

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU - MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE CIÊNCIAS

REGIANE ALVES VICENTE MARINHO

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO ENEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA  
ROTINA DE TRÊS ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIÂNIA**

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Marinho, Regiane Alves Vicente.  
A política de avaliação do ENEM e suas implicações na rotina de três escolas  
estaduais de Goiânia - Anápolis, 2018.  
157 f.: figs, tabs.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. João Roberto Resende Ferreira

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Anápolis de  
Ciências Exatas e Tecnológicas, 2018.  
Palavras chaves. 1. ENEM 2. Ensino Médio 3. Trabalho 4. Políticas Educacionais.  
I. Título

# **A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO ENEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA ROTINA DE TRÊS ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIÂNIA**

**REGIANE ALVES VICENTE MARINHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Stricto Sensu - Nível Mestrado Profissional em Ensino de  
Ciências, da Universidade Estadual de Goiás, Campus de  
Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas Henrique  
Santillo, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de  
Ciências.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. João Roberto Resende Ferreira

**Anápolis  
2018**

REGIANE ALVES VICENTE MARINHO

A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO ENEM E SUAS IMPLICAÇÕES NA ROTINA  
DE TRÊS ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIÂNIA

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado  
Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás,  
Para a obtenção do título de Mestra, aprovada em 14 de junho de 2018, pela  
Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:



Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira  
Presidente da Banca  
UEG/PPEC



Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva  
Membro Externo  
UEG



Profa. Dra. Sabrina do Couto de Miranda  
Membro Interno  
UEG/PPEC

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida: meus filhos, Rafaela e Felipe; ao meu esposo Wesley, aos meus pais, Francisco e Sueli, que sempre me encorajaram para prosseguir. Para toda a família e amigos, por todo apoio, carinho, paciência e amor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço do fundo do meu coração:

Primeiramente, a Deus, por me permitir alcançar mais este objetivo em minha vida, além das demais coisas boas já concedidas.

Ao meu mestre, professor Dr. João Roberto Resende Ferreira, excelente ser humano, com vasto conhecimento, pessoa ímpar de grande coração e sabedoria. Obrigada, por tornar mais leve esta jornada do conhecimento, com paciência e dedicação nas horas de ensinamentos, não só para o mestrado, mas para a vida. Por me tornar uma pessoa melhor. E pela amizade que construímos neste período.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Yara e Dr<sup>a</sup> Sabrina, obrigada pelas assertivas contribuições que fizeram este trabalho mais significativo e relevante.

Ao grupo de orientação coletiva (João Roberto, Yara, Nalva, Rosemaire e Silvani) pela experiência única, nos momentos maravilhosos de aprendizagem efetiva, contribuíram para meu crescimento intelectual e pessoal.

Aos colegas do mestrado, principalmente, Sylvania, Gislane, Mariana, obrigada pela parceria nas horas difíceis.

Aos professores e funcionários do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, por seu mérito e compromisso com o crescimento do programa. Em especial, à secretária Bianne, que muitas vezes, deu-me forças e me ajudou nas atividades administrativas.

ÀUEG, que através da concessão de uma bolsa, possibilitou a continuidade da minha formação intelectual.

Aos participantes da pesquisa empírica das três unidades escolares, das quais fiz as coletas de dados, pois contribuíram significativamente nesta empiria.

Aos meus pais, Francisco e Sueli, por entenderem minhas ausências, pela demonstração de imenso amor e confiança e por me ensinarem o valor humano, a educação, a ética e a importância de prosseguir nos estudos, mesmo que não tiveram esta oportunidade. Obrigada, por acreditarem no meu sucesso!

À todos meus amigos, que entenderam minhas ausências e, em especial, a Liliane e a Helaine, que sempre estiveram ao meu lado, como também, por muitas vezes, foram meu suporte nos dias mais difíceis e de maior ardor nesta jornada.

Aos meus filhos, Rafaela e Felipe, obrigada, por muitas vezes, sem compreender, entenderam a ausência da mamãe.

Ao meu esposo, Wesley, meu maior incentivador, que sempre acreditou no meu potencial. Obrigada pelo apoio, paciência, amizade, companheirismo, amor, confiança, alegria e por todos os momentos ao seu lado.

