 119 |
| 7.2 Novo ENEM: Sentidos e funções atribuídos pelos estudantes à política . | 131 |
| 7.2.1 Autoavaliação..... | 135 |

| | |
|--|------------|
| 7.2.2 Democratizar a participação dos estudantes no processo de seleção para ingresso no ensino superior. | 137 |
| 7.2.3 Induzir mudanças no ensino médio. | 142 |
| 7.2.4 Facilitar o acesso ao ensino superior. | 144 |
| 7.3 Experiências de participação: O Novo ENEM na perspectiva dos estudantes. | 150 |
| 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS. | 167 |
| REFERÊNCIAS. | 178 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO. | 184 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO. | 185 |
| APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA. | 186 |
| APÊNDICE D - TABULAÇÃO DOS DADOS OBJETIVOS. | 189 |
| APÊNDICE E – PERFIL DOS COLABORADORES. | 191 |
| APÊNDICE F – UNIDADES DE SENTIDO GERAL AGRUPADAS EM UNIDADES DE SENTIDO RELEVANTES. | 193 |

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais o Estado, sob a égide da melhoria da eficiência e da qualidade da educação, incorpora entre suas funções prioritárias, a função de avaliar, e esse processo de avaliação vem crescentemente se transformando em políticas públicas, políticas de avaliação educacional em larga escala, que são aplicadas sistemicamente em todas as instâncias, níveis e modalidades do ensino, e que de acordo com Afonso (2001) denotam do Estado cada vez mais um aumento de interferências e de poder através do controle propiciado por uma intervenção avaliativa.

Esse processo sistêmico de avaliação que caracteriza o Estado Avaliador é reflexo de uma filosofia econômica global, com fundamentos calcados na crise do capital, na nova ordem de trabalho e na globalização, denominada de neoliberalismo, que se instalou no final da década de 80, consolidou-se como pensamento hegemônico na década de 90 e que influenciou fortemente as reformas e políticas educativas implantadas nos países da América Latina ao longo das últimas décadas, e que ainda tem repercussões na atualidade.

Na tentativa de acompanhar as grandes transformações e como forma de se enquadrar nas diretrizes políticas e econômicas de organismos internacionais é que o Brasil, através do Ministério da Educação, adota a prática da avaliação dos sistemas e redes escolares justificando-se através da busca pela melhoria das condições do ensino em todo o país, e tendo como objetivos o levantamento de dados e a obtenção de resultados através da sistematização de um sistema nacional de avaliação legitimado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Dessa forma, a importância que as políticas de avaliação em larga escala têm tomado na centralidade das ações governistas, trás repercussões de diversas naturezas na educação básica e interfere diretamente no contexto educacional, quer seja nas mudanças das estruturas curriculares, o trabalho docente ou nas escolhas e perspectivas dos estudantes.

Das políticas de avaliação em larga escala de âmbito federal, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) é a política pública que tem seus objetivos centrados na educação básica, mais especificamente, para a avaliação de estudantes egressos e concluintes desse nível. Essa política atualmente se coloca como um instrumento capaz de promover a autoavaliação desses estudantes e

ainda tem objetivos que tratam da democratização do acesso ao ensino superior, mobilidade acadêmica, indução e reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

A constatação, através da pesquisa de revisão bibliográfica e estado da arte nos bancos de dados da CAPES e da Biblioteca Nacional de Dissertações e Teses empreendida por mim durante a formulação do problema dessa pesquisa, da pouca existência de trabalhos acadêmicos que tenham investigado o ponto de vista dos estudantes em relação a essa política de avaliação, como eles significam sua participação nesse processo e como essa política interfere em suas experiências de escolarização é uma das justificativas que fundamentam o presente estudo.

Ademais, Martins (2010) baseada no pensamento de Ozga (2000), ao tratar sobre estudos que abordem políticas educacionais e da participação da comunidade escolar como atores delas, afirma que:

Sem dúvida, professores, diretores e alunos também são construtores de políticas, pois influenciam fortemente a interpretação que se faz das diretrizes e programas governamentais, envolvendo-se em questões políticas quando decidem aceitá-las, modificá-las ou traduzi-las para o cotidiano de trabalho com todas as peculiaridades, possibilidades e limites que configuram as redes de escolas (p. 41).

A autora corrobora ainda mais para o entendimento da importância da perspectiva que o presente estudo se propõe a discutir, uma vez que, de acordo com seu entendimento sobre as relações entre os atores escolares, legislação e ações do governo, é:

importante reconhecer a necessidade de se compreender a complexidade que reveste o processo de transitar no campo das razões, as quais configuram o discurso expresso no conjunto legal, o qual direciona a agenda dos governos para a ação pública e, nesse trânsito, *tentar apreender na voz dos atores escolares de que forma eles percebem e “se percebem” nesse universo normativo, com vistas a analisar experiências que, por sua própria condição subjetiva, são comuns à vida de professores, diretores e alunos inseridos em redes de ensino no contexto contemporâneo* (MARTINS, 2010, p. 45) [grifo nosso].

É também em Ball (2006) que encontro embasamento que justifica a importância de se ter em mente a relevância que estudantes trazem consigo enquanto atores participantes das políticas públicas.

Proveniente da constatação que tenho construído na minha experiência profissional, da necessidade e da importância de se dar voz a esses estudantes

enquanto sujeitos históricos, atores e protagonistas, capazes de refletir sobre a realidade a qual estão inseridos é que elenquei as seguintes perguntas que nortearam o processo de construção dessa pesquisa:

- a) Que conhecimentos detêm os estudantes, em seu imaginário, a respeito do Novo Enem?
- b) Como esses estudantes representam sua participação nesse processo?
- c) De que forma essa política ocorreu em suas experiências de escolarização?
- d) Que impressões tiveram esses estudantes acerca das avaliações externas das quais participaram?

Uma vez elencados tais questionamentos e ciente da pouca discussão promovida até o momento a respeito da perspectiva dos estudantes sobre o processo de avaliação do Novo ENEM e do significado conferido por eles a essa avaliação, me propus a realizar essa pesquisa com os seguintes objetivos:

- a) Entender os sentidos que estudantes avaliados conferem ao Novo ENEM.
- b) Entender o significado que os estudantes conferem à sua participação no Novo ENEM.
- c) Investigar como o Novo ENEM interferiu na dinâmica do cotidiano escolar desses estudantes.

Desta maneira, o problema de pesquisa pode ser resumido na seguinte pergunta: **Que sentidos conferem os estudantes ao Novo ENEM e como significam sua participação nesse processo?** A experiência investigada foi a dos estudantes de licenciaturas do Campus Teresina Central do Instituto Federal do Piauí.

O problema proposto objetiva compreender uma perspectiva muita das vezes esquecida, que é a perspectiva dos estudantes envolvidos nesse processo. É a busca de proporcionar voz significativa a esses atores perante os demais, quer

seja governo, técnicos, professores ou gestores, tendo em mente que a ação de todos é por igual importante.

A procura da reflexão e do entendimento do significado que o outro confere a sua existência de certa forma também é para o pesquisador um movimento de autorreflexão de seus próprios processos de significação e ainda se faz sobretudo importante para, através de diferentes perspectivas de estudo, produzir conhecimentos que possibilitem melhor compreender o campo em que trabalhamos. Assim, compartilho do mesmo espírito de Triviños (2001) que acredita firmemente ser a pesquisa, geralmente uma fonte de alegria, de esperanças, da possibilidade de elaborar, sem esquecer as experiências alheias, de outros mundos, nossa própria realidade cultural, política, social, econômica, humana.

Minhas inquietações a respeito da temática, às quais, motivaram esta pesquisa, advêm das reflexões sobre minhas participações nos processos de avaliação em larga escala, promovidos pelo Ministério da Educação, a saber: o SAEB, enquanto cursava o ensino fundamental na década de 1990; o ENEM, ao término do Ensino Médio, no ano de 2001 e o ENADE, ao término da graduação, no ano de 2009. Entendo que tais experiências mostraram-se muito pobres, ou por não dizer, vazias de sentido, enquanto sujeito participante e avaliado, uma vez que, os resultados, ou propriamente as notas obtidas nas provas não me serviram a um propósito claro ou prático.

Entendo que especificamente minha participação no ENEM foi a experiência mais carente de sentido, enquanto sujeito participante avaliado, uma vez que somente pareceu ser mais uma prova a ser respondida, já que o resultado enviado via correspondência, uma nota atribuída à minha pontuação no exame, apenas serviu para ser guardado em uma gaveta.

Tão pouco, àquela época enquanto estudante da educação básica, tínhamos consciência, eu e os demais colegas, da importância, seja ela, política ou social, destes instrumentos de avaliação que a nós, esporadicamente chegavam, devido, muitas vezes, à falta de informação ou de explicações providas da própria escola. O que sempre estava presente, na verdade, era a falta de discussão a respeito dessas políticas, o que entendo como um forte instrumento de promoção da alienação dos estudantes a respeito das políticas avaliativas de que participam.

Até o ano de 2004, o ENEM ainda não se firmara como uma ferramenta de acesso ao ensino superior, o que se iniciou através da utilização do Exame como

meio para a obtenção de bolsas do Programa Governamental PROUNI em instituições privadas de ensino. A integração entre o ENEM e o PROUNI foi um marco na política, pois a partir desse momento o interesse dos estudantes em participar da avaliação, sobretudo aqueles pertencentes às camadas menos favorecidas economicamente, oriundos de escolas públicas ou que não tinham condições de arcar com um curso superior aumentou de forma considerável ano após ano. Isso me levou a refletir se, assim como aumentou o interesse dos estudantes em participar da política, apesar de não terem muitas vezes uma definição clara de seus objetivos e de seus mecanismos de operacionalização, também a influência da política poderia ter aumentado nos contextos escolares.

Outro importante aspecto motivador desse estudo foi o fato de que o Instituto Federal do Piauí (IFPI), instituição à qual integro como servidor, em especial o Campus Teresina Central, em consonância com as orientações da política educacional nacional vigente, adotou a partir do ano de 2009 o Novo ENEM como único instrumento de acesso aos cursos superiores que oferece à comunidade extinguindo dessa forma seu antigo processo de vestibular.

Todos os anos estudantes que desejam frequentar um curso superior e obter um diploma de graduação do IFPI em alguma área se submetem ao Novo ENEM, e se conseguem lograr êxito, passam então a conviver com os demais estudantes de cursos superiores da instituição que também passaram pelo mesmo processo de avaliação e seleção.

Nesse contexto, onde sou integrante da instituição de ensino que tem como instrumento de ingresso em seus cursos superiores o Novo ENEM; enquanto estudante, tendo vivenciado a experiência de ser avaliado por essa política; convivendo com sujeitos que também passaram por esse mesmo processo e principalmente, ciente da importância que a política exerce no cenário educacional nacional foi que me dispus a realizar esta pesquisa. Uma pesquisa que trata da perspectiva dos estudantes, dos sentidos que conferem à política e à sua participação nela, bem como da influência dessa política em suas experiências de escolarização.

Organizei o presente trabalho da seguinte forma: no segundo capítulo trago conceitos e discussões a respeito do que são políticas públicas, a atuação do Estado, bem como o espaço que cabe aos governos na definição e implementação dessas políticas. Também nesse capítulo, faço um resgate das perspectivas

abordadas pelos estudos em políticas educacionais e sua relação com o ambiente escolar.

No terceiro capítulo, através de uma abordagem predominante histórica, trato de importantes aspectos que influenciaram a educação brasileira nas últimas décadas do século XX e da primeira década do século XXI com o objetivo de entendermos os contextos histórico, político, social e econômico em que se originou e se implementou o ENEM, além de abordar conceituações e estudos sobre avaliação, políticas avaliativas e políticas de avaliação em larga escala.

O quarto capítulo abrange mais especificamente a política educacional avaliativa ENEM no que se refere à sua origem, fundamentos legais e mudanças de objetivos ao longo do tempo principalmente no que diz respeito à sua transformação em Novo ENEM.

No quinto capítulo apresento os modelos de referência da pesquisa onde abordo o ciclo de políticas proposto por Stephen J. Ball, apresentado por Jefferson Mainardes, que nos permite ter uma melhor compreensão acerca das políticas públicas educacionais e conceitos relacionados aos macro e microcontextos em que elas se aplicam. Arelado a isso, discorro sobre a Análise de Discurso de linha francesa fundamenta por Michel Pêcheux, com o propósito de fundamentar conceitos e discussões sobre a formação de sentidos.

O sexto capítulo é destinado ao contexto empírico e questões metodológicas da pesquisa englobando a revisão bibliográfica, pela qual faço um resgate do que já foi tratado a respeito da temática abordada nesta pesquisa nos bancos de dados da CAPES e da Biblioteca Nacional Digital de Teses e Dissertações, considerações concernentes ao contexto empírico, a escolha dos atores colaboradores, os procedimentos da coleta de dados e o processo analítico.

É no sétimo capítulo que apresento os resultados e discussões da análise dos dados produzidos através das entrevistas dos atores colaboradores da pesquisa. Este capítulo está subdividido em três seções, nas quais discuto alguns aspectos da vivência escolar dos colaboradores, bem como a temática das avaliações externas de larga escala nas experiências educacionais desses atores e também da interferência do Novo ENEM na dinâmica do cotidiano escolar desses estudantes, os sentidos e funções atribuídos pelos estudantes ao Novo ENEM e as experiências de participação no processo de seleção do exame, respectivamente.

Finalmente, foi reservado ao capítulo oitavo as considerações finais, no qual faço uma síntese de todas as discussões e resultados apresentados pela pesquisa, bem como apresento seus limites de atuação e sugestões de novas questões, referentes à temática abordada no trabalho, cabíveis de serem mais profundamente compreendidas. Logo após, seguem-se as referências que fundamentaram este trabalho.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Conforme Souza (2006), não existe uma única definição para o que sejam políticas públicas. Dentre as definições pensadas, destaca a autora a de Mead (1995), que pensa políticas públicas como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas; Lynn (1980), que define como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos; Peters (1986) que segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos; Dye (1984) que sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”; e ainda a mais conhecida, a concepção de Laswell (1936) que introduz a expressão *policyanalysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo, de forma que decisões e análises sobre política pública impliquem responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz.

Höfling (2001), baseada em Gobert, Muller (1987), considera que políticas públicas podem ser entendidas basicamente como “O Estado em ação”. É o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações (políticas) voltadas para setores específicos da sociedade em um determinado período histórico.

Martins (2010) nos mostra que existem dentro do debate atual sobre a própria noção de política duas vertentes. Uma que entende política como as ações de um governo com vista à consecução de objetivos definidos e, outra que entende política como um processo de negociações e confrontos entre grupos de interesses, nem sempre diretamente envolvidos na formulação do conjunto legal e normativo e dos programas governamentais.

Nesse sentido é preciso fazer a distinção entre Estado e governo. Höfling (2001) sublinha que Estado deve ser entendido como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade

como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Considera ainda a autora, dentro da perspectiva de que políticas públicas é o Estado em ação, que a ação do Estado não deve ser compreendida apenas por maneira burocrática a partir de órgãos estatais, os quais conceberiam e implementariam as políticas, mas que essa ação deve ser considerada principalmente no âmbito de tomada de decisões quanto a implementação e manutenção das políticas, levando-se em conta os órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implantada.

De acordo com Souza (2006) pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).

A autora lembra que todas as concepções de políticas públicas, mesmo aquelas minimalistas que enfatizam o papel da política pública apenas na solução de problemas, “guiam o nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos” (SOUZA, 2006, p. 25). Que, apesar da abordagem diferenciada que as definições fazem, assumem em geral uma visão holística acerca da temática, isto é, uma visão de que o todo é mais importante que a soma das partes, que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses são levados em consideração, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores.

Com relação à análise de formulação da agenda de governo, Martins (2010) destaca que os estudos e abordagens passaram a considerar os grupos de interesses envolvidos em negociações e conflitos, tanto aqueles que correspondem às categorias profissionais, membros do próprio poder executivo, legislativo e judiciário, quanto aos movimentos sociais organizados em entidades de classe e/ou movimentos que reivindicam o direito às diferenças.

Contudo para que problemas passem a ser parte da agenda governamental, salienta a autora ser necessário que estes sejam carregados de uma expressiva dimensão social e política para sua institucionalização. Continua:

De qualquer forma, nem sempre problemas sociais emergentes transformam-se em objeto de interesse da ação pública, tendo em vista as decisões políticas que envolvem as opções de governo: níveis e graus da

pressão social; possibilidades e limites de soluções para aqueles problemas; operacionalização; mobilização de recursos e investimentos; valores etc. (MARTINS, 2010, p. 30).

Argumenta Souza (2006) que a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. Camargo (2006) alerta que sem objetivos claros e transparentes, quer quanto às ações específicas, quer quanto a seus impactos, as políticas podem ficar a mercê do jogo eleitoral, podendo ser frequentemente utilizadas como propaganda eleitoral, ou atendendo a determinados interesses particulares que se sobrepõem às gestões governamentais.

Sendo assim, o espaço que cabe aos governos na definição e implementação de políticas públicas vem sendo debatido. Uma perspectiva pluralista mais simplificada considera que as políticas adotadas pelos governos refletem tão-somente as pressões dos grupos de interesse. Outra perspectiva, a elitista simplificada, acredita que o Estado opta sempre por políticas definidas exclusivamente por aqueles que estão no poder. As concepções estruturalistas e funcionalistas do Estado defendem que as políticas adotadas servem apenas aos interesses de determinadas classes sociais. Souza (2006) considera que no processo de definição de políticas públicas, sociedades e Estados complexos como os constituídos no mundo moderno estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma “autonomia relativa do Estado” (p. 27), o que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável às influências externas e internas.

Apesar do reconhecimento de que outros segmentos que não os governos se envolvem na formulação de políticas públicas, tais como os grupos de interesse e os movimentos sociais, cada qual com maior ou menor influência a depender do tipo de política formulada e das coalizões que integram o governo, e apesar de uma certa literatura argumentar que o papel dos governos tem sido encolhido por fenômenos como a globalização, a diminuição da capacidade dos governos de intervir, formular políticas públicas e de governar não está empiricamente comprovada. Visões menos ideologizadas defendem que, apesar da existência de limitações e constrangimentos, estes não inibem a capacidade das instituições governamentais de governar a sociedade (PETERS, 1998: 409), apesar de tornar a atividade de governar e de formular políticas públicas mais complexa (SOUZA, 2006, p. 27).

As políticas públicas configuram-se como unidade de análise no âmbito geral da área das Ciências Sociais. Devido a sua ampla complexidade de aspectos e fatores e as correlações que se faz com Estado, economia e sociedade são consideradas como um território holístico, campo de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos. É um contexto de múltiplas visões e diversos atores sociais que demandam soluções político-institucionais a problemas emergentes e por isso exige uma abordagem multidisciplinar do conhecimento. Assim, destaca Martins (2010) que a análise das políticas públicas atualmente configura-se em três tendências principais, são elas: a análise das políticas públicas baseadas nas teorias de Estado, que tem o objetivo de interpretar e questionar o papel do Estado e suas relações com a sociedade; explicações de como as políticas públicas operam, as quais se concentram em explicar como são realizadas as tomadas de decisões; e avaliação de seu impacto que diz respeito à avaliação dos efeitos da política, procurando explicar seus resultados (positivos e negativos) na sociedade.

Souza (2006) expõe sucintamente os principais modelos analíticos das políticas que se propõem entender melhor como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação que repercutirá na vida dos cidadãos. Dentre eles enumera: o modelo tipo da política pública, o modelo do incrementalismo, o ciclo da política pública, o modelo “*garbagecan*”, o modelo coalizão de defesa, o modelo de arenas sociais, o modelo do “equilíbrio interrompido” e também apresenta os modelos influenciados pelo “novo gerencialismo público” e pelo ajuste fiscal.

Das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, a autora extrai e sintetiza o que, segundo ela mesma, podemos considerar seus elementos principais. São eles:

- a) A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz;
- b) A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes;
- c) A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras;
- d) A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados;

- e) A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo;
- f) A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Nesta pesquisa em particular me pautei, como plano de fundo explicativo, pelo modelo analítico da política em questão (o ENEM), denominado de abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, fundamentado em Mainardes (2006). É um ponto de partida para a compreensão das políticas e um ponto de referência que ajuda a olhar pro macro na relação com o micro. A respeito da abordagem do ciclo de políticas destinei uma seção mais a frente.

Baseado em Höfling (2001), no que concerne a educação, podemos situar as políticas educacionais no campo das políticas sociais, como políticas públicas de corte social e de responsabilidade do Estado. A autora caracteriza políticas sociais como as ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

Considera ainda a autora que as políticas sociais e a educação se situam no interior de um tipo particular de Estado e que são formas de interferência dele, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. “É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo” (p. 32). Corroborar para essa perspectiva Werle (2010) que, do mesmo modo que Höfling (2001), entende que as políticas desdobram-se em um período de governo, mas situam-se no bojo das limitações e possibilidades do Estado. Do mesmo modo, a educação, como uma política pública social situa-se temporal, cultural e espacialmente no interior de uma determinada forma de Estado, sofrendo interferências do mesmo, embora não pensada somente por seus organismos, mas pela sociedade, suas instituições e grupos de interesses e influenciadas por organismos internacionais.

Do mesmo modo que Höfling (2001) e Werle (2010) atribuem ao Estado, a ação de formulação e implementação das políticas educacionais, de forma que essa ação seja delimitada pela interferência de outros atores sociais, Oliveira (2010) fundamentado em Azevedo (2003) atribui às questões escolares, o foco principal das políticas educacionais.

Devido à amplitude que assume o termo educação, entende-se que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Podemos dizer que essas políticas dizem respeito à educação escolar, delimitada por um sistema próprio do fazer educacional, que é a escola, a qual funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, comunidade e Estado. Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, esclarece-nos Martins (2010) que os estudos em políticas educacionais realizados após os anos de 1990 reacendiam o debate sobre a necessidade de implementação das políticas educacionais e colocavam no centro das preocupações, novamente as ideias de igualdade e da educação como ente promotor de equidade social. Estes estudos mostraram-se preocupados em desvendar o que efetivamente ocorria no ambiente escolar, com ênfase na responsabilidade de professores e diretores sobre os resultados alcançados.

Uma perspectiva bastante utilizada, nesse aspecto, é a análise da eficácia escolar, baseada em três eixos: fatores escolares (lideranças fortes e democráticas; ambiente escolar favorável ao desenvolvimento de boas relações de trabalho e de aprendizagem; clima; recursos e materiais; trabalho em equipe, etc.); fatores da sala (qualidade das salas; relação professor-aluno; planejamento docente; metodologias e recursos didáticos; expectativas de sucesso escolar e avaliação permanente do progresso dos alunos); fatores associados ao pessoal docente (qualificação; formação continuada; condições de trabalho; estabilidade e experiência; relações professor-aluno) (MARTINS, 2010, p. 37).

O que se abstrai dessa leitura era a preocupação pela busca de elementos e diretrizes que pudessem embasar políticas públicas educacionais aplicáveis de maneira universal com ênfase na eficiência e mensuração de resultados. “Esse modelo top-down parte do pressuposto de que se o modelo de

escola formal é adequado, o ensino e a aprendizagem serão bem sucedidos” (MARTINS apud OZGA 2000).

Contudo devemos entender que em todos os contextos das políticas, sobretudo as educacionais, há a presença de conflitos e tensões, desde a sua fundamentação à sua implementação nos contextos escolares, onde as formas de recepção, aceitação, negação dessas políticas por parte dos atores sociais podem ser as mais diversas, demonstrando dessa forma o que Ball e Mainardes (2011) caracterizam como não linearidade e pouca racionalidade das políticas.

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais.

Na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contextos, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

As relações de tensão e conflito entre as políticas regulamentadas na esfera governamental e implementadas na esfera escolar, em um sentido de cima para baixo, pode ser caracterizada, de acordo com Martins (2010), como sendo a tensão entre a racionalidade burocrática: Que regulamenta as escolas e faz com que ela seja vista como uma organização cumpridora do conjunto normativo regulamentador, e a racionalidade pedagógica: Que compreende a escola como organização profissional que tem relativa autonomia pedagógica e financeira. Segundo a autora a crise entre essas racionalidades acabou por ser responsável pela introdução de informalidades que alteram as diretrizes políticas das reformas educacionais.

Dessa forma, continua Martins (2010) em sua explanação, as escolas configuram-se num campo de disputas expressas ou dissimuladas, e como em qualquer outra organização, as pessoas reúnem-se em torno de interesses imediatos ou que podem se materializar em curto prazo de tempo, particularmente quando diretrizes legais de mudanças são preconizadas por órgãos centrais. Essas diretrizes enquanto programas governamentais sob a forma de normas burocráticas

ou diretrizes pedagógicas podem resultar em uma tensão que dificulta o trabalho regular tanto dos órgãos legisladores quanto das escolas e podem dificultar a dinâmica do funcionamento desses espaços configurados em uma cultura singular.

A autora então sugere que os modelos mais dinâmicos de pesquisa sobre políticas educacionais não se preocupem somente dos processos de implementação das políticas, relacionados a estudos de grande amplitude preocupados em fornecer respostas para que as políticas sejam reorientadas, mas que também devem ser pensados tendo em vista os redirecionamentos e reorientações das diretrizes e dos programas da área, levando-se em conta as relações dinâmicas entre as estruturas organizacionais e as características sociais, culturais e econômicas dos atores que influenciam e reorientam o processo de implementação.

A respeito dos estudos e pesquisas realizadas atualmente no campo das políticas educacionais no Brasil, observa Ball e Mainardes (2011) a existência de dois grupos distintos: estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas do processo de formulação de políticas abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas a análise dos contextos socioeconômico e político) entre outros aspectos; e análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas. O autor considera ambos importantes para o debate e o avanço do conhecimento acerca das políticas educacionais, mas propõe uma maior integração no sentido de que cada grupo de pesquisa influencie mais um ao outro e que as pesquisas brasileiras estabeleçam maior interface e debates com a produção de conhecimentos desse campo que vem sendo desenvolvido nos países da América Latina e em outros continentes.

Ozga (2000) adverte que os estudos sobre políticas educacionais não precisam, necessariamente, ser realizados em larga escala e retirados do contexto mais próximo, pois professores, diretores e alunos também são construtores de políticas, uma vez que influenciam fortemente a interpretação que se faz das diretrizes e programas governamentais, envolvendo-se em questões políticas quando decidem aceitá-las, modificá-las ou traduzi-las para o cotidiano de trabalho com todas as peculiaridades, possibilidades e limites que configuram as redes de escola.

Esse é um pressuposto que sustenta esse trabalho, sobretudo sob o ponto de vista de que os estudantes também são construtores de política,

participantes e influenciadores como na visão de Ozga (2000), a partir do momento em que aceitam, modificam, refletem ou traduzem essas políticas para o seu cotidiano escolar.

3 ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A fim de que possamos melhor compreender o contexto histórico, político e social em que as políticas públicas de avaliação tomam para si posição de centralidade nas ações do governo, é importante, através de uma perspectiva histórica, lembrar alguns aspectos do panorama da educação nacional nas últimas décadas do século XX, com ênfase na década de 90, onde foi formulada legalmente a Política Pública de Avaliação do Ensino Médio (ENEM) e outras políticas atuais, e primeira década do século XXI.

3.1 Aspectos gerais da história e das políticas educacionais brasileiras nas décadas de 1970 e 1980.

A década de 1970 no Brasil foi caracterizada pelo domínio político do regime militar que se autocaracterizava pela busca do desenvolvimento econômico com segurança. Esse regime foi denominado por alguns intelectuais de regime autoritário, pois se utilizava de práticas tais como o bipartidarismo, o cerceamento de pensamentos e a exclusão dos direitos políticos para continuar sua hegemonia no poder. Era uma época em que a preocupação política centrava-se no desenvolvimento tecnológico do mercado industrial, visando um aumento do PIB e melhora da economia.

No que concerne à educação, Saviani (2008) fala que a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, eram considerados um entrave para o governo o qual mantinha estreitos laços comerciais com empresas internacionais, sobretudo americanas. Dessa relação foi aplicado à educação, um modelo organizacional que atendesse às necessidades de formação de mão de obra qualificada para essas empresas, baseado em ideias relacionadas à organização racional do trabalho, ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento, sintetizando dessa maneira o que o autor chama de “pedagogia tecnicista”.

A base da pedagogia tecnicista, conforme Saviani (2008), está pautada em princípios como: racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo de resultados com o mínimo de dispêndios.

Esses objetivos na década de 1970 eram perseguidos sob a iniciativa direta e controle do Estado.

Werle (2011) afirma que a principal mudança no panorama da educação brasileira na década de 1970 foi a expansão da faixa de obrigatoriedade e gratuidade do ensino obrigatório, que antes abrangia apenas as quatro primeiras séries do primário. Com a ampliação da faixa etária de 7 a 14 anos, abrangeu o 1º grau eliminando o exame de admissão, antes necessário para quem pretendia continuar seus estudos.

Já a década de 80 é definida por Werle como um momento político de abertura e de democratização:

A década de 1980 caracteriza-se pelo processo de abertura política; no fim da ditadura militar, início dos anos oitenta, o Brasil convivia com alta inflação e um período de estagnação econômica. O tecnicismo e a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau e a desarticulação entre os três graus de ensino haviam chegado ao seu limite. A proposta de integrar a educação geral e a formação para o trabalho desde o primeiro grau não atingira seus objetivos. A exigência de profissionalização em todos os cursos do ensino de segundo grau provocara desqualificação da formação de nível médio. A nação clamava por redemocratização e desencadeava tal processo. Era momento de intensas expectativas de participação e abertura dos processos de gestão da educação, mobilizando a sociedade e os educadores (WERLE, 2011, pg. 771).

A respeito desse momento histórico nacional, Saviani (2008) deixa claro a grande movimentação e organização dos profissionais da educação, com a proliferação de sindicatos de professores dos diferentes níveis de ensino e de especialistas nas diversas habilitações pedagógicas, associações nacionais ligadas ao ensino e a pesquisa e entidades destinadas a congregar educadores que se originaram no início da década. Esse movimento, para o autor, faz dessa década em particular “sob o ponto de vista da organização do campo educacional, uma das mais fecundas de nossa história” (SAVIANI, 2008, pp. 402-403).

A intensificação desse processo de organização dos profissionais da educação iniciado em meados da década de 1970, deu-se principalmente como fator crítico à situação educacional vigente configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar. Acerca disso trata Saviani (2006):

A organização dos educadores no período referido pode ser caracterizada por dois vetores distintos: aquele marcado pela preocupação com o

significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população, e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 repetindo-se em ritmo, frequente e duração crescentes ao longo da década de 1980 e penetrando nos anos de 1990 (SAVIANI, 2006, p. 45)

Junto a esse processo crítico, a reabertura política, o debate de construção de um sistema nacional de educação e um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980, configura-se também um momento privilegiado para a emergência do que o autor nomeia de “propostas pedagógicas contra-hegemônicas”. Essas propostas pautavam-se em um modelo educacional crítico e de caráter transformador objetivando ainda, um modelo alternativo de sociedade.

A década tem ainda um importante marco histórico que é a Constituição de 1988. Sobre esse marco fala-nos Werle (2011) que “Em 1988, uma nova Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Constituição Cidadã - deu espaço para intenções e projetos abafados há muito, contemplando demandas de democratização” (p. 771). A nova Constituição promulgada em 05 de novembro de 1988 de certa forma é fruto da necessidade que foi fortemente se impondo quanto à exigência de se modificar de forma mais profunda e completa os modelos estruturais da educação nacional, passando dessa forma, impreterivelmente por uma mudança na legislação vigente, conforme esclarece Saviani (2006).

Foram várias as conquistas almeçadas pela comunidade educacional e pelos movimentos sociais organizados que se fizeram presentes e pleiteadas na nova Constituição como assinala Saviani (2006). Entre tais conquistas podemos mencionar: o direito a educação desde o zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas educativos e a vinculação de percentuais mínimos do orçamento da União, estados, Distrito Federal e municípios a serem destinados à educação. Além dessas conquistas, continua Saviani (2006), a Constituição de 1988 manteve, como era esperado, o dispositivo que atribui à União, em caráter privativo, a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Dessa forma a nova Constituição já dá início à fase embrionária do que

viria a ser logo depois, em 1996, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Mesmo com a construção de uma conjuntura favorável que se estabeleceu no final da década, ao fazer uma síntese dos acontecimentos e uma análise das pedagogias contra-hegemônicas, conclui Saviani (2008) que:

Apesar do clima favorável à emergência das pedagogias contra-hegemônicas propiciado pela década de 1980, considerando os obstáculos representados principalmente pelo caráter de transação pelo alto que caracterizou a abertura democrática, os resultados não foram muito animadores. As tentativas de implantar políticas educativas “de esquerda” por parte de governos estaduais e municipais assumidos por partidos que faziam oposição ao regime militar foram, de modo geral, frustrantes. Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington, promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo (pp. 422-423)

3.2 Aspectos gerais da história e das políticas educacionais brasileiras na década de 1990 e anos 2000.

Revisitar historicamente a década de 1990 é importante para se ter uma noção de quais foram os contextos político, econômico e social das origens de algumas políticas de avaliação educacional vigentes no Brasil. Podemos dizer que no plano político e econômico a década é caracterizada pelas ideias do neoliberalismo, neoprodutivismo e neotecnicismo; no plano didático pedagógico assumem importância as ideias do neoescolanovismo, “o aprender a aprender”, ideias inspiradas da antiga escola nova ressignificadas e difundidas pelo “Relatório Jacques Delors”, que orientaram tanto as reformas quanto as práticas educativas desenvolvidas na década, o neoconstrutivismo, que é uma reconfiguração do construtivismo de Piaget, a disseminação da “teoria do professor reflexivo” e o aparecimento de correntes pedagógicas como: pedagogia das competências e pedagogia corporativa e ainda a manifestação do que se pode chamar de pedagogia da exclusão.

A década de 1990 inicia-se em um contexto político-econômico mundial caracterizado pela ascensão das ideias do ultraliberalismo de Hayek e do monetarismo de Milton Friedman proliferadas pelos governos conservadores de Margaret Thatcher (1979 a 1990) na Inglaterra, Ronald Regan (1981 a 1989) nos Estados Unidos e Kohl (1982 a 1998) na Alemanha, então potências mundiais. Esse

novo pensamento hegemônico para a década, segundo Fiori (1991) “convergia em torno de um denominador comum: ‘o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos’” (p. 116). Essa concepção de Estado proliferada mundialmente, sobretudo na América Latina, é o que mais caracterizará politicamente, com intervenções diretas em outras áreas da sociedade, inclusive na educação no Brasil, a década de 1990, e ficou conhecida como “neoliberalismo”.

Neste momento, é importante que se diga que a retomada da temática do neoliberalismo conjugada a reforma de estado e reforma da educação na década de 1990, tem como objetivo singular o de ambientar o leitor no contexto em que foi formulada e aplicada a Política Pública de Avaliação do Ensino Médio – o ENEM.

Foi de fato, apontam os estudiosos, sob a égide do neoliberalismo, que se formularam as políticas educacionais para a década, mesmo à revelia do senso comum dos educadores e profissionais da educação que já no início da década demonstravam suas preocupações em simpósios e congressos nacionais de educação discutindo temas referentes ao Estado e educação, crise do Estado, neoliberalismo, democracia e a educação, público e privado, educação e trabalho.

A doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), Saviani (2008), nasceu do documento produzido pelos representantes do capitalismo central elaborada no chamado Consenso de Washington cuja finalidade serviria para orientar as reformas sociais promovidas pelos países da América Latina na década de 1990.

Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990. Na verdade Williamson denominou Consenso de Washington o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram *reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia* (SAVIANI, 2008, p. 427) [grifo nosso].

A doutrina do neoliberalismo surge como um pensamento único de um conjunto de ideias e soluções rápidas para o que se determinou chamar de crise do capitalismo que eclodiu na década de 1970 e que alicerçou o pensamento político-econômico da chamada nova ordem econômica mundial fundamentada em modelos de ordem trabalhistas identificados como pós-fordista e pós-keynesiana. Essa nova

abordagem política e econômica estimula a competitividade e busca maximizar a produtividade e o lucro.

O neoliberalismo, como arcabouço teórico e ideológico não é algo novo, remete ao início da década de 1940 através dos trabalhos de seu principal teórico Friederich Hayek e de outros como M. Friedman e K. Popper. Seu postulado fundamental é de que o mercado é a lei social soberana e parte do princípio básico do pensamento clássico do liberalismo, segundo o qual as relações econômicas de mercado são a única forma de distribuição dos bens, que mantém o equilíbrio entre a demanda crescente e uma oferta limitada pelas possibilidades da própria natureza.

Ao analisar os pressupostos teóricos e doutrinários do neoliberalismo adotados por Hayek e Friedman, BIANCHETTI (2001) considera que:

No campo da economia, suas formulações principais não representam o desenvolvimento de novas ideias, mas sua vigência as coloca na função de transformar-se em um novo paradigma nas ciências econômicas, *expandindo sua influência para as ciências sociais e políticas*, onde já existam desenvolvimentos teóricos de tendência economicista, que terminam confluindo em um grande movimento de signo utilitarista. Contribui também para esta expansão, dentro das sociedades capitalistas, a crise teórica do pensamento econômico keynesiano (fundador do pensamento econômico-político anterior), que foi incapaz de interpretar a crise do capitalismo e de propor soluções (p. 24) [grifo nosso].

O que mais se destaca, dentre outras características, na doutrina do neoliberalismo, é a concepção de Estado Mínimo.

O conceito de Estado Mínimo foi excelentemente resumido por Frigotto e Ciavatta (2003) como: “O máximo de mercado e o mínimo de Estado” (p. 106).

Podemos sinteticamente definir o Estado Mínimo como uma concepção neoliberalista contrária à concepção do chamado Estado do Bem-Estar Keynesiano. Este se configura na figura de um Estado interventor capaz de regular a demanda, oferecer subsídios e instaurar uma base planejada de desenvolvimento. Já a lógica neoliberalista tem uma concepção de Estado subordinado às condições e leis de mercado, assimilando conceitos de competitividade, organização, descentralização e ajustado aos novos tempos, capaz de adequar-se aos novos rumos da globalização, da competitividade do mercado e da reestruturação produtiva. Esse ajustamento, segundo Frigotto e Ciavatta (2003) “Deve dar-se não mediante políticas

protecionistas, intervencionistas ou estatísticas, mas de acordo com a lei do mercado globalizado mundial” (p. 106). Continua:

O ajuste ou “concertación” traduz-se por três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização. A desregulamentação significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. No caso brasileiro, para a reforma constitucional, a reforma da previdência e a reforma do Estado, o fulcro básico é de suprimir leis, definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.106).

Colabora para essa concepção o que Ball (2006) nos conta, ao refletir sobre as reformas políticas promovidas na Inglaterra no governo thatcherista:

Quero apresentar o argumento de que, durante os últimos quinze anos, temos testemunhado no Reino Unido, e também na maioria das outras sociedades do mundo ocidental e das sociedades desenvolvidas, uma profunda transformação (ver abaixo) nos princípios de organização da provisão social, especialmente no setor público. Isso significa dizer que as formas de emprego, as estruturas organizacionais, as culturas e os valores, os sistemas de financiamento, os papéis e os estilos de administração, as relações sociais e de pagamento e as condições das organizações públicas de Bem-Estar Social têm sido sujeitas a mudanças genéricas. Heuristicamente, essas mudanças devem ser situadas como parte de um processo mais amplo de transformação que Jessop descreve como a passagem do Estado de Bem-estar Keynesiano (KeynesianoWelfareState – KWS) para um Estado do trabalho Schumpeteriano (SWS – SchumpeterianWorkfareState) (Jessop, 1994). De acordo com Jessop, essa transformação substituiu o discurso fordista de produtividade e planejamento por uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo pós-fordista. O SWS “vai além da mera redução do Estado de Bem-estar Social para reestruturá-lo e subordiná-lo às forças do mercado”. No Reino Unido, esse processo de reestruturação, tanto como estratégia econômica quanto como projeto hegemônico de revigoramento da sociedade civil, esteve articulado mais claramente às políticas ideológicas do neo-liberalismo thatcherista (BALL, 2006, pp. 11-12)

No Brasil e na América Latina essas reformas consistiram em primeiro lugar num plano econômico com a finalidade de implantar programas de equilíbrio fiscal, reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, na implantação de rígidas políticas monetárias, e ainda a desregulação dos mercados financeiros e trabalhistas e ações de privatização e de abertura comercial.

Os grandes responsáveis pela promoção das reformas e da doutrina neoliberalista foram os organismos internacionais e regionais que possuíam estreito vínculo com os mecanismos de mercados e com as grandes empresas e megacorporações internacionais e transnacionais. Esses organismos eram

responsáveis por garantir a rentabilidade do sistema e assim, foram instituídos para orientar como as reformas sociais deveriam ser implantadas nos países de capitalismo periférico e semiperiférico. Podemos relacionar como principais organismos internacionais atuantes na década: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização Mundial do Comércio (OMC).

O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial são os intelectuais coletivos que implementam e supervisionam os processos que convencionaram denominar de ajuste das economias à nova ordem mundial globalizada.

É importante neste momento em que proponho lembrarmos alguns aspectos da década de 1990 termos em mente as relações ou posicionamentos que a doutrina neoliberal faz a respeito da educação.

Bianchetti (2001) afirma que as políticas educativas que surgem desse modelo respeitam a lógica econômica, promovendo a ideia de um Estado subsidiário, supondo uma lógica de mercado aplicado à educação, em uma relação de lei de oferta e procura do serviço educativo pela sociedade.

Sob essa perspectiva, o Estado se reduz a garantir uma educação básica geral, liberando os demais níveis do sistema às leis do mercado. Dessa maneira, caberia ainda ao Estado premiar as instituições responsáveis pela oferta de um produto (educação) de melhor qualidade para a demanda de mercado existente e sancionar as ineficientes através da retirada da demanda. Os meios de subsidiação da educação aplicados pelo Estado podem ser de diferentes formas como, por exemplo: propostas de financiamentos individuais, medidas de favorecimento à privatização ou apoio e incentivo à associações de professores ou outras instituições conscientes da educação como um bom negócio.

Ainda segundo essa lógica econômica, continua Bianchetti (2001), as universidades e os estudantes seriam os mais favorecidos pelo interesse empresarial em melhorar suas condições de produção, dado que esse interesse motivaria as empresas a investirem em investigação, o que representaria um melhor desenvolvimento tecnológico, e a absorverem os alunos interessados em participarem de seus quadros funcionais.

As propostas descentralizadoras que tendem a delegar a responsabilidade da educação aos âmbitos estaduais e municipais é outra marca

característica desta lógica econômica, pois considera os grandes sistemas como ineficientes e burocráticos, incapazes de se adaptarem às mudanças dinâmicas, e supõe que as unidades menores de gestão, sejam mais propensas às mudanças de mercado e mantenham uma relação mais direta com os promotores de demanda.

As propostas de descentralização da educação têm suas origens na concepção global do modelo. Partindo na premissa sobre as características do Estado, a redução de sua esfera de ação é um dos imperativos do modelo, do que deriva a necessidade de transferir a âmbitos menores a responsabilidade na execução das políticas que fazem funcionar a sociedade. Essa transferência de responsabilidade aos Estados ou aos municípios coincide também com a proposta da necessidade de um maior controle dos pais sobre a educação (BIANCHETTI, 2001, p. 101).

O autor adverte-nos de que a descentralização neoliberal tem como base uma filosofia individualista e é importante diferenciá-la das propostas de democratização do sistema sustentadas pelos setores democráticos e progressistas. Essa filosofia individualista encontrada na doutrina neoliberal impulsiona uma política de atomização educativa que se enquadra na concepção global de uma sociedade que desvaloriza as ações de solidariedade. Essas propostas descentralizadoras do sistema educacional emanadas da doutrina neoliberal foram mais tarde absorvidas e se fizeram presentes na nova LDB como tratarei mais a frente.

Sintetizando a relação educação versus neoliberalismo, Bianchetti (2001) considera que “Essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção” (p. 94).

Saviani (2006) considera que a concepção produtivista ou o ideário de valor econômico da educação (Schultz, 1967), tem seus fundamentos na teoria do capital humano, elaborada por Theodore Schultz na década de 1950, e começa a manifestar-se no Brasil, pela passagem dos anos de 1950 para 1960 nas discussões referentes à elaboração de nossa primeira LDB em 1959, na reforma universitária de 1968 e na reforma de ensino de 1º e 2º graus em 1971. Essas reformas tinham em vista o ideal pela busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. A partir dessa concepção, continua Saviani (2006), a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, portanto, um bem de produção. Essa lógica

econômica, considera o autor, em um primeiro momento, estava centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país, a riqueza social, a competitividade das empresas e o incremento dos rendimentos dos trabalhadores. Assim, relembra Saviani (2008), de acordo com esse pensamento, seria papel da escola a formação de mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual.

Contudo, a partir da década de 1970 e motivada pela crise do capital, o pensamento hegemônico passa a evidenciar a existência de uma subordinação funcional da educação ao sistema capitalista, isto é, “colocá-la ao interesse das classes dominantes” (SAVIANI, 2006, p. 48), uma vez que, nessa lógica, o processo educativo serviria para qualificar a força de trabalho, incrementar o processo de mais-valia e reforçar as relações de exploração.

Essa concepção produtivista da educação foi alvo de contestações por parte de críticos da educação no Brasil, a exemplo de Frigoto (1984) e Salm (1980), contudo, resistiu aos embates e na década de 1990 adquiriu nova funcionalização, assumindo a forma de neoprodutivismo, pois conforme Saviani (2006), veio a ser acionada como um instrumento de ajustamento às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento, de acordo com o pensamento hegemônico da década.

A partir desse ponto, “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2008, p. 430), uma vez que, se faz esgotada a capacidade dos mecanismos em absorver plenamente a mão de obra. Nesse novo contexto observa-se a diminuição do Estado na participação da garantia da qualificação da mão de obra, devendo essa qualificação ser de responsabilidade e iniciativa do trabalhador em procurar adquirir meios que o tornem mais capacitado, competitivo, e melhor habilitado para enfrentar as condições do mercado. Se mesmo depois de plenamente qualificado o indivíduo ainda não conseguir ser absorvido pelo mercado de trabalho, o problema não estaria no processo educacional em si, mas provavelmente, nele mesmo. A essa lógica SAVIANI (2008) denomina de “pedagogia da exclusão”, conforme podemos conferir a seguir.

Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não-governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a deseja inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão (SAVIANI, 2008, p. 431).

O significado dado ao valor econômico da educação que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados “guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51).

Frigotto e Ciavatta (2003) denunciam que os interesses privados do qual fala Gentili (2002) correspondem aos interesses da classe empresarial e industrial, que de acordo com esses autores, desde os anos de 1930, disputavam a hegemonia de seu pensamento educacional não só no âmbito da formação profissional, mas, mais amplamente, da educação escolar e de sua função.

Corroborando para o entendimento do amplo interesse da classe empresarial na formulação das políticas educacionais a pesquisa realizada por Souza (1981) que teve como objetivo expor a lógica das políticas educacionais entre os anos de 1964 a 1975, e que ainda se faz importante meio para entendermos essa relação, focalizando a influência do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) nessas políticas. O IPES, conforme a autora, era uma agência pensante de um amplo projeto econômico, político e social capaz de reunir uma gama de industriais, banqueiros, militares e personalidades da vida cultural do país, destacados profissionais e acadêmicos, eclesiásticos e burocratas em torno da elaboração de uma proposta de reformulação do ensino no país. Ao pesquisar a atuação dessa agência, a autora nos revela uma estrutura de poder empresarial que foi capaz de estudar a questão do ensino e de propor soluções adequadas aos tipos de problemas estipulados pelo paradigma ideológico e preocupações econômicas e políticas desta intelectualidade orgânica empresarial. As coincidências encontradas pela autora entre as propostas do IPES e o que foi implantado pelo Estado no período de tempo acima mencionado levaram a autora a concluir que esse instituto

teve um papel importante na formulação e elaboração de todo o quadro institucional do país após 1964.

De acordo com Souza (1981), as concepções básicas e premissas doutrinárias do IPES ficam em evidência como embasamento ideológico de uma concepção do ensino que o reduz a capital humano, a insumo para o crescimento industrial e a instrumento de ampliação da capacidade produtiva da força de trabalho, ou seja, uma educação funcional para um sistema de poder empresarial.

Através da recuperação das falas dessa elite orgânica, a pesquisa de Souza (1981) nos leva à constatação que o sistema educacional foi um dos setores onde a classe empresarial mais procurou afirmar a sua hegemonia. A autora nos alerta para que além dos discursos de falência ou má qualidade do ensino brasileiro é necessário atentar para as consequências que os avanços do capital monopolista e consequente divisão do trabalho exercem sobre a sociedade.

Como anteriormente mencionado, os organismos internacionais intimamente ligados às grandes corporações internacionais e transnacionais tiveram muita influência na formulação e aplicação das políticas na década de 1990, principalmente nos ditos países de economia periférica. Na educação o que mais se destacou foi a atuação do Banco Mundial¹ ou Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

As primeiras relações do Banco Mundial com o Brasil remontam já ao ano de 1949, quando o país recebeu seu primeiro empréstimo e foram progressivamente

¹ O Banco Mundial, de acordo com o site da Organização das Nações Unidas (ONU), é uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas e funciona como uma espécie de cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, pessoal altamente treinado e sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades. Conta com 187 países associados. Sua sede fica na cidade de Washington nos Estados Unidos. Possui cerca de 10.000 funcionários e conta com mais de 100 escritórios distribuídos pelo planeta.

O banco teve origem na Conferência de Bretton Woods, juntamente com o FMI e a OIC, no ano 1944. A princípio, foi criado com o intuito de promover a reconstrução e o desenvolvimento da Europa devastada pela guerra, porém, com o passar dos anos as suas competências e objetivos foram-se alargando. Hoje conta com uma estrutura organizada em cinco instituições associadas: BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento), AID (Associação Internacional de Desenvolvimento), IFC (Corporação Financeira Internacional), AMGI (Agência Multilateral de Garantia de Investimentos) e CIADI (Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos).

Desde a sua fundação, os Estados Unidos sempre tiveram enorme peso na gestão do banco e este, segundo Soares (2000, p. 16), “vem desempenhando importante papel como instrumento auxiliar do governo norte-americano na execução de sua política externa”. Os estatutos do banco estabelecem que o grau de influência nas decisões e votações é estabelecido proporcionalmente ao aporte de capital, o que tem assegurado aos Estados Unidos a hegemonia na presidência do banco desde sua formação.

se ampliando até que durante o regime militar na década de 1970 o país se tornou o maior tomador de recursos do BIRD. Nesse período, esclarece Soares (2000), a maior parte dos recursos adquiridos era empregada em setores de infraestrutura como energia e transportes seguidos pelo setor industrial. No final da década de 1970 e primeiros anos de 1980 foi o setor agrícola, seguido pelos setores de infraestrutura, o que mais alocou recursos. Até o ano de 1983 os recursos adquiridos através do banco empregados no setor educativo não passavam de 1,6% do total, conforme Soares (2000).

A partir de 1989 até meados da década de 1990 a participação nacional nos empréstimos do BIRD cai acentuadamente, contudo a participação da educação como destino dos recursos adquiridos junto ao banco, no período compreendido entre 1991 a 1994, sobe para 29% do total de investimentos (idem, p. 35) o que demonstra um crescimento das atenções do banco mundial para com o setor educacional.

Soares (2000) considera que a partir do governo Collor, o país começou a adotar uma série de reformas propostas pelo modelo neoliberal, com a finalidade de se adequar ao pensamento hegemônico da época. Assim é que esse governo tomou diversas medidas para tentar estabilizar a economia como, por exemplo: o corte de gastos públicos, renegociação da dívida externa, promoção de abertura comercial, estímulo ao ingresso de capital estrangeiro, início de programas de privatização, além de ter desmantelado os serviços e as políticas públicas. Considera a autora que tais medidas contribuíram para a queda da renda per capita, o aumento da concentração de renda, o alastramento da pobreza e da exclusão social no país.

Diante desse contexto, a discussão a respeito das concepções do Banco Mundial sobre educação e sua função e ainda sobre a influência do banco na formulação e aplicação das políticas educacionais no Brasil em meados da década de 1990 estava sendo debatida pelos profissionais da educação em todo o país. A exemplo disso, podemos citar o seminário organizado pela entidade não governamental Ação-Educativa e pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em educação: História e Filosofia da Educação, da PUC-SP no ano de 1995, cujo tema era: “O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil” que posteriormente deu origem ao livro de mesmo nome. O objetivo do seminário foi promover a discussão sobre políticas e formas de atuação do Banco Mundial, suas estratégias, bem como sobre a relação deste organismo com governos e sociedade civil em

torno de projetos educacionais da época e ainda a possibilidade de intervenção da sociedade civil na definição das políticas educacionais e na implementação dos projetos financiados pelo banco.

Coraggio (2000) analisa os fundamentos teóricos e empíricos das propostas do Banco Mundial para a educação na metade da década de 1990, propostas que posteriormente foram adotadas sob forma de políticas educacionais pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). O autor considera que, apesar do discurso por parte do banco de que as políticas educacionais deveriam ser aplicadas diferentemente e adequadamente ao estágio de desenvolvimento educacional de cada país, o banco detinha um conhecimento certo e pronto, uma espécie de pacote pronto para aplicar, com métodos e medidas associadas à reforma educativa universal. Considera também, que a política educacional proposta era caracterizada pela descentralização dos sistemas de ensino, objetivando desenvolver as capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário e se necessário também no ensino secundário tendo em vista satisfazer a demanda por trabalhadores “flexíveis” que pudessem facilmente adquirir novas habilidades.

Ainda em sua análise, Coraggio (2000) afirma que era proposta do banco que todo país devesse realocar recursos da educação superior e técnica para a Educação Básica, sugerindo que o estado subsidiasse apenas aqueles que não pudessem pagar por sua educação, focalizando dessa maneira seus recursos para os pobres, objetivando o aumento de sua capacidade de trabalho através da educação. A lacuna deixada pelo Estado no ensino superior deveria ser preenchida pelos recursos da iniciativa privada.

Outra característica importante das políticas educacionais propostas pelo Banco Mundial, apontada por Coraggio (2000) é a implantação de mecanismos de avaliação das instituições de ensino. O autor afirma que o banco sabia ser conveniente que os estabelecimentos educacionais fossem avaliados por seus resultados em termos de aprendizado dos alunos e por sua eficiência em termos de custo por diplomado. Esses mecanismos de avaliação serviriam também para incentivar as inovações e a eficiência, incentivando a concorrência por recursos públicos entre as instituições de ensino à semelhança de como ocorre à concorrência no mercado por recursos privados.

Finalizando suas considerações, o autor encontra ainda nas propostas do Banco Mundial para as políticas de educação no Brasil na metade da década de

1990 a necessidade que o banco enxergava em aumentar a eficiência interna do sistema escolar e de diminuição de certos déficits de aprendizagem, sugerindo então medidas a serem aplicadas, às quais o autor considera como paliativas.

Do discurso do Banco Mundial em relação à formulação e aplicação de suas políticas educacionais a partir da metade da década de 1990, Coraggio (2000), observa que o banco estabeleceu, a fim de adequar a realidade educativa ao seu modelo econômico, relações analógicas entre sistema educativo e sistema de mercado, escola e empresa, pais e consumidores, relações pedagógicas e relações de insumo-produto, aprendizagem e produto. Dessa forma considera que:

Em consequência, não seria de estranhar que sua proposta básica para o sistema educativo consista em (até onde for possível) deixar a atividade educacional à mercê do mercado e da concorrência para que a interação entre consumidores e fornecedores de serviços educacionais defina a quantidade de educação, seus conteúdos e pedagogias, suas formas de estruturação, em que áreas e a que preços deve ser oferecida. Mas essa proposta nada mais faz que reencontrar o que já foi introduzido pela mesma teoria como princípio filosófico irrefutável, não testado, de que os mecanismos de mercado são intrinsecamente superiores a qualquer outra forma de coordenação da atividade humana. Sendo uma teoria normativa, seu mau uso leva a simples tautologias (CORAGGIO, 2000, p. 103).

Corroborando com o pensamento de Coraggio (2000), Torres (2000) afirma que as propostas do Banco Mundial para a educação, na metade da década de 1990, eram feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica e que a relação custo-benefício e a taxa de retorno eram o que constituía as categorias centrais e a partir das quais se definiam a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade.

Torres (2000) considera que o modelo educativo proposto pelo Banco Mundial era um modelo no qual se podia notar duas grandes ausências: O professor e a pedagogia. Segundo ela, esse modelo exclui esses aspectos no momento da formulação das políticas educacionais e que está configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, aqueles que não podem ser medidos, ou seja, essenciais da educação. A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar um discurso formulado por economistas para ser implementado por educadores.

No contexto dessas orientações gerais, Warde E Haddad (2000) sintetizam o pensamento dos autores anteriormente citados a respeito das propostas

de reformas educacionais, a partir da metade da década de 1990, promovidas pelo Banco Mundial, como um ordenamento do campo educacional necessário a:

- a) adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social;
- b) estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico;
- c) subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica.

Essas reformas eram caracterizadas por: descentralização, capacitação dos professores em serviços, livros didáticos, guias curriculares, educação à distancia, prioridade ao ensino primário, assistencialismo ou privatização para os demais níveis de ensino.

Conforme SOARES (2000) é no governo FHC que ocorre novamente um aumento das relações do país com o Banco Mundial, uma vez que, a política aplicada neste governo vinha apresentando sintonia com as políticas dos organismos multilaterais de financiamento. A autora afirma que o governo Fernando Henrique vinha dando continuidade às reformas liberalizantes, ampliando o processo de abertura econômica, intensificando o processo de privatizações e aprovando uma série de mudanças constitucionais que abriam caminho para o aprofundamento das reformas e que coincidiam com as propostas do Banco Mundial, com, por exemplo, a flexibilização dos monopólios, a concentração dos recursos para educação no ensino básico, entre outras.

Concorda Saviani (2006) a respeito da sintonia entre o governo FHC e os organismos internacionais de financiamento, ao considerar que a política educacional que vinha sendo implantada nesse governo, a partir da metade da década de 1990, sob a direção do Ministério da Educação, caracterizava-se pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas e pelo apelo à participação da sociedade (cidadãos, pais, alunos, iniciativa privada e órgãos não-governamentais) na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas. Em contrapartida centralizava-se no MEC o controle do rendimento escolar em todos os níveis, desde as creches até a

pós-graduação com base na montagem de um “sistema nacional de avaliação” respaldado pela nova LDB a ser estabelecida em 1996.

Essas orientações da reforma do ensino no Brasil levada a efeito pelo governo federal entre 1995 a 2001, conforme Saviani (2008), são características da nova conotação que a pedagogia tecnicista adquiriu na década de 1990, são elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los ou dividi-los com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais. É o que se chama de neotecnicismo. O papel do Estado e da escola é, portanto redefinido através de uma flexibilização do processo, no qual se preconizam os resultados. A eficiência e a produtividade serão garantidas através da avaliação desses resultados. Dessa maneira a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como no caso da educação.

É na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seu artigo 9º, inciso VI, que determina que a União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, que o sistema nacional de avaliação oriundo do governo FHC tem fundamento.

Esse sistema nacional de avaliação, além do aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que já existia, passou a contemplar novas modalidades de exames, abrangendo da educação básica à superior. Tais exames concentraram-se na avaliação dos egressos, como o caso do Exame Nacional de Cursos (ENC–Provão) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com ênfase no mercado de trabalho.

O processo de construção da LDB de 1996 é fruto do movimento democrático no final da década de 1980 em que vivia o país, conforme mencionado anteriormente. Contudo, acusam os críticos do governo FHC, a exemplo de Frigotto e Ciavatta (2003), de que ela foi usada como instrumento estratégico de subordinar as reformas educativas, no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico-social. Que o pensamento dos educadores e suas propostas para LDB não era compatível com a ideologia e com as políticas de ajuste, e por isso foram duramente combatidos e rejeitados e que todas as decisões fundamentais foram

tomadas pelo alto, pelo poder executivo, através de medidas provisórias, decretos e leis, mediante expediente de favores e trocas.

Do mesmo modo afirma Saviani (2008) que a lei da educação de 1996 reflete a política educacional conduzida pelo governo FHC numa direção contrária aos interesses maiores da educação do povo brasileiro, conclusão evidenciada a partir das sucessivas derrotas que as organizações dos educadores sofreram ao longo de sua formulação.

Podemos realmente aferir que algumas ideias consideradas negativas ou prejudiciais pelos críticos, advindas do pensamento educacional da doutrina neoliberal, da classe empresarial e disseminadas pelo Banco Mundial como: A descentralização do sistema educativo (responsabilizando parte dele aos estados e municípios), a normatização da obrigatoriedade da avaliação por parte do Estado, (como meio de garantir a eficiência e qualidade do sistema), a subjetivação do ensino gratuito, a flexibilização dos conteúdos, bem como a atenção especial à Educação Básica integrada à educação profissional, se fizeram presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira e nortearam as políticas públicas educacionais implantadas pelos governos na década de 1990. Mas também não há de se negar, tampouco é objetivo dessa explanação, de que houve significativos avanços.

Borges (2009), baseando-se em dados oficiais sobre a educação, acredita que as críticas ao governo FHC e sua política educacional limitam-se a revelar a distância entre o plano formal e o plano real, ou seja, explicitar a ideologia e explicitar a materialidade estrutural, entre o que se prometeu e o que foi realmente cumprido. A autora defende que a universalização alcançada pelo governo FHC no ensino fundamental foi um ponto positivo e que não pode ser negada, mesmo em face da constatação da baixa qualidade em que esse processo aconteceu.

Estatisticamente temos a universalização do Ensino Fundamental e esta é a universalização realizável numa sociedade marcada pela desigualdade material e inclusive plenamente adequada à lógica meritocrática da sociedade liberal, que vai permitir a aquisição de educação de boa qualidade àqueles que puderem comprá-la no mercado cada vez mais ampliado. [...]

O reconhecimento das péssimas condições e das competentes estratégias para a realização da universalização como o programa Correção de Fluxo do MEC não deve, portanto, obliterar o fato de que esta universalização realmente se deu. O movimento dos educadores não acreditava que essa universalização fosse ocorrer e, no entanto, se deu. Apostava-se que um governo neoliberal como o de FHC não realizaria a “escola para todos”

inclusive esta política se concretizou muito antes do que este mesmo governo havia se proposto como meta (BORGES, 2009. pp. 48-49).

Franco (2007), em análise da política educacional do governo FHC até 2001, caracteriza a política desse período em três aspectos principais:

- a) Revalorização da racionalidade técnica, desta vez concentrada no financiamento, atividade-meio com a qual se almejava equacionar os problemas de acesso e de qualidade do sistema educacional;
- b) Ênfase no ensino fundamental;
- c) Valorização da política educacional baseada em evidências, o que se expressou por meio da ênfase em avaliação, o que não deixa de ser uma forma de acionar mecanismos de racionalidade técnica em outros domínios da política educacional.

E continua:

Em uma análise bastante geral sob o ponto de vista dos seus resultados, o período FHC caracterizou-se por conquistas importantes em relação à universalização do acesso ao ensino fundamental, o que, parcialmente, se explica pela melhoria do fluxo operada desde o início da década de 1990, processo que, inegavelmente, foi fortalecido e catalisado pelo sistema de incentivos proporcionado pelo esquema de financiamento engendrado pelo FUNDEF. No que se refere ao desafio da qualidade, as políticas propostas não se mostraram igualmente eficazes (FRANCO, 2007, p. 1000).

Werle (2011) nos mostra que, se a década de oitenta foi de abertura política e de democratização, a década de 1990 foi de reformas do Estado, de parcerias entre Estado e sociedade civil, privatizações e emergência do Terceiro Setor e que é importante ter presente este cenário para acompanhar as ações do Estado na educação ao longo deste período. Considera que o fruto das políticas públicas educacionais até 2001 foi a ampliação da faixa de obrigatoriedade do ensino no Brasil com ampliação para nove anos a duração do ensino fundamental, à medida que fosse sendo universalizado o atendimento na faixa dos 7 aos 14 anos.

Apona ainda os aspectos de gestão democrática, obrigatoriedade e qualidade do ensino como centrais da ação do Estado na Educação Básica brasileira o que exige, para sua efetivação, a colaboração entre os entes federados.

A União é reafirmada como a instância coordenadora da política educacional, o que fica explicitado no artigo 8º da LDBEN (BRASIL, 1996). Dentre suas incumbências está a de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, bem como assegurar processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, a avaliação de cursos das IES, para o que deverá ter acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (BRASIL, 1996, artigo 9º, incisos VI, VIII, § 2º). Portanto, no que se refere à avaliação a União tem um papel determinante no contexto da organização federativa nacional (WERLE, 2011. p. 774).

O governo que se segue na década seguinte é o do governo Lula o qual obteve dois mandatos consecutivos (2002-2010). Seu primeiro mandato, no que concerne à política educacional adotada, apesar das importantes iniciativas do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado federal como promotor de políticas para o setor, bem como de tentativas de correção de distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais, foi caracterizado, conforme Oliveira (2009) muito mais por permanências do que por rupturas em relação ao governo anterior.

A autora considera que os primeiros quatro anos do novo governo podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, o que se percebeu, nesses quatro anos, foram ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis.

Contudo a criação do FUNDEB ainda nos primeiros anos de governo representa um momento importante de reconsideração de prioridades. Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o FUNDEF, criado na gestão anterior, que consistia em uma política educacional de priorização do ensino fundamental, foi ampliado passando a compreender a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos.

Os programas sociais implementados no primeiro mandato podem ser considerados em grande parte como assistenciais ou compensatórios. Considera Oliveira (2009) que estes programas foram orientados pela mesma lógica do governo que o antecedeu, uma vez que muitos programas sociais foram desenvolvidos tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se

encontravam abaixo da linha da pobreza. Esses programas obtiveram na política educacional importante meio de propagação dentre eles podemos citar: Bolsa Família, Pró-Jovem e Primeiro Emprego. “Esses programas chegam à escola pública como mais uma tarefa a ser desempenhada em meio ao conjunto de exigências apresentado aos docentes”(OLIVEIRA 2009, p. 204).

A descentralização da gestão educacional incentivada através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que procura, por meio de parcerias com os municípios, instaurar um regime de colaboração que propicie o desenvolvimento prioritário da educação básica e uma política de incentivo a participação da comunidade, empresas e órgãos não-governamentais através de um apelo ao compromisso social fundamentado na noção de que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar, são outras marcas tidas como formas de continuísmos das políticas educacionais implantadas na década de 1990 que permaneceram no governo Lula.

Outros fatores importantes a serem considerados na política educacional da última década foram a adoção e implantação de políticas que estabelecem nexo entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional, como por exemplo, a referência do IDEB justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o fortalecimento do sistema nacional de avaliação através da estruturação das avaliações em larga escala e políticas de avaliação que tomaram centralidade nas ações do governo. A respeito de políticas públicas de avaliação e avaliação em larga escala tratarei no próximo subitem.

3.3 Políticas avaliativas e avaliação em larga escala

No campo das políticas educacionais contemporâneas, a avaliação se constitui notadamente em um dos eixos estruturantes adquirindo lugar de centralidade nas ações do Estado e repercutindo das mais variadas maneiras no ambiente escolar.

Antes de adentrarmos propriamente no estudo das políticas avaliativas é importante ter em mente algumas das possíveis funções da avaliação em suas

diferentes formas ou modalidades debatidas na literatura acadêmica a respeito do assunto.

Fischer (2010) concebe a avaliação como um ato inerente do ser humano em praticamente todas as circunstâncias do dia a dia. Onde houver ações dos seres humanos, lá estarão sempre se processando os mecanismos de avaliação. Eles se processam em ações relacionadas à validação, valorização, estimação de méritos, apreciação, atribuição de valores ou em tomadas de decisões, seja de forma consciente ou inconsciente. Portanto a avaliação extrapola o âmbito escolar e os processos de aprendizagem embora também, seja impossível pensar esses processos e a própria educação sem a temática da avaliação.

No âmbito escolar, a avaliação é pensada pela autora como um elemento integrante do processo pedagógico que também se constitui, ela mesma, em processo com fins definidos que abrangem compreensão de avanços, limites e dificuldades que estudantes encontram para atingir objetivos estabelecidos em determinadas etapas.

Em Afonso (2005) podemos encontrar outras definições trazidas na literatura a respeito das funções da avaliação escolar, entre elas, a averiguação da competência (*competence*), a promoção da competição entre alunos e escolas (*competition*), a relação entre conteúdos e formas de avaliação (*content*) e a seleção e alocação diferencial dos indivíduos (*control*); função de regulação a fim de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro; e ainda as mais referidas na literatura que dizem respeito à melhoria dos processos de aprendizagem, à seleção, certificação e responsabilização (*accountability*), à promoção da motivação dos sujeitos e ao desenvolvimento de uma consciência mais precisa sobre os processos sociais e educacionais e, finalmente, à função que relaciona a avaliação com o exercício da autoridade, sobretudo no contexto organizacional.

Para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico, as funções simbólicas, de controle social e de legitimação política são as funções que têm um maior destaque analítico. Algumas dessas funções ganham maior relevo em determinados períodos históricos, ou são particularmente importantes em conjunturas socioeconômicas específicas.

No contexto político-econômico que se estabeleceu mundialmente na década de 1990, sobretudo em países como EUA e Inglaterra, as funções mais importantes que estavam sendo imputadas aos sistemas de avaliação eram essencialmente as que remetem para a seleção dos indivíduos e para a “gestão produtivista do sistema educativo” (AFONSO, 2005, p. 19), pois se procurava criar um mercado educacional, onde a avaliação tinha um papel fundamental, permitindo obter informações sobre o sistema educativo, disponibilizando dados que pudessem fundamentar as escolhas dos consumidores da educação. Esse novo contexto político-econômico que se estruturou na década de 1990 é um exemplo de como a mudança nas políticas governamentais pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudança nas práticas avaliativas.

De modo geral, as políticas educativas e avaliativas só podem ser adequadamente compreendidas se forem também referenciadas ao contexto mundial, ultrapassando assim algumas limitações inerentes às perspectivas tradicionais que circunscrevem os limites do Estado. Nesse sentido, as funções da avaliação, conforme Afonso (2005) (baseado em Santos Guerra, Philippe Warin, Jean Pierre Nioche, House e MacDonald), têm que ser compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas, pois também a própria avaliação é uma atividade política. A avaliação é uma atividade afetada por forças e interesses que têm efeitos políticos, desse modo a própria escolha das modalidades e técnicas de avaliação dos estudantes supõe e implica uma determinada orientação política.

Apropriando-se dos conceitos de que avaliação é uma atividade imbricada de características políticas e que deve ser entendida em seus contextos sócio, histórico, político e econômico, é importante entender o que se convencionou chamar de “Estado Avaliador”.

Esta expressão, segundo Afonso (2005), pode ser entendida sucintamente como o grande interesse por parte dos governos neoconservadores e neoliberais pela avaliação, e o modo como esta se coloca no centro das ações políticas do Estado a partir dos fins da década de 1980.

Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um ethos competitivo, neo-darwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público dos modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. [...] Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas

exigiu não só a adoção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no setor público, como induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (AFONSO, 2005, p. 49).

Nessa concepção de Estado pautado em indicadores mensuráveis, a avaliação surge como instrumento capaz de contribuir para a criação desses indicadores e medir as performances dos sistemas de uma época caracterizada pelo acompanhamento dos níveis da educação nacional e pela necessidade de manter e criar altos padrões capazes de enfrentar a competitividade internacional.

Observa-se então, em termos de políticas educativas, a tentativa de conciliação entre o Estado avaliador, preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados, e a ideia de mercado educacional, baseada na diversificação da oferta e na competição entre escolas, utilizando-se para isso, nesse processo, preferencialmente da avaliação estandardizada criterial, ou seja, a avaliação que visa o controle de objetivos previamente definidos. Deste modo, o Estado torna a avaliação uma de suas ações centrais, utilizando-a como suporte para processos de responsabilização (*accountability*) ou prestação de contas relacionados com os resultados educacionais e acadêmicos, passando estes a ser mais importantes que os processos pedagógicos.

A ênfase genérica na avaliação dos resultados e produtos, seus limites e deficiência, em detrimento da avaliação dos processos é onde mais especificamente está focada a crítica acadêmica, que defende o resgate da avaliação formativa como dispositivo emancipatório, tendo em vista, a concretização efetiva dos direitos sociais e culturais, pois retornando as considerações iniciais de Fischer (2010) de que a avaliação é um processo e que deve ser entendida dentro de um processo pedagógico maior,

é preciso lembrar sempre, que em se tratando da avaliação da aprendizagem, a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. Portanto, priorizar vivências de avaliação enquanto processo formativo pode ser um modo adequado de resistir à supervalorização da pedagogia de resultados (FISCHER, 2010, p. 49).

A preocupação reducionista vigente com produtos e resultados, na maioria das vezes desprovida de validade técnica e relevância cultural, cuja concepção está atrelada a alimentação por meio de dados mensuráveis da

comparação e do ranqueamento das escolas nos diversos níveis de ensino, seja local ou internacional, é uma característica proveniente das formulações políticas nacionais e internacionais em torno da avaliação educacional, pautada, como exposto anteriormente, em resultados quantitativos generalizáveis e que se manifesta, atualmente, através de processos de avaliação em larga escala.

Esses processos de avaliação em larga escala, conforme nos apresenta Werle (2010), podem ser considerados como avaliações externas às instituições escolares, de grande abrangência e que são realizados por instituições especializadas, ou seja, atores que não pertencem ao dia a dia das escolas.

Avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema (WERLE, 2010, p. 22).

Utilizando uma analogia, onde o sistema é como uma floresta e as escolas são como as árvores dessa floresta diferenciadas entre si por suas características específicas tais como cores, tamanho, idade, frutos e flores, Werle (2010) considera que as avaliações em larga escala não expressam o detalhe e a multiplicidade, ou seja, não são pensadas para destacar as laranjeiras, suas flores e seus frutos, mas para apresentar parâmetros gerais da floresta.

As avaliações em larga escala, segundo a autora, têm como uma de suas características centrais a detenção de focos bastante específicos, uma vez que os aspectos a serem avaliados, os parâmetros norteadores, são previamente delimitados e definidos, o que logicamente faz com que os dados resultantes apenas digam respeito a esses aspectos.

No que remete à educação básica brasileira, as avaliações em larga escala se caracterizam por serem planejadas, implementadas, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas. Nelas o objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, e estão em consideração os resultados da aprendizagem, não os processos de aprendizagem, ou os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores, comenta a autora. O forte apagamento dessas agências no debate

público relativo às finalidades dessas avaliações, e das limitações das coletas dos dados e dos testes utilizados é um ponto importante citado por Werle (2010), e que nos leva a questionar a existência de interesses ainda não claros por parte do governo em relação a uma não participação proposital dessas agências no debate proposto.

As avaliações de larga escala são referidas no discurso governamental como um meio pelo qual são fornecidas prestações de contas à sociedade, bem como a devida transparência do emprego de recursos públicos aplicados no sistema, na orientação de políticas e nos planos de ação de sistemas e escolas e que servem ainda para o aperfeiçoamento de projetos, autoavaliação de escolas e de sistemas e diagnóstico de situações escolares. Afonso(2005) chama a atenção para a presença desse discurso na fala do então presidente dos EUA, G. Bush (1992) que concebia a avaliação como “um poderoso instrumento da reforma educativa” (AFONSO, 2005, p. 68), justamente em uma época em que se discutia a implantação de um novo sistema de exames nacionais contidas no relatório *America 2000: An Education Strategy*, exames estes, com caráter voluntário e que segundo o então presidente, visavam acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos alunos e o trabalho das escolas tomando como referência normas-padrão nacionais. Esclarece ainda Afonso (2005), que

para além do interesse da apregoada melhoria da competitividade e produtividade, subjacentes ao projeto dos exames nacionais, alguns importantes líderes do mundo empresarial apoiaram a criação das normas-padrão e das provas de avaliação a nível nacional, de modo a viabilizar o que consideraram ser duas peças fundamentais para a reforma educativa: a prestação de contas (accountability) e a competição entre escolas (p. 69).

A avaliação foi também uma das grandes preocupações centrais da agenda política educacional dos Conservadores na Inglaterra, principalmente a partir dos meados da década de 1980, com a reforma educativa (Education Reform Act 1988) na vigência do terceiro mandato de M. Thatcher. Destacam-se nesse contexto, a adoção de um currículo nacional para todos os alunos em idade de frequentar a escolaridade obrigatória e a implementação de um novo sistema de exames nacionais realizados em idades chaves (*Key Stages*), que levava em consideração critérios de avaliação fixados de forma centralizada, além de um exame final de certificação geral de educação secundária. Esse sistema de exames

nacionais tinha como objetivos: criar um diploma de fim de curso, fornecer aos empregadores um instrumento para tomar decisões, e apoiar os processos de admissão às instituições de educação pós-secundárias.

No Brasil, a avaliação em larga escala não se desenvolve diferente do que acontece no panorama mundial de disseminação desses mecanismos seguindo as orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e também sob a lógica centralizadora de formulação e implementação por parte do MEC, responsável por definir os objetivos gerais dos sistemas de avaliação.

No âmbito federal, Werle (2010) destaca cinco processos de avaliação em larga escala, são eles: Provinha Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), a Prova Brasil e o ENEM. A propósito do ENEM destaco mais a frente um capítulo específico para o seu estudo.

A autora esclarece que em um primeiro momento, no que diz respeito ao SAEB, houve a participação da comunidade acadêmica na análise do sistema de avaliação, como uma forma de busca de legitimidade acadêmica e reconhecimento social, contudo a partir de 1995, o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos do Banco Mundial e pela terceirização das operações técnicas. Assim, a comunidade acadêmica e escolar é realocada para a condição de apoio logístico na fase de aplicação dos testes, ocorrendo então uma “reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos estados, o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas” (WERLE, 2011, p. 775).

Além do âmbito federal, a avaliação em larga escala no Brasil com foco na educação básica se processa no que Werle (2010) nomeia de mais dois planos de segmentação/superposição que concernem aos âmbitos estaduais e municipais. Os planos de segmentação se apresentam em termos de apropriação local de formas diferentes. A autora considera que o plano federal se impõe de forma inquestionável, exigindo permeabilidade e adesão da parte da instância municipal, mas que essa nem sempre integra a sistemática nacional de avaliação do rendimento escolar no que concerne a operacionalização e planejamento da política educacional local.

Em uma perspectiva mais atual sobre o processo de desenvolvimento das ações de avaliação em larga escala no âmbito federal, Werle (2010), considera que houve a partir de 2005 um reforço desse processo através da legitimação a partir de ações pragmáticas vinculadas a vários fatores referentes a esse processo, e também pela criação de novos índices e sistemas de seleção que valorizam os resultados de outras avaliações e instituem novos parâmetros de comparações entre as instituições do sistema educacional.

Finalmente, a autora nos mostra que a temática da avaliação em larga escala é cercada de tensões que envolvem questões como: universal versus amostral; série versus idade; muitas matérias do currículo versus alguns conteúdos; aspectos cognitivos versus afetivos; avaliação de competências versus avaliação do efeito escola; autonomia da escola versus fortalecimento do poder central. Entende que estes tensionamentos precisam ser enfrentados mediante discussão, envolvendo as diversas instâncias do sistema educacional e os segmentos das comunidades escolares. Ou seja, neste cenário de políticas de avaliação dos sistemas é necessário que se promova uma reflexão no âmbito escolar que envolva escola e gestores, tendo em mente a própria finalidade da avaliação educacional como fator de aprendizagem, de construção e reconstrução de conhecimentos e de práticas relevantes e significativas para todos os segmentos do espaço escolar e seu contexto social mais amplo.

4 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM

Neste capítulo abordo aspectos da política pública de avaliação em larga escala, o ENEM, no que tange aos aspectos legais, trajetória histórica, dimensão política, princípios e fundamentações metodológicas. Para tanto me utilizo das pesquisas de Locco (2005) e Alves (2009), os quais de antemão já traçaram esse percurso de análise mais aprofundada da política.

4.1 Origem e mudanças ao longo do tempo.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma política pública de avaliação nacional do ensino médio com repercussões no ensino superior, que teve seu início no final da década de 1990, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), obtendo um lugar de elevada importância na centralidade das políticas no governo Lula e que continua a ter sua valorização no governo Dilma. É um exame de natureza conceitual autoavaliativa e diagnóstica que teve seus objetivos mudados ao longo do tempo, de acordo com os direcionamentos e posicionamentos do Ministério da Educação (MEC) em cada governo que transpassou.

É fundamentado em Alves (2009) que posso afirmar ser o ENEM uma política pública, pois, conforme argumenta em sua pesquisa, as políticas públicas podem ser de Estado ou de Governo. São Políticas Públicas de Estado aquelas determinadas por força da Constituição, sendo existentes e devidas enquanto a Constituição vigorar. São Políticas Públicas de Governo aquelas determinadas pelo governante, através de seu Plano de Governo, e geralmente são transitórias, atendendo ao período de seu mandato. Se o governo muda, a política pode deixar de existir.

Continua Alves (2009):

A avaliação é uma Política Pública de Estado, pois, como se vê no artigo 209 da Constituição Federal de 1988, “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:”, em seu inciso II – “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.” O presente preceito se repete na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no artigo 7º inciso II.

Corrobora com a afirmativa o artigo 9º da LDB, que determina que a União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (inciso IV) (ALVES, 2009, p. 21).

O ENEM é, por conseguinte, uma política pública de Estado, com bases previstas na própria Constituição Federal e na LDB de 1996, que teve início no mandato de Fernando Henrique Cardoso, fortaleceu-se no governo de Lula e continua no governo Dilma.

O documento legal que instituiu o ENEM foi a Portaria Ministerial n.º 438, de 28 de Maio de 1998, com as alterações introduzidas pela Portaria Ministerial n.º 318, de 22 de Fevereiro de 2001, sendo que o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização do ENEM, nos termos do Artigo 4º da referida Portaria, é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, regulamentado pela Lei Nº 9.448, de 14 de março de 1997, que também ficou incumbido de coordenar os trabalhos de normatização, supervisionar as ações de implementação, assim como promover a avaliação contínua do processo, mediante articulação permanente com especialistas em avaliação educacional com as instituições de ensino superior e com as secretarias estaduais de educação.

Conforme Locco (2005) a proposta do ENEM foi elaborada no interior do INEP a partir da contribuição de seus técnicos e especialistas, e foi dada a conhecer no ano de 1998, ano da sua primeira edição. A autora faz uma interessante consideração ao referir-se ao fato de que a estratégia de divulgação e implementação da política, adotada pelos especialistas do INEP, ao não correlacionar o ENEM no contexto internacional, no que tange às reformas educacionais e de avaliação, e de sequer fazer menção a essas, passaram a falsa ideia de uma proposta inovadora e de que esta política foi gestada e produzida somente pelos teóricos nacionais. A autora questiona esse caráter de inovação atribuído à política no momento de sua formulação e baseada em Afonso (1999), que trata da reforma educacional e do sistema de avaliação introduzido na Inglaterra pelo Ato Educacional¹ de 1988, considera ser o modelo inglês a inspiração para o ENEM.

¹O *Education Reform Act* 1988, instituído na vigência do terceiro mandato de M. Thatcher, é amplamente considerado como uma das reformas mais importante da legislação da educação na Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte desde o *Education Reform Act* 1944. Ele teve como principais características: implantação de um currículo nacional, exames nacionais aos 7, 11 e 14 anos, Gestão local dos orçamentos escolares (LMS), possibilidade das escolas se transformarem em Grant Maintained schools, criação de Faculdades de Tecnologia e criação de um novo regime de inspeção para as escolas.