Enfim, a todos que contribuíram para o meu crescimento pessoal e intelectual e fazem parte da minha história de vida.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I - TRABALHO, CAPITALISMO E ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>20</b>
• <b>1.1 - TRABALHO E SOCIEDADE CAPITALISTA .....</b>	<b>20</b>
• <b>1.2 - AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO SÉCULO XX ..</b>	<b>23</b>
• <b>1.3 - A REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990 .....</b>	<b>26</b>
• <b>1.4 - A TEORIA DO CAPITAL HUMANO .....</b>	<b>30</b>
• <b>1.5 - O CONCEITO ILUSÓRIO DA “SOCIEDADE DO CONHECIMENTO” E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIA.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	
<b>CAPÍTULO II - EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM: IMPLANTAÇÃO, FINALIDADES E DIRETRIZES.....</b>	<b>49</b>
• <b>2.1 - ESTADO AVALIADOR E REFORMAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>49</b>
• <b>2.2 - SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>50</b>
• <b>2.3 - EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM.....</b>	<b>52</b>
• <b>2.4 - TRAJETÓRIA E CARACTERIZAÇÃO.....</b>	<b>53</b>
• <b>2.5 - ENEM E ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>63</b>
<b>CAPÍTULO III - DA TEORIA À PRÁTICA .....</b>	<b>66</b>
<b>3. RESULTADOS E ANÁLISES .....</b>	<b>66</b>
<b>3.1 SUJEITOS E O CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>	<b>66</b>
• <b>3.1.1 ESCOLA “A” .....</b>	<b>66</b>
• <b>3.1.2 ESCOLA “B” .....</b>	<b>68</b>
• <b>3.1.3 ESCOLA “C” .....</b>	<b>70</b>
<b>3.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS .....</b>	<b>73</b>
<b>3.3. INTERPRETANDO AS RESPOSTAS: AS VOZES DOS SUJEITOS.....</b>	<b>75</b>
• <b>3.3.1 DIRETORES .....</b>	<b>75</b>
• <b>3.3.1.1 CARACTERIZAÇÃO DOS DIRETORES .....</b>	<b>75</b>
• <b>3.3.1.2 Percepções e ações dos diretores sobre o exame do ENEM.....</b>	<b>75</b>
• <b>3.3.2 COORDENADORES .....</b>	<b>77</b>
• <b>3.3.2.1 Caracterização dos Coordenadores.....</b>	<b>78</b>
• <b>3.3.2.2 Percepções e ações dos coordenadores sobre o ENEM.....</b>	<b>78</b>
• <b>3.3.3. PROFESSORES .....</b>	<b>80</b>
• <b>3.3.3.1 Caracterização dos Professores.....</b>	<b>82</b>
• <b>3.3.3.2 Percepções e ações dos professores sobre o ENEM.....</b>	<b>86</b>
• <b>3.3.4. ALUNOS.....</b>	<b>91</b>
• <b>3.3.4.1 Caracterização dos Alunos .....</b>	<b>91</b>
• <b>3.3.4.2 Percepções dos alunos sobre o ENEM.....</b>	<b>93</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>103</b>
<b>6. ANEXOS .....</b>	<b>109</b>
• <b>PORTARIA MEC Nº 438, DE 28 DE MAIO DE 1998 .....</b>	<b>109</b>



• PORTARIA Nº - 109, DE 27 DE MAIO DE 2009.....	115
7. APÊNDICES .....	143
• QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	143
1.Diretor .....	143
2.Coordenadores.....	145
3.Professores .....	147
4.Alunos.....	150
• TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	153
• A PRODUÇÃO DO LIVRETO INFORMATIVO COMO PRODUTO EDUCACIONAL.....	154

## RESUMO

O “novo” ENEM, como parte de uma política educacional, associado com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas demandas para os estudantes e docentes do Ensino Médio, é o tema abordado nesse trabalho. A questão central, que norteia o estudo, refere-se quais as ações desenvolvidas nas escolas públicas referentes às possibilidades de ingressos no Ensino Superior, por meio do desempenho no ENEM? Justificam-se no contexto do novo modelo de acumulação, das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e de suas relações com a educação, com foco no Ensino Médio, ofertado aos filhos da classe trabalhadora. O objetivo geral é investigar como a mudança no formato do ENEM em 2009, tem alterado ou não as ações das escolas públicas de Ensino Médio, em relação aos alunos da 3ª série, colocando em seus horizontes a possibilidade de ingresso no Ensino Superior. Para alcançá-lo, buscou-se entender quais as concepções e significados tem o “novo” ENEM para diretores, coordenadores, professores e alunos da 3ª série do Ensino Médio de três escolas públicas de Goiânia. As fundamentações teóricas respaldaram-se em autores como Frigotto (2003, 2009, 2010, 2012), Kuenzer (1998, 2000, 2005), Saviani (2003, 2005, 2007), dentre outros. A opção metodológica pautou-se na abordagem qualitativa através de uma pesquisa-ação. O trabalho de campo foi realizado em três escolas públicas estaduais de Goiânia e, foram utilizados questionários semiestruturados, observações diretas, entrevistas e análises documentais, como procedimentos para coleta de informações. Como resultado, constatou-se que existe mais discurso do que ações efetivas realizadas na escola.