De fato, as características entre os dois sistemas são bastantes semelhantes conforme explana Locco (2005):

Ora, neste caso, tem-se o modelo que originou o Enem, que abraçou a avaliação criterial, baseando-se nas três funções essenciais atribuídas ao sistema inglês, a saber: “criar um diploma de fim de curso, fornecer aos empregadores um instrumento para tomar decisões e apoiar os processos de admissão às Instituições de Educação Pós-secundária e abranger o maior número possível de estudantes” (cf. NOAH E ECKSTEIN, 1992, p.14, citado por AFONSO, 1999). Com relação ao Enem, estas funções aparecem como finalidades, acrescentando-se o referenciar a auto-avaliação e apoiar os processos de seleção ao Ensino Superior (p. 45).

Prossegue a autora que ainda sem contextualizar o ENEM no âmbito das políticas públicas e das reformas educacionais vigentes nem dos modelos de avaliação seguidos à época de sua formulação e implantação, o INEP realizou seminários e encontros com as Secretarias de Educação dos Estados e Universidades. Nesses encontros foram discutidas as questões de entendimento e de operacionalização, mas sem entrar nas questões de ordem política que levariam ao questionamento da linha e da concepção de avaliação que subjaz a este exame, ou mesmo sua história.

Desta maneira é possível depreender da constatação da autora, e também do disposto na lei ao responsabilizar unicamente o INEP pela formulação e definição das bases fundamentais da política, uma centralização das ações em um sentido de cima para baixo, sem a participação efetiva da comunidade escolar na formulação e discussão da política, sendo a comunidade escolar apenas acionada na fase de implementação e basicamente nas funções de operacionalização e apoio na aplicação da avaliação.

Nesse contexto, o ENEM foi implantado pelo INEP como procedimento de avaliação do desempenho dos estudantes egressos ou concluintes do ensino médio, que voluntariamente participem do processo, tendo por objetivos, nos termos do Artigo 1º da Portaria Ministerial n.º 438, de 28 de Maio de 1998:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;

- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

De maneira geral, conforme o Documento Básico (2000), o objetivo fundamental do ENEM até 2008 era o de avaliar o desempenho do estudante ao término da escolaridade básica para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

Como objetivos específicos, o documento apresenta as seguintes proposições:

- a). Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- b). Estruturar uma avaliação da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c). Estruturar uma avaliação da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.

É possível identificar no discurso proposto no Documento Básico (2000) do ENEM e a partir dos objetivos fundamentais e específicos, uma clara noção de que a formação geral empreendida na educação básica, bem como o desenvolvimento das competências e habilidades propostas, está intimamente relacionado com a formação de um sujeito que possa atender às necessidades do mercado de trabalho, ou seja, um sujeito de atuação autônoma, capaz de tomar decisões coerentes, competitivo e capaz de lidar com as situações dinâmicas de uma realidade cada vez mais complexa.

Esse perfil de sujeito oriundo da Educação Básica está fundamentado na LDB, ao estipular que o educando, ao final do ensino médio, demonstre:

- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

O ENEM tem ainda, em outro relevante documento da educação nacional, um meio de sustentação operacional, que é a Lei do Plano Nacional de Educação - PNE, sob n.º 10.172 de 09 de Janeiro de 2001, mais especificamente o item 3 que trata sobre o ensino médio. A esse respeito trata Locco (2005):

A presença do Enem de forma explícita como diretriz e objetivo no Plano Nacional de Educação-PNE, demonstra o grau de articulação que as políticas nacionais, de um modo geral, alcançaram reproduzindo-se com relação às políticas nacionais de avaliação (p. 49).

Conforme esclarece Alves (2009), houve, até 2008, duas mudanças legais nos objetivos do ENEM. A primeira se deu no ano de 2003, por força da Portaria nº 110, de 04 de dezembro de 2002, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, na qual está redigido:

Art. 2º Constituem objetivos do ENEM/2003:

- I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II – estruturar uma avaliação da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho;
- III – estruturar uma avaliação da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao Ensino Superior.

Como se pode notar, essa mudança no texto da legislação nada mais foi do que adotar o texto referente aos objetivos específicos do ENEM trazidos em seu documento básico do ano 2000, documento este formulado e organizado pelos especialistas do INEP.

Em 2006, houve a segunda alteração nos objetivos do ENEM. A Portaria nº 7, de 19 de janeiro, acrescentou um novo inciso, o IV:

Art. 2º Constituem objetivos do Enem:

[...]

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais.

A respeito dessas mudanças legais nos objetivos, explica Alves (2009):

Analisando-o desde a Portaria Ministerial nº 438/98 até a Portaria nº 7/206, pude verificar as seguintes mudanças quanto aos objetivos:

Na redação do inciso I do artigo. 1º da Portaria nº 438 de 1998, que institui o ENEM como procedimento de avaliação do desempenho dos alunos, não consta acesso aos cursos profissionalizantes e pós-médio, como nas Portarias de 2002 e 2006.

A Portaria nº 110, de 04/12/2002, ao definir os objetivos do ENEM quanto à estrutura, cita uma avaliação da Educação Básica – "(...) avaliação da educação básica", enquanto na Portaria nº 7, de 2006, temos " (...) avaliação final da educação básica". Na Portaria de 1998 não encontramos tal referência.

O inciso IV da Portaria de 2006 é novo, não tem similar nas Portarias anteriores. Foi criado tendo em vista o PROUNI – Programa Universidade para Todos (p. 11).

A despeito das mudanças na legislação, acompanhando o raciocínio de Alves (2009), podemos perceber que desde a concepção inicial, está presente que o ENEM foi pensado também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior, além de auxiliar o Ministério da Educação na elaboração de políticas pontuais e estruturais visando a melhoria do ensino no Brasil através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio e Fundamental, promovendo alterações nos mesmos conforme indicasse o cruzamento de dados e pesquisas nos resultados do ENEM.

Entende Alves (2009) que um dos princípios do ENEM é proporcionar ao examinado um diagnóstico de como foi o seu Ensino Médio, uma autoavaliação do

egresso ou concluinte, permitindo a ele optar pela continuidade de seus estudos ciente de suas necessidades. Portanto, o ENEM é considerado um exame que permite ao aluno diagnosticar o seu processo de aprendizagem no Ensino Médio, se ele foi satisfatório ou não. Dessa perspectiva é que o autor elenca importantes questionamentos acerca da validação desse processo de autoavaliação e dos demais objetivos do ENEM, conforme se observa a seguir:

Analisando criticamente os objetivos, continuo a perguntar, embora confira ao jovem um parâmetro de autoavaliação, se ele através do resultado verificar que não foi bem sucedido, qual a solução que poderá ser dada? Quanto ao segundo objetivo, qual seria esta referência? Será que ela atende realmente às necessidades educacionais do jovem brasileiro? Será que atende às diversidades de nosso país, principalmente devido às nossas dimensões continentais? O terceiro e o quarto, a meu ver são objetivos de uma política pública, pois permitem que o ENEM seja utilizado para o ingresso em instituições de ensino superior ou em cursos profissionalizantes pós-médio (ALVES, 2009, p. 89)

Em termos de avaliação, considera o autor que o ENEM é considerado um avanço, haja vista que se embasa no princípio da reflexão sobre os assuntos nela abordados, não sendo apenas uma “decoreba” (ALVES, 2009, p. 91).

Entende que a proposta do ENEM é a de avaliar no que diz respeito à educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, tornando o momento da avaliação um momento de aprendizagem sem culpa, direcionando o educando ao desenvolvimento baseado na pluralidade integrada entre as disciplinas estudadas como um todo, e não de forma fragmentada. Evidencia essa consideração a Matriz de Competências que estrutura o ENEM, a fim de definir claramente seus pressupostos e delinear suas características operacionais.

De acordo como o Documento Básico 2000, a concepção de conhecimento subjacente a essa matriz pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio e considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais. O modelo da Matriz contempla a indicação das competências e habilidades gerais próprias do aluno, na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica, associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, e considera, como referências norteadoras, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

As competências e habilidades contempladas pela matriz são assim conceituadas no Documento Básico (2000):

- a) Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer;
- b) Habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Dessa forma, a partir das competências cognitivas globais, deriva-se o elenco de habilidades correspondentes, e a matriz assim construída fornece indicações do que é valorizado nessa avaliação, servindo de orientação para a elaboração de questões que envolvam as diferentes áreas do conhecimento.

Busca-se, dessa maneira, verificar como o conhecimento assim construído pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem o máximo possível das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo (Documento Básico, 2000, p. 5).

O Documento Básico (2000) apresenta as competências aferidas pelo ENEM até 2008:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Essas cinco competências expressam-se por meio de vinte e uma habilidades:

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.

2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.

3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.

4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.

5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.

6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.

7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.

8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.

9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.

10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.

11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.

12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.

13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.

14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.

15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.

16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e

no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.

17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.

18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.

19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.

20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.

21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

O desempenho do participante, até 2008, era avaliado nas duas partes da prova (objetiva e redação), valendo 100 pontos cada uma delas. Esse desempenho era qualificado de acordo com as premissas teóricas da Matriz de Competências. Essa qualificação era expressa nas seguintes faixas de desempenho: insuficiente a regular, que corresponde às notas entre 0 a 40; regular a bom, que corresponde às notas entre 40 a 70; e de bom a excelente, que corresponde às notas entre 70 a 100.

Na redação, também eram avaliadas as cinco competências da Matriz do ENEM, referidas à produção de um texto. As cinco competências avaliadas na redação eram as mesmas avaliadas na parte objetiva da prova, traduzidas para uma situação específica de produção textual.

Os resultados de desempenho individuais sempre foram enviados para os estudantes por correspondência na forma de boletim individual de resultados onde, até 2008, constavam duas notas, uma para a parte objetiva e outra para a redação e, ainda, uma interpretação dos resultados obtidos para cada uma das cinco competências avaliadas nas duas partes da prova. Os resultados individuais, de acordo com o Documento Básico (2000), eram e ainda são disponibilizados para

instituições de ensino pós-médio, superior ou a instituições de mercado de trabalho, desde que autorizado pelo participante.

Semelhantemente, o INEP podia e pode ainda elaborar um Boletim de Resultados da Escola com a análise de desempenho global do conjunto de concluintes do ensino médio da instituição de ensino interessada, desde que a mesma preencha alguns requisitos formais.

O ano de 2004 foi um ano importante para a definição dos rumos dessa política, pois conforme se constata nos dados trazidos por Alves (2009) o número de estudantes participantes vinha caindo desde 2001, o que denotava um aumento do desinteresse dos estudantes concluintes e eméritos do Ensino Médio em participar desse processo. Contudo, a popularização definitiva ocorreu a partir desse ano, quando foi instituído pelo Ministério da Educação o Programa Universidade para Todos (PROUNI), vinculando a concessão de bolsas em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas à nota obtida no exame, o que possibilitou novamente o crescimento do interesse e do número de participantes.

A vinculação do ENEM como meio de obtenção das bolsas do PROUNI foi um fator importante para a mudança dos aspectos motivadores da participação dos estudantes nesse exame, pois de acordo com os dados alavancados por Alves (2009) até 2004 dentre os motivos alegados pelos estudantes para realizar o ENEM, os mais apontados foram testar conhecimentos e capacidade de raciocínio (44,68%) e entrar na faculdade (42,73%). A partir de 2005 com a implantação do PROUNI essa relação inverteu-se vigorosamente, uma vez que entre os motivos alegados para participarem do ENEM de 2005, os mais citados pelos estudantes no Relatório ENEM 2005 foram: entrar na faculdade (67,1%) e testar conhecimentos e capacidade de raciocínio (21,4%). Essa crescente procura do ENEM como meio de ingresso no ensino superior, em detrimento dos objetivos atrelados à autoavaliação, continuou crescendo nos anos posteriores, inclusive pode ter sido um dos fatores levados em consideração para a utilização do Exame como forma de acesso das instituições federais de ensino superior, conforme considera Alves (2009):

Com a instituição do PROUNI e a experiência do ano anterior, em 2006 ficou mais evidente que o ENEM estava sendo utilizado como forma de ingresso nas instituições de ensino superior. Naquele ano, tivemos 71% dos examinados interessados em entrar na universidade contra 18% interessados em medir seus conhecimentos. [...] Acredito que o resultado daquele ano tenha levado os organizadores do ENEM a pensarem nele

como forma de ingresso no ensino superior nas instituições públicas, principalmente nas federais (ALVES, 2009, p. 77).

4.2 2009 – Novos rumos da política

No ano de 2009, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. A sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (ENEM/2009) como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania foi estabelecida pela Portaria INEP Nº 109/2009 de 27 de maio de 2009, na qual constam os seguintes objetivos:

Art. 2º Constituem objetivos do ENEM:

- I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
- IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.

As novidades presentes nessa reformulação dos objetivos legais do ENEM é que na última mudança de objetivos vinculadas à Portaria nº 7, de 19 de janeiro 2006, nos incisos II e III estão redigidos “avaliação da educação básica”, enquanto que na nova portaria encontramos referência a uma “avaliação ao final da educação básica”.

Também foram acrescentados mais três novos objetivos: o primeiro legitima o exame como promotor de certificação de ensino médio para jovens e adultos em substituição do antigo supletivo. Na prática, estudantes maiores de 18 anos que ainda não tenham completado o ensino médio, ou por outro motivo qualquer precisam de um certificado de conclusão, podem se submeter ao exame e, caso consigam obter uma pontuação específica, são certificados como concludentes, apesar de existir no site da ANDIFES uma recomendação do MEC para que estudantes de outras séries que não os concluintes do Ensino Médio não participem do Exame.

O segundo novo objetivo trata de formalizar em lei aquilo que já era possível de ser feito anteriormente, que é a expedição de um Boletim de Resultados da Escola. O terceiro tem a ver mais diretamente com a grande mudança introduzida no ENEM que é o uso do exame como instrumento de acesso às Instituições de Ensino Superior (IES), em especial as públicas.

Na proposta enviada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) o MEC elenca como justificativa para a utilização de um processo de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais a argumentação de que

ainda que o vestibular tradicional cumpra satisfatoriamente o papel de selecionar os melhores candidatos para cada um dos cursos, dentre os inscritos, ele traz implícitos inconvenientes. Um deles é a descentralização dos processos seletivos, que, por um lado, limita o pleito e favorece candidatos com maior poder aquisitivo, capazes de diversificar suas opções na disputa por uma das vagas oferecidas. Por outro lado, restringe a capacidade de recrutamento pelas IFES, desfavorecendo aquelas localizadas em centros menores.

Outra característica do vestibular tradicional, ainda que involuntária, é a maneira como ele acaba por orientar o currículo do ensino médio (BRASIL, 2009, p. 1)

Para a resolução desses problemas o MEC propõe como única alternativa: a unificação da seleção às vagas das IFES por meio de uma única prova com vistas à racionalização da disputa por essas vagas, de forma a democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país, sem, contudo, em momento algum, explicitar qual a fundamentação teórica ou ideológica de onde provem a prática proposta, que interesses estavam sendo pleiteados pela política, muito menos se houve discussões envolvendo a comunidade escolar ou membros de sociedades civis organizadas. A justificativa, no entanto, esta fundamentada no “absoluto *know how*” (BRASIL, 2009, p. 6) que o INEP detém para conduzir com sucesso esse processo, o qual seria aliado à excelência acadêmico-científica das IFES, conforme podemos ver:

Aliar a capacidade técnica do INEP, no que diz respeito à tecnologia educacional para desenvolvimento de exames, à excelência acadêmico-científica das IFES, é de suma importância nesse momento. Trata-se não apenas de agregar funcionalidade a um exame que já se consolidou no País, mas da oportunidade histórica para exercer um protagonismo na busca pela resignificação do ensino médio (BRASIL, 2009, p. 6).

A proposta configurou-se no uso do ENEM pelas IFES para subsidiar seus processos seletivos. As Instituições tiveram autonomia para optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo:

- a) Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line;
- b) Como primeira fase;
- c) Combinado com o vestibular da instituição;
- d) Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

O que houve na prática foi uma reestruturação metodológica do Exame pelo INEP/MEC a fim de viabilizar a utilização de seus resultados para tal finalidade, passando então o Exame a ser chamado de Novo ENEM.

Considera Alves (2009) que “a proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio” (p. 62).

Apesar de aceita a proposta pela maioria das instituições públicas de ensino superior, é possível constatar através de notícias publicadas em sites e jornais da época que a política não foi recebida de forma unânime e sem críticas. Alguns problemas advindos dessa reestruturação da política foram identificados por membros da comunidade acadêmica. Nos anos posteriores houve problemas no âmbito da operacionalização da realização das provas, com suspeitas de roubo de provas e do vazamento de questões, inclusive com o adiamento da aplicação dos testes, bem como, mais recentemente, críticas quanto aos critérios adotados para a correção das redações. Tais problemas levaram o MEC a repensar a proposta inicial de promover o exame duas vezes ao ano, e em 2012, a mudar os critérios de correção das redações.

Até 2008, o ENEM era uma prova clássica com 63 questões interdisciplinares, mais prova de redação, sem articulação direta com os conteúdos ministrados no ensino médio, e sem a possibilidade de comparação das notas de um ano para outro. A partir da reestruturação o ENEM passou a abordar diretamente o currículo do ensino médio, passando a aplicar quatro grupos de provas diferentes em cada processo seletivo, além da redação.

O Novo ENEM é composto por perguntas objetivas em quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e matemáticas e suas tecnologias. Cada grupo de testes é composto por até 50 itens de múltipla escolha, aplicados em dois dias.

As provas do Novo ENEM são elaboradas por especialistas do INEP, estruturadas a partir de uma matriz de referências e um conjunto de conteúdos associados a elas. A matriz de referência é similar às diretrizes que hoje compõem o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), mas sem abandonar o modelo de avaliação centrado nas competências e habilidades. A proposta inicial foi de até duas horas e meia para a realização das provas objetivas de cada área, e uma hora e meia para a redação.

Em relação ao conjunto de conteúdos, este seria construído em parceria com a comunidade acadêmica, neste caso específico, as IFES. A pedido da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), foi criado um Comitê de Governança. O Comitê tem entre suas responsabilidades discutir e acompanhar a elaboração do Novo ENEM e seu

impacto no currículo do ensino médio. Fazem parte do Comitê de Governança, segundo consta no site da ANDIFES, representantes do INEP, do Ministério da Educação, da ANDIFES e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

A elaboração dos itens e a composição dos testes, segundo a proposta de reestruturação do ENEM, remetem ao seguinte planejamento estruturado:

- a) Itens pautados pela matriz de referência e conjunto de conteúdos a elas associados;
- b) Itens elaborados e revisados a partir de critérios técnicos e pedagógicos estabelecidos com base empírica e na literatura;
- c) Itens pré-testados, identificando parâmetros estatísticos de discriminação, de dificuldade e de probabilidade de acerto ao acaso.

Tais pressupostos, segundo a proposta, são elementos que contribuem para a alta complexidade dos itens tendo em vista uma quantidade razoável desses itens complexos no teste a fim de discriminar alunos de altíssima proficiência daqueles de alta proficiência.

Quanto à escala, a metodologia utilizada é a Teoria de Resposta ao Item, que segundo consta na proposta é uma tecnologia dominada pelo INEP, sob o modelo logístico de três parâmetros, que permite a comparação de resultados entre diversos ciclos de avaliação, ou seja, garante a comparabilidade das notas entre diferentes edições a partir da calibração do grau de dificuldade das questões. Dessa forma, diferentemente dos anos anteriores, as questões da prova do ENEM são distribuídas em graus diferenciados de complexidade. De acordo com os pressupostos dessa teoria, isso significa que, no cálculo final da nota em cada área, as questões mais difíceis valem mais que as questões menos complexas.

Um aspecto interessante a ser notado é o fato de que o Novo ENEM, ao contrário do que é sugerido pelos PCNs, não aborda conteúdos regionais em suas provas. A justificativa encontrada no site da ANDIFES é de que nenhum exame do INEP/MEC contempla questões regionais. Todas as avaliações, como a Prova Brasil/Saeb, ENEM etc., têm caráter nacional e devem garantir iguais condições de participação entre estudantes de qualquer lugar do País. Conteúdos regionais poderiam prejudicar estudantes entre as regiões diversas.

O resultado da prova apresenta quatro notas diferentes, uma para cada área do conhecimento avaliada, sem haver diferenciação dos pesos. O que pode ocorrer é que, nos processos seletivos, as instituições utilizem pesos diferenciados entre as áreas para classificar os candidatos, de acordo com os cursos pleiteados.

O meio pelo qual ocorre a seleção é o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que consiste em um sistema informatizado, *online*, gerenciado pelo MEC. O sistema, de acordo com o site do MEC, foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como única fase de seu processo seletivo. A seleção é feita pelo sistema com base na nota obtida pelo candidato no ENEM. Os candidatos podem consultar as vagas disponíveis, pesquisando as instituições e seus respectivos cursos participantes.

O processo seletivo do SISU é realizado duas vezes ao ano, sempre no início do semestre letivo. A inscrição é gratuita, em uma única etapa e é feita pela internet. A cada edição, as instituições públicas de ensino superior que optam por participar do SISU ofertam as vagas. Ao final do período de inscrições, são selecionados os candidatos mais bem classificados dentro do número de vagas ofertadas.

Para o ano de 2012 foram anunciadas algumas mudanças pontuais no Exame. A principal delas refere-se à definição de critérios mais definidos para a correção da redação. Essa mudança advém da pressão popular promovida por estudantes e demais membros da comunidade escolar, apoiada e amplamente divulgada pela mídia no ano de 2011, no sentido de que se fizessem mais claros para a sociedade, quais os critérios e qual o funcionamento do processo de correção das redações. Desse modo ficou estabelecido, através de um acordo entre o MEC e a Justiça, que os candidatos terão acesso à correção da redação.

Outra mudança é em relação à pontuação mínima necessária à certificação do Ensino Médio, que subiu de 400 para 450 pontos em cada uma das áreas de conhecimento e 500 pontos na redação.

Também, segundo o atual Ministro da Educação, Aluizio Mercadante, foram incrementados os processos de fiscalização e segurança do ENEM a fim de se evitar o vazamento de questões.

5 MARCOS CONCEITUAIS E DE REFERÊNCIA

Entende Triviños (2001) que o conceito de teoria, dentro da comunidade acadêmica, pode ser definido como “um conjunto de conceitos que serve para descrever, interpretar, explicar e compreender os fenômenos da realidade” (p. 44), de forma que teoria e prática estão fortemente entrelaçadas. A prática do pesquisador, quer seja no que se refere aos instrumentos utilizados, à coleta de informações ou à análise dos dados, esta envolve, cercada pelos conceitos que fundamentam a teoria eleita para dar consistência ao seu estudo.

Portanto, a escolha da teoria que embasará a pesquisa não é fruto do acaso, mas está unida à nossa maneira de apreciar o mundo, a vida, o ser humano.

Ainda na perspectiva teoria-prática é importante termos clareza de que teoria e método estão relacionados, pois conforme explica Triviños (2001) “o tipo de paradigma determinará o matiz dos resultados” (p. 57), ou seja, se utilizarmos um determinado referencial teórico para o entendimento de um dado fenômeno os resultados que alcançaremos em nossa pesquisa muito provavelmente serão diferentes dos resultados provenientes da abordagem com outro referencial teórico, ainda que o fenômeno estudado seja o mesmo.

Por isso, o autor alerta sobre a importância de se explicitar com toda clareza os conceitos que definem a teoria, ao menos aqueles que serão utilizados na pesquisa. É justamente isso que tentarei fazer neste momento: definir os conceitos teórico-metodológicos que sustentam esta pesquisa.

O primeiro deles é denominado de “ciclo de políticas” (*policy cycle approach*) de Stephen J. Ball, que considera o processo de formulação de políticas como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Essa abordagem, conforme considera Mainardes (2011) tem como características marcantes considerar a ação dos sujeitos como um aspecto crucial para a compreensão das políticas, enfatizar a fluidez dos poderes e sua posse pelos diferentes agentes, além de entender política como campo de disputa, de competição entre sujeitos para definir objetivos. Esse referencial faz sentido para este trabalho, na medida em que o objeto de estudo é a Política Avaliativa ENEM. Ele serve como ponto de referência para o entendimento do funcionamento da política, principalmente a relação entre o macro e o micro. Para estudá-la é necessário considerar os mecanismos de funcionamento dos processos que

envolvem as políticas de maneira geral. Também a ideia que essa abordagem traz de que os atores sociais envolvidos, em todos os contextos das trajetórias políticas (no que se refere a este estudo, os estudantes), exercem influências no processo, é outra dimensão que interessa sobretudo considerar neste estudo.

A Teoria da Análise de Discurso (AD), fundamentada por Michel Pêcheux, é o marco conceitual que embasará minha análise para entender quais são os sentidos atribuídos ao Novo ENEM pelos estudantes e como eles significam sua participação nesse processo. A AD é um referencial que também se mostra capaz de operar como método e como instrumento de análise.

5.1 A abordagem do Ciclo de Políticas

A abordagem do ciclo de políticas formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores consiste basicamente como uma opção analítica para o estudo de políticas educacionais. Permite entender os mecanismos de funcionamento das políticas considerando desde os contextos da formulação até os contextos de resultados e efeitos, bem como, a ação dos atores envolvidos e os tencionamentos presentes nessas trajetórias. Considera Mainardes (2006) ser essa abordagem um referencial analítico útil que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados e efeitos.

Dessa forma, a abordagem do ciclo de políticas não tem como finalidade a “descrição de políticas” ou mesmo dos processos de elaboração de políticas, mas caracteriza-se como um método, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, conforme explica Ball:

O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (enactment) (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 305).

De acordo com Mainardes (2006):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se

articulem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (p. 49).

Um dos aspectos que fundamenta o processo de formulação dessa abordagem é, na concepção de Stephen Ball e Richard Bowe, a compreensão de que o processo político é influenciado por uma variedade de intenções e disputas, inclusive dos profissionais que trabalham na escola, quer seja no âmbito da formulação, quer seja da implementação. Convicção que levou os autores a rejeitarem os modelos de análise de políticas educacionais que separam a fase de formulação da de implementação. Esses modelos analíticos tendem a ignorar as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão.

Esclarece Ball e Mainardes(2011) que é necessário o entendimento de uma linguagem não linear a qual não atribua à política mais racionalidade do que ela merece, uma vez que:

as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismos, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais (p. 13).

Contra esse entendimento de linearidade e racionalidade dos processos das políticas é que Ball e Bowe propuseram então, inicialmente, um ciclo contínuo composto por três contextos principais. São eles: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Posteriormente, no ano de 1994, o ciclo foi expandido por Ball, acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados ou efeitos, e o contexto da estratégia política.

Os contextos que compõem o ciclo de políticas estão inter-relacionados, intercontidos, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares conforme explica Ball em entrevista à Mainardes e Marcondes (2009):

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços

dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 307).

De acordo com Mainardes (2006) o emprego do ciclo de políticas exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles. Essa interrelação entre fatores macro e micro é possível de ser construída em cada um dos contextos do ciclo.

5.1.1 Contexto de influência

“O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51). Podemos considerar como a gênese da política, é o momento onde as questões sociais realmente se incorporam como agenda de governo e onde os discursos em formação irão adquirir legitimidade. É o contexto no qual estão mais claramente em disputa interesses que formularão as ideologias, finalidades e funcionalidades da política.

São vários os atores e grupos de interesses que agem nesse contexto tais como redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, bem como, se fazem notórios processos influentes de apoio ou crítica ao discurso que está sendo construído por agentes da sociedade através de meios de comunicação social. Além disso, esclarece o autor, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

Esse contexto de formulação das políticas educacionais também está sujeito a influências de ordem internacional. A disseminação dessas influências internacionais, conforme esclarece Ball (apud MAINARDES, 2006), pode ocorrer de várias formas: através da circulação internacional de ideias, através do processo de “empréstimo” de políticas, através da “venda” de soluções por grupos especializados ou formuladas por resultados de pesquisas acadêmicas e também pela imposição ou enquadramento às diretrizes e parâmetros instituídos por organismos internacionais como o Banco Mundial, OCDE, UNESCO ou FMI.

Apesar da “contaminação” das políticas nacionais afetadas pela influência internacional, considera Mainardes (2006) que a tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação, e que:

vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local. Mostram ainda que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos (p. 52).

A interrelação entre “o macro e o micro”, no contexto de influência do ciclo de políticas, consiste, segundo Mainardes (2006), na análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas.

Dentre os procedimentos de coleta de dados possíveis de serem utilizados pelo pesquisador no âmbito do contexto de influência, destacam-se a pesquisa bibliográfica, a entrevista com formuladores de políticas e com demais atores envolvidos tais como: professores, profissionais representantes de sindicatos, de associações, integrantes de conselhos, entre outros.

5.1.2 O contexto de produção do texto

O segundo contexto do ciclo de políticas é o contexto de produção do texto. É o contexto que se refere mais propriamente à formulação legal, da escrita, do texto ou da lei como representação material da política. “Os textos políticos, portanto, representam a política” (MAINARDES, 2006, p. 52). Esses podem tomar várias formas (textuais ou não-textuais, por exemplo pronunciamentos e vídeos) “tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Da mesma forma que o contexto de influência, no contexto de produção do texto também estão presentes conflitos e tencionamentos, pois o texto político é fruto de acordos entre as diferentes ideologias presentes na produção, as quais constantemente competem no controle das representações das políticas.

Esclarece Mainardes (2006) que Ball faz a distinção entre “política como texto” e “política como discurso”:

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (p. 53).

Nesse sentido o texto da política é a representação codificada dessa política, é potencialmente carregado de significados não aparentes, e será lido, entendido, interpretado de várias formas devido à pluralidade dos seus leitores.

A política como discurso “estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade” (MAINARDES, 2006, p. 54). Ou seja, concordando com a noção de discurso definida por Foucault, as políticas podem transformar-se em regimes de verdades, onde alguns discursos serão mais dominantes que outros.

Os textos políticos, considera Mainardes (2006), são limitados e carregados de possibilidades que serão manifestadas no contexto da prática.

Um exemplo de limites esclarecido por Ball, em entrevista à Mainardes e Marcondes (2009), é o fato de que políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com pouco reconhecimento às variações de contexto, recursos e capacidades locais.

Com relação aos procedimentos de coleta de dados para a compreensão do contexto de produção do texto, vários são os caminhos que podem ser percorridos pelo pesquisador. Dentre os possíveis está recomendada a análise dos próprios textos e documentos, entrevistas com os autores dos textos e com os atores para os quais tais textos foram escritos e distribuídos.

5.1.3 O contexto da prática

O terceiro contexto é o contexto da prática: “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). É nesse contexto onde o texto da política é interpretado de diferentes maneiras pelos atores sociais que trabalham no ambiente escolar. Esses orientam suas interpretações a partir de interesses, os mais diversos, sendo

que esses atores podem agir também de formas diversas às proposições da política, quer seja concordando, acatando, discordando, não praticando ou simplesmente ignorando.

É também um contexto permeado por tensões no qual o protagonismo de professores, gestores e profissionais da educação é mais aparente. É no contexto da prática que se dão, com ênfase, as disputas de interesse presentes na comunidade escolar e local, situadas nos espaços e tempos locais. Considera Mainardes (2006) que:

O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político, pois neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática (p. 59).

Este contexto confunde-se com o momento de implementação das políticas, contudo Ball (apud MAINARDES; MARCONDES 2009) alerta para a reflexão que se deve fazer em relação a esse conceito de implementação. O processo de implementação não deve ser entendido como um processo linear pelo qual as políticas se movimentam em direção à prática de maneira direta, mas como um processo de alternância entre a modalidade escrita e a modalidade das ações, processo que requer interpretação e criatividade dos atores diretamente envolvidos. O movimento de implementação das políticas não é um processo essencialmente fácil, mas mediado por acordos de interesses, uma vez que a prática é intrinsecamente investida de valores locais e pessoais.

A interrelação entre “o macro e o micro” nesse contexto consiste, segundo Mainardes (2006), na análise de como a política é reinterpretada pelos atores que trabalham no nível micro e ainda a análise das relações de poder e de resistência.

Com relação aos procedimentos de coleta de dados para a compreensão do contexto da prática, é necessária uma inserção nas instituições e nos espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações e de entrevistas com que compõem as comunidades escolar e local. A análise documental dos textos de formulação da política em foco também é um procedimento necessário.

5.1.4 O contexto dos resultados ou efeitos

“O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006, 54). Nesta concepção, as políticas devem ser avaliadas não sob a ótica de resultados, mas com a ideia dos efeitos e dos impactos que a política causa, levando-se em consideração as implicações na reprodução das desigualdades sociais e a colaboração dessas políticas para a fomentação da justiça social.

Mainardes (2006) adverte que os efeitos das políticas podem ser de primeira ordem e de segunda ordem, conforme esclarece:

Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (p. 55).

Esclarece Ball, em entrevista conferida a Mainardes e Marcondes (2009), que ao repensar o contexto dos resultados, este deveria estar incluído no contexto da prática, uma vez que na maioria das vezes considera serem os resultados uma extensão da prática.

Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Essa reflexão reforça a ideia de que os contextos não estão limitados de forma linear e direta, mas podem estar inseridos uns nos outros, ocorrerem simultaneamente ou ainda conter em microcontextos.

Considera Mainardes (2006) que a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são construídas ou reproduzidas pelas políticas deve ser o foco da análise de políticas no contexto dos resultados e efeitos. Para tanto o pesquisador pode utilizar de instrumentos metodológicos: a análise de dados estatísticos, dados de avaliação de desempenho e entrevistas. Sugere uma pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas e entrevistas etnográficas.

Para a análise desse contexto, dentre outras dimensões, o pesquisador deve ater-se com questões que envolvam o impacto da política para estudantes e para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade, aliadas a questões de acesso, oportunidades e justiça social; disparidade entre dados oficiais e dados qualitativos coletados pelo pesquisador, e efeitos de primeira e segunda ordem.

5.1.5 O contexto da estratégia política

O último contexto do ciclo de políticas é o contexto da estratégia política. “Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55). Entende o autor que o aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica.

O contexto da ação política sela o fechamento do ciclo confundindo-se com o primeiro contexto que é o de influência. Pode-se inclusive, considerar serem o primeiro e o último contexto um só, pois “o contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Quanto à ação do pesquisador nesse contexto, entende Mainardes (2006) que:

O contexto da estratégia política exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política. Tais estratégias – que podem ser genéricas ou mais específicas – não deveriam limitar-se a um pragmatismo ingênuo ou ter a pretensão de serem redentoras (p. 60).

Esclarece o autor que o ciclo de políticas foi alvo de críticas por parte de alguns estudiosos pertencentes à comunidade acadêmica. Dentre as críticas recebidas estão: a falta de uma teoria de Estado mais sofisticada, a influência de Foucault e a falta de uma perspectiva feminista e o favorecimento a um pluralismo.

Apesar das críticas recebidas, considera o autor que a abordagem do ciclo de políticas, oferece ferramentas e instrumentos úteis para a análise das políticas educacionais devido à sua natureza flexível, aberta e heurística, que permite ao pesquisador refletir sobre a problemática, interesses e tencionamentos que poderá encontrar durante sua pesquisa, podendo ainda utilizar a abordagem do ciclo de políticas como referencial teórico-analítico aliado a outras teorias.

5. 2 A Análise de Discurso

A Análise de Discurso (AD), conforme demonstra Oyarzabal (2001), pode desempenhar sua função junto à pesquisa constituindo-se tanto como referencial teórico, quanto como referencial analítico, ambos trabalhando em unidade dialética. Assume a condição de referencial teórico na medida em que o pesquisador (analista) mobiliza em sua ação o conjunto de conceitos sustentados pela formulação teórica mais ampla da disciplina. Por outro lado, assume a condição de referencial analítico quando conjugada com a questão que desencadeará a análise, bem como à natureza do material linguístico a ser analisado e ainda à área de formação do pesquisador.

A Análise de Discurso contemplada por este estudo, tanto na condição de referencial teórico quanto analítico, é a Análise de Discurso de linha francesa que teve seus fundamentos epistemológicos formulados por Michel Pêcheux a partir da década de 60 na França à qual tem como seu objeto de estudo: o discurso.

Esclarece Orlandi (2000) que a Análise de Discurso trabalha

com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada sociedade. Levando em conta o homem na história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade (ORLANDI, 2000, p. 16)

Os estudos relacionados à linguagem, bem como do funcionamento da língua e da produção de sentidos já se apresentaram em diferentes épocas e momentos diferentes, contudo é nos anos 60 na confluência de três áreas de saber

específicas: Linguística, Marxismo e Psicanálise, que a Análise de Discurso emerge articulando saberes e conhecimentos de cada uma.

Vem da Psicanálise a noção de sujeito abordada pela Análise de Discurso, a qual o concebe como afetado pela história e que se constitui na relação com o simbólico através da língua. Esclarece Orlandi (2000) que a Análise de Discurso reúne três regiões de conhecimento em suas articulações contraditórias, são elas: a teoria da sintaxe e da enunciação, a teoria da ideologia e a teoria do discurso que é a determinação histórica dos processos de significação. Essas regiões do conhecimento são atravessadas por uma teoria do sujeito de natureza psicanalítica.

A contribuição da Linguística, além do que concerne à própria língua, ou seja, “a condição de existência (de princípio), sob a forma da existência do simbólico” (PÊCHEUX, 1997b, p. 50), “a condição de possibilidade do discurso” (ORLANDI, 2000, p. 22), se configura também na teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo. Explica Silva (2005) que:

a Linguística se apresenta como o pano de fundo a partir do qual emerge a Análise do Discurso. Seus conceitos servem de referenciais para esta teoria, ainda que o movimento desta ora incorpore o conhecimento da Linguística, ora o questione e, principalmente, ora o deixe de lado. A Linguística funciona como uma estrutura na qual e por meio da qual a Análise do Discurso se configura enquanto processo e movimento (p. 19).

Orlandi (2000) lembra que a linguística constitui-se pela afirmação da não transparência da linguagem e pela concepção de que as proposições discursivas se manifestam de maneira logicamente estável e suscetíveis de respostas unívocas (é sim ou não, é x ou y) e formulações irremediavelmente equívocas caracterizando o que Pêcheux nomeia de espaços discursivos “logicamente estabilizados” conforme explica:

Nesses espaços discursivos [...] supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente em uma descrição adequada do universo (tal que este universo é tomado discursivamente nesses espaços) (PÊCHEUX, 1997b, p. 31)

É realmente nesse ponto que a Análise de Discurso diverge da linguística confrontando a ideia de linearidade da linguagem com o pensamento e com o sentido e a suposta estabilidade dos objetos discursivos.

A Análise de Discurso procura mostrar que:

a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é não se passa diretamente de uma a outro. Cada um tem sua especificidade (ORLANDI, 2000, p. 19)

Na visão de Pêcheux (1997b), todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para “um outro”, a não ser que exista uma ação de proibição interpretativa própria do “logicamente estável” exercendo sobre ele. Todo enunciado, toda sequencia de enunciados oferece lugar a interpretação, que é exatamente o lugar de trabalho da Análise de Discurso.

Nesse entendimento, para a Análise de Discurso, a linguagem não é transparente como mera portadora de sentidos, nem muito menos é concebida como mero instrumento de comunicação e informação, pelo contrário ela é opaca, pode apresentar mais de um sentido, é linguagem porque faz sentido, e só faz sentido porque se inscreve na história.

É nessa perspectiva que Pêcheux critica a linguística por entender que ela, enquanto sistema não dá conta da semântica, da questão do sentido, por isso formula uma teoria que busca apoio no materialismo histórico e na dialética, agregando conceitos provenientes do Marxismo, bem como considera os efeitos da História nos processos de formação de sentidos e do discurso.

Explica Orlandi (2000) que “o sentido não existe em si mesmo, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (p.42), “os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas” (p. 42) e que “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (pp. 42-43), ou seja, de acordo com as formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Vem daí a contribuição do Marxismo para a Análise de Discurso que é o conceito contemplado de ideologia.

Chauí (apud BRANDÃO, 1986), explica que na concepção marxista a ideologia está relacionada à crítica ao sistema capitalista e ao desnudamento dos ideais burgueses. É o instrumento pelo qual as classes dominantes instituem sua dominação através da propagação de suas ideias. Portanto a ideologia é um instrumento de dominação que ilude, abstrai e inverte a realidade de forma que essa

inversão, “a aparência social” não é algo falso e errado, mas é o modo como o processo social aparece para a consciência direta dos homens.

A autora explica que a ideologia organiza-se

[...] como um sistema lógico e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de condutas) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer (CHAUÍ, 1980, apud BRANDÃO, 1986, p.20).

Lembra-nos Silva (2005) que é nos trabalhos de Althusser sobre os aparelhos ideológicos do Estado que estão presentes indagações sobre o conceito de ideologia e formulações teóricas que o levam a considerar que:

- a) A ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas condições de existência;
- b) A ideologia tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas;
- c) A ideologia interpela indivíduos como sujeitos.

Dessa forma, na perspectiva da Análise de Discurso, podemos dizer que “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2000, p. 46). O indivíduo é interpelado pela ideologia para que se produza o dizer, de forma que o sentido é determinado pela relação que se faz entre língua e história em um processo de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos.

Em síntese, conforme Orlandi (2000), podemos afirmar que para a Análise de Discurso:

- a) A língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- b) A história é afetada pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
- c) O sujeito de linguagem é descentrado por ser afetado pela língua e também pela história, não tendo o controle sobre o modo como elas o

afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Desse modo o discurso (objeto da Análise de Discurso) é definido como efeito de sentidos entre locutores, de forma que não há discurso sem sujeito e que não há sujeito sem ideologia uma vez que esta interpela o indivíduo como sujeito.

A noção de discurso dessa maneira não está apenas atrelada à transmissão de informações, onde em um dado sistema, um emissor enuncia um referente em forma de código que é decodificado de forma linear, racional, lógica por um receptor, mas como um complexo processo de constituição de sujeitos e de produção de sentidos, onde sujeitos e sentidos são afetados pela exterioridade, ou seja, a história.

Nesse sentido, é importante ter em mente que os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas, são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas, que tem relação com a exterioridade, ou seja: as condições de produção.