Palavras-chave: ENEM, Ensino Médio, Trabalho, Políticas Educacionais.

## ABSTRACT

The "new" ENEM, as part of an educational politic, associated with changes in the world of work and its demands for high school students and teachers, is the theme addressed in this paper. The central question, which guides the study, refers to the actions developed in public schools regarding the possibilities of admission in College Education, through the performance in the ENEM? They are justified in the context of the new model of accumulation, the changes that have occurred in the world of work and its relations with education, focusing on High School, offered to the children of the working class. The general objective is to investigate how the change in the format of ENEM in 2009, has altered or not the actions of public high schools, in relation to the students of the third grade, placing in their horizons the possibility of entering College Education. In order to reach this goal, we sought to understand the concepts and meanings of the "new" ENEM for principals, coordinators, teachers and students of the 3rd grade of three public schools in Goiânia. The theoretical foundations were supported by authors such as Frigotto (2003, 2009, 2010, 2012), Kuenzer (1998, 2000, 2005), Saviani (2003, 2005, 2007), among others. The methodological option was based on the qualitative approach through an action research. Fieldwork was carried out in three state public schools in Goiânia, and semi-structured questionnaires, direct observations, interviews and documentary analyzes were used as procedures for information collection. As a result, it was found that there one more discourse than effective actions taken at school.

Key words: ENEM, High School, Work, Educational Politic.

## LISTAS DE FIGURAS E QUADROS

<b>QUADRO 1- COMPARATIVA IDEB 2005-2015 E METAS PARA O BRASIL NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>52</b>
<b>QUADRO 2-SÍNTESE DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE 2009 .....</b>	<b>60</b>
<b>QUADRO 3 – QUANTITATIVO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>73</b>
<b>QUADRO 4 - CARACTERIZAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>78</b>
<b>GRÁFICO 1 - FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES.....</b>	<b>82</b>
<b>GRÁFICO 2 - VÍNCULO EMPREGATÍCIO.....</b>	<b>83</b>
<b>GRÁFICO 3 - QUANTIDADE DE PROFESSORES QUE EXERCEM OUTRA PROFISSÃO.....</b>	<b>83</b>
<b>GRÁFICO 4 - QUANTITATIVO DE ESCOLAS TRABALHADAS.....</b>	<b>84</b>
<b>GRÁFICO 5 -RELAÇÃO CARGA HORÁRIA COM INSTITUIÇÃO TRABALHADA.....</b>	<b>85</b>
<b>GRÁFICO 6 - ÁREA DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES.....</b>	<b>86</b>
<b>GRÁFICO 7 - QUANTITATIVO DOS DOCENTES QUE UTILIZAM A MATRIZ DE REFERÊNCIA.....</b>	<b>88</b>
<b>GRÁFICO 8 - CONHECIMENTO SOBRE A TRI.....</b>	<b>89</b>
<b>GRÁFICO 9- FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS.....</b>	<b>92</b>
<b>GRÁFICO 10 - ALUNOS TRABALHADORES.....</b>	<b>92</b>
<b>GRÁFICO 11 - INSCRIÇÕES NO ENEM.....</b>	<b>93</b>
<b>GRÁFICO 12 - LOCAL DE BUSCA DE INFORMAÇÕES SOBRE O ENEM.....</b>	<b>94</b>
<b>GRÁFICO 13 - QUANTITATIVO DE ALUNOS QUE CONHECEM A PROVA DO ENEM.....</b>	<b>95</b>
<b>GRÁFICO 14 - RELAÇÃO DISCIPLINA COM MODO DE ABORDAR O ASSUNTO SOBRE O ENEM.....</b>	<b>96</b>