As condições de produção, de acordo com Orlandi (2000) compreendem fundamentalmente os sujeitos, a situação e a memória. Em sentido estrito temos o contexto imediato que são as circunstâncias da enunciação e que de modo mais amplo, envolvem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Por sua vez a memória se faz presente nas condições de produção do discurso, o que na Análise de Discurso é tratado como interdiscurso, ou seja, aquilo que fala antes, em outro lugar, o já-dito, o acionamento da memória. Explica Orlandi (2000):

É o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra (p. 31)

A partir dessa ideia podemos entender que tudo o que dizemos não é propriamente originado em nós mesmos como sujeitos, mas que se realiza em nós através de tudo o que já foi dito em outro lugar, ou seja, através de outros discursos que foram interiorizados em nosso inconsciente, esquecidos, esquecimento este que é estruturante dos sentidos, pois depois os retomados para também significar em “nossas” palavras. O interdiscurso é “todo um conjunto de formulações feitas e já

esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2000, p. 33).

As condições de produção que constituem os discursos funcionam ainda de acordo com certos fatores. São eles:

- a) Relações de sentidos – Todo discurso aponta para outro discurso que o sustenta. Assim não há discurso com começo absoluto ou ponto final;
- b) Antecipação – É a capacidade que tem um interlocutor de se colocar na posição do outro, numa tentativa de prever os sentidos que suas palavras produzirão;
- c) Relação de forças – Ao produzir discursos todo sujeito assume um lugar (referente a um lugar empírico na sociedade, por exemplo o lugar de professor, de aluno, de empresário, de mãe, de filho) que constitui a ele e o próprio discurso. Esses lugares são socialmente hierarquizados e são envoltos em relações de forças, sustentadas no poder;
- d) Relações Imaginárias – Não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos que funcionam no discurso, mas suas imagens resultantes de projeções. O que significa no discurso são essas posições, e elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória.

Portanto, para a Análise de Discurso, não é no dizer em si mesmo ou nas intenções de quem diz que reside o sentido, mas em suas condições de produção, nas relações que ele mantém com a memória (interdiscurso) e com a formação discursiva.

Grosso modo podemos dizer que as palavras podem apresentar sentidos diferentes, dependendo do contexto em que são ditas. A partir desse entendimento é que emerge outro importante conceito formulado por Michel Foucault que é resignificado dentro da perspectiva da Análise de Discurso que é o de formação discursiva. Segundo Pêcheux (1997), formação discursiva é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada [...] determina o que pode e deve ser dito” (p. 160).

Podemos compreender então que as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas e que as palavras mudam de sentido de acordo com a posição daqueles que as empregam, de forma que o sentido se constitui nas formações ideológicas dessas posições. Em síntese a noção de formação discursiva permite compreender o processo de produção dos sentidos.

Considera Orlandi (2000) que a partir da noção de formações discursivas podemos compreender que:

- a) O discurso se constitui em seu sentido porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro, de forma que os sentidos derivam das formações discursivas e não propriamente das palavras em si;
- b) É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento do discurso, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem ter significados diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes.

Entende Orlandi (2000) que em um dado texto não encontramos apenas uma formação discursiva, pois ele pode ser atravessado por várias formações discursivas que nele se organizam em função de uma dominante.

De forma resumida, fundamentado nas perspectivas e conceituações da Análise de Discurso, posso considerar que a linguagem é a prática de sentidos, que os sentidos se constituem na história, que os sujeitos do discurso se significam na história, que as palavras não estão ligadas as coisas diretamente ou são reflexos de um real evidente, que o processo discursivo se faz sob condições de produção e tem como base a língua, que é a ideologia que torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo reunindo sujeito e sentido. “Desse modo o sujeito se constitui e o mundo se significa. Pela ideologia” (ORLANDI, 2000, p. 96).

6. CONTEXTO EMPÍRICO E CAMINHOS METODOLÓGICOS

A procura da reflexão e do entendimento do significado que o outro confere a sua existência de certa forma também é para o pesquisador um movimento de autorreflexão de seus próprios processos de significação e ainda se faz sobretudo importante para, através de diferentes perspectivas de estudo, produzir conhecimentos para melhor compreender o campo em que trabalhamos. Assim, compartilho do mesmo espírito de Triviños (2001) que acredita firmemente ser a pesquisa, geralmente uma fonte de alegria, de esperanças, da possibilidade de elaborar, sem esquecer as experiências alheias, de outros mundos, nossa própria realidade cultural, política, social, econômica, humana.

Entende o autor que uma pesquisa, por mais modesta que seja, é realizada por duas razões essenciais. Em primeiro lugar para se ter uma ideia mais clara, para se conhecer uma situação problemática que nos preocupa. E, em seguida, para modificar o mundo em que vivemos, aprimorando-o, ou rejeitando aspectos que consideramos negativos. Apropriando-me das razões motivadoras próprias da prática da pesquisa discursadas por Triviños (2001) e ciente da pouca discussão promovida até o momento a respeito de como estudantes conferem sentidos à política de avaliação Novo ENEM e à sua participação nesse processo, bem como da influência dessa política em suas experiências de escolarização, foi que me motivei no desenvolvimento dessa pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada a partir da óptica teórico-metodológica da pesquisa qualitativa devido à abrangência da natureza do estudo, do objeto e do problema que lhe estrutura. A busca pela identificação de sentidos e significados de experiências vivenciadas por seres humanos, pessoas em interação com o mundo e com tudo o que de alguma forma se constitui em suas realidades não é, de nenhum modo, um processo simplório nem para o sujeito colaborador, muito menos para o pesquisador que se aventura nessa empreitada. São ideias e formas que, providas de singulares subjetividades, pouco podem ser mensuradas através de dados objetivos, numéricos ou projeções estatísticas, dependendo assim, de dispositivos interpretativos que, ao meu entender, encontram na perspectiva da pesquisa qualitativa fundamentos operacionais de funcionamento. Tal entendimento tampouco significa que os recursos objetivos foram dispensados. Pelo contrário, em alguns momentos da pesquisa foi lançado mão de dados objetivos os quais não

tiveram como intenção tornarem-se leis ou regras rígidas de enquadramento de sujeitos ou práticas sociais, mas em recursos auxiliares de referências para tomadas de decisões metodológicas. Assim os critérios para escolha do contexto empírico, dos atores colaboradores com o estudo, dos instrumentos de coleta de dados e o processo analítico foram fundamentados tendo em consideração os aspectos próprios desse tipo de pesquisa.

Procurou-se desenvolver a articulação entre o macro e micro níveis das políticas, com ênfase no micronível representado pelas manifestações ocorrentes coletadas no campo empírico sendo o macronível assegurado pela interlocução com os documentos oficiais e legislação no processo analítico.

O caminho metodológico desta pesquisa teve como ponto de partida uma problematização do tema advindas de minhas próprias inquietações e questionamentos enquanto sujeito participante de algumas avaliações externas, quando ainda estudante, e do ENEM ao término do ensino médio. Questionamentos que persistiram, ainda que de alguma forma, adormecidos em meio às demais demandas do cotidiano e dos afazeres profissionais, mas que retornaram de maneira mais enfática e oportuna para o momento da realização do curso de mestrado. O próximo passo foi o aprofundamento da temática através dos estudos e discussões nas disciplinas ofertadas pelo curso, da imersão na leitura da literatura acadêmica produzida, da apropriação dos conhecimentos compartilhados e do levantamento de uma revisão bibliográfica.

Triviños (2001) alerta que uma vez determinado o problema que se deseja investigar o pesquisador deverá realizar uma atividade fundamental: “tratar de conhecer na literatura, todas as pesquisas que se tenham realizado sobre o tópico problemático” (p. 40). Essa ação é importante para a pesquisa, pois, dentre outras funções, nos permite saber como está o nível de conhecimento sobre o assunto que se deseja pesquisar, quais dimensões são abordadas e quais ainda não foram.

Por meio da revisão bibliográfica, visitando os bancos de dados da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses, pude constatar a pouca existência de trabalhos acadêmicos que tenham investigado os sentidos conferidos pelos estudantes ao Novo ENEM, como eles significam sua participação nesse processo e como essa política se consolida em suas experiências de escolarização.

A consulta foi realizada entre maio e junho de 2012. Em um primeiro momento utilizei os descritores: Novo Enem, estudantes, sujeito, sentido. Com o uso desses descritores não encontrei nenhum resultado para o que estava pesquisando em ambos os sistemas de dados. Nesse sentido empreendi nova consulta, desta vez utilizando apenas os descritores ENEM e estudantes.

O resultado dessa consulta em ambos os sistemas de dados foram trabalhos acadêmicos cuja abordagem da temática (ENEM), em sua maioria, refere-se a questões de currículo, competências, reforma de estado, perspectiva de docentes em relação à política e análise de provas e questões.

Foram encontrados dois trabalhos que tratam mais diretamente, pelo menos conforme anunciado em seus resumos, da relação ENEM/estudante. São eles: Maria Cristina de Souza Lima (RESULTADOS DE INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR VIA ENEM: um ensaio de avaliação. 01/04/2011.) e Ricardo Tadeu da Silva (EXPECTATIVAS DOS ALUNOS CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO ESTADUAL COM RELAÇÃO AO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: CONHECIMENTO DO PROUNI E FIES. 01/02/2009.)

Outros importantes trabalhos encontrados, e que foram de grande importância para o suporte teórico dessa pesquisa agora realizada, foram o de Luciano André Carvalho Reis (2009) que em sua pesquisa ENEM: Um estudo sobre a produção acadêmica disponibilizada no Banco de Teses da Capes (1999-2007) faz um estudo de estado da arte e investiga a produção acadêmica a respeito do ENEM no banco de dados da Capes entre os anos de 1999 a 2007, e o de Leila de Almeida Locco (POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO: O ENEM E A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO de 01/06/2005.), que leva em consideração a voz dos estudantes, bem como professores e gestores.

Como se pode ver, não encontrei no momento do levantamento da revisão bibliográfica, trabalhos que contemplem o problema de pesquisa aqui proposto e que dirijam seu foco para o estado do Piauí, muito menos, especificamente, para o contexto empírico definido nessa pesquisa (*locus*), a saber, o Campus Teresina Central do Instituto Federal do Piauí.

O aprofundamento da temática, em conjunto com a revisão bibliográfica, foi essencial para a elucidação e delimitação mais clara do objeto de pesquisa, que, uma vez definido, contribuiu para a definição dos sujeitos participantes (colaboradores da pesquisa), do contexto empírico, dos instrumentos de coleta de

dados, para a definição do processo analítico e para o cronograma de realização da pesquisa.

6.1 O Contexto empírico

O local onde se realizou este estudo é o Campus Teresina Central do Instituto Federal do Piauí (IFPI). A história do Campus escolhido e a do próprio IFPI se confundem, uma vez que, até o ano de 2009, em termos estruturais e de espaço físico, eram a mesma coisa.

O Campus Teresina Central está localizado na cidade de Teresina-PI, à praça da liberdade, 1597, em uma região central, servindo de referência para aqueles que por aquela região trafegam. Atualmente, nesse ano de 2013, completou 104 anos, pois sua fundação remonta ao ano de 1909, em um contexto nacional caracterizado por um país eminentemente agropastoril e extrativista, um regime de governo ainda não totalmente consolidado, uma sociedade ainda com ranços escravocratas e muitos problemas sociais.

Em busca de minimizar alguns dos problemas que assolavam a sociedade da época e de uma possível industrialização do Brasil é que o então presidente Nilo Procópio Peçanha decretou a criação de uma Rede Nacional de Escolas Profissionais, distribuídas igualmente nas 20 capitais dos 20 Estados brasileiros através do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, apelidado de “Lei Nilo Peçanha”. Este decreto criava uma Escola de Aprendizes Artífices em cada uma das capitais de Estado as quais se destinavam à formação de mão de obra especializada para assegurar o desenvolvimento do País.

Por meio desse Decreto, Teresina, capital do estado do Piauí, ganhou uma Escola Federal com o nome de Escola de Aprendizes Artífices do Piauí (EAAPI) que inicialmente funcionou em um prédio provisório cedido pelo governo do estado no bairro Pirajá, depois se mudou para um casarão no centro da cidade na rua Paissandu, defronte à Praça Pedro II, onde funcionou até o ano de 1938 mudando-se novamente para o atual prédio onde hoje é o Campus Teresina Central.

Em 1937 a Escola de Aprendizes Artífices do Piauí foi transformada em Liceu Industrial (1937 – 1942), a seguir em Escola Industrial de Teresina (1942 – 1965), Escola Industrial Federal do Piauí (1965 – 1967) e em Escola Técnica

Federal do Piauí (1967- 1998). Este período que compreende o de transformação em Escola Técnica Federal coincide com o de uma grande reforma do ensino promovida pela Lei 5.692/71, que previa a ampla profissionalização em todo o ensino chamado de 2º grau, ocorrendo assim na escola, uma formação básica integrada com a formação técnica ao mesmo tempo. Essa fase da escola foi caracterizada por um ensino e diretrizes fortemente marcadas por uma formação tecnicista.

Em 1998 a instituição foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí – CEFET-PI (1998 – 2008). Nesse momento de transformação, o ensino médio passou a ser oferecido separado dos cursos técnicos e a escola também passou a oferecer cursos de nível superior. Inicialmente foram oferecidos os chamados tecnólogos, que podem ser resumidamente descritos como uma formação de nível superior mais acelerada, devido à ausência de disciplinas pedagógicas em sua grade curricular, com vistas a atender as demandas do mercado de trabalho. Posteriormente o CEFET-PI passou a oferecer além dos tecnólogos, cursos de licenciaturas visando à formação de professores, tendo por base o Decreto 3.462/00, de 17 de maio de 2000, e bacharelado.

Em 2006 o ensino médio voltou a ser integrado com o técnico e a instituição passou então a oferecer Ensino Médio Integrado, cursos técnicos concomitantes ao médio e subsequentes, cursos tecnólogos, licenciaturas e bacharelado.

Até o ano de 2008 o CEFET-PI era constituído, em termos de estrutura, por o que hoje é o Campus Teresina Central e por mais três unidades descentralizadas na cidade de Floriano, Parnaíba e Picos, de forma que todo o aparelho de gestão da instituição (diretoria, gerências e departamentos) funcionava no prédio de Teresina.

A partir da Lei nº 11.892/08, sancionada pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), o que era CEFET-PI foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), desmembrando as quatro escolas em Campus Teresina Central, Campus Floriano, Campus Parnaíba e Campus Picos, criando uma Reitoria e mais um campi: Campus Teresina Zona Sul.

Então o que começou como Escola de Aprendizes e Artífices em 1909, passando por Escola Técnica Federal do Piauí e CEFET-PI, hoje é o Campus Teresina Central do Instituto Federal do Piauí (IFPI).

Atualmente o Instituto Federal do Piauí tem 11 campi e mais dois em construção espalhados pelo estado. Essa Instituição está inserida na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que cobre todos os estados brasileiros, oferecendo cursos técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado. Essa rede é composta por autarquias e instituições federais que estão diretamente ligadas ao MEC e dessa forma recebe influência direta das diretrizes e propostas advindas desse ministério.

O Campus Teresina Central, no que se refere à sua estrutura física, é constituído por três blocos (prédios): Prédio A, B e C, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Área Construída Coberta do Campus Teresina Central

| Bloco | Área em m2 | % da área |
|---------------------------|-------------------|------------------|
| Bloco A – dois pavimentos | 4.761 | 29 |
| Bloco B – seis pavimentos | 8.868 | 54 |
| Bloco C – três pavimentos | 2.816 | 17 |
| Total | 16.445 | 100 |

Fonte: Departamento de Engenharia do IFPI

A maioria das salas de aula concentra-se no bloco B por ser um prédio novo, com salas de aulas amplas, confortáveis, bem iluminadas e bem aparelhadas. Nesse prédio funciona o refeitório, uma academia, uma biblioteca bem estruturada, um auditório, alguns laboratórios, coordenações de disciplina, coordenações de cursos, coordenação pedagógica, departamento de formação de professores, Diretoria de Ensino do Campus, Diretoria Geral e alguns outros setores administrativos.

No bloco C funcionam os laboratórios dos cursos técnicos, algumas salas de aula, outro auditório, departamento dos cursos técnicos, coordenações de cursos e setores administrativos do campus.

O bloco A é onde funciona provisoriamente a Reitoria¹ do IFPI com todos os seus organismos administrativos. Nele está localizado um ginásio poliesportivo

¹ Outro prédio foi adquirido para instalar a Reitoria do IFPI, contudo ele está sendo reformado por isso que a Reitoria ainda funciona nas dependências do Campus Teresina Central.

coberto, uma quadra de esportes, a coordenação de educação física, alguns laboratórios e alguns setores administrativos do campus.

Neste campus trabalham cerca de 240 professores, uma parte considerável com pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, e 111 técnicos administrativos, a maioria com formação superior. O campus tem aproximadamente 4.200 estudantes matriculados, provenientes tanto da capital como das várias cidades circunvizinhas, sendo cerca de 450 matriculados nos cursos de licenciatura.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o campus oferece os seguintes cursos:

Modalidade: SUPERIOR DE TECNOLOGIA

- Alimentos
- Análise e Desenvolvimento de Sistemas
- Geoprocessamento
- Gestão Ambiental
- Gestão de Recursos Humanos
- Radiologia
- Secretariado

Modalidade: LICENCIATURAS

- Biologia
- Física
- Matemática
- Química

Modalidade: BACHARELADO

- Engenharia Mecânica

Modalidade: TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO

- Administração
- Eletrônica
- Eletrotécnica
- Informática
- Mecânica

Modalidade: TÉCNICO CONCOMITANTE OU SUBSEQUENTE

- Administração
- Artes Visuais
- Contabilidade
- Eletrônica
- Eletrotécnica
- Informática
- Mecânica
- Música
- Refrigeração
- Segurança do Trabalho

Modalidade: EJA

- Edificações
- Comércio
- Manutenção de
- Computadores

A forma de ingresso nos cursos técnico integrado e concomitante ou subsequente se faz por meio de um exame classificatório aplicado duas vezes a cada ano. Já os cursos de nível superior utilizavam até o ano de 2008 o vestibular como forma de acesso, porém esse instrumento foi substituído pelo ENEM, uma vez que a instituição aderiu à proposta formulada pelo MEC de utilizar o Exame para acesso integral de suas vagas, compondo dessa forma o Sistema Integrado de Seleção Unificada.

Como podemos constatar através do que foi exposto acima, o Campus Teresina Central é um lugar que se mostrou propício para a ambientação desse estudo. O fato de ser uma escola pública que oferece cursos de licenciatura para estudantes que ingressam exclusivamente por meio do Novo Enem também conferiu relevância à escolha desse contexto como *locus* da pesquisa, pois é um ambiente que demonstra a possibilidade de se observar a articulação entre o macro e o micro níveis das políticas.

6.2 Atores colaboradores com o estudo

Um dos fatores que norteiam todo este trabalho é a consciência da necessidade de se dar voz aos sujeitos participantes desse processo, os quais Locco (2005) descreve, quase que poeticamente, como “desconsiderados na hora da decisão, convocados no momento da operacionalização, responsabilizados na hora da publicação dos resultados, [...] chamados (pela autora e por mim) a participar na crítica, implementação e reformulação, de políticas enquanto sujeitos históricos” (p. 21), tendo como fundamento de que, primeiro, é necessário promover uma reflexão desses sujeitos sobre si mesmos, sobre o Novo ENEM e seus resultados.

A pesquisa foi realizada com estudantes dos cursos de licenciatura do Campus Teresina Central do Instituto Federal do Piauí que participaram e obtiveram acesso ao ensino superior por meio do Novo ENEM 2011.

O fato de estudarem em uma escola que oferece um ensino público e especialmente cursos de licenciaturas, notadamente tidos como “pouco atraentes” como Física, Química, Matemática e Biologia, com acesso exclusivo via ENEM, fez dos estudantes dessas licenciaturas, a maioria oriunda também de escola pública, sujeitos potencializados de interesse para esta pesquisa, dado às características históricas, sociais e econômicas que eles possuem e ainda por terem conseguido acesso ao ensino superior através dos mecanismos proporcionados pela política educacional de avaliação ENEM.

A delimitação da participação nesse estudo de apenas estudantes ingressantes teve por interesse reduzir o universo de atores colaboradores levando em consideração o tempo disponível para a realização e as condições de exequibilidade da pesquisa.

O motivo de ter escolhido estudantes das licenciaturas e não outras deveu-se a constatação de que estes estudantes são potencialmente os futuros professores e gestores que trabalharão nas escolas e portanto, iminentemente estarão em contato com as questões e aspectos relacionados às políticas públicas educacionais em seu cotidiano. Portanto é de interesse que ainda como estudantes comecem a refletir sobre os processos políticos que agora vivenciam e que futuramente vivenciarão sob outras perspectivas.

6.3 A coleta de dados

Estabelecidos os critérios de escolha do ambiente e dos atores, comungo do pensamento de Triviños (2001), a despeito da relação que se faz entre amostra, quantidades de sujeitos e objetivos da pesquisa qualitativa, que diz:

Também a pesquisa qualitativa não pretende generalizar os resultados que alcança no estudo. Apenas pretende obter generalidades, ideias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas que participaram no estudo, que podem ser aceitas ou não pelos especialistas que se desenvolvem no campo no qual se realiza a pesquisa. Desta maneira, a pesquisa qualitativa não se apoia na estatística para fixar o tamanho da amostra, como ocorre na pesquisa quantitativa. O tamanho da amostra é fixado, de certo modo arbitrariamente. Em geral, depende do pesquisador determinar o número de sujeitos que participará na amostra (TRIVIÑOS, 2001, p. 83)

A escolha dos instrumentos que serviram para a coleta dos dados foi feita em consonância com o senso de que, estes, deveriam estar coerentemente relacionados à natureza da pesquisa qualitativa, objetivos propostos e devidamente alinhados com a fundamentação teórico-metodológica adotada para a pesquisa, a fim de que pudessem potencializar a qualidade do processo analítico.

Em um primeiro momento, devido ao tamanho do universo estudado, cerca de 160 estudantes, me utilizei do questionário aberto para a coleta de dados objetivos. A respeito desse instrumento, explica Triviños (2001):

Geralmente se emprega em momentos iniciais da pesquisa, quando o pesquisador deseja recolher informações variadas, amplas de um número considerável de sujeitos. As vezes é uma espécie de estudo exploratório. Através do questionário aberto, o investigador pretende alcançar, seguindo os objetivos do estudo, ideias que possam orientar o emprego de outros instrumentos, como a entrevista semiestruturada, a observação semidirigida, o grupo de discussão e a observação participante (pp. 86-87).

O questionário empregado primeiramente passou por uma série de revisões até sua versão final e foi composto por uma série de perguntas objetivas, as quais, uma vez respondidas, me permitiram formular critérios qualitativos, referenciados em dados objetivos, para a seleção de uma amostra tipologicamente representativa do universo de estudantes estudado.

Os questionários foram aplicados no dia 27 de fevereiro de 2013 no horário da tarde nas turmas do segundo período das licenciaturas de Química e

Biologia e no horário da noite nas turmas do segundo módulo das licenciaturas de Física e Matemática do Campus Teresina Central do IFPI.

O acesso às turmas e a aplicação do questionário ocorreu sem nenhuma resistência por parte de professores e dos estudantes, não havendo recusa dos estudantes para o preenchimento dos questionários ou empecilhos para a aplicação por parte dos professores responsáveis pelas turmas.

Antes de adentrar a sala de aula, procurei primeiramente abordar o professor responsável por cada turma identificando-me e explicando sucintamente os objetivos do trabalho e da aplicação dos questionários. Conseguida a permissão para o acesso à sala, novamente tratei de me identificar aos estudantes e explicar, também sucintamente, os objetivos do trabalho e da aplicação dos questionários.

Logo após as apresentações e explicações comecei a distribuir o material. Uma vez que em algumas turmas havia estudantes que obtiveram acesso ao curso através de outra forma que não o Novo ENEM, procedi à distribuição dos questionários somente com os que obtiveram acesso ao curso através do Novo ENEM, os quais depositaram em mim certo grau de confiança prontamente respondendo e devolvendo o material produzido.

Foram aplicados ao total, 47 questionários, todos respondidos por estudantes que obtiveram acesso ao curso através do Novo ENEM assim divididos: 18 do curso de licenciatura em Química, 16 do curso de licenciatura em Biologia, 6 do curso de licenciatura em Física e 7 do curso de licenciatura em Matemática. Deste total, 36 concordaram em colaborar com o processo da pesquisa participando de uma entrevista e 11 não concordaram.

O reduzido número de estudantes que efetivamente frequentam o segundo período do ano 2012 dos cursos de licenciatura do Campus Teresina Central do IFPI foi algo que chamou minha atenção. Nas turmas de Química e Biologia, não mais do que 20 dos 40 estudantes que conseguiram êxito e foram aprovados em cada licenciatura e matriculados no primeiro período continuaram no segundo. Nas turmas de Física e Matemática esse número não passou de 12 estudantes em cada.

Refletir sobre o problema da aparente evasão estudantil nos primeiros anos dos cursos de licenciaturas do Campus Teresina Central, suas possíveis causas e consequências, não é foco deste estudo, porém pode ter relações diretas com o mecanismo para a escolha do curso no SISU e com a preocupação dos

estudantes em conseguir uma vaga no ensino superior, qualquer que seja ela, como discuto mais a frente, sendo esses fenômenos merecedores de atenção e de estudos posteriores mais aprofundados.

Recebidos os questionários, procedi ao tratamento das informações através da tabulação dos dados objetivos resultantes da aplicação dos mesmos conforme se pode confirmar no APÊNDICE C. Essa tabulação teve como objetivo maior a obtenção de dados objetivos que pudessem servir de referência para a elaboração de critérios que melhor fundamentassem a definição de uma amostra substancialmente representativa do universo de definição.

Auxiliado pelos dados objetivos resultantes da aplicação dos questionários elenquei os seguintes critérios para definir os estudantes a serem entrevistados:

- **Participação no Novo Enem:** Os estudantes escolhidos para a amostra deveriam primordialmente ter vivenciado a experiência de participação no processo para, desta forma, ter condições de atenderem aos objetivos propostos pela pesquisa.
- **Representativa variedade:** Procurou-se privilegiar a não uniformidade em termos de idade, nível escolar, local de origem e quantidade de participação no Novo Enem e em outros mecanismos de acesso ao ensino superior a fim de ouvir as diversas vozes presentes em coerência com os objetivos da pesquisa.
- **Representatividade de gênero:** Procurou-se atender a uma relativa equivalência numérica em termos de gênero, ficando definida a participação de um homem e uma mulher de cada curso.

Atendidos os critérios estabelecidos, os atores colaboradores da pesquisa configuraram o seguinte grupo: 08 participantes, sendo 04 homens e 04 mulheres, dos quais 04 têm idade entre 18 e 21 anos, 01 entre 22 e 25 anos, 02 entre 26 e 29 anos, 01 com mais de 29 anos. 05 sempre estudaram em escolas públicas municipais, estaduais e federais, 01 estudou parte em escola pública e parte em escola militar e 02 sempre estudaram em escolas da rede particular de ensino. Todos já tentaram ingresso no ensino superior através de vestibular. 01 possui curso

superior e 07 ainda não. 05 participaram pela primeira vez do Novo ENEM e 03 já participaram outras vezes. 06 continuam a residir na mesma cidade e 02 não. 04 colocaram o IFPI como sua primeira escolha e 04 não. 05 elegeram o curso que estão estudando como primeira opção e 03 não.

Após essa etapa inicial de coleta de dados e já definida uma amostra substancialmente representativa do universo, utilizei-me da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta das informações mais densas que serviram de material de análise para a pesquisa.

Triviños (2001) argumenta que a entrevista semiestruturada pode se configurar em um verdadeiro diálogo vivo do qual participam duas pessoas, com objetivos diferentes, mas que podem se tornar convergentes, por isso é um importante instrumento de coleta de dados para a pesquisa, pois ambos, entrevistado e pesquisador, procuram construir um conhecimento relativamente comum para determinada realidade pessoal e coletiva.

Esse tipo de instrumento pode ser definido como um conjunto básico de perguntas que circunscrevem o objeto de pesquisa do pesquisador. Ela pode começar com um roteiro pré-estabelecido, mas que não necessariamente precisa manter-se rigidamente atrelada a ele, podendo ser enriquecida com novas perguntas conforme pense o pesquisador ser necessário.

As entrevistas foram realizadas em uma sala previamente reservada no Campus Teresina Central do IFPI, no período de 21 de março a 02 de abril de 2013. Inicialmente entrei em contato, pessoalmente quando possível, e por meio de contato telefônico, com os colaboradores. Nesse contato inicial, procurei esclarecer que os mesmos foram selecionados para serem entrevistados, através da tabulação das respostas dadas no questionário antes aplicado, dado ao potencial das informações prestadas e na mesma oportunidade foi-lhes perguntado se aceitavam participar das entrevistas, os quais responderam positivamente passando a integrar o perfil tipológico qualitativo representativo do universo dos atores.

Feita a negociação, procedi ao agendamento das entrevistas conforme a disponibilidade de tempo dos colaboradores.

As entrevistas aconteceram individualmente com cada colaborador e com a presença de um pesquisador auxiliar na sala reservada, anteriormente preparada para recebê-los.

Para orientar o trabalho, foi cuidadosamente preparado um roteiro de entrevista, o qual recebeu o acréscimo de algumas questões a mais durante a realização das mesmas, de acordo com a importância que alguns aspectos iam tomando no decorrer do processo.

As entrevistas foram gravadas com a permissão dos entrevistados. Todos assinaram um termo de cessão gratuita de direitos de depoimento oral e compromisso ético de não identificação do depoente, no qual os entrevistados comprometeram-se em ceder ao pesquisador, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de carácter histórico e documental que prestaram na entrevista, bem como, comprometi-me a manter seus depoimentos no anonimato, identificando-os com nomes fictícios ou símbolos não relacionados às suas verdadeiras identidades.

Posteriormente, findado esse processo, procedi, eu mesmo, à transcrição das entrevistas. A transcrição, de acordo com Triviños (2001), torna mais fácil o processo descritivo, analítico e interpretativo do material produzido. É um trabalho árduo e demorado, que demanda muita paciência e cuidado do pesquisador a fim de que se preserve na escrita, de maneira fidedigna, aquilo que foi verbalizado pelos colaboradores nas entrevistas.

Após a transcrição das entrevistas, foi realizada uma cuidadosa revisão do conteúdo, a fim de obter o máximo possível de fidedignidade da fala dos colaboradores e o mínimo de distorções que porventura pudessem aparecer no processo de transcrição. Depois da revisão, as entrevistas foram enviadas para os colaboradores, conforme acordado com eles anteriormente, para seu aval a respeito do conteúdo e para conferirem se o que estava escrito correspondia ao que falaram. As entrevistas foram devolvidas pelos colaboradores e não foi encontrado nenhum problema na transcrição das mesmas.

6.4 O processo analítico

O procedimento de análise dos dados deu-se mediante estratégia de análise à luz dos parâmetros da Análise de Discurso.

Como visto anteriormente, a Análise de Discurso procura nas palavras, o sentido em sua materialidade linguística e histórica, portanto, explica Orlandi (2000)

que o dispositivo analítico construído pelo pesquisador fundamentado na Análise de Discurso

tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (p. 59).

Considerando que sentidos e sujeitos se constituem em processos em que ideologia e inconsciente estão largamente presentes, considera Orlandi (2000), que o dispositivo do analista deve ser capaz de auxiliá-lo a atravessar o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Dessa forma o dispositivo analítico deve focar na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico.

Junto a isso, também é importante que seja empreendido por parte do pesquisador um exercício reflexivo guiado pelo problema e objetivos da pesquisa. Para tanto, procedi à análise de documentos oficiais tais como leis, decretos, e documentos que regem o Novo ENEM. Essa análise documental foi realizada concomitantemente com a análise dos dados produzidos pelas entrevistas, a fim de que meu dispositivo analítico interpretativo pudesse ser potencialmente munido de informações mais densas.

Nesse sentido, o primeiro passo para construção do dispositivo e para a análise foi o estabelecimento do corpus coletado através da análise documental e da entrevista semiestruturada. Orlandi (2000) nos esclarece que a construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas, pois decidir o que fazer com o corpus já é decidir acerca das propriedades discursivas. Os critérios estabelecidos para a seleção do corpus foram os próprios princípios teóricos adotados em relação ao objeto de pesquisa, em conformidade com as características do material simbólico observado, e com os objetivos da análise.

Após a constituição do corpus procurei identificar os objetos discursivos presentes no material definidos. Essa fase é definida por Orlandi (2000) como o corpus que já recebeu um primeiro tratamento de análise rumo ao entendimento do processo discursivo. A construção do objeto discursivo fundamenta-se na ideia de que a Análise de Discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentido. Esse momento da análise é uma etapa parafrástica e metafórica na qual podemos substituir enunciados por outros que poderiam ser ditos e não o foram,

desnaturalizando-se assim a relação palavra-coisa, permitindo ao pesquisador vislumbrar as formações discursivas que estão dominando a prática discursiva em questão e a presença da historicidade na língua.

A de-superficialização, segundo Orlandi (2000), é um processo que mostra os vestígios, as pistas de como as formações discursivas se configuraram no fio do discurso em questão, ou seja, o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias diz, a materialidade linguística. É a partir desse momento que podemos observar o modo de construção, a estruturação, o modo de circulação e os diferentes gestos de leitura que formulam os sentidos do texto que constituem a análise e que estamos em medida de analisar propriamente os processos discursivos.

Uma vez identificados os objetos discursivos, procedi à etapa do processo discursivo o qual Orlandi (2000) define como a passagem do “delineamento das formações discursivas para a relação com a ideologia, o que nos permite compreender como se constituem os sentidos desse dizer” (p. 67).

Nessa etapa do processo analítico, o pesquisador procura relacionar as distintas formações discursivas, encontradas no texto através da construção do objeto discursivo, com a formação ideológica que rege essas relações. É nesse momento, de acordo com a autora, que o pesquisador atinge a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico, de cuja formulação partiu.

Considera Orlandi (2000) que “pelo seu trabalho de análise, pelo dispositivo que constrói, considerando os processos discursivos, o pesquisador pode explicitar o modo de constituição dos sujeitos e de produção dos sentidos” (p. 68), e que o que temos como produto da análise, é a compreensão dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições, o que muito interessa a essa pesquisa, configurando-se em seu objeto de estudo.

Em suma, o processo analítico adotado por esta pesquisa pode ser definido como um exercício reflexivo, guiado pelo problema e objetivos da pesquisa, baseado na análise documental de documentos pré-existentes da política Novo ENEM e na análise interpretativa dos documentos produzidos pelos questionários e entrevistas dos estudantes, à luz dos conceitos da Análise de Discurso. É um movimento de análise interpretativo da política Novo ENEM, dos sentidos conferidos a essa política pelos estudantes, como eles significam sua participação nessa

política, tendo como pano de fundo as considerações a respeito dos mecanismos de funcionamento das políticas públicas fornecidas pelo ciclo de políticas, levando-se em consideração a perspectiva dos atores sociais específicos, os estudantes.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a etapa de coleta dos dados, o material produzido foi submetido a um processo analítico, a fim de que pudessem ser elaboradas as categorias de análise. Esse movimento constitui-se em uma espécie de busca a partir do próprio material coletado no sentido de ampliar a compreensão de contextos culturais com significações que ultrapassam o nível espontâneo das mensagens. Esse esforço permite adentrar no campo das descobertas e da produção do conhecimento objetivado no projeto da pesquisa.

Após uma leitura atenta e demorada do material, o primeiro passo foi identificar as unidades de sentido gerais nas falas dos colaboradores. Essas unidades de sentido gerais foram identificadas a partir de regularidades e padrões que espontaneamente iam aparecendo no decorrer do discurso deles, através de ideias expressadas, quando estes revisitavam suas experiências educacionais passadas construindo seus percursos lógico-temporais de exercício de esforço de memória nas entrevistas. Portanto, foram apresentados nas entrevistas pelos colaboradores, por esforço da memória, vários temas referentes às suas experiências de vidas, os quais foram por mim identificados como unidades de sentido geral.

Nas 08 entrevistas analisadas, foi encontrado um total de 53 unidades de sentido geral, às quais foram agrupadas em 07 unidades de sentido relevantes.

As unidades de sentido relevante são basicamente grupos de unidades de sentido geral que possuem uma proximidade temática mais forte. Da mesma forma, as unidades de sentido relevante foram agrupadas de forma a comporem as categorias de análise qualitativas com as quais irei trabalhar.

Dessa forma, tendo em mente o problema e os objetivos propostos por essa pesquisa, foi possível chegar a 03 categorias de análise. São elas:

- a) Influência das avaliações externas de larga escala e do Novo ENEM no ambiente escolar;
- b) Novo ENEM: Sentidos e funções;
- c) Experiência de participação no processo do Novo ENEM.

7.1 Influência das Avaliações Externas de Larga Escala e do Novo ENEM no Ambiente Escolar

Nessa categoria discuto alguns aspectos da vivência escolar dos colaboradores, bem como a temática das avaliações externas de larga escala nas experiências educacionais desses atores e também da interferência do Novo ENEM na dinâmica do cotidiano escolar desses estudantes.

7.1.1 O ambiente escolar sob a perspectiva dos estudantes

Conforme anteriormente dito, as políticas públicas educacionais, em geral, dizem respeito à educação escolar, delimitada por um sistema próprio do fazer educacional, que é a escola, a qual funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, comunidade e Estado. Visto isso, como é possível entender as repercussões de dada política em dado ambiente escolar sem primeiro entender alguns aspectos desse ambiente? Que ambiente é esse, onde as avaliações externas de larga escala e políticas públicas educacionais avaliativas adentram? Por esse motivo é que trato de alguns aspectos do ambiente escolar emergidos do material de análise que melhor dialogam com os objetivos dessa pesquisa elencados pelos colaboradores em seus esforços de memória de revisitação de suas experiências escolares.

Os critérios metodológicos adotados para a escolha dos colaboradores contemplaram uma ampla abrangência, em termos de recorte temporal, uma vez que os colaboradores apresentam relativa diferença de idade e suas experiências educacionais, em conjunto, estendem-se desde os finais da década de 80 até o ano de 2011. Tal abrangência temporal favoreceu a apresentação de um panorama histórico mais extensivo das experiências educacionais no cotidiano escolar do período abordado.

Outra contribuição advinda dos critérios metodológicos para a escolha dos colaboradores foi a presença de estudantes que, em sua maioria, sempre

estudaram em escolas públicas tanto da capital quanto do interior, estudantes que estudaram em escolas particulares e ainda em uma escola militar. Essa diversidade de ambientes e experiências escolares proporcionadas pelos colaboradores também proporcionou à pesquisa uma visão geral dos fenômenos presentes nesses ambientes.

Marca comum do ambiente escolar é, sem dúvida, as formas de relacionamento entre os atores da comunidade escolar. Essas formas de relacionamento de fato marcam e se fazem presentes na memória dos estudantes, inclusive, são levadas em conta como fatores de avaliação positiva ou negativa de suas experiências educacionais e ainda podem tornar-se em fatores decisivos para escolhas futuras.

A relação estudante-professor é descrita pelos colaboradores, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, como uma relação que varia de professor para professor. Essa relação não ocorreu de forma unânime e pode variar de uma relação definida pelos colaboradores como “boa relação” à uma relação definida como “relação de conflito” passando por outros níveis de relacionamentos que podem englobar relações de “diálogo”, “proximidade”, “interação”, “cordialidade”, “falta de interesse” e “distanciamento”.

Uma boa relação entre estudantes e professores foi geralmente apontada pelos colaboradores como aquela que extrapola os limites das responsabilidades do professor, de forma que este passe a demonstrar interesse pela vida do aluno construindo uma espécie de relação de amizade e que ultrapassa os próprios limites do ambiente escolar, conforme podemos entender nas seguintes afirmações:

“[A relação entre] professores e alunos, no meu caso era boa. Havia professores que se tornavam amigos da gente mesmo. Conversavam sobre assuntos da vida mesmo, davam conselhos e tudo. Era uma boa relação.” (Entrevistado 02, abril de 2013).

“Com relação aos professores era uma relação boa. Não tinha muita diferenciação. As escolas que eu estudei eram em cidades pequenas; todo mundo se conhecia dentro e fora da escola; esta questão não dificultava com relação com os professores até porque todos os nossos pais conheciam os professores, então qualquer coisa que a gente fizesse de errado na escola nossos pais de uma forma ou de outra sabiam; e era uma relação bacana meus professores todos da época de ensino fundamental foram bons professores; não tinha muito essa coisa de ‘ah ele é o professor’. Para mim, meus professores do ensino fundamental foram muito meus amigos também.” (Entrevistada 03, abril de 2013).

Dentro do que pude entender como uma boa relação entre estudantes e professores descrita pelos colaboradores, incluo as relações denominadas de “diálogo”, “proximidade” e “interação”. Essas formas de relacionamento podem ser entendidas como uma maior interação e aproximação entre estudantes e professores, sem, contudo, estabelecer-se um relacionamento em nível de amizade ou intimidade mais profunda entre ambos. Nesses casos normalmente não há na fala dos colaboradores a figura do professor “amigo da família”, mas professores que se interessam pelo estudante, porém limitando-se mais às questões escolares de ensino e aprendizagem. Esse entendimento está presente nas falas das colaboradoras 05, Cecília Meireles e 07, Cora Coralina, conforme podemos conferir a seguir:

“[No ensino fundamental] os professores sabiam mais um pouco da nossa vida, agente sabia mais um pouco da vida do professor, mas tinham professores que só chegavam, davam a aula, e tchau e pronto.

Relação com professor, do mesmo jeito que no ensino fundamental, havia professores aqui em sua maioria que tinham mais aquela relação professor-aluno que conversavam e tinham outros também que não. Eram mais educados do que os do ensino fundamental, mas não tinham aquela curiosidade de ir atrás de saber porque que o aluno esta com esse problema, porque ele não está tirando nota boa, não ia atrás porque o aluno estava com dificuldade em uma determinada disciplina. Mas a maioria sim, a maioria eram bons, tinham boa relação, conversavam, brincavam, perguntavam como era o dia, a dificuldade. Tinha mais essa interação no ensino médio, mais do que no fundamental.” (Entrevistada 05, abril de 2013).

“Era uma relação bem próxima. Os professores sempre procuravam está ali sabendo se você estava entendendo, se não estava, se você tinha dificuldade ele estava ali dizendo: vamos procurar uma maneira mais fácil de você entender.” (Entrevistada 07, abril de 2013).

Por outro lado, essa relação estudante-professor pode se manifestar por vezes complicada. É o que os colaboradores chamaram de “relação de conflito” onde se percebem comportamentos de desentendimento entre as partes, principalmente relacionadas à questões de empatia, comportamento, interesse pelo conteúdo e disciplina. Essas relações foram percebidas pelos colaboradores sob outras formas de manifestação menos ou mais conflituosas às quais foram denominadas de: “relação cordial, mas com conflitos” e “relação de distanciamento ou falta de interação”. Na primeira há um embate entre estudantes e professores

principalmente ligado às questões comportamentais e de disciplina. Nessa relação os professores são tidos como pessoas rígidas que impõem disciplina na sala de aula, sendo que essa imposição é vista como legítima e necessária pelos próprios estudantes. Na segunda os professores são percebidos pelos estudantes como aquele profissional que não demonstra interesse pela vida deles, preocupando-se tão somente em ministrar seu conteúdo de sala de aula. Não há interesse por uma socialização ou intercontextualização do conteúdo com outras áreas da vida do estudante. Essa ideia está presente na fala do colaborador 08, Mário de Andrade, quando perguntado sobre como percebia a relação entre estudantes e professores no ensino fundamental, conforme podemos notar a seguir:

“Sempre deixou a desejar, porque [pausa para pensamento], muitas vezes, o aluno já traz problemas de casa para escola e muitas vezes a sociedade espera que só a escola dê jeito naquele problema ali, sendo que é um envolvimento de todos, da escola, dos pais. Eu tiro por mim mesmo, houve professores meus que praticamente assumiam só aquele compromisso de sala de aula, mal falavam e tudo, tinham um distanciamento, eu sempre fui meio quieto, no meu canto, mas também notava um certo..., claro que variava de professor para professor, alguns não faziam tanta questão de se aproximar, conversar com os alunos e tentar socializar a matéria em um contexto que aborde mais a vida do aluno fora da sala de aula.” (Entrevistado 08, abril de 2013).

O colaborador considera que o mesmo se deu no ensino médio.

Essa diversidade de formas de relacionamento entre estudantes e professores no ambiente escolar também foi levada em conta na avaliação dos professores pelos colaboradores, os quais, geralmente, avaliam de forma positiva àqueles professores que consideraram terem tido uma relação de proximidade, interação e diálogo, ou seja, um bom relacionamento. Ainda foi levada em conta como positiva na avaliação dos professores pelos colaboradores da pesquisa, a capacidade de alguns deles de promoverem o interesse pelas disciplinas que ministraram, aguçando a curiosidade dos estudantes, dialogando e intercontextualizando o conteúdo com outras áreas de conhecimento e principalmente, com a vida cotidiana deles. Esse perfil de professor foi considerado como o perfil do bom professor pelos colaboradores.

Outra classe de relacionamento que emergiu das falas dos colaboradores foi a que contempla a relação estudantes-direção. Também essa forma de

relacionamento varia de diretor para diretor, de escola para escola. Contudo, certas práticas se fizeram mais presentes nas experiências educacionais dos colaboradores em questão.

Alguns colaboradores descreveram que tiveram relacionamentos ditos de “proximidade” com os diretores das escolas em que estudaram seu ensino fundamental e médio. Essa relação de proximidade é descrita pelos colaboradores como um maior interesse do diretor em aproximar-se dos estudantes através do diálogo, do contato com a família, em se fazer presente e visto nas atividades escolares. Faz parte também dessa relação, se sentir integrado a um bom ambiente escolar onde há a participação e envolvimento de todos os atores escolares.

Outra maneira concebida pelos colaboradores como forma de proximidade foi a capacidade de alguns diretores em promover o envolvimento dos estudantes em atividades extra-curriculares tais como gincanas e feiras de ciências. Não ficou claro na fala dos colaboradores se houve interesse ou um envolvimento mais pessoal dos diretores nas questões que envolvem os aspectos de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, também se fez presente na fala dos colaboradores experiências de relacionamentos conflituosos com a direção das escolas por que passaram. Essas relações foram por mim designadas como “relação de cobrança”. Nesse tipo de relação, as ações da direção da escola são descritas como ações de opressão, disciplinadoras e de cobrança de comportamento, de forma que se estabelecesse um temor por parte dos estudantes para com a direção da escola.

Das formas de relacionamentos entre estudantes e diretores presentes no ambiente escolar, a que mais foi apontada pelos colaboradores da pesquisa foi a que designei de “relação de distanciamento”. Essa forma de relacionamento vivenciada pelos colaboradores, enquanto estudantes do ensino fundamental e ensino médio, é caracterizada por um relativo distanciamento entre estudantes e diretores que pode se manifestar através da falta de diálogo, falta de comunicação, falta de envolvimento com a família do estudante e até mesmo por uma completa falta de contato entre ambos. Os colaboradores queixam-se de não terem tido, por vezes, acesso às figuras dos diretores ou sequer vê-los pela escola, consoante se observa nos seguintes trechos:

“De um eu ainda lembro, da outra não lembro nem da fisionomia nem nome, não tinha contato nenhum com os diretores da escola.” (Entrevistada 03, abril de 2013).

“Com o diretor agente não tinha muito contato, porque já era uma burocracia maior. Só íamos para a diretoria quando tínhamos algum problema com certos alunos, ou então quando o professor faltava, mas o contato não era direto.” (Entrevistada 05, abril de 2013).

“Já no Paulo José, a diretora eu lembro que era uma mulher, mas a gente mal sabia se ela estava ou não na escola.” (Entrevistada 06, abril de 2013).

“Também a questão de direção e coordenadores varia muito. Eu vejo que é distante ainda principalmente na escola pública, por minha experiência ser apenas de escola pública, mas vejo que há um distanciamento. Tem as exceções da parte do aluno com o coordenador, você ver que tem uns que agarram mesmo e amam aquilo que fazem, mas no geral o que eu vejo é que há um distanciamento sim entre o aluno a direção e a direção e o aluno e família no ensino fundamental.

Não tinha diálogo [no ensino médio]. Até mesmo questões pontuais como avaliações, falta de professores, material, muitas vezes ficava se esperando que alguém tomasse iniciativa, nisso o tempo ia passando, principalmente com os alunos era onde o problema apertava mais.”(Entrevistado 08, abril de 2013).

A falta de comunicação é sem dúvida o problema mais presente nessa relação de distanciamento entre estudantes e direção apontado pelos colaboradores. Se não há contato, se não há diálogo, evidentemente a comunicação fica comprometida.

“Alunos e diretores era mais complicado porque a diretora dizia que não tinha tempo pra nada, tempo pra atender ninguém.

[No ensino médio] Encontrávamos o Reitor² ou alguém da direção, falavam momentaneamente, mas era um falar só por falar, fazer que escutou o aluno mas não mudava nada. Não havia um retorno. Eles recebiam, mas não providenciavam nada do que sugeríamos.” (Entrevistado 04, abril de 2013).

Embora não muito claro na fala dos colaboradores, o perfil de diretor marcado pela forma relacional de distanciamento em parte se assemelha ao de gestor nos moldes arquétipos gerencialista muito em voga a partir da década de 90. Essa forma de gestão surge em contraste ao modelo de Bem-Estar-Social que

² O colaborador em questão estudou o ensino médio no Campus Teresina Central, ligado ao Instituto Federal do Piauí. Por isso o motivo de referir-se ao “Reitor” como membro da direção da escola.

nortearam boa parte do pensamento e das práticas educacionais na Europa nos anos de 1960, 1970 e início de 1980. No modelo de Bem-Estar-Social, consoante Mainardes (2011), estão atreladas à função e às ações do gestor, preocupações que tratam de compromissos ideológicos com igualdade de oportunidades, valorização de todas as crianças por igual, relações de igualdade e apoio, acolhimento, participação democrática, dentre outros. Já o gestor nos moldes gerencialista, geralmente não está preocupado com questões mais interligadas com aspectos afetivos no ambiente escolar, preocupando-se sim, com uma implementação eficiente de objetivos situados fora da escola, utilizando-se de propósitos instrumentais, aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados. Este tipo de gestão está frequentemente articulada a um vocabulário de empresa, excelência, qualidade e eficiência.

O que se assimila na fala dos colaboradores é que falta comunicação e diálogo com a direção da escola. Isto tanto ocorreu no ensino fundamental quanto no ensino médio, ficando muito das vezes a cargo da figura mais próxima do estudante, o professor que se predispõe, não todos, esse estabelecimento de diálogo e comunicação no ambiente escolar. Esse foi, no caso dos colaboradores, e na maioria das vezes, o ambiente no qual eles experienciaram seus processos de escolarização, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, assim como, nos momentos das avaliações externas e na preparação para o ENEM.

7.1.2 Experiências de participação em Avaliações Externas de Larga Escala

Consoante ao que anteriormente foi exposto, as avaliações externas de larga escala são avaliações de grande abrangência provenientes de fora do ambiente escolar no qual são aplicadas e realizadas por instituições especializadas, com objetivos específicos pré-definidos, geralmente focalizados não nos processos ou condições da aprendizagem, mas nos resultados. Nesta seção procuro traçar, na medida do possível, um paralelo entre algumas constatações da pesquisadora Daiane Ravith (2011) provenientes da análise dos resultados da ampla experiência de utilização de avaliações externas de larga escala nos Estados Unidos com as constatações advindas da análise das entrevistas dos colaboradores desta

pesquisa, respeitados os devidos distanciamentos temporais e locais, por entender ser esse um movimento importante que auxilia no entendimento das repercussões desses tipos de avaliações no ambiente escolar.

Ravith (2011) considera que essas formas de avaliações, tipificadas em testes padronizados, têm sua importância e utilidade. O problema, porém, pode se apresentar quando aquilo que é identificado como prioritário nas políticas públicas educacionais começa a ser condicionado apenas por meio de resultados daquilo que pode ser mensurado. A autora lembra, o que também pode ser ouvido em outras vozes, que os processos educacionais, a educação em si como fenômeno em sua totalidade, abrange aspectos que não podem ser decifrados, ou decodificados, através de dados objetivos.

As vantagens da testagem, informa a autora, são muitas. Dentre elas, as informações provenientes dos testes podem ser extremamente valiosos para estudantes. Por exemplo: mostrar aos estudantes o que eles aprenderam, o que eles ainda não aprenderam, e em que eles precisam melhorar. Para os pais: eles podem dizer aos pais como seus filhos estão se saindo se comparados a outros de sua idade e série. Para professores e diretores: eles podem informar aos professores se seus estudantes compreenderam o que foram ensinados. Podem permitir aos professores e diretores das escolas a determinação de quais estudantes precisam de mais ajuda para aprender uma disciplina ou de métodos diferentes de ensino. Para o governo: Eles podem informar sobre o progresso do sistema educacional como um todo. Podem demonstrar quais programas estão fazendo a diferença e quais não estão, quais deveriam ser expandidos e quais deveriam ser encerrados. Podem ajudar a direcionar mais apoio, treinamento e recursos aos professores e escolas que precisam deles. Sob essa perspectiva positiva é que a fé nos resultados dos testes padronizados tornaram-se constantes nas ações das políticas educacionais vigentes. Porém, avisa a autora, que a testagem tem sérias limitações, por vezes, incompreendidas.

Ravith (2011), denuncia que os testes não são infalíveis. A autora alerta para a confiança que foi construída, através de um discurso científico que legitima sua validade, na eficácia e eficiência das avaliações em larga escala e para o uso indiscriminado de suas informações em importantes decisões que afetam a vida em todos os aspectos da comunidade escolar.

Se a testagem inspira um certo grau de desagrado, é que ela tornou-se a engrenagem central que movimentava o destino dos estudantes e a reputação e futuro dos seus professores, diretores e escolas.

O problema com o uso de testes para tomar decisões importantes sobre as vidas das pessoas é que os testes padronizados não são instrumentos precisos. O público. Infelizmente, a maior parte dos políticos não percebe isso, e tampouco o público geral. O público pensa que os testes possuem validade científica, como um termômetro ou um barômetro, e que eles são objetivos, não sendo enviesados por um juízo humano falível. Mas os escores de testes não são comparáveis a pesos e medidas padronizados; eles não têm a precisão de uma balança ou uma régua. Os testes variam em sua qualidade, e mesmo os melhores testes podem algumas vezes ser passíveis de erros humanos ou problemas técnicos.

Algumas vezes as questões são mal escritas. Algumas vezes as respostas são pontuadas erroneamente. Algumas vezes a resposta supostamente “certa” a uma questão é errada ou ambígua. Outras vezes duas das quatro respostas em uma questão de múltipla escolha são igualmente corretas. (RAVITH, 2011, pp. 173-174.)

Continua a autora dizendo que, levando-se em conta essas peculiaridades relativas aos problemas das avaliações em larga escala, os resultados desses testes não devem ser tomados como único dado norteador a partir do qual decisões importantes são tomadas. Ravith prossegue argumentando que:

Os psicometristas são menos entusiásticos do que os políticos sobre o uso de testes para realizar julgamentos com grandes consequências, pois eles sabem que os escores dos testes podem variar de formas imprevisíveis. Mudanças de ano para ano nos escores de indivíduos ou de turmas inteiras pode ocorrer devido a variações aleatórias. A performance dos estudantes pode ser afetada pelo clima, pelo estado emocional do estudante, distrações fora da sala de aula, ou condições dentro da sala de aula. Os testes também podem tornar-se inválidos se muito tempo for gasto preparando os estudantes para realizá-los. (RAVITH, 2011, p. 175.)

No caso específico desta pesquisa, quanto à participação, o que se constatou é que metade dos colaboradores não participou de nenhuma avaliação externa de larga escala durante suas experiências educacionais no ensino fundamental ou médio e que metade deles participaram ou tiveram alguma experiência muito próxima, como é o caso de um dos colaboradores que não fez a prova em si, mas fez parte, durante o ensino médio, de uma turma escolhida para a aplicação de um destes testes, na qual metade da turma fez e metade não.

Os colaboradores contribuíram com suas percepções evocadas nas entrevistas de suas participações ou experiências próximas de participação das quais pude encontrar algumas regularidades.

Destacam os colaboradores que essas avaliações costumavam chegar na escola de repente e sem aviso prévio, ou quando muito, eram avisados com muito pouco tempo de antecedência sobre a realização das provas.

“Do nada eles chegaram um dia e falaram que tinha que fazer a prova, assim como se não tivesse que da satisfação de jeito maneira, só chegar, vocês vão fazer a prova amanhã, assim todo mundo fez e ninguém recebeu nada.” (Entrevistado 01, abril de 2013).

“Elas chegavam de imediato. O professor dizia olha hoje agente vai fazer uma prova. Pronto. No meu tempo era assim. Agora eu não sei, atualmente eu não sei se é assim.” (Entrevistada 05, abril de 2013).

Essa forma de abordagem de entrada no ambiente escolar, podemos considerar como sendo característica própria dessas formas de avaliação, uma vez que, como já sabemos, são avaliações de caráter externo produzidas por instituições alheias ao ambiente escolar no qual normalmente são aplicadas.

Ravith (2011) explica que nos Estados Unidos o uso de testes padronizados tinham objetivos bastante claros para a definição de políticas públicas educacionais. Dentre eles, ressalta a autora, que os resultados dos testes estavam intrinsecamente ligados ao conceito de responsabilização (*accountability*), palavra muito presente no meio político e empresarial daquele país, que buscava verificar através da testagem se o investimento financeiro na educação realmente estava dando bons resultados. Dessa forma, a testagem e seus resultados foi amplamente utilizada para a tomada de decisões que envolviam a responsabilização de professores pelo mal desempenho de seus estudantes nesses testes, demissão de educadores, distribuição de bônus e até mesmo fechamento de escolas.

Para os colaboradores desta pesquisa não houve uma definição clara ou explicação para o real sentido da aplicação dos testes a que foram submetidos. Não raramente, os colaboradores expõem que não havia uma explicação clara do que seria a avaliação a que se sujeitariam, muito menos de suas finalidades.

A não explicação dos objetivos e funções das avaliações externas pelas quais os colaboradores se submeteram muito tem a ver com a falta de comunicação existente no ambiente escolar que vivenciaram durante suas experiências de escolarização. Não havia por parte da direção um esclarecimento quanto a realização dos testes, cabendo sim, à figura do professor, não somente a aplicação,

mas as relativas explicações de sua aplicação. Relatam os colaboradores que porventura tiveram a curiosidade de arguir sobre os objetivos e finalidades das avaliações aplicadas que geralmente recebiam como resposta uma afirmação genérica de que o objetivo era medir a qualidade da educação.

“Na época, não ficou claro o objetivo certo porque falaram que era para avaliar o conhecimento da gente, mas não o nível que é, pra saber como realmente é. Para medir o nível da educação brasileira mesmo.” (Entrevistado 02, abril de 2013).

“Ele só chegava explicando no dia da prova. “Olha aqui é pro governo avaliar, pra ver a nota e como é que está a qualidade da educação”, só isso, “ai vocês respondam, só pode sair da sala 30 minutos depois” e pronto.” (Entrevistada 05, abril de 2013).

“Era de fundo pedagógico. Saber como estava o aprendizado da turma, se estavam acompanhando bem.” (Entrevistado 04, abril de 2013).

A falta de comunicação continua até mesmo na divulgação dos resultados, conforme salienta o colaborador 01, Machado de Assis:

“Do nada eles chegaram um dia e falaram que tinha que fazer a prova, assim como se não tivesse que dar satisfação de jeito maneira, só chegar, vocês vão fazer a prova amanhã, assim todo mundo fez e ninguém recebeu nada.

[No ensino médio] Nós ficamos curiosos em saber o porquê que a gente não recebeu a nota, disso eu me lembro. Todo mundo perguntava o porquê, mas a escola, ou não sabia informar ou não queria informar. Porque eu acho que não foi repassado pra eles. Não sei.” (Entrevistado 01, abril de 2013).

Os estudantes não obtiveram êxito em sua busca por uma satisfação por parte da escola, muito menos na divulgação de seus resultados.

A falta de diálogo entre os atores da comunidade escolar possivelmente traz implicações nos resultados das avaliações. Sem entender quais os sentidos e a importância de sua participação nessas avaliações, os estudantes passam a desenvolver estratégias que podem interferir nos resultados finais, conforme exemplifica o colaborador José de Alencar:

“Aquilo era mais assim: geralmente quando tinha prova ia ser no final, depois do intervalo. Quem terminasse a prova ia embora. Poucos

daqueles alunos ficavam para fazer realmente a prova, para ler e tudo, mas outros só faziam marcar lá aleatoriamente para ir embora.” (Entrevistado 02, abril de 2013).

Sem o entendimento claro das reais implicações de suas participações, os estudantes, conforme esclarece o colaborador, não respondiam com afinco as questões, respondendo de qualquer jeito e o mais rápido possível, apenas para poderem ir embora mais cedo.

Ravith (2011) denuncia que a prática da testagem e a importância dos escores dos testes causaram importantes impactos no cotidiano dos ambientes escolares nos Estados Unidos. Naquele país, a pressão intensa gerada pelas demandas da responsabilização, com consequências reais e imediatas, na maioria das vezes relacionadas à demissão de professores e fechamento de escolas, teve contribuição determinante para a mudança das ações de diretores e professores, no sentido de promover estratégias e táticas, prontamente ilegais ou sorrateiramente imorais, nas quais pudessem burlar o sistema.

Dentre as táticas tacitamente ilegais a autora aponta, por exemplo, notícias de trapaças onde foi averiguado que diretores e professores faziam as provas no lugar dos estudantes ou o vazamento antecipado das questões. Das formas não abertamente conhecidas de burlar o sistema, a autora aponta para a de escolher para participar das provas, aqueles estudantes que apresentavam melhor desempenho em detrimento daqueles que apresentavam maiores dificuldades, objetivando assim um desempenho nos escores maior do que a média real da escola. A autora afirma que houve casos de algumas escolas chegarem ao ponto de até mesmo proibir ou dificultar a matrícula de estudantes que tivessem um histórico baixo de aprendizagem ou de incentivar que esses estudantes desistissem da escola e procurassem outras que fossem mais “adequadas” para seu baixo nível de aprendizagem. Também a autora aponta, como táticas de burlar o sistema e facilitamento para os estudantes, o uso de um tempo extra para responder a prova e o auxílio de instrumentos como dicionários ou outros tipos de ajuda.

No Brasil, os impactos das avaliações externas em larga escala no ambiente escolar também são notados conforme Oliveira & Menegão (2012) uma vez que, os testes padronizados de habilidades básicas já são bem conhecidos em todos os níveis (municipal, estadual e federal). Alguns servem como base para premiar professores nas redes que implementaram programas de pagamento de

bônus. No caso desses programas, outras medidas como taxas de evasão escolar e até mesmo o que chamam de “avaliação institucional” (que seriam questionários *on line* respondidos pelo corpo profissional e discente sobre vários aspectos) são utilizadas como parâmetro.

Consideram as autoras que:

No Brasil, pressupostos semelhantes aos criticados por Diane Ravitch vêm conduzindo as mudanças em vários sistemas educacionais locais e têm influenciado as propostas de gestores públicos e a opinião da população, atraindo-os as promessas de uma solução rápida para os problemas da educação. A mídia permanece contribuindo incansavelmente para a construção do pensamento hegemônico de que a escola “privada é boa e a pública ruim”, deixando o terreno fértil para a introdução dessas mudanças que creditam à lógica privada a solução óbvia para a ineficácia da educação, apesar da ausência de evidências que comprovem o sucesso dessas políticas nos Estados Unidos. (OLIVEIRA & MENEGÃO, 2012, p. 658)

Muito embora isto, surpreendentemente, é unânime na fala dos colaboradores dessa pesquisa a não percepção da influência das avaliações externas em larga escala em seus ambientes escolares. Na percepção deles, essas avaliações não influenciavam o cotidiano do ambiente escolar, limitando-se somente a mudança da rotina de horários do dia da aplicação da prova. Quando perguntados se essas avaliações externas mudavam a rotina da escola, os colaboradores 02, José de Alencar e 05, Cecília Meireles, são categóricos em afirmar que:

“Não consideravelmente. Acontecia como no ensino fundamental. Só mesmo a segunda parte do horário havia aquela prova e não as aulas, só isso.” (Entrevistado 02, abril de 2013).

“Não influenciava muito. Só que os alunos mudavam um pouco a rotina, agente saia mais cedo da sala de aula, e só. Logo não tinha um aviso, não tinha uma preparação, então não tinha muito como influenciar no dia a dia da escola.” (Entrevistada 05, abril de 2013).

O mesmo acontece com o colaborador 04, Aluizio de Azevedo quando perguntado se houve mudança na rotina escolar ou na forma de ensinar dos professores:

“Na minha turma não influenciou nada. Esta avaliação ficou apenas para obtenção de informação, mas mudança não teve nenhuma.” (Entrevistado 04, abril de 2013).

Não foi constatada na fala dos colaboradores a percepção de nenhuma estratégia ou tática aparente por parte dos diretores e professores no sentido de burlar o sistema e incentivar métodos que pudessem de alguma maneira aumentar de forma deturpada o resultado dos escores das provas.

A única informação obtida nesse sentido é proveniente do colaborador Aluízio de Azevedo que informa, a respeito da escolha dos alunos que participaram da avaliação externa aplicada em sua turma do ensino médio, que a lista dos participantes já veio definida, de modo que, metade da turma fez e metade não. Não ficou claro, porém, de onde partiu a definição da escolha dos estudantes, se da direção da escola, ou da instituição de aplicação da prova, de modo que não posso afirmar ter sido essa uma tática da direção da escola a fim de influenciar nos resultados do teste. O próprio colaborador, em suas percepções, considera que a lista dos participantes era bem mista e variada, composta por estudantes de bom e de baixo rendimento, acreditando assim, ter sido o critério de escolha dos estudantes, aleatório.

Ravith (2011) considera que, de todas as maneiras mais comuns de burlar o sistema de testagem nos Estados Unidos, a mais comum é a preparação para o teste. A autora informa que naquele país, os distritos urbanos, onde o desempenho é mais baixo, incansavelmente realizam atividades preparatórias para os testes. Essas atividades consistem, basicamente, em treinamentos para ensinar aos estudantes os tipos específicos de questões que vão aparecer nos testes estaduais. É o que podemos nomear de educação para testes. Os estudantes dominam métodos de realização de testes, mas não o assunto em si. Eles podem ser capazes de passar no teste para o qual foram treinados, mas não conseguem passar em um teste do mesmo assunto para o qual não tenham praticado, reforça a autora. Nesse tipo de preparação, exigida pela prática da responsabilização, os conteúdos, habilidades e conhecimentos necessários para a boa educação dos estudantes são considerados secundários, uma vez que, o que importa é que a escola possa dizer que mais estudantes atingiram o nível de “proficiência” estipulado pelas avaliações.

Nessa preparação, lembra a autora, é comum a prática de ensinar aos estudantes certos truques para a realização de testes, como métodos de eliminar respostas obviamente erradas em questões de múltipla escolha e depois “chutar” entre as opções restantes.

No caso das experiências de escolarização vivenciadas pelos colaboradores dessa pesquisa, assim como ocorreu quanto à percepção de influências das avaliações externas no ambiente escolar, não houve por parte deles o relato de atividades de treinamento com ênfase na realização dos testes que participaram. Fica claro nos relatos de que essas provas chegavam, na maioria das vezes sem aviso prévio, ou quando muito, com pouco tempo de antecedência, portanto, na perspectiva dos colaboradores, não havia tempo hábil para preparação e não notaram mudanças nas ações habituais dos professores a fim de que houvesse um treinamento enfático focado nos testes.

Somente o colaborador 02, José de Alencar, relata ter tido no ensino médio uma experiência de preparação para a realização do teste que participou. Contudo, considera o mesmo, que essa preparação não era um treinamento enfático de preparação, o qual consistia apenas em revisão de alguns conteúdos e responder questões. Também considera que essa preparação foi uma iniciativa isolada e pessoal de dois professores que se sensibilizaram com a turma.

Apesar disso, baseado na extensa literatura, não temos dúvida da influência das avaliações externas de larga escala no sistema educacional brasileiro, portanto fica o questionamento: porque essas influências no ambiente escolar não são de todo percebidas pelos estudantes? É uma indagação passível de novos estudos.

7.1.3 Influência do Novo ENEM no Ambiente Escolar

Nesta seção, abordo as possíveis influências do Novo ENEM, enquanto política pública avaliativa e avaliação em larga escala, no ambiente escolar, consoante aos resultados provenientes da análise das experiências educacionais dos colaboradores que participaram dessa pesquisa em diálogo com os documentos

oficiais da política e com outros resultados oriundos de outras pesquisas a respeito da temática.

Conforme anteriormente se pôde observar no capítulo 04, reservado para tratar da política pública avaliativa ENEM, de suas características e das mudanças ao longo do tempo, os objetivos propostos para essa política em seus documentos oficiais, de uma forma ou de outra, estão profundamente interligados com a reforma do ensino médio e, portanto, propõem-se a causar repercussão na educação básica, seja através da reformulação dos currículos ou na interferência na prática pedagógica dos professores. Também seu novo *status*, que se configura como principal meio de acesso ao ensino superior, pode ter induzido mudanças significativas nas instituições escolares do ensino médio.

De acordo com o que se observa em seu Documento Básico (2000), essa política pública avaliativa tem buscado, no contexto de macroinfluência, estreitar relações com as iniciativas voltadas para a reforma do ensino médio no Brasil. A matriz desse exame e sua estrutura, ancorada a partir dos conceitos de competências e habilidades visam romper com o isolamento das disciplinas do ensino médio promovendo a complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas.

Nesse sentido, o modelo de avaliação do ENEM foi tido como inovador por tentar romper com a concepção de “educação bancária”, que entende o processo de ensino/aprendizagem como uma simples transferência do conhecimento do professor para o aluno, visto como um depositário passivo de quem não se espera mais do que o esforço mecânico de memorização de fatos, regras e conceitos. Esse exame exige que o aluno demonstre o domínio de competências e habilidades na solução de problemas, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos na escola e na sua experiência de vida.

Dessa maneira, o ENEM foi concebido, portanto, não para medir a capacidade do aluno de assimilar e acumular informações, mas como utilizá-la em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes. Assim, prioriza-se muito mais o raciocínio do que, simplesmente, decorar conteúdo.

Na perspectiva da prova do ENEM, segundo seus documentos oficiais, são valorizadas competências transversais requeridas para as tarefas a serem

avaliadas (posicionar, julgar e interpretar). Muito embora, como toda avaliação, isto ocorra em contexto artificial, de simulações, onde suas questões visam privilegiar situações de vida real. Uma avaliação que prioriza o caráter qualitativo em detrimento do quantitativo, o qual processa informações internas e externas as paredes da escola, aferindo a capacidade do jovem em agir diante de situações problemas pautadas na realidade brasileira, ou seja, o exame busca verificar a autonomia dos estudantes no desempenho de suas competências e habilidades adquiridas na educação sistemática.

O modelo de avaliação do ENEM pretende enfatizar, portanto, a aferição das estruturas mentais por meio das quais o conhecimento é continuamente construído e reconstruído e não apenas a memória que, importantíssima na constituição das estruturas mentais, sozinha não consegue fazer o sujeito capaz de compreender o mundo em que vive particularmente num contexto de aceleradas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas. Não obstante, o ENEM não desconsidera a importância da memorização ou dos conteúdos programáticos pertinentes a cada disciplina. Mas, além disso, ele busca orientar um currículo, baseado nos documentos oficiais, que cultive o saber fazer em detrimento do saber estanque, sem contextualização.

Essa proposta de avaliação do ENEM está em conformidade com o que se propõe em outros documentos oficiais, a exemplo da LDB 9394/96 no que compete à avaliação sistemática e PCNEM (2002) que não contemplam a concepção de disciplinas isoladas e conhecimento partilhado desde os anos 2000. Tais documentos propõem um sistema de avaliação nacional com uma proposta pedagógica diferenciada na qual são considerados conceitos de vivência social autonomia e de justiça.

Tendo em vista essa perspectiva, o que se depreende dos resultados da análise das experiências educacionais dos colaboradores dessa pesquisa, é que, com relação às influências e repercussões dessa política no ambiente escolar, em seu contexto de micro influência, na prática, podem ser verificadas duas realidades totalmente distintas. São elas: as das escolas públicas e as das escolas privadas.

Os colaboradores que fizeram seu ensino médio todo em escola pública são unânimes em não reconhecer influência alguma ou reconhecem pouca influencia do ENEM (quando antes de 2009) ou do Novo ENEM (quando depois de

2009) em seus ambientes escolares. Os mesmos são enfáticos em considerar que o foco principal das escolas em que estudaram era o vestibular e não o ENEM.

Semelhante ao que foi encontrado com relação a outras avaliações de larga escala, os colaboradores deixam transparecer que não houve interesse por parte das escolas em conversar, informar ou instruir os estudantes a respeito do Novo ENEM. Essa falta de comunicação era constante na escola pública.

Também é notória a falta de percepção dos colaboradores quanto às mudanças nos projetos pedagógicos das escolas em que estudaram, com propostas de ensino que desenvolvessem competências e habilidades e a indução dos currículos nas escolas pelo Novo ENEM.

Concorrem para essa percepção, por parte dos colaboradores dessa pesquisa, da pouca influência do Novo ENEM no ensino médio, alguns especialistas da área de educação, conforme se pode atestar em matéria publicada pelo site Último Segundo, seção educação, de 2012, que consideram ser o ENEM insuficiente para mudar currículos do ensino médio e que sua força de indução para promover boas mudanças curriculares no ensino médio é “uma ilusão”, uma vez que há uma inversão de relação entre o exame de resultado final e o desenvolvimento do processo educativo. Consideram os especialistas comentados na matéria que o ENEM apenas pode contribuir para o diagnóstico da aprendizagem ocorrida e apontar matrizes de referência para orientar parcialmente o currículo do ensino médio. Também no site da Revista Educação, especial ENEM, 2013, em matéria que discute sobre o impacto do exame, sobretudo, no que concerne à reestruturação curricular do ensino médio, os especialistas que opinam, consideram que há pouca influência do exame nesse sentido.

Os colaboradores dessa pesquisa que fizeram ensino médio em escola pública não reconhecem, ou não perceberam mudanças na rotina escolar ou na prática pedagógica dos professores por parte do Novo ENEM.

A respeito da prática pedagógica dos professores na escola pública, os colaboradores deixam transparecer que os professores não tinham domínio quanto à forma de ensinar ou de avaliar requerida pelos parâmetros do Novo ENEM, conforme se observa a seguir:

“Tinha mais aquela coisa para o vestibular mesmo, pelo fato de ter mudado de formato aquelas questões mais contextualizadas alguns

professores não tinham ainda domínio sobre aquela forma de avaliação.” (Entrevistado 02, abril de 2013).

“O professor tem que se adequar porque, se continuar da maneira que estava, o aluno não vai render, não vai fazer uma boa prova, o mundo muda constantemente e as pessoas para não se atrasarem têm que se adequar as novas mudanças. Professor para não ficar para trás teve que mudar sua forma de ensinar com conceito pedagógico, uma matéria que não ensinava por não gostar, vai ter que ensinar porque é necessário, entende?” (Entrevistado 04, abril de 2013).

“Nas instituições, quando o professor passa o conteúdo, nem sempre ele associa esse conteúdo ao dia a dia. É mais aquele conteúdo que você tem que decorar, você tem que aprender. Você não associa com o seu cotidiano, mas eu acho que isso está mudando.” (Entrevistada 05, abril de 2013).

Subtende-se pela fala acima transcrita dos coladores, que a maioria dos seus professores do ensino médio não tinha uma segurança quanto às formas de ensino e de avaliação em conformidade com os parâmetros de prática pedagógica interdisciplinar e relacionada com o cotidiano pretendidas pelo ENEM, muito menos demonstraram interesse em se adequarem a essas novas práticas, o que provavelmente explica a pouca preocupação da escola com o ENEM e o foco no vestibular.

A influência do Novo ENEM na prática pedagógica dos professores foi objeto de estudo de Sampaio (2012). A autora discorre sobre vários aspectos que concorrem para a mesma percepção dos estudantes colaboradores da pesquisa referente à influência do Novo ENEM na prática pedagógica dos professores. A autora considera que, inicialmente, não havia relação direta entre as questões do ENEM e o trabalho disciplinar realizado pelo professor em sala de aula, observados no modelo de prova aplicado desde o primeiro ano, em 1998, uma vez que a prática pedagógica dos professores não estava de acordo com a sinalizada pelo exame, que era um ensino que desenvolvesse a capacidade de raciocínio do aluno, autonomia para agir, mobilizar conhecimentos e assim desenvolver competências e habilidades para resolver situações-problemas. Já com a mudança em 2009, considera Sampaio (2012), que o exame passa a assemelha-se aos exames vestibulares clássicos, com questões pautadas em uma lista de conteúdos, e entende que, se um dos propósitos do ENEM era sinalizar e regular a educação do nível médio, com a mudança no modelo de prova, houve um retrocesso em seu

propósito. Por outro lado, existe uma aproximação com o que acontece realmente nas salas de aula, segundo as informações dos professores, ou seja, um ensino disciplinar nos moldes tradicionais.

A autora considera que essas mudanças na prática docente são extremamente lentas e graduais e encontram muita resistência quanto à questão da interdisciplinaridade, conforme se observa:

A partir do depoimento dos professores, percebemos que há tentativas de mudanças, mas na concepção do professor, elas, na prática pedagógica são lentas e as condições de trabalho não contribuem para a implementação do que foi proposto pelo Estado, já que a estrutura da escola continua a mesma.

Diante da análise dos dados, verificamos que os professores de Matemática continuam trabalhando por disciplina e não por área de conhecimento como é a proposta que permeia os documentos da reforma educacional e que está contemplada no ENEM. O trabalho deveria integrar a Matemática a outras disciplinas da área. Além disso, é comum a escola propor a divisão das disciplinas por frentes.

Concluindo, a proposta de um ensino pautada em tendências metodológicas que propiciam conectar a Matemática com fenômenos do cotidiano do aluno tornando-o mais significativo; não prevaleceu. Os depoimentos revelam que a prática continua tradicional, disciplinar, conteudista e centrada no professor. (SAMPAIO, 2012, p. 149-150.)

Desta forma, a ação dos professores quanto à preparação dos estudantes de escolas públicas, colaboradores dessa pesquisa, foi limitada. Os colaboradores informaram que apenas alguns professores, não todos, demonstravam alguma sensibilidade, no sentido de ajudar os estudantes quanto à preparação para o Novo ENEM. Essa ajuda, porém, não se configurou em uma preparação intensa voltada para o exame, mas acontecia através de dicas e “bizús” de conteúdos que possivelmente cairiam na prova, de como resolver questões com maior velocidade e economia de tempo, sugestões de leitura, conselhos para manterem a calma na hora da prova, não estudarem muito no dia anterior e conversavam sobre carreiras profissionais. Alguns professores, já bem próximo da realização das provas, de acordo com os colaboradores, chegaram a promover revisões para o Novo ENEM onde procediam à resolução de questões de provas anteriores, mas essas atividades não se configuraram como ações oficiais das escolas para promover preparação para a participação no exame. Eram mais atitudes esporádicas que partiam da sensibilidade particular de alguns professores.

O que fica claro a partir da fala dos colaboradores é que, nas escolas públicas em que estudaram o ensino médio, não houve uma mobilização por parte

da escola com vistas a promover uma preparação intensa ou enfática para o Novo ENEM. Quando perguntados se houve preparação por parte da escola para suas participações no exame, os estudantes de escolas públicas responderam:

“Não da escola realmente. A gente tinha uma turma de amigos e fizemos um grupo de estudo só da gente mesmo. Não partia da escola esta preparação. Assim preparar de fato mesmo não havia preparação, mais durante o 3º ano, pelo menos no meu tempo foi aquela coisa de ver o que ia cair no vestibular.” (Entrevistado 02, abril de 2013).

“Aqui no IFPI não teve nenhuma. Eu tive que procurar uma preparação, pré-vestibular.” (Entrevistado 04, abril de 2013).

“Eu fiz pré-vestibular fora da instituição, porque eu estava achando que aqui não estava preparando, então eu me matriculei em outro pré-vestibular. Mas aqui, nem todos os professores preparavam não. Eu acho que no máximo três que davam aula para a gente davam dicas e diziam que era assim, mas não era voltado somente pro ENEM, não era voltado totalmente pro ENEM.” (Entrevistada 05, abril de 2013).

“Não, nem se falava de ENEM. Apenas quando estava para chegar é que se comentava algo, justamente porque o extra fora da sala ele realmente só acontecia porque alguns professores se disponibilizavam, mas não era algo da escola. O professor mesmo que se sensibilizava.” (Entrevistada 06, abril de 2013).

“Não houve. Sabemos que tem um número x de assuntos, mas no meu caso eu não cheguei a ver nem a metade, 1º ano, 2º ano e 3º ano, então se eu não cheguei a ver nem a metade, então, no meu caso, não tinha preocupação em preparar o aluno para o ENEM. Não houve.” (Entrevistado 08, abril de 2013).

Desse modo, não havendo interesse das escolas públicas em promover uma preparação para a participação de seus estudantes no Novo ENEM, os mesmos tiveram que desenvolver estratégias para que isso acontecesse, seja dentro do próprio ambiente escolar: sensibilizando alguns professores e convencendo-os a promoverem revisões e resoluções de exercícios em finais de semana, organizando grupos de estudos voltados para a resolução de provas e questões de exames anteriores. Seja fora do ambiente escolar: Estudando por conta própria em apostilas específicas para o Novo ENEM ou resolvendo questões de provas anteriores, e até mesmo, frequentando cursinhos preparatórios no estilo dos pré-vestibulares.

No que diz respeito às escolas particulares, pelo menos no quesito preparação, a realidade foi bem diferente. Consideram os colaboradores que estudaram o ensino médio em escolas particulares que houve uma preparação intensa e sistemática para sua participação no Novo ENEM. Essa preparação configurava-se em atividades promovidas pelas escolas durante seus expedientes normais e faziam parte da rotina do ambiente escolar. Por outro lado, é notório nas falas dos colaboradores que essa preparação ocorreu de forma mais evidente apenas no 3º ano, a exemplo do que ocorria quando da preparação do vestibular. A esse respeito tratam as falas dos colaboradores 01, Machado de Assis, e 07, Cora Coralina, quando perguntados se houve preparação para o Novo ENEM nas escolas em que estudaram:

“Houve sim. Sempre teve muito principalmente no 3º ano que fiz no São José que era no Parque Piauí. Sempre teve uma boa preparação. Sempre todo o 3º ano foi voltado pro ENEM. Eles faziam aulas aos domingos, aos sábados sempre respondendo questões do ENEM. Tudo era voltado pro ENEM porque lá o 3º ano era só revisão dos assuntos do 1º, 2º e 3º ano, assim eles eram sempre voltados pro ENEM, respondendo questões.” (Entrevistado 01, abril de 2013).

“No 1º e 2º ano colegial só ia para escola pela manhã e voltava para casa, à tarde fazia os deveres e ficava sossegado. No 3º colegial, quando veio a apostila do ENEM, tinha toda uma preocupação além do material escolar, tinha que resolver meus deveres de casa e fazer a apostila do ENEM e ainda teve um cursinho que eu fiz ainda de seis meses. Minha carga horária foi totalmente reduzida eu quase nem dormia. Mas só no 3º colegial mesmo que eu sentia o que era o ENEM. Foi só no 3º, o desespero.” (Entrevistada 07, abril de 2013).

De acordo com os colaboradores, a preparação para sua participação no Novo ENEM ocorreu mais intensamente no 3º ano. No caso do colaborador 01, Machado de Assis, todo esse ano foi voltado para o Novo ENEM, de forma que, suas atividades consistiam em revisar os conteúdos dos demais anos anteriores, bem como, em assimilar conteúdos específicos para o exame. Reforça o colaborador, que essa preparação consistia meio que em uma forma de adaptar os estudantes ao estilo do Novo ENEM. Pelo fato das questões da prova ser longas, houve a necessidade de adaptá-los e treiná-los para que pudessem ganhar tempo na resolução das mesmas, para isso, foi trabalhada intensamente com eles, a resolução de questões e a prática da leitura.

Além da preparação semanal no expediente escolar normal, havia regularmente aos finais de semana, atividades preparatórias extras, desenvolvidas pela escola a fim de dar suporte aos estudantes nas suas participações no Novo ENEM. De acordo com o colaborador 01, Machado de Assis, os finais de semanas eram reservados para revisão de literatura e estudo dos livros contemplados pelo exame.

No caso da colaboradora 07, Cora Coralina, a dinâmica das atividades preparatórias foi diferente da do colaborador 01, Machado de Assis, porém similar em sua essência. A colaboradora lembra que houve atividades extracurriculares de preparação para a participação no exame, mas que essas aulas eram opcionais. Apesar de extracurriculares, as atividades aconteceram no período regular e nos horários normais das aulas, durante a semana, de forma que havia uma espécie de conteúdo paralelo, onde duas vezes na semana os professores separavam um tempo para que esse conteúdo fosse ministrado aos estudantes.

Conforme a colaboradora lembra, a preparação era feita através de apostilas específicas para o Novo ENEM elaboradas pela escola. Os professores ministravam o conteúdo normal e depois procediam à resolução de questões do estilo do Novo ENEM. A prática da redação também foi outro ponto central nessa preparação para o exame, conforme demonstra a colaboradora:

“Redação eu fiz, tinha que fazer três redações a cada mês no 3º ano para a professora avaliar todos os erros de ortografia, modo como colocava parágrafo, se estava certo o estilo da dissertação, se tinha introdução, desenvolvimento e conclusão. Eu trabalhei mais redação que outra coisa.”(Entrevistada 07, abril de 2013).

Os colaboradores que estudaram o ensino médio em escolas particulares consideram que seus professores demonstravam preocupação em prepará-los para o Novo ENEM e frequentemente os ajudavam com dicas e macetes. Essas dicas diziam respeito principalmente à economia de tempo nas resoluções das questões e sobre questões e assuntos que eram mais prováveis de serem abordados pela prova.

Da mesma forma, consideram os colaboradores, que a escola como um todo demonstrava preocupação em prepará-los para o Novo ENEM, principalmente, explicando sobre o exame e informando-os sobre as mudanças de um exame para o

outro. Essa preocupação, de acordo com a colaboradora 07, Cora Coralina, possivelmente advém da influência da política no ambiente escolar no que diz respeito aos aspectos de sucesso no acesso ao ensino superior e de ranqueamento das escolas, conforme se observa em sua fala a seguir:

“O ENEM é uma forma de medir o conhecimento então ele influencia porque os professores ficam preocupados de como o aluno vai se preparar para chegar ali para fazer uma prova para ingressar na faculdade.

Influencia ainda porque, dependendo da nota, tem uma média agora, o ENEM dá para medir o índice escolar do pessoal. É preocupante sim e influencia.” (Entrevistada 07, abril de 2013).

De fato, a influência do Novo ENEM no ambiente escolar das escolas particulares muito diz respeito à questão de ranqueamento das escolas promovido pela política desde 2004.

Andrade e Soida (2012), em estudo que questiona a confiabilidade do ranqueamento das escolas de ensino médio baseado no ENEM, consideram os estudos de outros autores que demonstram haver uma relação muito próxima entre *ranking* e mercado. Os autores entendem que há evidências de que o mau posicionamento de escolas e universidades em determinados rankings divulgados por revistas especializadas podem ser extremamente prejudiciais para essas instituições. Eles concluem que uma pior posição no *ranking* é prejudicial para a instituição em vários sentidos – uma menor parcela dos alunos aceitos pela universidade decide se matricular, a qualidade das novas turmas cai e o preço líquido pago pelo aluno é menor.

Desta forma, consideram ainda os autores que os efeitos do *ranking* do ENEM podem ser também importantes. Os dirigentes das escolas mal colocadas no *ranking* são questionados pelos pais dos alunos, que exigem explicações e estratégias para melhorar a posição das escolas. Além de que, a procura pelas escolas melhores ranqueadas parece também ser maior.

Nesse aspecto também converge o estudo de Sampaio (2012) que, ao tratar sobre as repercussões do ENEM na escola particular, tendo como colaboradores do estudo, os professores, considera ser a divulgação das notas do ENEM o promotor das intervenções nessas escolas, e que essas ocorrem em

questões que tiveram com o foco a preparação específica para o ENEM, a formação e a preparação do aluno e do professor.

Ainda segundo o depoimento dos professores, a formação do aluno na perspectiva do desempenho no ENEM é realizada com trabalhos diferenciados e em horários específicos, o que confere com os relatos dos estudantes colaboradores dessa pesquisa.

As escolas promovem aulas preparatórias para o ENEM, em diversos formatos. Algumas são realizadas em período curto que antecedem à data de aplicação do Exame, outras, aos sábados e ainda como cursinho preparatório para o ENEM em horários específicos. Nesse aspecto, não se percebe uma relação entre o trabalho pautado nas bases teórico-metodológica do ENEM e a formação do estudante, portanto, a perspectiva de uma formação que visa ao desenvolvimento de competências no estudante fica comprometida. Essa distorção na relação entre o que é proposto pelos documentos oficiais e o que realmente na prática é executado nas escolas fica evidente na fala dos colaboradores desta pesquisa, quer sejam eles oriundos de escolas públicas ou particulares, quando perguntados sobre o que seria realmente estar preparado para participar do Novo ENEM e em suas respostas evidencia-se uma perspectiva prioritária de conteúdos, como se pode observar:

“O ensino do cursinho baseava-se em jogar o conteúdo para aprendermos. [...] Víamos Biologia Química, Matemática, um apanhado geral de tudo. Tinham questões de atualidade, redação, temas de repercussão na sociedade, tínhamos que debater. A preparação era ver conteúdo e depois resolução de questionários.

Aqui [na escola] era muito superficial o conteúdo, até por causa do horário, tinha só uma aula de Química por dia. Lá, como era o sábado todo, tínhamos duas, três aulas de Química no mesmo dia. Isso, no meu ver, contribuía mais que aqui. Porque davam o assunto com muito mais enfoque. Aqui, como eram poucas as aulas, o professor dava aula um dia e num segundo momento teria que revisar o conteúdo passado, perdia tempo, deixava de dar o conteúdo e atrasava um pouco.” (Entrevistado 04, abril de 2013).

“A questão de dar base para os alunos para que eles possam realmente se sair bem no ENEM.” (Entrevistada 06, abril de 2013).

“Quanto mais acesso ao conteúdo que o ENEM cobra em sua estrutura que o aluno tiver na educação básica dele, melhor, porque é muito mais

complicado depois que termina o ensino médio você ir atrás de conteúdo.”
(Entrevistado 08, abril de 2013).

Como se pôde observar, não há na fala dos colaboradores menção a uma preparação que vise à autonomia e ao desenvolvimento de competências e habilidades, de forma que a percepção de uma preparação conteudista é a que predomina como a mais importante para quem quer passar no exame.

Nesse sentido, fica claro que o ambiente escolar das escolas particulares, mesmo limitando-se ao 3º ano, é fortemente influenciado pelo Novo ENEM, sobretudo no que confere aos aspectos de preparação para o exame e da ação docente, tendo em vista as repercussões da divulgação de suas notas e do ranqueamento promovido pela política. Já o mesmo não se pôde aferir quanto às influências da política no ambiente escolar das escolas públicas, dado à relevante falta de percepção dos estudantes colaboradores dessa pesquisa, no que se refere, sobretudo, aos aspectos de indução de mudanças no ensino médio, prática docente e preparação para participação no exame.

7.2 Novo ENEM: Sentidos e funções atribuídos pelos estudantes à política

Consoante ao que anteriormente foi exposto na seção destinada à política de avaliação do ensino médio, o ENEM periodicamente teve seus objetivos alterados ao longo dos anos de acordo com os aspectos conjunturais de cada momento. Inicialmente seus objetivos tendiam principalmente a constituir-se como uma ferramenta de autoavaliação do estudante ao término de seu ensino médio, de forma que este pudesse avaliar suas condições para tentar uma vaga no ensino superior ou no mercado de trabalho. Atualmente, segundo o portal do MEC, baseado na proposta de reformulação do exame enviada às instituições de ensino superior em 2009, a política tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Nessa proposta também se origina sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, ou seja, o exame torna-se oficialmente uma ferramenta de seleção para ingresso no ensino superior, numa tentativa de substituir os processos seletivos tradicionais mais conhecidos como vestibulares.

Nesse movimento de reestruturação do exame, o Ministério da Educação em Portaria de nº 807, de 18 de junho de 2010, em seu artigo 1º estabelece o “ENEM como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”.

O artigo 2º da mesma portaria trata sobre o uso dos resultados do exame que podem ser utilizados para:

- I - A constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II - A certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;

- III - A criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
- IV - O estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;
- V - A sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- VI - O desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

Também no Edital do Exame, documento oficial ao qual os estudantes têm ordinariamente maior probabilidade de acesso, são descritos no item 1.7 os possíveis usos das informações provenientes dos resultados do exame, que são:

- 1.7.1 Compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no País.
- 1.7.2 Subsidiar a implementação de políticas públicas.
- 1.7.3 Criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio.
- 1.7.4 Desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira.
- 1.7.5 Estabelecer critérios de acesso do PARTICIPANTE a programas governamentais.
- 1.7.6 Constituir parâmetros para a autoavaliação do PARTICIPANTE, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho.

E faculta a utilização dos resultados individuais no item 1.8 da seguinte forma:

- 1.8.1 A certificação, pelas Instituições Certificadoras listadas no Anexo I deste Edital, no nível de conclusão do Ensino Médio, desde que observados os termos da Portaria Inep nº 144, de 24 de maio de 2012, e o disposto no inciso II, parágrafo 1º, do art. 38 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

1.8.2 A utilização como mecanismo de acesso à Educação Superior ou em processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho.

Desta maneira, o que podemos entender é que o objetivo geral da política no discurso oficial traduz-se pela aferição de aspectos genéricos e pouco específicos enquanto que, na realidade, seu foco de utilidade prática aponta para o uso dos resultados provenientes das informações coletadas no exame. O uso prático dos resultados por sua vez, de acordo com o discurso oficial, pode se dar de diferentes formas conforme o objeto ao qual se direciona, seja o estudante (em sua autoavaliação, na utilização da nota para acesso ao ensino superior, na participação de políticas afirmativas do governo, em sua certificação de conclusão do ensino médio) ou a educação básica (compor base de dados para o estudo da educação brasileira, avaliar o ensino médio, induzir mudanças no currículo, etc).

Diante de tudo isso, um dos objetivos propostos por essa pesquisa é entender que conhecimentos detêm os estudantes, em seu imaginário, a respeito do Novo ENEM, e dessa forma discutir os sentidos evocados pelos colaboradores dessa pesquisa à política, tendo em vista Martins (2010), Ozga (2000), Mainardes (2011) de que as políticas são, por vezes, reinterpretadas e resignificadas quando estas adentram o âmbito escolar, inclusive pelos estudantes que compõem essas comunidades.

Nesse sentido, é que empreendi a investigação dos sentidos e funções atribuídos pelos colaboradores entrevistados dessa pesquisa ao Novo ENEM a respeito do exame e de suas experiências educacionais no ensino médio. O que constatei é que o discurso oficial exerce forte influência e se faz presente nas percepções dos colaboradores quando estes evocam como sentidos para a política: a autoavaliação, a democratização na participação do processo, a indução de mudanças no ensino médio e o ingresso no ensino superior.

De maneira geral, os colaboradores avaliam de forma positiva o Novo ENEM, bem como os sentidos e funções a ele atribuídos, porém, mesmo assim reservam críticas a aspectos da política relacionados com o processo de seleção, da escolha do curso e para com as provas. Não foram identificadas nas falas dos colaboradores percepções atribuídas como sentidos e funções do Novo ENEM, referentes às temáticas de ranqueamento das escolas e de responsabilização

(*accountability*) apontadas pela literatura como aspectos adjuntos das avaliações em larga escala. Isto, de certa forma, é preocupante, uma vez que esses estudantes, futuros professores, certamente se depararão com essas questões no exercício da docência, sem, pelo menos ao que parece, terem conhecimento ou acesso a discussões mais aprofundadas ainda em sua formação sobre os aspectos adjuntos ao ranqueamento e ao *accountability*.

Essa aproximação dos sentidos atribuídos pelos estudantes à política com o discurso oficial, em parte, pode ter relação com a forma pela qual esses estudantes frequentemente se utilizam para ter conhecimento sobre o exame ou na busca por informações referentes ao mesmo. Quando perguntados sobre a forma mais comum de informarem-se a respeito do exame, os colaboradores desta pesquisa foram enfáticos em responder ser a internet a principal fonte de suas pesquisas, e de forma secundária os professores. Desse modo, se empreendermos uma busca na internet, utilizando o descritor “Novo ENEM”, facilmente teremos acesso às páginas referentes ao exame no portal do MEC, no qual, são descritos como objetivos da política: democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Não obstante, o discurso oficial é notadamente reproduzido pelas demais formas midiáticas pertinentes ao meio eletrônico, tais como, sites, portais e blogs que tratam a respeito do assunto. O site do Novo ENEM, no portal do MEC, ainda disponibiliza para os estudantes uma seção de perguntas mais frequentes acompanhadas de respostas, na qual também há uma subseção destinada aos objetivos e divulgação dos resultados, mais especificamente as perguntas 35, 36 e 37, onde mais uma vez o discurso oficial é reforçado.

A autoavaliação, a democratização na participação do processo e a indução de mudanças no ensino médio são percepções elencadas como sentidos e funções do Novo ENEM que aparecem de forma difusa e não unânime nas falas dos colaboradores (não estão presentes nas percepções de todos os colaboradores), diferentemente da percepção do Novo ENEM como forma de acesso ao ensino superior, que aparece muito fortemente na fala da grande maioria deles. A respeito desses sentidos e funções atribuídas à política pelos estudantes tratarei a seguir.

7.2.1 Autoavaliação

A autoavaliação, como sentido e função atribuída ao Novo ENEM, se faz presente na fala de dois dos colaboradores dessa pesquisa, conforme se observa a seguir:

“Você vê sua realidade com as notas do ENEM, as nota de corte para cada curso. [...] Quem estuda mais tem mais chances de conseguir um curso melhor.” (Entrevistada 03, abril de 2013).

“É uma forma do aluno juntar todos os conhecimentos que ele teve tanto no ensino fundamental como no médio para ser encaminhado para o ensino superior. É como se fosse uma [pausa para pensamento] avaliação prévia, se você está preparado para entrar no ensino superior ou não. Eu tenho essa noção do ENEM.” (Entrevistada 07, abril de 2013).

Apesar de haver consenso entre o pensamento dos estudantes e o discurso oficial sobre a função da política em fornecer parâmetros que promovam uma autoavaliação ao concluir o ensino médio, não se evidencia na fala dos estudantes em que medida essa autoavaliação considera aspectos referentes ao desenvolvimento de autonomia, de um pensamento crítico, de competências e habilidades. Ao contrário, conforme se pode no depoimento da colaboradora 07, essa autoavaliação aproxima-se mais de uma medição do grau de conteúdos acumulados ao longo da educação básica, o que é contrário à proposta inicial de avaliação pretendida pela política.

Alves (2009) demonstra desconfiança a respeito da praticidade da autoavaliação promovida pela política. O mesmo se questiona: caso o estudante conclua, através de sua nota, que sua formação básica não foi satisfatória e, dessa forma, se autoavalie negativamente, o que o examinado poderá fazer, tendo em vista que já terminou o ciclo básico e, se der continuidade aos seus estudos, poderá ter dificuldades no ensino superior? Se ele através do resultado verificar que não foi bem sucedido, qual a solução que poderá ser dada? São perguntas que até o momento encontram-se em aberto.

Entende Zanchet (2003) que por trás do aparente discurso da autoavaliação na verdade o que se esconde é o incentivo à competitividade individual, onde valores como solidariedade e construção coletiva necessários à

emancipação são deixados de lado. A autora considera que, uma vez de posse dos resultados, o estudante pode identificar as competências nas quais obteve melhores ou piores desempenhos em relação a padrões e faixas de desempenhos pré-estabelecidos, de modo que, o que acontece na realidade, é que o estudante se autocompara com o universo de participantes da prova, evocando assim a competitividade baseada na comparação dos resultados. Considera a autora que dessa forma não existe autoavaliação e sim comparação. Do mesmo modo, salienta a autora que a divulgação dos resultados por escolas aguça a competitividade entre elas e entre os sistemas de ensino público e privado. A ênfase na competitividade pode levar as escolas a deixarem de lado importantes questões pedagógicas e focarem cada vez mais em galgar melhores posições no ranqueamento das escolas promovido pela política.

Concorrendo para o pensamento da autora, de que a autoavaliação promovida pelo ENEM está interligada aos aspectos da competitividade, essa relação pode ser claramente observada no discurso de portais educacionais e de revistas na internet direcionados para a comunidade escolar. O portal Educar para Crescer, por exemplo, lançou matéria sobre a importância de se fazer o ENEM e dentre os argumentos propostos está a autoavaliação no qual, claramente se correlaciona com a questão da competitividade individual, conforme se observa a seguir:

Como o Enem é uma prova preparada para os alunos que estão concluindo o Ensino Médio, serve também como uma avaliação individual. 'A partir do resultado da prova, o estudante pode descobrir como está ao final da escola, fazer um balanço do que aprendeu e do que não aprendeu', afirma Adilson Garcia, diretor do Colégio Vértice, primeiro colocado no Enem 2008 entre as escolas da capital paulista. Além da autoavaliação, é uma oportunidade de os alunos descobrirem como estão em relação aos colegas da mesma escola ou da mesma cidade, por exemplo. 'A prova, que tem um caráter interdisciplinar, serve também para que o aluno faça uma avaliação comparativa, verificando como foi o seu desempenho em relação aos colegas e, possivelmente, concorrentes no vestibular', completa o diretor do Vértice, escola que, desde 2005, ocupa as primeiras posições no ranking do Enem. (AZAREDO, 2013).

Sendo assim, lembra Zanchet (2003) o que diz Dias Sobrinho (2000), que “a competitividade é excludente e não leva em conta que do início e até o fim e a partir de várias perspectivas são muito desiguais as condições para competir” e ainda que, “o conhecimento não seria, dentro dessa concepção tecnicista, algo incorporado às dimensões pessoais do indivíduo, e sim aquilo que o aluno consegue

demonstrar mais e melhor que os outros” (SOBRINHO, 2000 apud ZANCHET, 2003, p. 260).

7.2.2 Democratizar a participação dos estudantes no processo de seleção para ingresso no ensino superior.

Proporcionar a democratização da participação no processo de acesso ao ensino superior foi atribuído por dois dos colaboradores desta pesquisa como um dos sentidos e funções do Novo ENEM. A democratização de participação no processo concebida pelos colaboradores tem a ver com a abertura e ampliação da possibilidade de escolher cursos em universidades de outras cidades e estados distantes das localidades onde moram, conforme se pode observar a seguir:

“Eu acho que ele existe justamente pra isso: dá a possibilidade às pessoas, em qualquer lugar do país, concorrerem uma vaga na universidade, em qualquer canto do país. [...] Democrático no sentido de que eu estou aqui e não preciso sair daqui para fazer o vestibular de uma grande faculdade em São Paulo, Espírito Santo ou em outro canto do país. Não concorro só às vagas daqui.” (Entrevistada 03, abril de 2013).

“O ENEM tem a vantagem de a prova que você fez aqui valer para todo o Brasil. Você escolhe o curso no nordeste, no sudeste.” (Entrevistado 04, abril de 2013).

Como podemos constatar, os colaboradores avaliam de forma positiva a possibilidade proporcionada pelo sistema de seleção do Novo ENEM de concorrerem não somente às vagas das universidades próximas de seus locais de residência, mas também se sentem incluídos no processo de acesso ao curso superior por poderem concorrer às vagas ofertadas para cursos em outros lugares do país. Nesse sentido, consideram a política democrática uma vez que não precisam deslocar-se para outras cidades, gastar com viagem, hospedagem e alimentação, somente para fazer o teste seletivo, ações que consideram não terem condições de empreender, dado suas condições financeiras. Concorre para isto a fala da colaboradora 03, Clarice Lispector, quando afirma:

“Antes do ENEM, era muito difícil eu entrar na faculdade de SP ou do RJ morando aqui no Piauí. Era muito difícil fazer vestibular em grandes faculdades renomadas, consideradas as melhores do Brasil. o ENEM existe pra isso, para que alunos, tanto do Piauí como da região norte, que têm acesso mais restrito a essas universidades, possam concorrer em pé de igualdade com quem mora lá.” (Entrevistada 03, abril de 2013).

Dessa forma, considera a colaborada que a democratização na participação do processo de seleção para ingresso no ensino superior promovido pela política é positiva, e, em seu imaginário, essa democratização também é capaz de promover uma participação revestida de aspecto da igualdade.

A percepção dos colaboradores desta pesquisa de democratização na participação do processo de ingresso no ensino superior promovida pelo Novo ENEM, na prática, tem a ver com o objetivo propagado pelo discurso oficial de promover a mobilidade acadêmica estudantil pelo país. Essa mobilidade está ancorada no fato do estudante poder escolher cinco cursos ou universidades em qualquer região do país na hora de realizar a inscrição para o Novo ENEM. Sendo assim, o acesso está relacionado ao número de pontos obtidos no exame e a quantidade de vagas que o curso de sua preferência possui, o que de certa forma, não é muito diferente do que já acontecia nos vestibulares tradicionais.

De fato, não há como negar que a política, através do mecanismo de seleção, o SISU, proporciona uma ampla participação, democratizando dessa forma a participação no processo, no entanto, a democratização da mobilidade pode ser colocada em dúvidas no momento em que se sucede à aprovação nos cursos escolhidos pelos estudantes. O próprio caráter nacional da prova desconsidera as desigualdades socioeconômicas e culturais regionais. Nesse sentido, apesar de avaliar como positiva a proposta da política de democratizar a participação, o colaborador 04, Aluizio de Azevedo, considera que a ampla concorrência pode ser um aspecto negativo. Sobre isso se expressa:

“Pensar na quantidade de concorrentes. Porque, como você concorre em qualquer lugar do Brasil, você imagina que pode concorrer com 5 milhões de pessoas, isso é um pensamento negativo.” (Entrevistado 04, abril de 2013).

Ainda sobre a promoção de mobilidade acadêmica promovida pela política do Novo ENEM, questiona-se sua eficiência em promover-se de forma

igualitária, uma vez que o processo permite que os melhores alunos de todos os estados possam ir para as melhores universidades do país, restando para os demais, cursos distantes de casa, fora de sua preferência ou até mesmo não alcançarem média de ingresso em universidade alguma. Além disso, favorece a constituição de centros de excelência, onde ficam estudantes com maior patrimônio cultural e financeiro nas melhores instituições do país em termos de ensino e pesquisa. Na prática, o estudante que fizer um curso preparatório, e tiver condições de se manter, poderá escolher para onde ir. Mas aquele que não conseguir a vaga na sua cidade terá que optar em ir estudar a quilômetros de distância de casa. E para aqueles, que não têm como se manter em outra cidade e mesmo assim se aventurarem em ir estudar longe de casa, ainda têm que se preocupar em pleitear para si bolsas de estudos, alojamentos ou qualquer forma de assistência estudantil.

Para ilustrar esses questionamentos, recorro aos dados fornecidos pelo próprio MEC sobre a mobilidade no SISU³ que tratam sobre a migração dos estudantes matriculados fora de seu estado em 2013.

De acordo com o Ministério da Educação, Minas Gerais foi o estado da federação que mais recebeu em 2013 estudantes provenientes de outros estados com um total de 2.437 estudantes, seguido do Rio de Janeiro com 1.911, Rio Grande do Sul com 1.413, Paraíba com 1.322 e Piauí com 1.175. Os últimos colocados são os estados de Sergipe com 12 estudantes, Amapá com 7 e Rondônia com apenas 1 estudante recebido.

São Paulo foi o estado da federação que mais exportou estudantes em 2013 com um total de 4.834, seguido de Minas Gerais com 1.342, Pernambuco com 1.147 e Bahia com 1.058. Os estados que menos exportam estudantes para outros estados em 2013 são Amapá com 26, Acre com 24 e Roraima com 19. O Piauí está na 18ª colocação com 187 estudantes exportados para outros estados.

O Rio de Janeiro foi o estado da federação recordista em matrículas em 2013 com um total de 14.261, seguido de São Paulo com 13.724, Minas Gerais com 12.427 e Ceará com 9.036. Os estados que menos matricularam em 2013 foram Rondônia com 279 matrículas, Sergipe com 211 e Amapá com 179. O Piauí está na 6ª colocação com um total de 7.596 matrículas em 2013.

³ Dados disponibilizados no site: <<http://g1.globo.com/educacao/sisu-mobilidade-2013-infografico/platb/>>. Acesso em agosto de 2013.

Em termos absolutos, podemos entender que a mobilização acadêmica promovida pelo Novo ENEM ainda é tímida, principalmente nos estados economicamente menos desenvolvidos da federação. No entanto, há de se lembrar que as informações prestadas pelo MEC não levam em conta a mobilização interna de uma microrregião para outra, que pode estar ocorrendo dentro dos próprios estados. Também não é possível através desses dados estabelecer o perfil socioeconômico desses estudantes, algo que seria interessante para averiguar a quem de fato essa mobilização está servindo.

Schwartzman (2013), ao analisar essas informações, compreende que não são os estudantes dos estados mais pobres que estão chegando aos mais ricos, e sim os do estado mais rico, São Paulo, que estão ocupando as vagas nos estados que antes eram ocupadas pela população local. Entende ainda que, em termos gerais, a existência de um exame nacional unificado favorece os estudantes mais qualificados, que normalmente vêm de famílias de regiões mais ricas e níveis sociais mais altos, e que por isto passam para seus filhos um capital cultural e oportunidades de estudo menos acessíveis a famílias mais pobres e em regiões também mais pobres. Desse modo, a mobilização proporcionada pelo Novo ENEM trabalha em sentido contrário ao da promoção de condições de igualdade para os participantes do processo.

No caso desta pesquisa, duas estudantes, dos oito colaboradores participantes, são de outros estados que não o Piauí, porém, as mesmas não apontaram a democratização na participação no processo, ou a mobilização acadêmica, como sentidos e funções da política. A primeira delas veio para o estado por fazer parte de uma ordem religiosa que envia seus integrantes para missões pelo país. A segunda, oriunda de escola particular, relatou que ir para outro estado não era sua primeira opção. O plano inicial era ficar em seu estado de origem, no caso, o estado de São Paulo, mas, como não obteve êxito na primeira opção apenas veio porque já tinha familiares que a acolheram por aqui, de outra forma não viria.

Quando perguntados se o Novo ENEM dá suporte ou condições para estudantes viverem em outras cidades, a maioria dos colaboradores desta pesquisa responde inicialmente que sim, relacionando essa condição ao ato de escolha do curso ou da universidade e à possibilidade de concorrer às vagas de outras cidades, porém quando novamente perguntados se a política dá suporte ao estudante para morar em outro lugar, prontamente repensam suas afirmações anteriores,

considerando que não, que nesse ponto a política se isenta da responsabilidade deixando o estudante e a família à própria sorte. Sendo assim, os colaboradores entendem que nesse aspecto a política é contraditória e sem sentido, pois oferece a possibilidade do estudante estudar em outros estados, contudo não oferece o suporte necessário para quem não tem condições financeiras de se sustentar longe da família, portanto entendem que essa oportunidade que lhes é dada é incompleta.

Os motivos alegados pelos colaboradores de não optarem por estudar em outros estados foram os financeiros, conforme se observa a seguir:

“Acho que mais pela dificuldade que eu teria porque além de minha família não ter estas condições de me bancar fora não tenho assim muitos conhecidos ou parente para eu ficar. A facilidade seria ficar aqui mesmo. Seria mais fácil ficar aqui do que ir para outro estado. Não passou pela minha cabeça. Eu não tinha essa oportunidade. Entendeu? Talvez até iria se eu tivesse.” (Entrevistado 01, abril de 2013).

“Pela questão de transporte e financeira também. No caso se fosse pra Fortaleza seria um custo bem maior para eu morar em Fortaleza, pois não tenho parente lá. A cidade mais acessível é Teresina mesmo pelo fato do transporte.” (Entrevistado 02, abril de 2013).

“Questões financeiras. Porque é complicado. É bem complicado você sair da sua casa. [...] Como eu sou só estudante, não tenho nenhuma fonte de renda e sempre os cursos que eu almejo, Matemática, e futuramente Engenharia, são cursos muito difíceis, precisa de uma dedicação integral, se não se dedicar, não vai ter futuro na carreira que a pessoa escolheu.” (Entrevistado 04, abril de 2013).

“Pelo fato da comodidade e pela situação financeira, porque minha família não tem condições de pagar moradia e saúde em outra cidade, e aqui é mais fácil. As despesas seriam maiores pra eles.” (Entrevistada 05, abril de 2013).

Ainda sobre as dificuldades de ir estudar em outros estados, entende o colaborador 04, Aluizio de Azevedo, que a oportunidade de mobilização tal como é oferecida pela política é melhor aproveitada por quem tem melhores condições financeiras, de acordo com o que se lê a seguir:

“A meu ver, quem tem uma certa condição consegue de uma boa maneira porque pode se manter, mas quem não tem condição? [...] Eu posso fazer o ENEM tentar passar mas se eu passar não vou ter como fazer o curso. Aí é complicado. Fica difícil.” (Entrevistado 04, abril de 2013).

Continuando essa questão, a colaboradora 03, Clarice Lispector, alerta que, além disso, há o problema com as matrículas, uma vez que após a aprovação os prazos para a realização da matrícula são muito curtos o que dificulta bastante o deslocamento daqueles estudantes mais pobres, que não podem arcar com os custos da viagem, terminando por perderem os prazos ou desistindo de matricular-se. Também entende o colaborador 02, José de Alencar, que quando o estudante passa em universidades de outros estados e não tem condições de ir para lá, está tirando uma vaga que poderia ser preenchida por alguém que mora na própria região.

A respeito da mobilidade acadêmica promovida pela política do Novo ENEM, o que pode ser visto é que, na prática, os estudantes podem tentar vagas em universidades de qualquer lugar do país, mas somente uma minoria pode efetivamente migrar para a região de interesse. Desta forma, podemos entender que a mobilidade, para os que já têm acesso a ela, se torna burocraticamente mais fácil, o que implica na possível diminuição das chances de entrar na universidade pelos que não têm acesso a essa mobilidade. Garantir a mobilidade de todos sem uma política de assistência estudantil é tornar o sistema mais excludente e elitista.

7.2.3 Induzir mudanças no ensino médio.

Nas afirmações seguintes podemos perceber que induzir mudanças no ensino médio é outro dos sentidos e funções atribuídos pelos estudantes ao Novo ENEM. Vejamos:

“Eu acredito que ele venha a melhorar a educação pelo fato de, como eu já tinha falado, você ter que aprender não só os conteúdos mais aqueles conteúdos contextualizados, aquele conteúdo na tua vida.” (Entrevistado 02, abril de 2013).

“Porque as questões do ENEM, além de terem aplicabilidade no nosso dia a dia, elas fazem com que os professores, ou até a escola, mude seus métodos pedagógicos, a forma de ensinar que uma disciplina não é independente, que uma disciplina depende da outra.” (Entrevistada 05, abril de 2013).

“Eu acho que está sendo colocado como uma alternativa moderna. Uma tentativa de melhorar a educação em nosso país e eu acho positivo essa forma de acesso às instituições de ensino superior público e privado.” (Entrevistado 08, abril de 2013).

Os atores sociais que colaboram com esta pesquisa entendem que a proposta do Novo ENEM pode influenciar de forma positiva o ambiente escolar no ensino médio. Aprovam os aspectos relacionados com um ensino interdisciplinar, a relação entre teoria, prática e o cotidiano, e ainda, que o uso do exame como ferramenta de acesso ao ensino superior também é capaz de influenciar na prática pedagógica dos professores. Convicções, em seus imaginários, representadas por meio dos aspectos supracitados.

Podemos observar que as ideias inspiradas da antiga escola nova resignificadas e difundidas pelo “Relatório Jacques Delors”, que, de acordo com o que já falei anteriormente, orientaram tanto as reformas quanto as práticas educativas desenvolvidas na década de 90 e também estão diluídas nos PCNs (2000), a saber: um ensino interdisciplinar, voltado para a prática do cotidiano, onde o aprender é prioridade em detrimento do decorar, são bastante levadas em conta pelos colaboradores, conforme se observa a seguir em suas falas:

“Quando você aplica, acredito que você aprenda mais fixa mais na mente do aluno, ver aquela coisa assim aí, no outro ano você não lembra mais o que você estudou no passado. Tendo aquela coisa contextualizada, uma coisa que você estava vendo no dia a dia fica mais gravado na mente da pessoa. [...] Você tem que saber aquele conteúdo, mas tem que saber aplicá-lo no dia a dia. (...) Você ter uma visão de mundo mesmo, aquela coisa, você ler o mundo. [...] Aquela coisa de você saber ler o mundo, interpretar a vida aliando o que você vê na escola com o que você vê na vida.” (Entrevistado 02, abril de 2013).

“O professor de matemática não tem que saber só da matemática, ele tem que saber da biologia, de física. Tem essa interligação, porque no ENEM, uma questão não vai ser somente de geografia, ela vai ter vários fatores, ela vai ter geografia, biologia e tudo associado ao que vivenciamos.” (Entrevistada 05, abril de 2013).

“O ENEM vem a somar na forma como as questões são colocadas, que induz o aluno a usar um raciocínio mais próprio na análise e não ficar tão preso. [...] A questão contextual da prova principalmente nas matérias de exatas, química, física não é só cálculo por si só, ela coloca uma situação para avaliar a capacidade do aluno relacionar a ciência, física, química com o que ele vive.” (Entrevistado 08, abril de 2013).

Sendo assim, consideram os colaboradores que o exame é diferente dos vestibulares tradicionais, conforme discutirei mais à frente, justamente por, segundo eles, contemplar na prova os aspectos da interdisciplinaridade e priorizar o aprender e o desenvolvimento de habilidades em detrimento da cobrança de conhecimentos sobre conteúdos específicos.

Entretanto, também há certa incongruência por parte dos colaboradores em apontar o Novo ENEM como indutor de mudanças no ensino médio e no ambiente escolar, uma vez que, conforme já discutido, os mesmos não percebem como significativa a influência da política do Novo ENEM em seus ambientes escolares no sentido de promover mudanças nas práticas pedagógicas, muito menos nos currículos. Isso me leva a pensar na eficiência do discurso oficial agindo no imaginário dos estudantes, levando-os a concluir que a política pode promover mudanças significativas no ensino médio, mesmo que eles não percebam isso no cotidiano de suas próprias experiências educacionais.

Ainda para reforçar a ineficiência da política quanto à indução de mudanças no ensino médio, observemos a fala da ex-presidente do INEP e uma das idealizadoras da política do ENEM, Maria Helena Guimarães de Castro, em entrevista ao Portal Aprendiz em agosto de 2011:

A matriz do Enem não serve para orientar o currículo do ensino médio. Ela atende muito mais aos objetivos das universidades que estabeleceram conteúdos obrigatórios no novo Enem e enviaram ao MEC, para que elas pudessem usar os resultados como seleção dos alunos.

O ensino médio brasileiro está mal desenhado do ponto de vista da sua arquitetura e do seu currículo, precisa de uma reforma séria. Mas, não será a partir do exame que ela poderá se concretizar, pois isso significaria manter o currículo apenas ligado ao vestibular, que é exatamente o que não queremos.

Hoje o exame está organizado em quatro áreas do conhecimento e mais os conteúdos indicados pelas universidades. Do jeito que está, perdeu sua coerência interna do ponto de vista pedagógico curricular, não servindo para orientar o ensino médio. (CASTRO, 2011).

7.2.4 Facilitar o acesso ao ensino superior

Finalmente, o sentido e função atribuído de forma unânime pelos colaboradores da pesquisa ao Novo ENEM é o de ferramenta de seleção para o acesso ao ensino superior, e isso, não somente como mais uma ferramenta de

ingresso, mas principalmente, como facilitador do acesso ao ensino superior aos estudantes mais pobres ou com baixo desempenho no ensino médio, conforme observamos a seguir nas falas deles:

“O ENEM é importante porque, mesmo ele tendo seus defeitos, ele deu muita oportunidade para o pessoal entrar na universidade. Ele abriu muitas portas assim, tinha gente que não conseguiria se não fosse o ENEM. Gente que quer estudar, ter a oportunidade que merece.” (Entrevistado 01, abril de 2013).

“Eu acredito que seja para ingressarem na universidade não só aqueles alunos que tenham grande [pausa para pensar] bagagem, mais que saibam raciocinar.” (Entrevistado 02, abril de 2013).

“O ENEM é o melhor sistema de avaliação para se entrar na faculdade.” (Entrevistada 03, abril de 2013).

“Facilitar o ingresso no ensino superior. Facilitar porque, como eu disse anteriormente, você faz para um curso, mas sua nota não dá para o curso naquele primeiro momento, você coloca outro curso, quem teve uma certa pontuação, de um jeito ou de outro vai conseguir um curso superior. É assim que eu vejo.” (Entrevistado 04, abril de 2013).

“Eu acho que a maioria das pessoas, principalmente de famílias humildes, famílias economicamente pobres, têm mais essa abertura de ingressar em um curso superior. Fora que o governo está dando muitas oportunidades nas universidades particulares.” (Entrevistada 05, abril de 2013).

“Justamente para criar essa oportunidade, para as pessoas que na verdade são menos favorecidas pelo sistema. [...] Já o ENEM não, ele não visa o financeiro, visa colocar realmente o estudante lá dentro da universidade.” (Entrevistada 06, abril de 2013).

“É um caminho para o pessoal entrar no ensino superior.” (Entrevistado 07, abril de 2013).

“Ele [o Novo ENEM], de certa forma, vem suprir a falta de oportunidades que os alunos de escola pública têm no acesso à universidade.” (Entrevistado 08, abril de 2013).

Dessa forma, consideram os colaboradores que o Novo ENEM veio para facilitar o acesso dos estudantes mais pobres à universidade. Esse facilitamento, de acordo com os colaboradores, se dá, sobretudo, mediante a abordagem dos assuntos pelas questões das provas e pelo funcionamento do sistema de seleção unificado que lhes permite ir modificando a escolha dos cursos de acordo com a

variação das médias e das notas de corte durante o processo, de modo que, consideram pouca a probabilidade de algum participante não obter êxito no acesso, mesmo que o curso nada tenha a ver com suas aptidões ou anseios.

Sendo assim, entendem os colaboradores que a prova do Novo ENEM é fácil e não requer de seus participantes um grande conhecimento de conteúdos pragmáticos, de forma que, para eles não é necessário muito esforço para se obter uma nota razoável. Essa percepção é uma das características das quais atribuem os colaboradores como diferença entre o exame do Novo ENEM e os vestibulares tradicionais, de modo que, acreditam ser o Novo ENEM fácil e o vestibular difícil.

Os colaboradores avaliam de forma positiva os aspectos da interdisciplinaridade, contextualidade e do raciocínio abordados pelas questões do exame, fato que, para eles, diferencia o exame do vestibular tradicional, conforme expressa o colaborador 08, Mário de Andrade:

“O ENEM vem a somar na forma como as questões são colocadas, que induz o aluno a usar um raciocínio mais próprio na análise e não ficar tão preso. [...] As questões contextualizadas da prova principalmente nas matérias de exatas, química, física, facilita o raciocínio, não é só cálculo por si só, ela coloca uma situação para avaliar a capacidade do aluno relacionar a ciência, física, química com o que ele vive.” (Entrevistado 08, abril de 2013).

Contudo, é a mesma abordagem interdisciplinar utilizada pelo exame que os colaboradores consideram que diminui as dificuldades. Em outras palavras, o fato do exame não cobrar conteúdos específicos como os vestibulares tradicionais torna a prova mais fácil, conforme expressam os colaboradores 01, Machado de Assis e 07, Cora Coralina:

“O ENEM, eu acho que ele é mais fácil dos que as provas específicas usadas nos vestibulares tradicionais. O nível dele é mais fraco que os específicos, assim acho que abre portas, acho o nível mais fraco.” (Entrevistado 01, abril de 2013).

“Eu me lembro, pelos meus primos, que são mais velhos, que tinham que fazer a prova específica da faculdade para entrar, ingressar e normalmente era difícil. As provas eram bem difíceis, eram mais específicas, era mais difícil de entrar nas faculdades. Com o ENEM melhorou 100%. Todos eles, depois que fizeram o ENEM, passaram para o curso que desejavam, entraram na faculdade.”

O ENEM não, ele engloba todas as matérias, só de que uma maneira não tão difícil. [...] Já o vestibular específico de faculdade, eu acho que é mais difícil.” (Entrevistada 07, abril de 2013).

Não raramente, os colaboradores dessa pesquisa entendem a função de facilitamento do acesso promovido pela política do Novo ENEM como uma oportunidade que lhes é dada pelo Estado. Acreditam que a política abre as portas das universidades públicas para aqueles que, sem esse aspecto promovido por essa política de ingresso, não teriam condições de ter acesso ao ensino superior, dado às suas deficiências de aprendizagem decorrentes de suas experiências educacionais. Desse modo, entendem os colaboradores que, a mudança da abordagem dos conteúdos (abandonando a perspectiva conteudista e específica e adotando a perspectiva interdisciplinar e lógico-interpretativa) nos exames de acesso às universidades, na verdade tem a função de assegurar o acesso ao ensino superior àqueles estudantes que historicamente não tinham acesso a esse nível de ensino.

Apesar de avaliarem positivamente essa função da política, a de facilitar o acesso ao ensino superior aos estudantes economicamente mais pobres, os colaboradores dessa pesquisa também tecem críticas a essa função como, por exemplo, a colaboradora 06, Rachel de Queiroz, que entende ser esse facilitamento do acesso promovido pela política como uma estratégia do governo em compensar a falta de êxito em resolver os problemas da educação básica, facilitando assim, a entrada no ensino superior, conforme se verifica a seguir:

“Talvez se o governo investisse mais na educação básica, no fundamental, na educação em si, o ENEM talvez nem fosse necessário, porque, se tivessem o mesmo nível, tanto as escolas públicas, quanto as escolas privadas, aí a disputa seria igual, então, para as provas nas universidades federais, os alunos trabalhariam no mesmo patamar, o que hoje, na verdade, não acontece porque o ensino é defasado.” (Entrevistada 06, abril de 2013).

Além disso, o facilitamento do acesso ao ensino superior promovido pela política do Novo ENEM, na visão dos colaboradores possivelmente trás uma série de problemas, o que os fazem avaliar de forma negativa como o processo de seleção da escolha do curso é feito. Entendem alguns dos colaboradores, que a forma como o processo de escolha e seleção do curso acontece aprova pessoas em cursos para os quais, às vezes, não têm afinidade, ou que não têm uma base de

conhecimento que será requerida dela para que possa dar minimamente continuidade aos seus estudos. Como por exemplo, um estudante que passa para Química, para cursar a contento, é necessário que ele tenha uma boa base de matemática, física e química. Mesmo que a pessoa não tenha essa base ela é capaz de passar para o curso através do sistema. O SISU aprova e atesta que a pessoa está qualificada para fazer Química, e dessa forma a pessoa entra no ensino superior.

Outro problema citado pelos colaboradores é que o sistema colabora para que estudantes passem em determinados cursos apenas “por passar”, ou seja, apenas para entrarem no ensino superior, muitas das vezes sem ter afinidade alguma com o curso para o qual passam, conforme se observa na fala a seguir:

“Teve colegas meus que queriam uma coisa que a nota não deu, pegaram e colocaram para licenciatura em outras áreas e ficou aquela coisa de vou cursar, mas não era o que queria.” (Entrevistado 08, abril de 2013)

Isso é possível, uma vez que o sistema dá a opção dos estudantes irem mudando o curso escolhido de acordo com a variação das notas de corte que vão acontecendo durante o processo, de forma que o processo pode se tornar um ciclo vicioso onde estudantes que não têm interesse por determinados cursos vão tirando as vagas dos que realmente tem interesse por cursar. Um exemplo disso é o estudante que nos primeiros dias em que o sistema está aberto coloca sua pontuação para o curso de Engenharia, porém nos últimos dias percebe que sua nota não é suficiente, pois outros estudantes migraram para o referido curso, pois suas notas não foram suficientes para o curso preferencial, por exemplo, Medicina. O primeiro estudante, com receio de não ingressar no ensino superior, terá que abandonar o curso preferencial, no caso Engenharia, para escolher outro curso que relativamente seja mais próximo do que ele queria, como por exemplo, Matemática, tirando a vaga daquele que realmente gostaria de cursar Matemática.

O que ocorre é que o estudante sem uma boa base teórica e muitas vezes sem afinidade com o curso para o qual passou, termina por abandoná-lo ainda nos primeiros semestre, como acontece muito frequentemente nas turmas de licenciaturas do Campus Teresina Central do Instituto Federal do Piauí, onde foi observada uma grande evasão ainda no segundo período. Como foi explicado

anteriormente na aplicação do questionário dessa pesquisa, turmas que deveriam ter entre 40 e 30 estudantes tinham em média menos de 20 cada. A aparente evasão ainda é reforçada pelo sistema uma vez que após passarem no SISU, a nota do ENEM ainda pode ser usada para outros programas governamentais como, por exemplo, o PROUNI e o FIES. Isso muitas vezes se configura em uma oportunidade que o estudante vislumbra de cursar aquele curso que era de sua preferência e, assim, abandona aquele em que está, mas para o qual não tem afinidade. Tudo isso pode nos levar a questionar até que ponto o ingresso no ensino superior, apenas por obrigação do ingresso em si mesmo, sem levar em conta as reais habilidades e afinidades dos estudantes com o curso, é positivo, haja vista, as consequências negativas para a educação em geral e para a vida estudantil desse fenômeno, aqui apontadas.

Para os colaboradores dessa pesquisa, o Novo ENEM e suas propostas difundidas através do discurso oficial são avaliados positivamente como uma oportunidade de acesso ao ensino superior. Porém continua sendo uma oportunidade incompleta, uma vez que as ações promovidas por essa política são mascaradas por discursos que trazem à tona conceitos de democracia, igualdade e justiça social, porém na prática, os resultados observados são controversos aos dos anunciados em teoria.

7.3 Experiências de participação: O Novo ENEM na perspectiva dos estudantes.

Participar do Novo ENEM é uma experiência complexa que proporciona aos estudantes a construção de significados da mesma ordem. Para muitos, acontece em um dos momentos decisivos de suas vidas. É o fechamento de uma longa fase, o ensino básico, e a expectativa de início de uma nova etapa, o ensino superior, à qual atribuem esperanças e anseios para a formação de suas profissões.

Dessa forma, significar, atribuir sentidos ou refletir esse processo, através da linguagem em exercício, não é uma tarefa das mais fáceis, tanto para os atores quanto para o pesquisador, devido à própria natureza da temática. Como afirma Orlandi (2000), para compreender a língua fazendo sentido é necessário entender esse processo enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

Nessa perspectiva, cada sujeito significa sua experiência de participação de forma particular e subjetiva. Têm em conta uma série de aspectos tais como, suas experiências educacionais vivenciadas, relacionamentos familiares, sua visão de mundo, e demais aspectos subjetivos à suas próprias particularidades, portanto, conforme Orlandi (2000, p. 16) “a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade”.

Desse modo, se fez necessário entender o homem na sua história, considerar os processos e as condições de produção da linguagem de cada um dos colaboradores desta pesquisa, pela análise da relação estabelecida pelos seus dizeres e as situações em que se produziram seus discursos, de modo que fosse possível encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, relacionando-a à exterioridade, muito embora, não foi possível identificar com absoluta clareza o grau de interferência que cada um desses aspectos influenciou em seus processos de significação da participação no processo de seleção do Novo ENEM.

Também não é possível identificar ou estabelecer uma forma de significação única que possa ser genericamente observável e analisada, devido,

como dito anteriormente, aos complexos aspectos envolvidos nessa construção mental e à própria natureza subjetiva do fenômeno.

Não obstante, foi possível identificar, nas falas dos colaboradores desta pesquisa, percepções, comportamentos e sentimentos comumente compartilhados por eles, que dialogam com as percepções de influência da política, ou a falta dela, em suas experiências educacionais e ainda com a influência do discurso oficial em suas concepções.

Os colaboradores desta pesquisa tiveram a oportunidade de relembrar suas experiências de participação no processo de seleção do Novo ENEM, desde o momento de suas inscrições até o momento da aprovação, perpassando assim, em suas memórias, pelos momentos de preparação pré-prova, da aplicação da prova e do pós-prova, que corresponde à espera do resultado da media obtida na avaliação e à aprovação no SISU.

Conforme se observa no roteiro da entrevista (APÊNDICE B), foi dada a oportunidade dos colaboradores discorrerem sobre suas motivações para a participação no processo de seleção do Novo ENEM, bem como, também lhes foi pedido que discorressem livremente sobre cada fase do processo, a fim de que pudessem, através de um exercício de esforço da memória, construir significados através das sensações e sentimentos que melhor representaram para eles, cada uma dessas etapas. Dessa forma, acredito que através das experiências de significação da participação dos colaboradores dessa pesquisa no processo de seleção do Novo ENEM, podemos melhor compreender, ou ter uma perspectiva, do quão complexo é esse processo para quem dele participa.

Quando perguntados o porquê de terem participado do Novo ENEM, os colaboradores responderam que a principal motivação foi ingressar no ensino superior. Concomitante a isso, alguns deles expuseram como motivos secundários: a autoavaliação e corresponder às expectativas familiares quanto a uma formação profissional de nível superior.

As fases do processo que mais imprimiram percepções significativas para os colaboradores foram as que correspondem à preparação (pré-prova), ao momento da realização da prova e à aprovação (pós-SISU).

Como mencionado anteriormente, a significação da participação no processo é subjetiva e particular, porém foi possível, apesar da diversidade de perfis dos colaboradores, encontrar similaridades quanto à avaliação geral do processo.

Podemos observar, através da fala dos colaboradores 02, José de Alencar, e 05, Cecília Meireles, que os mesmos avaliaram o processo de participação no exame positivamente, considerando-o ao todo, em suas próprias palavras, como um processo “tranquilo”, conforme se nota a seguir:

“Na verdade, eu não estava muito ansioso. Estava um pouco tranquilo. Não tinha aquela certa pressão porque minha família foi sempre muito assim, incentivava e tudo, mas não era aquela coisa de cobrar, você tem que passar, era obrigatório você passar. Eu me sentia muito [pausa para pensar] tranquilo, eu estava tranquilo porque estava fazendo aquilo sem aquela obrigação de passar.” (Entrevistado 02, abril de 2013)

“Durante os estudos eu ficava um pouco nervosa se eu iria passar ou não. Mas no dia que eu fiz a prova eu vi que não era um bicho de sete cabeças. Que não era tão difícil, até porque envolvia muito o meu dia a dia e foi tranquila a prova.” (Entrevistada 05, abril de 2013)

Conforme podemos observar, o colaborador 02, José de Alencar, considera que sua participação no exame ocorreu de forma tranquila e sem muita preocupação. Acredita que essa aparente atmosfera de tranquilidade muito se deveu à influência familiar, que, em seu caso específico, sempre o apoiou nos estudos, enquanto estudante do ensino básico, e que não havia sobre ele cobranças quanto ao êxito imediato em ingressar no ensino superior, de forma que essa relação entre o estudante e a família, o possibilitou a encarar todo o processo com serenidade, uma vez que, segundo o mesmo, não houve nenhuma forma de pressão ou imposição familiar.

Isento da cobrança familiar ou de outras formas de pressão, o colaborador participou do exame sem ter a preocupação de obrigatoriamente passar. Dessa forma, a atmosfera de tranquilidade percebida pelo estudante em sua participação no exame do Novo ENEM foi reforçada na medida em que o mesmo não desenvolveu em seu imaginário a noção de que estava em um processo onde há competição entre os participantes. Ou seja, o participante não considerava que estava competindo com outros estudantes, conforme se lê a seguir:

“Eu me sentia igual a todo mundo. Estavam todos fazendo aquela prova com objetivo mais nada de competição.” (Entrevistado 02, abril de 2013).

Obviamente, de acordo com tudo que já foi discutido a respeito do Novo ENEM, sabemos que uma percepção consoante à falta de competitividade no exame é, por certo, ilusória, contudo, possivelmente os estudantes possam encarar o processo de participação no Novo ENEM de maneiras menos traumáticas, quando o aspecto da competitividade não for reforçado, como, por exemplo, foi o caso do colaborador supracitado.

No caso da colaboradora 05, Cecília Meireles, a mesma também considerou como “tranquila” sua participação no exame, principalmente, por conta do baixo nível de dificuldade das questões da prova, apesar de que, durante sua preparação, se sentia nervosa e apreensiva, porquanto não havia tido uma preparação na escola para o exame e por isso teve receio de não passar.

Também compondo o grupo dos que avaliam positivamente sua participação no processo de avaliação do Novo ENEM, está o colaborador 08, Mário de Andrade, o qual demonstra concepção favorável à política devido aos mecanismos por ela promovidos de facilitamento para o acesso ao ensino superior por estudantes economicamente desfavorecidos. Contudo, apesar de não considerar sua participação no processo negativamente, o colaborador, ao refletir sobre as etapas do processo demonstra que enfrentou dificuldades.

Da mesma forma que a colaboradora 05, Cecília Meireles, o colaborador 08, Mário de Andrade, relata que se sentia despreparado quanto ao domínio de conteúdos, durante a etapa de estudos pré-prova, e por isso inseguro quanto ao êxito no fim do processo. O fato de não saber ao certo, em termos de conteúdos pragmáticos, o que seria realmente cobrado no exame aumentava essa sensação de insegurança no participante, uma vez que considera que sua base no ensino médio foi deficiente. O estudante continua a descrever suas memórias, afirmando que durante a prova, persistia a sensação de insegurança, principalmente ao se deparar com conteúdos que não tinha visto durante o ensino médio.

Finalizando sua reflexão sobre seu processo de participação no Novo ENEM, o colaborador descreve seu estado emocional nas etapas seguintes à prova, que compreenderam: a espera pela média e o processo de escolha de curso no SISU, designando os termos: “apreensivo e nervoso”, como os adjetivos que melhor representaram sua condição emocional nesses momentos de sua vida.

A partir do acima exposto, fica evidente que, mesmo para aqueles estudantes que têm uma percepção positiva de suas vivências, participar do Novo

ENEM é um processo que favorece o aparecimento de sensações desconfortáveis e que influencia negativamente no emocional dos estudantes. Esse desconforto pode ser proveniente de diferentes preocupações, quer seja a respeito da desconfiança quanto à base educacional recebida no ensino básico, quer seja em relação ao desconhecimento quanto aos conteúdos pragmáticos cobrados no exame, ou ainda, quanto à maneira como esses conteúdos são cobrados, ou seja, quanto à maneira como o exame realiza sua avaliação. A respeito disso, chama a atenção, a intensa preocupação dos estudantes a respeito dos conteúdos pragmáticos. Os mesmos, por vezes, sentem-se despreparados e inseguros antes do exame, pois consideram não terem visto tudo a contento no ensino médio. A existência dessa preocupação com os conteúdos é um fenômeno que possivelmente reflete a falta de influência mais robusta da política na educação básica, sobretudo, como discuti anteriormente, na escola pública, e ainda a falta de conhecimento dos estudantes quanto à forma de avaliação da política, que, *a priori*, busca realizar uma avaliação na qual o que se prioriza é o desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento da mensuração de conteúdos. Esse é, portanto, um fenômeno digno de ser estudado com mais profundidade.

O restante dos colaboradores não considerou seu processo de participação no Novo ENEM de forma positiva, avaliando assim, negativamente suas experiências de participação, principalmente por conta da pressão a eles imposta, no que se refere à obrigação de passar no processo de seleção e ingressar no ensino superior, proveniente de suas próprias expectativas ou expectativas da família. Esses colaboradores consideram que durante as etapas do processo, frequentemente lhes acompanhavam sensações de nervosismo, insegurança, apreensão, receio, medo e até mesmo de desespero.

Um exemplo claro é o caso do colaborador 04, Aluízio de Azevedo, que, ao ser perguntado sobre como se sentia em cada etapa do processo, respondeu que sentia-se:

“Bem nervoso. Estudando, pressão psicológica. Da minha parte mesmo e me impressionava. Vou estudar mais, vou passar, vou conseguir passar.”
(Entrevistado 04, abril de 2013).

O colaborador acima citado sentia-se psicologicamente pressionado a passar no Novo ENEM, pois tinha receio de não conseguir continuar com seus

estudos, uma vez que a família não tinha condições de pagar um curso em uma universidade particular. Isso, ao tempo em que lhe proporcionava sensações de insegurança, receio e medo, de certa forma, também lhe serviu de motivação para empenhar-se a conseguir fazer uma boa pontuação no exame. O medo que o estudante afirma ter sofrido durante sua preparação para a prova, na verdade era o receio de não ter condições de continuar seus estudos.

Além dessas preocupações, reforçando negativamente o estado emocional do colaborador, havia ainda uma desconfiança, por parte dele, com relação ao processo de seleção como um todo, conforme podemos perceber a seguir:

“A única coisa que eu sei é o critério de obtenção da nota, que nem todos têm a mesma nota. Posso ter acertado um número de pontos igual ao de outra pessoa, mas a nota final, o score, vai ser diferente, por causa dos critérios das questões, uma vale mais, outra vale menos, então eu sempre fico com o pé atrás, e a redação também, ainda mais depois do que saiu nos noticiários, que qualquer coisa estava sendo válida na redação.” (Entrevistado 04, abril de 2013).

Essa crítica e desconfiança quanto ao processo de seleção também foi compartilhada pelos demais colaboradores desta pesquisa, quando afirmaram:

“O que considero de negativo no ENEM é que o processo não é transparente. Parece, mas não é. Eu não sei quem corrigiu a minha prova, os critérios estão ali nas regras, mas não sei se aquela pessoa usou de verdade aqueles critérios para me avaliar, então se ver depois na mídia que a pessoa não sabia ler direito e tirou nota máxima na redação ou se publica a redação do ENEM com notas altíssimas com o texto que não era o esperado. Acho que esta falta de transparência no processo acaba tirando toda a credibilidade.” (Entrevistada 03, abril de 2013).

“O ENEM ainda tem muitas falhas. No caso de correção de redações, existem muitas falhas na área das correções e o sistema de seleção ainda é muito falho. [...] Quando tem as correções de provas do ENEM, tem muita falha em relação à ortografia errada, o texto não tem coesão nem coerência. [...] Quando não tem coesão e coerência, dizem que a nota zero, mas tem casos que isso não acontece, como um agora que saiu totalmente do tema, que colocou uma receita de miojo e ele tirou 570 pontos. Tem pessoas que fazem textos muito bons e não tiram uma nota adequada ao seu texto.” (Entrevistada 05, abril de 2013).

“É uma boa oportunidade, mas eu acho que ele deixa a desejar em relação ao outro [vestibular], pelo que agente ver mesmo, no sentido de

que vazaram questões, depois que foram anuladas outras. Então eu acho que falta um pouco de organização.” (Entrevistada 06, abril de 2013).

Consoante ao que se leu, percebe-se que os estudantes demonstram grande preocupação quanto à transparência do processo, principalmente, em relação à correção das redações. Como os mesmos não consideram claros os critérios, e ainda que, em muitas vezes, eles sequer são corretamente aplicados, os colaboradores dessa pesquisa sentiram-se ainda mais inseguros quanto à certeza de sua aprovação no exame, aumentando assim seus nervosismos e ansiedades.

Com certeza, as provas e a redação, bem como, suas sistemáticas de aplicação, são fatores que muito colaboraram para o desenvolvimento de sensações que interferiram negativamente no emocional dos estudantes. Por conta das provas, da redação e da desgastante rotina de estudos, os colaboradores dessa pesquisa consideraram sua participação no processo de seleção do Novo ENEM como “cansativa”, conforme se observa a seguir:

“O ENEM é cansativo. Acho que há necessidade de preparo muito grande antes mesmo para você se adaptar àquelas questões.” (Entrevistado 01, abril de 2013).

“Era cansativo, bem cansativo ter que estudar, me sentia na obrigação de estudar porque eu sabia da concorrência, que era grande, me sentia na obrigação, apesar do cansaço que era fazer tudo junto, para conseguir uma boa nota para entrar no curso que eu queria.” (Entrevistada 03, abril de 2013).

“Com dificuldade. Porque às vezes vinha o cansaço, você não tem ninguém para te auxiliar porque realmente não tinha, estudava só. [...] Eu sou professora de informática, então era mais cansativo porque eu já passava o dia dando aula de informática, e às vezes eu ainda ia para frente do computador para estudar, que era a maneira que eu tinha achado. Cansativo, mas naquele momento era uma prioridade para mim, porque eu realmente queria passar.” (Entrevistada 06, abril de 2013).

“O modo como ele [O Novo ENEM] é preparado, acho que é muito cansativo para o aluno ter que ficar lendo aqueles textos e mais textos. Tem uma hora que a pessoa está cansada de ficar lendo e não consegue mais absorver nada.” (Entrevistado 07, abril de 2013).

De acordo com o que se abstrai da fala dos colaboradores acima citados, podemos entender que as dificuldades advindas de uma intensa rotina de estudos aliada com as responsabilidades de outros afazeres cotidianos foram os fatores que

mais influenciaram para que as colaboradoras 03, Clarice Lispector, e 06, Rachel de Queiroz, desenvolvessem a sensação de cansaço e desgaste durante suas preparações para o exame. Além de trabalhar, cuidar da casa e da família, as colaboradoras tinham a responsabilidade e o compromisso consigo mesmas de estudarem para o Novo ENEM. Como já haviam terminado o ensino médio, as mesmas relatam que estudaram em casa, sozinhas, sem a companhia de outros companheiros de estudo, com a ajuda de materiais como apostilas específicas e provas anteriores. O fato de estudarem solitariamente, conforme se observa em suas percepções, também contribuiu para o aumento de suas sensações de desconforto.

Com relação aos colaboradores 01, Machado de Assis, e 07, Cora Coralina, o que lhes fez desenvolver uma percepção de cansaço em relação ao processo, foram, principalmente, as longas questões da prova e o pouco tempo que lhes foi disponibilizado para respondê-las.

Fazer a prova do Novo ENEM é um processo cansativo e desgastante para os estudantes. Isto se configura como uma das principais reclamações dos colaboradores e de fator que causam desconforto e desenvolve sensações negativas no emocional deles. Vejamos:

“O ENEM cobra muito leitura. Ler e entender. Se você não tiver um bom hábito de ler você vai perder muito tempo pra entender uma questão, pois são questões grandes com textos grandes. [...] No vestibular da Universidade Estadual do Piauí, havia textos com contextualização bem pequenos, não havia aquela leitura muito extensa.” (Entrevistado 02, abril de 2013).

“No momento da prova é ruim porque é uma prova bem cansativa. São muitas questões. Dois dias de prova, sendo que no último dia são cinco horas e meia de prova. Não é fácil, ainda mais que no último dia tem a redação.” (Entrevistado 04, abril de 2013).

“Quando eu vi a prova: Meu Deus, essa é a prova, vamos lá! Quando eu vi, eu pensei: Será que eu vou conseguir fazer isso tudo? Comecei a abrir e ver os textos, e textos, e textos aqui e ali. Eu fiquei desesperada no começo.” (Entrevistada 07, abril de 2013).

“É com relação à prova. O tamanho de algumas questões ligadas à literatura, pois tem questões que pegam praticamente uma página. [...] Então o ponto negativo é o tamanho de algumas questões da prova que só vem confundir a cabeça do aluno. Tamanho demais não é conteúdo, não deixa claro e atrapalha muito.” (Entrevistado 08, abril de 2013).

Os colaboradores reclamam do tamanho exagerado das questões. Entendem os mesmos, que o exame tem uma prova que requer de seus candidatos muita leitura prévia e capacidade de interpretação de textos, mas que tamanho e contextualidade não são aspectos que estão obrigatoriamente relacionados, nem muito menos, que por conta da contextualidade se justifique o tamanho de questões que às vezes chegam a cobrir o espaço de uma página inteira, somente o enunciado. Dessa forma, o tamanho exagerado das questões faz com que os estudantes se sintam como se estivessem em uma verdadeira maratona contra o tempo durante a aplicação das provas, uma vez que os mesmos começam a desenvolver mecanismos de racionalização e controle do tempo, estipulando uma quantidade média de minutos para a resolução de cada questão, como explica o colaborador 04, Aluízio de Azevedo:

“É uma das poucas críticas que eu tenho ao ENEM. É só o número de questões porque se for pela Matemática e dividir pelo tempo de prova só dá três minutos e meio para cada questão. Tem questões fáceis que você resolve em um instante, mas têm outras que você tem que parar para pensar e responder. Essa quantidade de questões é o que me deixa preocupado.” (Entrevistado 04, abril de 2013).

Também, a respeito dessas estratégias de racionalização do tempo, o colaborador 08, Mário de Andrade, explica que essa não é apenas uma preocupação dos estudantes, mas também dos professores que os orientam para assim procederem:

“Vemos então os professores orientando quem vai fazer a prova dizendo que você tem cinco ou quatro minutos por questão e dizem para ler uma vez e marcar. Ainda tem a questão do nervosismo, do local de prova, o estado emocional do aluno. Então você tem quatro, cinco minutos para responder a questão e lê só uma vez e já tem que ter uma noção e marcar. O fato de algumas questões, que são longas, seria o ponto negativo, pois contradiz com a verdadeira proposta do ENEM.” (Entrevistado 08, abril de 2013).

Além disso, continua o colaborador a relatar que alguns professores também orientam os estudantes a não lerem os enunciados e a partirem imediatamente para a leitura da questão, pois consideram que na maioria das vezes, os enunciados não são necessários para a efetiva resolução da questão, tornando-

se dispensáveis, servindo apenas, nessa perspectiva, para o desperdício do escasso tempo disponibilizado aos estudantes. Entende ainda o colaborador, que as longas questões das provas do Novo ENEM atrapalham a proposta de avaliação do exame, pois desgasta os estudantes em longas leituras e gasta o escasso tempo que eles têm para responderem as provas, de forma que, nos últimos minutos, sem tempo hábil para resolver as questões restantes, os mesmos precisam lançar mão do “chute” como recurso.

Aliado ao problema do tamanho exagerado das questões, existe ainda a questão da redação, que é, talvez, a grande preocupação dos estudantes, como pode ser observado na fala da colaboradora 07, Cora Coralina:

“No segundo dia foi mais tranquilo. Tranquilo quanto as matérias, mas eu fiquei tensa quanto a redação, eu repassei três vezes a redação, fiz a redação na folha de apoio, virei a prova, fiz a redação na folha atrás e depois eu passei ela pra folha mesmo que tinha que entregar. Foi tenso pois eu não queria nem um erro ortográfico. (Entrevistada 07, abril de 2013).

Os colaboradores dessa pesquisa consideram ser a redação um dos fatores que mais contribuem para o desenvolvimento de sensações que interferem negativamente em seus emocionais. Muitos deles, pelo fato de entenderem ser a avaliação do exame interpretativa e contextual, creditam na redação muito mais valor e importância do que as próprias questões cobradas nos eixos norteadores (disciplinas). Também julgam ser a redação mais importante, pelo fato da mesma ser eliminadora, imprimindo certa pressão psicológica nos participantes.

Aqueles colaboradores que já foram eliminados em edições passadas do exame por conta da redação relataram que desenvolveram certo “trauma” em relação à mesma, procurando cercar-se de cuidados especiais e preocupações quando da realização de outra edição da prova, com o objetivo de não mais serem eliminados por conta da redação. Dentre esses cuidados especiais, mencionam começar a prova pela redação ou até mesmo priorizá-la mesmo que não sobre tempo para responder as demais questões da prova.

Afirmam os colaboradores, que a elaboração de uma boa redação requer muito tempo. Eles precisam ter atenção com relação a vários aspectos que serão cobrados na correção, tais como: ortografia, o desenvolvimento de uma boa argumentação, coerência e coesão textual. Isso tudo lhes requer muito esforço

intelectual e os fazem sentir que estão perdendo muito tempo em uma só etapa da prova. Nesse sentido, os estudantes sentem-se psicologicamente pressionados, tendo a impressão de que o tempo que lhes é disponibilizado não é suficiente para a elaboração da redação nem para responder as longas questões da prova, respectivamente.

Dessa forma, os colaboradores dessa pesquisa criticam a forma como o exame é aplicado, considerando que dois dias não são suficientemente confortáveis para eles, principalmente, o segundo dia em que, além da prova que aborda os conteúdos de português e matemática, tem a elaboração da redação, de acordo com o que pode ser observado logo abaixo:

“No momento da prova é ruim porque é uma prova bem cansativa. São muitas questões. Dois dias de prova, sendo que no último dia são cinco horas e meia de prova. Não é fácil, ainda mais que no último dia tem a redação.” (Entrevistado 04, abril de 2013).

“Se eu pudesse dar uma opinião, eu diria pelo menos para trocarem a redação para o primeiro dia, porque você fica com português e matemática que é super pesado, com textos super longos para você fazer e a redação no segundo dia.” (Entrevistada 06, abril de 2013).

Em conformidade ao que foi exposto, podemos entender que participar do Novo ENEM, mesmo para aqueles estudantes que avaliam positivamente sua participação nesse processo, muitas vezes pode se configurar em uma experiência cansativa, desagradável e por vezes traumática, por conta de fatores que atuam no pré-prova e durante a aplicação da prova. Esses fatores são intrinsecamente relacionados ao próprio processo, como por exemplo: a rotina de estudos preparatórios, as longas questões abordadas na prova, a pressão psicológica para se elaborar uma boa redação e a escassez de tempo disponível para a resolução das questões. Alguns desses fatores, contudo, poderiam ser facilmente reconsiderados pela organização do processo seletivo, como por exemplo, a ampliação da quantidade de dias de provas ou a utilização de um dia específico para a redação, como sugerem os próprios estudantes. Dessa maneira talvez, os desconfortos e o desgaste físico-emocional dos participantes pudessem ser amenizados.

Em relação ao pós-prova, podemos afirmar ser também este um momento difícil para os estudantes que participam do processo de seleção do Novo ENEM,

uma vez que permaneceu nos colaboradores dessa pesquisa, de acordo com suas falas, as sensações de ansiedade e incerteza quanto aos seus desempenhos e, por conseguinte, suas aprovações. É um momento de espera marcado por muita ansiedade e que pode ser significado de maneira diferente por cada sujeito, dependendo de sua trajetória histórica antes e durante o processo de seleção e ainda do desfecho, no resultado, com a aprovação ou não para o curso desejado.

Dessa forma, quando perguntados sobre o que sua participação no processo de seleção do Novo ENEM trouxe de significativo para suas vidas e como se sentiram depois da aprovação, cada colaborador imprimiu uma significação diferente e particular, fora a motivação primária que foi a de ingressar no ensino superior, de acordo com suas vivências.

Para o colaborador 01, Machado de Assis, participar do Novo ENEM e ser aprovado para o curso que realmente queria, significou uma espécie de redenção pessoal perante sua família, devido ao seu histórico anterior enquanto estudante do ensino médio.

Ao relembrar sua trajetória estudantil, o colaborador considera que durante o ensino fundamental era um bom aluno, porém, a partir do primeiro ano do ensino médio começou a desinteressar-se pelos estudos, passando por diferentes escolas particulares e uma pública, abandonando e repetindo alguns anos escolares. Considera ainda, que somente no terceiro ano, tomou consciência a respeito da importância de se estudar e que somente sendo aprovado no Novo ENEM seria capaz de redimir-se perante sua família pelos prejuízos e anos perdidos. Nesse sentido, para o colaborador, participar do Novo ENEM e obter êxito na aprovação para o curso desejado, significou o resgate de seu conceito pessoal perante sua família e a coroação de um grande esforço pessoal de mudança, trazendo-lhe grande satisfação ao final do processo conforme se observa a seguir:

“Acho que me deu mais valores [participar do Novo ENEM], porque hoje em dia a pessoa tem que fazer por merecer para ser aprovado, ter sua gratificação no final de tudo e eu tive que voltar a estudar, tive que estudar bastante pra conseguir. [...] Eu me senti gratificado. Senti-me realizado, o que eu queria mesmo. Eu queria química e eu consegui química.” (Entrevistado 01, abril de 2013).

Para o colaborador 02, José de Alencar, a família também teve grande influência em sua significação da participação do processo de seleção do Novo

ENEM. Conforme considera o colaborador, sua família sempre o acompanhou nos estudos, auxiliando-o e cobrando-o quanto aos seus deveres de estudante. Também considera que sempre foi um bom aluno, por isso, já era esperada, por parte de sua família, sua aprovação no exame. Portanto para o colaborador em questão, participar do processo de seleção do Novo ENEM e obter êxito com a aprovação no curso que desejava, representou a confirmação de sua imagem pessoal perante a família e, segundo ele mesmo, uma mudança de *status* frente à comunidade em que vive, ou seja, agora o colaborador encontra-se em outro nível, o nível superior. Tudo isso lhe proporcionou intensa satisfação, conforme se observa em sua fala:

“Participar do ENEM foi bom para mim por ter conseguido ingressar no ensino superior. Isso mudou. Às vezes a gente adquire um certo status por estar no ensino superior. Eu me senti realizado porque eu consegui passar para área que eu queria mesmo.” (Entrevistado 02, abril de 2013).

Para a colaboradora 03, Clarice Lispector, participar do processo de seleção do Novo ENEM, significou uma autoavaliação, uma espécie de desafio particular, uma vez que a colaboradora já tinha formação superior adquirida por meio de vestibular tradicional, mas sentia o interesse em fazer outro curso superior e saber como seria seu desempenho segundo os critérios de avaliação do Novo ENEM. Também considera a colaboradora que a concorrência no exame é bastante alta, sendo esse um dos fatores motivacionais de sua participação. Portanto, para a colaboradora, participar do processo de seleção, superar a concorrência e obter êxito para o curso desejado representou uma forma de superação pessoal, proporcionando-lhe grande satisfação, conforme se observa a seguir:

“Acho que [me sinto] uma vencedora por conta de ser tanta gente concorrendo a tantas vagas. As vagas são muitas, mas acaba tanta gente ficando de fora sem entrar em nenhum curso, então me senti uma vencedora quando eu consegui passar para o curso que eu queria.” (Entrevistada 02, abril de 2013).

Também para o colaborador 04, Aluizio de Azevedo, participar do processo de seleção do Novo ENEM foi uma forma de autoavaliação e de desafio particular, uma vez que o colaborador participou mais de uma vez do exame, sempre com o objetivo de aumentar seu desempenho e superar a concorrência. Considera o colaborador que a cada edição do exame que participara, o nível das

médias e, por conseguinte, a concorrência era mais alta em relação ao ano anterior. Portanto, participar do processo seletivo também representou para o colaborador uma forma de superação pessoal, pelo fato de que, segundo ele mesmo, conseguiu aumentar seu desempenho em cada edição do exame em que participou, muito embora isso não tenha sido suficiente para que obtivesse êxito na aprovação para o curso desejado, tendo o colaborador que optar por uma segunda opção para continuar com seus estudos no nível superior. Entende o colaborador que o fato de não passar para o curso desejado imprimiu-lhe a sensação de que todo o seu esforço de superação pessoal foi em vão, o que lhe proporcionou intensa frustração como se observa em sua fala:

“Eu estava um pouco frustrado mesmo passando porque quando saiu o resultado da segunda chamada, eu passava. Deu aquele sentimento de decepção. Eu tinha nota para fazer o curso que eu queria, mas não tive coragem de deixar lá pra lista de espera.”(Entrevistado 04, abril de 2013).

A colaboradora 05, Cecília Meireles, de acordo com o que anteriormente foi exposto, sempre demonstrou através de suas considerações uma visão positiva da política, avaliando também positivamente sua participação no processo. A colaboradora entende que participar do processo de seleção do Novo ENEM significou a confirmação de sua expectativa de ingresso no ensino superior, possibilitando-lhe a oportunidade de, através de sua experiência de participação, conhecer o funcionamento e as dificuldades do processo e assim, ser capaz de auxiliar os demais estudantes que futuramente participarão do exame, com conselhos e dicas. Dessa forma, participar do processo de seleção e obter êxito no curso desejado também lhe proporcionou grande satisfação.

Para a colaboradora 06, Rachel de Queiroz, participar do processo de seleção do Novo ENEM, representou um grande esforço pessoal, no sentido de, conforme exposto anteriormente, superar as dificuldades de estudo aliadas com a responsabilidade dos afazeres cotidianos relacionados com o trabalho e com o ambiente doméstico. Considera a colaboradora, que sua preparação para o exame foi muito complicada por conta da falta de tempo que tinha para se dedicar ao estudo, e ainda que sua base de conteúdos foi insuficiente para obter um bom desempenho. Portanto, participar do processo de seleção representou para a colaboradora a superação de suas próprias deficiências quanto ao seu nível de

conteúdos, e obter êxito na aprovação do curso desejado representou a recompensa de seu esforço pessoal, o que lhe proporcionou grande satisfação conforme se observa a seguir:

“Bom, valeu a pena todo o esforço, toda a dificuldade. É satisfatório. Eu acho que qualquer lugar que agente se esforce, se dá para a situação, é satisfatório um resultado positivo.” (Entrevistada 06, abril de 2013).

Também para a colaboradora 07, Cora Coralina, a preocupação com os conteúdos foi constante, conforme exposto anteriormente. A colaboradora considera que participar do processo seletivo do Novo ENEM representou para si mesma, saber se tinha, em suas palavras, “uma boa bagagem escolar”. Portanto, participar do processo de seleção, significou para a colaboradora autoavaliar-se em relação à sua carga de conteúdos adquiridos durante sua educação básica. Porém, mesmo conseguindo obter uma média razoável que a permitiu participar do SISU, a colaboradora não conseguiu passar para o curso desejado, o que lhe causou grande mal-estar e desânimo. A colaboradora em questão, para não ficar sem estudar, escolheu uma segunda opção de curso, contudo a mesma relata que, devido à decepção, chegou a considerar em refazer o exame no ano seguinte para cursar o que realmente tinha vontade de fazer, conforme se observa a seguir:

“Eu recebi a nota e fui me inscrever no SISU. Quando eu vi as médias no SISU eu desanimei. Falei: nossa mais está muito difícil, eu não vou conseguir. Eu me senti mal. [...] Só fechei a inscrição no último dia porque quando eu recebi a nota e entrei no SISU eu fiquei desanimada com as médias. Então eu pensei: Não vou me inscrever. Deixa para o ano que vem. Faço cursinho de novo pra tentar a nota.” (Entrevistada 07, abril de 2013).

Semelhante ao caso da colaboradora 07, o colaborador 08, Mário de Andrade, sentia-se despreparado e inseguro, por também considerar não ter recebido uma boa base de conteúdos durante sua preparação para a participação no Novo ENEM. Devido a essa preocupação, considera o colaborador que participar do processo de seleção do Novo ENEM, representou testar seu nível de conhecimento e verificar qual seria seu desempenho. Além disso, considera o colaborador que participar do processo seletivo foi um meio de permanecer estudando e não esquecer os conteúdos de que já tinha domínio. Portanto para o

colaborador em questão, participar do exame significou uma maneira de autoavaliar-se, e, obter êxito na aprovação para o curso desejado, proporcionou-lhe grande satisfação.

Diante das experiências de participação no processo de seleção do Novo ENEM acima expostas, podemos observar que, obter êxito na aprovação do curso desejado é um fator que tem uma carga muito expressiva de influência na percepção dos colaboradores quanto à sua participação no exame. Aqueles colaboradores que obtiveram êxito na aprovação para o curso desejado, mesmo depois de passar por experiências de nervosismo, ansiedade, insegurança, medo, cansaço e desânimo, sentiram-se ao final do processo, recompensados, considerando que todas as experiências negativas pelas quais passaram, e todo esforço realizado valeu a pena por conta da conquista. Já os colaboradores que não obtiveram êxito na aprovação para o curso desejado, mesmo ingressando no ensino superior ao optarem por outro curso, demonstraram sentimentos de decepção e frustração ao final do processo. Para estes, possivelmente como já foi exposto anteriormente, resta a opção de abandonar o curso diante da primeira possibilidade de fazer aquele que realmente têm desejo, aumentando assim, os índices de evasão.

Finalmente, podemos entender através das experiências dos colaboradores desta pesquisa na participação no processo de seleção do Novo ENEM, aqui discutidas, que o discurso da competitividade é fortemente reforçado no imaginário dos participantes, quando este é mascarado pelos discursos da autoavaliação e de que o Novo ENEM motiva os estudantes a estudarem mais, conforme se observa nas falas a seguir:

“O ENEM foi bom pra mim, pois me deu uma rotina; eu tinha que ler, tinha que estudar. Hoje eu leio e estudo mesmo gostando menos. [...] É uma coisa que lembro que comecei a fazer para o ENEM e que hoje continuo fazendo. [...] Era cansativo, bem cansativo ter que estudar, me sentia na obrigação de estudar porque eu sabia da concorrência, que era grande, me sentia na obrigação, apesar do cansaço que era fazer tudo junto, para conseguir uma boa nota para entrar no curso que eu queria.” (Entrevistada 03, abril de 2013).

“No ENEM você tem consciência que tem sempre uma pessoa melhor que você. Vai ter uma pessoa que vai tirar uma nota mais alta do que eu. Isso pressiona a pessoa a querer estudar mais. Alguns se sentem motivados a estudar mais por causa disso.” (Entrevistado 04, abril de 2013).

Conforme se pôde observar, na maioria das falas dos colaboradores está presente a preocupação com a concorrência. Ao se prepararem e participarem do processo, seja qual fosse a motivação, os participantes desta pesquisa demonstraram claramente que tinham noção de que o exame é muito concorrido, apesar das facilidades para o ingresso no ensino superior oriundas da sistemática do SISU e da grande quantidade de vagas oferecidas. Portanto, o discurso da competitividade reforçado no imaginário dos participantes pela política foi mais um dos fatores que influenciaram, na maioria das vezes, negativamente suas percepções de participação no processo de seleção.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação de avaliar, conforme Afonso (2001), configurou-se como uma das estratégias centrais nas atividades realizadas pelo Estado brasileiro. No entanto, essa ação frequentemente está relacionada com a busca de elementos e diretrizes que possam embasar políticas públicas educacionais aplicáveis, em sua maioria de cima para baixo, de maneira fortemente centralizada com ênfase na eficiência e mensuração de resultados, com o pressuposto de que, através da análise desses resultados, se possa melhorar as escolas e a relação ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as políticas regulamentadas na esfera governamental e implementadas na esfera escolar, consideram ser esse ambiente uma organização cumpridora do conjunto normativo regulamentador dessas políticas.

Apesar da construção de uma conjuntura favorável que se estabeleceu no país no final da década 1980, com o fortalecimento de concepções pedagógicas contra-hegemônicas, as tentativas de implementação de políticas educativas fundamentadas no ideário dos movimentos sociais e das classes de profissionais ligados à educação sucumbiu diante das reformas educacionais promovidas pelos governos com fortes tendências neoliberais da década seguinte (SAVIANI, 2008).

Sendo assim, a década de 1990 foi fortemente caracterizada pela influência das ideias neoliberais, nas quais se formularam as políticas educacionais para a década, mesmo à revelia do senso comum dos educadores e profissionais da educação. Também são características desse momento as ideias do neoescolanovismo, “o aprender a aprender”, ideias inspiradas da antiga escola nova resignificadas e difundidas pelo “Relatório Jacques Delors”, que orientaram tanto as reformas quanto as práticas educativas desenvolvidas na década e o aparecimento de correntes pedagógicas como a pedagogia das competências.

Essa apropriação nacional do ideário neoliberalista fez parte de um grande movimento internacional de disseminação dessa doutrina, promovida por organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, os quais possuíam estreito vínculo com os mecanismos de mercados e com as grandes empresas e megacorporações internacionais e transnacionais. Esses organismos eram responsáveis por garantir a rentabilidade do sistema e assim, foram instituídos para

orientar como as reformas sociais deveriam ser implantadas nos países de capitalismo periférico e semiperiférico.

As políticas educativas que surgem do modelo neoliberal respeitam a lógica econômica, promovendo a ideia de um Estado subsidiário, supondo uma lógica de mercado aplicado à educação, em uma relação de lei de oferta e procura do serviço educativo pela sociedade (BIANCHETTI, 2001). Sob essa perspectiva, o Estado se reduz a garantir uma educação básica geral, liberando os demais níveis do sistema às leis do mercado. Dessa maneira, caberia ainda ao Estado premiar as instituições responsáveis pela oferta de um produto (educação) de melhor qualidade para a demanda de mercado existente e sancionar as ineficientes através da retirada da demanda.

As propostas descentralizadoras que tendem a delegar a responsabilidade da educação aos âmbitos estaduais e municipais é outra marca característica desta lógica econômica, pois considera os grandes sistemas como ineficientes e burocráticos, incapazes de se adaptarem às mudanças dinâmicas, e supõe que as unidades menores de gestão, sejam mais propensas às mudanças de mercado e mantenham uma relação mais direta com os promotores de demanda.

Sob essa lógica, a função da escola se reduz à formação dos recursos humanos para a estrutura de produção, uma vez que essa doutrina incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado (BIANCHETTI, 2001). A partir desse ponto, a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis.

O significado dado ao valor econômico da educação que veio a prevalecer na década de 1990 no país, também deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados da classe empresarial e industrial, que disputavam a hegemonia de seu pensamento educacional não só no âmbito da formação profissional, mas, mais amplamente, da educação escolar e de sua função, guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 2002).

Sendo assim, a política educacional, sob a direção do Ministério da Educação, implantada em sintonia com o ideário promovido mundialmente pelos organismos internacionais de financiamento, a partir da metade da década de 1990, caracterizou-se pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de

manutenção das escolas e pelo apelo à participação da sociedade na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas. Em contrapartida centralizou-se no MEC o controle do rendimento escolar em todos os níveis com base na montagem de um sistema nacional de avaliação respaldado pela LDB de 1996. O papel do Estado e da escola foi, portanto redefinido através de uma flexibilização do processo, no qual se preconizam os resultados. A eficiência e a produtividade são garantidas através da avaliação desses resultados. Dessa maneira a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como no caso da educação (SAVIANI, 2008).

Outros fatores importantes a serem considerados foram a implantação de políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional e, o fortalecimento do sistema nacional de avaliação através da estruturação das avaliações em larga escala e políticas de avaliação que tomaram centralidade nas ações e nos interesses dos governos neoconservadores e neoliberais. Nessa concepção de Estado pautado em indicadores mensuráveis, a avaliação surge como instrumento capaz de contribuir para a criação desses indicadores e medir as performances dos sistemas de uma época caracterizada pelo acompanhamento dos níveis da educação nacional e pela necessidade de manter e criar altos padrões capazes de enfrentar a competitividade internacional (AFONSO, 2005).

Observa-se então, em termos de políticas educativas, a tentativa de conciliação entre o Estado avaliador, preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados, e a ideia de mercado educacional, baseada na diversificação da oferta e na competição entre escolas, utilizando-se para isso, nesse processo, preferencialmente da avaliação estandardizada criterial, ou seja, a avaliação que visa o controle de objetivos previamente definidos. Deste modo, o Estado torna a avaliação uma de suas ações principais, utilizando-a como suporte para processos de responsabilização (*accountability*) ou prestação de contas relacionados com os resultados educacionais e acadêmicos, passando estes a ser mais importantes que os processos pedagógicos.

Nessa perspectiva, as formulações políticas nacionais e internacionais em torno da avaliação educacional pautada em resultados quantitativos generalizáveis se manifesta, atualmente, através de processos de avaliação em larga escala. No

que remete à educação básica brasileira, as avaliações em larga escala se caracterizam por serem planejadas, implementadas, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas. Nelas o objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, e estão em consideração os resultados da aprendizagem, não os processos de aprendizagem, ou os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores (WERLE, 2010).

No Brasil, a avaliação em larga escala não se desenvolve diferente do que acontece no panorama mundial de disseminação desses mecanismos seguindo as orientações dos organismos internacionais e também sob a lógica centralizadora de formulação e implementação por parte do MEC, responsável por definir os objetivos gerais dos sistemas de avaliação. As avaliações de larga escala são referidas no discurso governamental como um meio pelo qual são fornecidas prestações de contas à sociedade, bem como a devida transparência do emprego de recursos públicos aplicados no sistema, na orientação de políticas e nos planos de ação de sistemas e escolas e que servem ainda para o aperfeiçoamento de projetos, autoavaliação de escolas e de sistemas e diagnóstico de situações escolares.

Dentre as avaliações de larga escala promovidas pelo MEC, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que também é uma política pública de avaliação nacional do ensino médio com repercussões no ensino superior, é uma das que obtêm um lugar de elevada importância na centralidade das políticas educacionais contemporâneas. É um exame de natureza conceptual autoavaliativa e diagnóstica que teve seus objetivos mudados ao longo do tempo, de acordo com os direcionamentos e posicionamentos do Ministério da Educação (MEC) em cada governo que transpassou.

De maneira geral, o objetivo fundamental do ENEM até 2008 foi o de avaliar o desempenho do estudante ao término da escolaridade básica para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Pode ser observada no discurso da política uma clara noção de que a formação geral empreendida na educação básica, bem como o desenvolvimento das competências e habilidades propostas, está intimamente relacionada com a formação de um sujeito que possa atender às necessidades do mercado de trabalho, ou seja, um sujeito de atuação autônoma, capaz de tomar decisões

coerentes, competitivo e capaz de lidar com as situações dinâmicas de uma realidade cada vez mais complexa.

A partir do ano de 2009, o exame foi reestruturado por meio de uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), utilizando-o como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, bem como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania.

O que houve na prática foi uma reestruturação metodológica do Exame pelo INEP/MEC a fim de viabilizar a utilização de seus resultados para subsidiar seus processos seletivos das universidades públicas, passando então o Exame a ser chamado de Novo ENEM, tendo como objetivos principais: democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

Nesse sentido, tendo em vista a importância que essa política tem tomado no cenário educacional nacional, essa pesquisa procurou como objetivos principais, entender através da perspectiva dos estudantes que participaram do Novo ENEM, os sentidos e significados que os mesmos conferem à política e à sua participação, bem como entender a influência dessa política e de outras avaliações em larga escala em suas experiências de escolarização. Para tanto, buscou-se como referência para a compreensão do funcionamento da política, principalmente ao que tange a relação entre o macro e o micro, o ciclo de políticas (*polycycle approach*) de Stephen J. Ball, que serviu como base para o entendimento dos mecanismos de funcionamento dos processos que envolvem as políticas de maneira geral, considerando como importante a ação dos sujeitos como um aspecto crucial para a compreensão delas. No entanto, não trabalhei com os diferentes contextos, a não ser com o contexto da prática, onde se pôde observar que a política foi compreendida, resignificada e reelaborada com processos de resistência pelos estudantes, conforme se constatou em suas relações com o cotidiano e suas posturas de resistências.

A Teoria da Análise de Discurso fundamentada por Michel Pêcheux foi o marco conceitual e teoria basilar da análise, pois permitiu entender os sentidos e significados construídos pelos colaboradores da pesquisa por meio da linguagem.

Através da análise do material produzido nas entrevistas com os atores sociais, colaboradores da pesquisa, foi possível estabelecer um panorama histórico abrangente de suas experiências educacionais em seus cotidianos escolares enquanto estudantes do ensino básico. Percebeu-se que há uma diversidade de formas de relacionamento entre estudantes e professores no ambiente escolar, as quais variam de professor para professor, configurando-se por vezes na forma de bons relacionamentos caracterizados como relações de proximidade, interação e diálogo, e também, a presença de relações conflituosas onde se percebem desentendimento entre as partes, principalmente relacionadas às questões de empatia, comportamento, interesse pelo conteúdo e disciplina.

Semelhantemente, as relações entre os estudantes e os diretores das escolas pelas quais passaram foram configuradas como relações de proximidade, caracterizadas pelo interesse dos diretores em aproximar-se dos estudantes através do diálogo, do contato com a família e em se fazerem presentes e serem vistos nas atividades escolares, e também, pela presença de relativo distanciamento entre estudantes e diretores manifestado pela falta de diálogo, falta de comunicação, falta de envolvimento com a família do estudante e até mesmo por uma completa falta de contato entre ambos.

Dessa forma, foi possível entender que a falta de comunicação e de diálogo entre estudantes e direção foi uma constante no ambiente escolar dos colaboradores da pesquisa, sendo este, em seus casos, o ambiente configurado para a aplicação de avaliações externas, as quais costumavam chegar às suas escolas de repente e sem aviso prévio, ou quando muito, eram avisados com pouco tempo de antecedência sobre a realização das provas.

A falta de comunicação existente no ambiente escolar contribuiu para o não entendimento dos reais objetivos e funções das avaliações externas pelas quais os estudantes passaram e, possivelmente teve implicações nos resultados dessas avaliações, uma vez que os estudantes, conforme salientam os entrevistados, podem não querer responder com afinco essas provas, prejudicando dessa maneira os resultados finais que podem não corresponder a real capacidade dos avaliados.

A análise do material produzido pelas entrevistas evidenciou a falta de percepção quanto à influência das avaliações externas em larga escala pelos colaboradores da pesquisa, em seus ambientes escolares. Na percepção deles, essas avaliações não influenciaram seus cotidianos no ambiente escolar, limitando-

se somente na mudança da rotina de horários no dia da aplicação da prova. Também não houve por parte deles, o relato de atividades de treinamento com ênfase na realização dos testes que participaram e nem sobre mudanças nas ações habituais dos professores provocadas por essas avaliações. Sendo assim, considero uma questão importante a ser pesquisada por outros trabalhos científicos o porquê dessas influências no ambiente escolar não serem de todo percebidas pelos estudantes.

Com relação às influências e repercussões do Novo ENEM no ambiente escolar, em seu contexto de micro influência, foi verificada a existência de duas realidades distintas, uma para as escolas públicas e outra para as escolas privadas.

Os colaboradores que fizeram seu ensino médio todo em escola pública foram unânimes em não reconhecer influência alguma ou reconhecem pouca influência do ENEM (quando antes de 2009) ou do Novo ENEM (quando depois de 2009) em seus ambientes escolares. Os mesmos também não reconhecem, ou não perceberam mudanças na rotina escolar ou na prática pedagógica dos professores por influência da política do Novo ENEM e ainda consideram que não houve uma mobilização por parte da escola com vistas a promover uma preparação intensa ou enfática para o exame.

Contrariamente a isto, os colaboradores que estudaram o ensino médio em escolas particulares consideram que houve uma preparação intensa e sistemática para sua participação no Novo ENEM. Essa preparação configurou-se através de atividades promovidas pelas escolas durante seus expedientes normais e faziam parte da rotina do ambiente escolar. Consideram que houve preocupação tanto da escola quanto de seus professores em prepará-los para participarem do exame, fato que denota na verdade, a preocupação com o ranqueamento das escolas promovido pela política, favorecendo a competição entre elas.

Quanto aos sentidos e funções atribuídos pelos estudantes à política do Novo ENEM, constatou-se que o discurso oficial exerce forte influência e se faz presente nas percepções dos colaboradores quando estes evocam como sentidos para a política: a autoavaliação, a democratização na participação do processo, a indução de mudanças no ensino médio e o ingresso no ensino superior. Não foram identificadas nas falas dos colaboradores percepções atribuídas como sentidos e funções do Novo ENEM referentes às temáticas de ranqueamento das escolas e de responsabilização (*accountability*).

Sobre a autoavaliação, não se evidencia na fala dos estudantes em que medida essa ação considera aspectos referentes ao desenvolvimento de autonomia, de um pensamento crítico, de competências e habilidades, de forma que se aproxima mais de uma medição de conteúdos acumulados ao longo da educação básica e se configura como um incentivo à competitividade individual.

A percepção dos colaboradores desta pesquisa de democratização na participação do processo de ingresso no ensino superior promovida pelo Novo ENEM, na prática, tem a ver com o objetivo propagado pelo discurso oficial de promover a mobilidade acadêmica estudantil pelo país. Dados objetivos fornecidos pelo próprio MEC demonstram que a mobilização proporcionada pelo Novo ENEM trabalha em sentido contrário ao da promoção de condições de igualdade para os participantes do processo, pois na prática, os estudantes podem tentar vagas em universidades de qualquer lugar do país, mas somente uma minoria pode efetivamente migrar para a região de interesse. Desta forma, podemos entender que a mobilidade, para os que já têm acesso a ela, se torna burocraticamente mais fácil, o que implica na possível diminuição das chances de entrar na universidade pelos que não têm acesso a essa mobilidade.

A despeito da indução de mudanças no ensino médio, os atores sociais que colaboram com esta pesquisa entendem que a proposta do Novo ENEM pode influenciar de forma positiva o ambiente escolar no ensino médio. Aprovam os aspectos relacionados com um ensino interdisciplinar, a relação entre teoria, prática e o cotidiano, e ainda, que o uso do exame como ferramenta de acesso ao ensino superior também é capaz de influenciar na prática pedagógica dos professores.

Consideram que o exame é diferente dos vestibulares tradicionais por contemplar na prova os aspectos da interdisciplinaridade e priorizar o aprender e o desenvolvimento de habilidades em detrimento da cobrança de conhecimentos sobre conteúdos específicos. Tais perspectivas, no entanto, demonstraram-se contrárias às suas percepções quanto à influência da política em seus cotidianos escolares vivenciadas enquanto estudantes da educação básica, uma vez que, os mesmos não perceberam como significativa a influência da política do Novo ENEM em seus ambientes escolares no sentido de promover mudanças nas práticas pedagógicas, muito menos nos currículos.

O sentido ou função mais atribuído ao Novo ENEM pelos colaboradores desta pesquisa foi o de ferramenta de seleção para o acesso ao ensino superior, de

forma a facilitar o acesso aos estudantes mais pobres ou com baixo desempenho no ensino médio. Esse facilitamento, de acordo com os colaboradores, se dá, sobretudo, mediante a abordagem dos assuntos pelas questões das provas e pelo funcionamento do sistema de seleção unificado que lhes permite ir modificando a escolha dos cursos de acordo com a variação das médias e das notas de corte durante o processo, de modo que, consideram pouca a probabilidade de algum participante não obter êxito no acesso, mesmo que o curso nada tenha a ver com suas aptidões ou anseios.

Os colaboradores entendem a função de facilitamento do acesso promovido pela política do Novo ENEM como uma oportunidade que lhes é dada pelo Estado. Acreditam que a política abre as portas das universidades públicas para aqueles que, de outra forma, não teriam condições de ter acesso ao ensino superior, dado às suas deficiências de aprendizagem decorrentes de suas experiências educacionais. Muito embora isto, esta função não é isenta de críticas por parte dos colaboradores os quais elencam vários problemas derivantes do facilitamento ao acesso superior, dentre os quais estão os problemas de evasão nos cursos superiores.

A análise dos dados produzidos nas entrevistas pelos colaboradores desta pesquisa possibilitou entender o significado que os estudantes conferiram à sua participação no Novo ENEM. Através da análise ancorada nos conceitos da Análise de Discurso foi possível compreender que cada sujeito significou sua experiência de participação de forma particular e subjetiva, levando em conta uma série de aspectos tais como, suas experiências educacionais vivenciadas, relacionamentos familiares, sua visão de mundo, e demais aspectos subjetivos à suas próprias particularidades.

Dessa forma, evidenciou-se que, mesmo para aqueles estudantes que têm uma percepção positiva de suas vivências, participar do Novo ENEM é um processo que favorece o aparecimento de sensações desconfortáveis e que influencia negativamente no emocional dos estudantes. Esse desconforto pode ser proveniente de diferentes preocupações, quer seja a respeito da desconfiança quanto à base educacional recebida no ensino básico, quer seja em relação ao desconhecimento quanto aos conteúdos pragmáticos cobrados no exame, ou ainda, quanto à maneira como esses conteúdos são cobrados, ou seja, quanto à maneira como o exame realiza sua avaliação.

Foram as provas e a redação, bem como, suas sistemáticas de aplicação, fatores que muito colaboraram para o desenvolvimento de sensações que interferiram negativamente no emocional dos estudantes. Por conta das provas, do tamanho exagerado das questões, da redação e da desgastante rotina de estudos, os colaboradores dessa pesquisa consideraram sua participação no processo de seleção do Novo ENEM como cansativa. Dessa maneira, foi possível entender que participar do processo de seleção do Novo ENEM é um processo cansativo e desgastante para os estudantes. Isto se configura como uma das principais reclamações dos colaboradores e de fator que causa desconforto e desenvolve sensações negativas no emocional deles.

Em relação ao pós-prova, é possível afirmar ser também este um momento difícil para os estudantes que participam do processo de seleção do Novo ENEM, uma vez que permaneceu nos colaboradores dessa pesquisa, de acordo com suas falas, as sensações de ansiedade e incerteza quanto aos seus desempenhos e, por conseguinte, suas aprovações. É um momento de espera marcado por muita ansiedade e que pode ser significado de maneira diferente por cada sujeito, dependendo de sua trajetória histórica antes e durante o processo de seleção e ainda do desfecho, no resultado, com a aprovação ou não para o curso desejado.

Finalmente, foi possível entender através das experiências dos colaboradores desta pesquisa na participação no processo de seleção do Novo ENEM, que o discurso da competitividade é fortemente reforçado no imaginário dos participantes, quando este é mascarado pelos discursos da autoavaliação e de que o Novo ENEM motiva os estudantes a estudarem mais.

Consoante a tudo isto, tenho em mente o desejo de que os resultados desta pesquisa, provenientes da análise das experiências de participação dos estudantes no processo de seleção do Novo ENEM, bem como, os sentidos e funções atribuídos por eles à política do Novo ENEM contribuam para intensificar as discussões a respeito dessa política avaliativa e das demais que, frequentemente, adentram os diversos ambientes escolares presentes em nosso vasto sistema educacional.

Espero ainda, que este trabalho realizado, tenha sido exitoso em promover a voz dos estudantes, sujeitos participantes das políticas públicas educacionais, e que sirva para promover neles e nos demais componentes das

comunidades escolares a autorreflexão e a busca do entendimento de como essas políticas interferem em suas vidas, para que assim, possam também buscar meios de melhorá-la e melhorarem a sociedade da qual participam.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. 2ed. Braga: Universidade do Minho, 1999.

_____. **Reforma do Estado e políticas educacionais**: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Educação e Sociedade, Campinas, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

_____. **Avaliação educacional**: regulamentação e emancipação. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES, Paulo Afonso da Cunha. **ENEM como política pública de avaliação**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. 2009.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho; SOIDA, Ivan Akio Itocazo. **O RANKING DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO BASEADO NO ENEM É CONFIÁVEL?** REAP – Rede de Economia Aplicada. Workingpaper 048. Dezembro, 2012. Disponível em <<http://reap.org.br/wp-content/uploads/2012/12/048-O-ranking-das-escolas-de-ensino-m%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em julho de 2013.

AZAREDO, Marina. **Estudos**: 8 motivos para fazer (bem) o Enem. 08 de maio de 2013. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/enem-2009-501152.shtml>> Acesso em agosto de 2013. Texto Postado no Portal Educar para Crescer, no link Enem.

BALL, S. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social**: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo Sem Fronteira, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BORGES, Lilian Faria Porto. **Democracia e Educação**: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil (1995-2002). Cascavel: EDUNIOESTE, 2009.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 5 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

BRASIL. Constituição .**Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacional Para o Ensino Médio**. Brasília, 2000.

_____. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em Out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA MEC Nº 438, DE 28 DE MAIO DE 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em Set. 2012.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Enem evoluiu para modelo de seleção, mas ainda pode ser aprimorado, diz idealizadora da prova**. [17 de outubro de 2011]. Entrevistadora: Desirée Luíse. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2011/10/17/enem-evoluiu-para-modelo-de-selecao-mas-ainda-pode-ser-aprimorado-acredita-idealizadora-da-prova/>>. Acesso em agosto de 2013. Entrevista concedida ao Portal Aprendiz.

CORRAGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC-SP, 1996. p. 75-124.

FIORI, Neide A. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e políticas de assimilação cultural no estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. 2ed. Florianópolis: EDUFSC, 1991.

FISCHER, Berenice T. Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

FRANCO, Celso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alícia. **Qualidade do ensino fundamental**: Políticas, suas possibilidades, seus limites. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 989-1014, out. 2007.

FRIGOTO, Gaudencio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, Apr. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Set. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

GENTILI, Pablo. “Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (Orgs.), **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, p. 45-59. 2002.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001

INEP/MEC. ENEM – **Documento Básico**. Brasília, 2000. Disponível em: <www.fisica.ufmg.br/~menfis/programa/Docbasico2000.doc>. Acesso em Set. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2009 – 2013 Proposta**. Teresina, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS (INEP). **PORTARIA Nº 109, DE 27 DE MAIO DE 2009**. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). Disponível em: <<https://www.egov.santos.sp.gov.br/edudoc/document/?view=3907>>. Acesso em Out. de 2012.

_____. **Portaria nº 110, de 04 de dezembro de 2002** (com as alterações introduzidas pela Portaria INEP nº 03, de 03 de fevereiro de 2003). Brasília (DF), 4 dez. 2002.

_____. **Portaria nº 7, de 19 de janeiro de 2006**. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2006 (Enem/2006) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelink.php?numlink=1-221-29-2006-01-19-7>>. Acesso em Set. 2012.

LOCCO, L. de A. **Políticas Públicas de Avaliação: o ENEM e a escola de ensino público**. 2005. 141p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan-abr. 2006.

MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, 2009.

MAINARDES, J. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Angela M; WERLE, Flávia O. C, (Orgs.). **Políticas Educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

OLIVEIRA, Adão F. de. Percalços da escola e desafios da educação. In: OLIVEIRA, Adão F. De; NASCIMENTO, Claudemiro G. do (orgs.). **Educação na alternância: cidadania e inclusão social no meio rural brasileiro**. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

_____. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de, PIZZIO, Alex e FRANÇA, George (Orgs.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** RBPAE – v25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>>. Acesso em: 17. set. 2012.

OLIVEIRA, Sara Brada de; MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **VIDA E MORTE DO GRANDE SISTEMA ESCOLAR AMERICANO: COMO OS TESTES PADRONIZADOS E O MODELO DE MERCADO AMEAÇAM A EDUCAÇÃO.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 647-660, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em julho de 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** 2 ed. Campinas: São Paulo: Pontes, 2000.

OYARZABAL, Graziela M. **A análise do discurso da linha francesa: Pêcheux – breves notas.** In TRIVIÑOS, Augusto N S. Cadernos de pesquisa Riter dos Reis. Volume 4. Porto Alegre: Faculdades Integradas Riter dos Reis, 2001.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais.** Porto: Porto Editora, 2000.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 3 ed. Campinas: São Paulo: UNICAMP, 1997.

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento.** 2ed. Campinas: São Paulo: Pontes, 1997.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REIS, Luciano A. C. **ENEM: Um estudo sobre a produção acadêmica disponibilizada no bando de teses da CAPES (199-2007).** Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Santos, Santos. 2009.

REGO, Vilson Ribamar; RODRIGUES, Antonio Gerardo. **100 fatos de uma escola centenária 1901 -2009.** Teresina: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí, 2009.

SAMPAIO, Edilma Mota Rodrigues. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas escolas de Campo Grande/MS: a influência na prática pedagógica segundo os professores de Matemática.** Campo Grande, 2012. Dissertação (mestrado em educação).

SALM, Cláudio. **Escola e trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval et al. (Org.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SCHWARTZMAN, Simon. **ENEM – SISU: Democratização do Ensino Superior?**. [17 de maio de 2013]. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=4475&lang=pt-br>>. Acesso em agosto de 2013. Blog: Simon's Site.

SILVA, Maria A. S. Mendes e. **Sobre a Análise do Discurso**. Revista de Psicologia da UNESP, 4(1), 2005. pp. 16-40. Disponível em: <<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/30/55>>, acesso em Out. 2012.

SITE: <http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/bancomundial>. Acesso em: Set. 2012.

SITE: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em Out. 2012.

SITE: <http://sisu.mec.gov.br>. Acesso em Out. 2012.

SITE:

http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1627&Itemid=104. Acesso em Out. 2012.

SITE: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/o-impacto-do-exame-239291-1.asp>. Acesso em julho de 2013.

SITE: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-08-17/enem-e-insuficiente-para-mudar-curriculos-do-ensino-medio-dizem-especialistas.html>. Acesso em julho de 2013.

SOARES, M.C. Banco Mundial: Políticas e reformas. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J.M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/ Ação Educativa/PUC-SP, 1996, pp. 15-40.

SOUZA NETTO, João Clemente de. DE LIBERAL, Márcia Mello Costa. [et. al.] (orgs.). **Educar para o trabalho: estudos sobre os novos paradigmas**. Curitiba: Arauco, 2006.

SOUZA, Celine. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Maria I. S. de. **Os empresários e a educação**. O IPES e a política educacional após 1964. 1981. Petrópolis: Vozes, 1981.

TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/ PUC-SP, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

TRIVIÑOS, Augusto N. da Silva. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis. V. 4, Nov. 2001 – Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, Dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Sept. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000500003>.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Arara. **O Exame Nacional do Ensino Médio – O ENEM: uma auto-avaliação para quem?**. Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. 250 v. 8 n. 1 mar. 2003. pp. 247-266. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n03/v08n03a11.pdf>> Acesso em julho de 2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
 UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 NÍVEL MESTRADO

Prezado (a) aluno (a), sou estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível mestrado, MINTER IFPI/UNISINOS, e estou fazendo uma pesquisa. Solicito sua colaboração no preenchimento deste questionário para ajudar-me a entender que sentidos conferem os estudantes do IFPI ao Novo ENEM e como significam sua participação nesse processo. Desde já agradeço a colaboração e garanto o sigilo dos dados.

Nome: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: _____ Telefone: _____

Email: _____

Endereço: _____

Curso: _____ Turma: _____ Sala: _____ Turno: _____

1. Já tentou ingressar na universidade através de vestibular?

() Sim () Não

3. Já possui curso superior? Qual?

() Sim _____ () Não

4. 2011 foi sua primeira participação no Novo ENEM?

() Sim () Não

5. Em qual cidade prestou a prova do Novo ENEM?

6. Onde residia antes de ingressar no IFPI? Continua a residir no mesmo lugar?

_____ () Sim () Não

7. O IFPI foi sua primeira opção? Se não, Quais Instituições tiveram sua prioridade?

() Sim () Não

8. O curso que está matriculado foi sua primeira opção? Se não, Quais cursos eram de sua prioridade?

() Sim () Não

9. Concorda em colaborar com uma entrevista na continuidade dessa pesquisa?

() Sim () Não

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL E COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE

Pelo presente documento, **eu**

Entrevistado(a): _____,

RG: _____ emitido pelo(a): _____,

domiciliado/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP):

declaro ceder ao Pesquisador: IVAN DOS SANTOS OLIVEIRA, CPF:941.228.493-49, RG: 2.039.891, emitido pelo(a): SSP-PI, domiciliado/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP): Q6 C6, Loteamento Parque das Esplanadas, Bairro Esplanada, Teresina-PI, CEP: 64039-675, **sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao pesquisador/entrevistador aqui referido**, na cidade de _____, Estado _____, em ____/____/____, **como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos**. O pesquisador acima citado fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. **O pesquisador se compromete a preservar meu depoimento no anonimato, identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionados à minha verdadeira identidade.**

Local e Data: _____, _____ de _____ de _____

(assinatura do entrevistado/depoente)

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Palavras Iniciais

- Conferência de equipamentos
- Água

Vida escolar

- Fale um pouco sobre sua vida escolar começando pelo ensino fundamental.
 - Onde você fez o ensino fundamental?
 - Era uma escola pública ou particular?
 - Quais eram suas disciplinas favoritas? Por quê?
 - Do seu ponto de vista enquanto estudante, como você percebia a relação estudantes/professores, estudantes/diretores e o ambiente escolar?
 - Você se recorda de ter participado de alguma avaliação externa?
 - Se sim, quais são suas impressões sobre isso?
 - Houve algum tipo de preparação? Em que consistia essa preparação?
 - A escola falava ou explicava sobre a avaliação? De que forma?
 - Como essas avaliações influenciavam o cotidiano escolar?

- Fale um pouco sobre sua vida escolar no Ensino Médio.
 - Onde você cursou o Ensino Médio?
 - Era uma escola pública ou particular?
 - Quais eram suas disciplinas favoritas? Por quê?
 - Do seu ponto de vista enquanto estudante, como você percebia a relação estudantes/professores, estudantes/diretores e o ambiente escolar?
 - Você se recorda de ter participado de alguma avaliação externa?
 - Se sim, quais são suas impressões sobre isso?
 - Houve algum tipo de preparação? Em que consistia essa preparação?
 - A escola falava ou explicava sobre a avaliação? De que forma?
 - Como essas avaliações influenciavam o cotidiano escolar?

Novo ENEM

- Sobre o Novo ENEM.
 - O que você conhece sobre o Novo ENEM?
 - Você acha o Novo ENEM importante? Por quê?

- Para você qual é o sentido do Novo ENEM? Por quê?
- Porque ele existe?
- Para que ele serve?
- Durante o Ensino Médio, em sua escola houve alguma preparação para sua participação no Novo Enem? Se sim, como isso acontecia?
- Em que consistia essa preparação?
- A escola conversava ou explicava sobre o Novo ENEM? De que forma?
- Como você fazia para obter informações sobre o Novo ENEM na escola quando precisava e assim resolver alguma dúvida sua sobre o exame?
- De que forma o Novo ENEM afetava seu cotidiano escolar no Ensino Médio?
- Você acha que o Novo ENEM influencia a Educação Básica? De que forma?

- Sobre a participação no Exame
 - Porque você participou do Novo ENEM?
 - Em qual cidade você prestou o exame e em qual cidade resolveu estudar caso fosse aprovado?
 - Caso tenha escolhido a mesma cidade em que reside, porque você resolveu não estudar em outra cidade?
 - Caso tenha escolhido uma cidade diferente da que reside, porque você resolveu estudar em outra cidade?
 - Você acha que o Novo ENEM dá suportes ou condições para estudantes estudarem em outras cidades? Por quê?
 - Comente um pouco sobre sua participação nas etapas do processo. Como você se sentia?
 - Você acha que o processo seletivo do Novo ENEM é diferente de outros processos como o vestibular tradicional? Por quê?
 - O que você considera ser significativo na participação desse processo? Por quê?
 - O que você considera ser “estar preparado” para passar no Novo ENEM?
 - O que você considera ser negativo no Novo ENEM?

- Sobre a Instituição que estuda e sobre o curso
 - Caso o IFPI tenha sido sua primeira opção. Porque você escolheu essa escola? Porque não outra?
 - Caso o IFPI não tenha sido sua primeira opção. Comente sobre como você terminou por escolher o IFPI para estudar.

- Caso o curso que estuda tenha sido sua primeira opção. Porque você escolheu esse curso? Porque não outro?
- Caso o curso que estuda não tenha sido sua primeira opção. Comente sobre como você terminou por escolher esse curso.

Saída

- Tem algo mais a dizer ou alguma coisa a acrescentar?

Obrigado pela colaboração.

APÊNDICE D - TABULAÇÃO DOS DADOS OBJETIVOS

| Sexo | | | | | | |
|-------------|---------|----------|--------|------------|-------|------|
| Curso | Química | Biologia | Física | Matemática | Total | % |
| Feminino | 10 | 12 | 1 | 3 | 26 | 55% |
| Masculino | 8 | 4 | 5 | 4 | 21 | 45% |
| Total | 18 | 16 | 6 | 7 | 47 | 100% |

| Idade | | | | | | |
|-----------------|---------|----------|--------|------------|-------|------|
| Curso | Química | Biologia | Física | Matemática | Total | % |
| 18 a 21 anos | 11 | 10 | 2 | 2 | 25 | 53% |
| 22 a 25 anos | 4 | 2 | 1 | 2 | 9 | 19% |
| 26 a 29 anos | 2 | 1 | 0 | 3 | 6 | 13% |
| Mais de 29 anos | 1 | 0 | 3 | 0 | 4 | 9% |
| Não informou | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 6% |
| Total | 18 | 16 | 6 | 7 | 47 | 100% |

| Já tentou ingressar na universidade através de vestibular? | | | | | | |
|---|---------|----------|--------|------------|-------|------|
| Curso | Química | Biologia | Física | Matemática | Total | % |
| Sim | 16 | 14 | 5 | 6 | 41 | 87% |
| Não | 2 | 2 | 1 | 1 | 6 | 13% |
| Total | 18 | 16 | 6 | 7 | 47 | 100% |

| Já possui curso superior? | | | | | | |
|----------------------------------|---------|----------|--------|------------|-------|------|
| Curso | Química | Biologia | Física | Matemática | Total | % |
| Sim | 3 | 4 | 0 | 1 | 8 | 17% |
| Não | 15 | 12 | 6 | 6 | 39 | 83% |
| Total | 18 | 16 | 6 | 7 | 47 | 100% |

| 2011 foi sua primeira participação no Novo ENEM? | | | | | | |
|---|---------|----------|--------|------------|-------|------|
| Curso | Química | Biologia | Física | Matemática | Total | % |
| Sim | 11 | 7 | 2 | 1 | 21 | 45% |
| Não | 6 | 9 | 4 | 6 | 25 | 53% |
| Não respondeu | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2% |
| Total | 18 | 16 | 6 | 7 | 47 | 100% |

| Em qual cidade prestou prova do ENEM? | | | | | | |
|---|---------|----------|--------|------------|-------|------|
| Curso | Química | Biologia | Física | Matemática | Total | % |
| Microrregião de Teresina e Timon (MA) | 14 | 14 | 5 | 6 | 39 | 83% |
| Outras cidades fora da Microrregião de Teresina | 4 | 1 | 1 | 1 | 7 | 15% |
| Não respondeu | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2% |
| Total | 18 | 16 | 6 | 7 | 47 | 100% |

| Continua a residir no mesmo lugar? | | | | | | |
|---|---------|----------|--------|------------|-------|------|
| Curso | Química | Biologia | Física | Matemática | Total | % |
| Sim | 14 | 14 | 5 | 6 | 39 | 83% |
| Não | 4 | 2 | 1 | 1 | 8 | 17% |
| Total | 18 | 16 | 6 | 7 | 47 | 100% |

| O IPFI foi sua primeira opção? | | | | | | |
|---------------------------------------|---------|----------|--------|------------|-------|------|
| Curso | Química | Biologia | Física | Matemática | Total | % |
| Sim | 10 | 12 | 4 | 5 | 31 | 66% |
| Não | 8 | 4 | 2 | 2 | 16 | 34% |
| Total | 18 | 16 | 6 | 7 | 47 | 100% |

| O curso que está matriculado foi sua primeira opção? | | | | | | |
|---|---------|----------|--------|------------|-------|------|
| Curso | Química | Biologia | Física | Matemática | Total | % |
| Sim | 8 | 10 | 3 | 6 | 27 | 57% |
| Não | 10 | 6 | 3 | 1 | 20 | 43% |
| Total | 18 | 16 | 6 | 7 | 47 | 100% |

| Concorda em colaborar com uma entrevista? | | | | | | |
|--|---------|----------|--------|------------|-------|------|
| Curso | Química | Biologia | Física | Matemática | Total | % |
| Sim | 17 | 10 | 5 | 4 | 36 | 77% |
| Não | 1 | 6 | 1 | 3 | 11 | 23% |
| Total | 18 | 16 | 6 | 7 | 47 | 100% |

APÊNDICE E – PERFIL DOS COLABORADORES

E01 – Machado de Assis:

Sexo: Masculino *Ano de nascimento:* 1993 *Curso:* Licenciatura em Química.

Estudou a maior parte em escolas da rede particular, mas também frequentou algumas escolas públicas. Tem experiência de participação em vestibulares tradicionais. Não possui outro curso superior. 2011 foi sua primeira participação no Novo ENEM. Prestou a prova do Novo ENEM na cidade onde vive. Continua a residir na mesma cidade. O curso que frequenta foi sua primeira opção de escolha no SISU.

E02 – José de Alencar:

Sexo: Masculino *Ano de nascimento:* 1994 *Curso:* Licenciatura em Química.

Sempre estudou em escolas públicas. Tem experiência de participação em vestibulares tradicionais. Não possui outro curso superior. 2011 foi sua primeira participação no Novo ENEM. Prestou a prova do Novo ENEM na cidade de onde vive. Continua a residir na mesma cidade. O curso que frequenta foi sua primeira opção de escolha no SISU.

E03 – Clarice Lispector:

Sexo: Feminino *Ano de nascimento:* 1984 *Curso:* Licenciatura em Biologia.

Sempre estudou em escolas públicas. Tem experiência de participação em vestibulares tradicionais. Possui outro curso superior. Tem mais de uma experiência de participação no Novo ENEM. Prestou a prova do Novo ENEM na cidade de onde vive. Continua a residir na mesma cidade. O curso que frequenta foi sua primeira opção de escolha no SISU.

E04 – Aluizio de Azevedo:

Sexo: Masculino *Ano de nascimento:* 1991 *Curso:* Licenciatura em Matemática.

Sempre estudou em escolas públicas. Tem experiência de participação em vestibulares tradicionais. Não possui outro curso superior. Tem mais de uma experiência de participação no Novo ENEM. Prestou a prova do Novo ENEM na cidade de onde vive. Continua a residir na mesma cidade. O curso que frequenta não foi sua primeira opção de escolha no SISU.

E05 – Cecília Meireles:

Sexo: Feminino *Ano de nascimento:* 1995 *Curso:* Licenciatura em Física.

Sempre estudou em escolas públicas. Tem experiência de participação em vestibulares tradicionais. Não possui outro curso superior. 2011 foi sua primeira participação no Novo ENEM. Prestou a prova do Novo ENEM na cidade de onde vive. Continua a residir na mesma cidade. O curso que frequenta foi sua primeira opção de escolha no SISU.

E06 – Rachel de Queiroz:

Sexo: Feminino *Ano de nascimento:* 1985 *Curso:* Licenciatura em Matemática.

Estudou em escolas militares e públicas. Tem experiência de participação em vestibulares tradicionais. Não possui outro curso superior. 2011 foi sua primeira participação no Novo ENEM. Prestou a prova do Novo ENEM na cidade de onde vive. Não continua a residir na mesma cidade. O curso que frequenta foi sua primeira opção de escolha no SISU.

E07 – Cora Coralina:

Sexo: Feminino *Ano de nascimento:* 1993 *Curso:* Licenciatura em Química.

Sempre estudou em escolas da rede particular. Tem experiência de participação em vestibulares tradicionais. Não possui outro curso superior. 2011 foi sua primeira participação no Novo ENEM. Prestou a prova do Novo ENEM na cidade de onde vive. Não continua a residir na mesma cidade. O curso que frequenta não foi sua primeira opção de escolha no SISU.

E08 – Mário de Andrade:

Sexo: Masculino *Ano de nascimento:* 1983 *Curso:* Licenciatura em Física.

Sempre estudou em escolas públicas. Tem experiência de participação em vestibulares tradicionais. Não possui outro curso superior. Tem mais de uma experiência de participação no Novo ENEM. Prestou a prova do Novo ENEM na cidade de onde vive. Continua a residir na mesma cidade. O curso que frequenta não foi sua primeira opção de escolha no SISU.

APÊNDICE F – UNIDADES DE SENTIDO GERAL AGRUPADAS EM UNIDADES DE SENTIDO RELEVANTES

CATEGORIA I – INFLUÊNCIA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E DO ENEM NO AMBIENTE ESCOLAR

AMBIENTE ESCOLAR

1. Ambiente escolar no Ensino Fundamental (EF)
2. Ambiente escolar no Ensino Médio (EM)
3. Avaliação colegas de turma no EM
4. Avaliação de colegas de turma no EF
5. Avaliação do EF
6. Avaliação do EM
7. Avaliação dos professores no EM
8. Avaliação negativa dos professores
9. Influência dos professores no EF
10. Experiência de passagem em diferentes escolas no EM
11. Escola Militar
12. Escola particular
13. Escola pública
14. Relação com a direção
15. Relação com as disciplinas no EM
16. Relação com diretores no EM
17. Relação com as disciplinas no EF
18. Relação do curso escolhido com as experiências educacionais vivenciadas
19. Relação com os professores no EF
20. Relação com professores no EM
21. Relação escola/família

AUTOAVALIAÇÃO

22. Autoavaliação

AVALIAÇÃO EXTERNA (AE)

23. AE – Avaliação da experiência vivenciada
24. AE – Influência no cotidiano escolar EF
25. AE – Influência no cotidiano escolar EM
26. AE – Participação no EF
27. AE – Participação (critério de escolha dos alunos)
28. AE – Participação dos demais alunos
29. AE – Participação no EM
30. AE – Percepção de participação
31. AE – Preparação e aplicação
32. AE – Preparação no EM

INFLUÊNCIA DO ENEM NO AMBIENTE ESCOLAR

- 33. ENEM – Ação dos professores
- 34. ENEM – Acesso às informações
- 35. ENEM – Influência na Educação Básica (EB)
- 36. ENEM – Influência no ambiente escolar pré-2004
- 37. ENEM – Preparação

CATEGORIA II – ENEM SENTIDOS E FUNÇÕES

- 38. ENEM – Aspecto negativo
- 39. ENEM – Autoavaliação
- 40. ENEM – Avaliação da política
- 41. ENEM – Concepção relacionada com cotidiano
- 42. ENEM – Diferença do vestibular
- 43. ENEM – Discurso Legitimador
- 44. ENEM – Função e sentidos
- 45. ENEM – Influência na EB
- 46. Relação Teoria/Cotidiano
- 47. ENEM – Processo de Escolha do curso
- 48. Mobilidade acadêmica

CATEGORIA III – EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DO NOVO ENEM

- 49. ENEM – Percepção de participação e significação da experiência vivenciada
- 50. ENEM – Prova e questões
- 51. Cobrança da família

OUTROS

- 52. Motivação para a escolha da instituição
- 53. Motivação para a escolha do curso