## LISTAS DE SIGLAS E ABREVIACOES

ADA - Avaliação Dirigida Amostral

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AGEHAB - Agência Goiana de Habitação

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANDIFEs - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituices Federais de Ensino Superior

Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica

Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstruico e Desenvolvimento

CCI - Curva Característica do Item

CCQ - Círculo de Controle de Qualidade

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEPAL - Comissão Econmica para a América Latina e Caribe

CF - Constituição Federal

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

Consed - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM - Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA - Exame Nacional do Ensino Médio para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

Forgrad - Fórum de Pr-Reitores de Graduação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - ndice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Ensino Superior  
IFEs - Institutos Federais de Educação  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LIE - Laboratório de Informática e Educação  
MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado  
MEC - Ministério da Educação  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
ORT - Organização Racional do Trabalho  
PAR - Plano de Ações Articuladas  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNAIC - Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
ProEMI/JF - Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEDUCE - Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura  
SEDUCE - Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte  
SESU - Secretaria de Ensino Superior  
SIGE - Sistema Integrado de Gestão Educacional  
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SISU - Sistema de Seleção Unificada  
TCT - Teoria Clássica dos Itens  
TRI - Teoria de Resposta ao Item  
U.E – Unidade Escolar  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
USAID - *Unites States Agency for Internacional Development*

## INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM foi instituído em 1998, por meio da Portaria nº 438/1998, durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Dentre seus principais objetivos, estão os de propiciar, aos participantes, parâmetros para autoavaliação; criar referência nacional para os formandos do Ensino Médio; fornecer subsídios a Educação Superior e se constituir em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes Pós-Médio. O princípio básico é avaliar anualmente e anualmente, em todo território nacional, os concluintes no término da Educação Básica e também fornecer subsídios estatísticos ao Ministério da Educação (MEC), na perspectiva de elaboração de políticas públicas educacionais<sup>1</sup>, voltadas à melhoria do ensino-aprendizagem.

O exame soma alterações, em sua estrutura, ao longo dos anos, desde sua criação. A maior delas concentra-se em 2009, onde, através do desempenho no exame, o concluinte do Ensino Médio e os egressos dos anos anteriores, podem pleitear uma vaga na universidade pública. Ademais, conta com uma Matriz de Competências, que segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), foi elaborada com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), com o intuito de definir seus pressupostos e delinear suas características operacionais. Além disto, fundamenta-se em uma matriz elaborada com base nas competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica, indispensáveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania.

Segundo Nunes (2011) a avaliação<sup>2</sup> do ENEM se diferencia das outras promovidas pelo MEC, por focar na avaliação de desempenho por competências e alicerça-se em um conceito

---

<sup>1</sup>Política Pública Educacional: Segundo Oliveira, Pizzio e França (2010) são ações que o governo promove ou não, relativamente à educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isto quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

<sup>2</sup> Avaliação: Segundo Afonso (2009) na perspectiva de M. Bonami, a avaliação constitui mesmo “a pedra angular da instituição escolar” uma vez que, entre outras funções, i) condiciona os fluxos de entrada e saída do sistema escolar; ii) torna possível o controle parcial sobre os professores; iii) define as informações e as mensagens a transmitir aos pais e responsáveis; iv) constitui um elemento importante da gestão da aula, na medida que influencia as aprendizagens, o sistema de disciplina e as próprias motivação dos alunos; v) fornece informações importantes ao professor sobre a sua própria imagem profissional e sobre os métodos pedagógicos. Que utiliza. AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativa contemporâneas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

mais organizado e amplo do desenvolvimento da inteligência humana e de construção do conhecimento. O exame busca avaliar as estruturas mentais, baseado na teoria de Piaget, onde verifica o conhecimento construído e reconstruído, desvinculado dos processos de memorização. “Nessa concepção, privilegia-se a noção de que há um processo dinâmico de desenvolvimento cognitivo mediado pela interação do sujeito com o mundo que o cerca” (NUNES, 2011, p.77).

O ENEM é pautado em competências e habilidades adquiridas no arcabouço da Educação Básica. De acordo com Alves (2009), o exame utiliza o instrumento de avaliação interdisciplinar e contextualizado, pois aborda situações-problemas, busca não só a verificação de conceitos, e sim, como aplicá-los; não mensura a capacidade de acumular informações, mas incentiva o participante a aprender a pensar e refletir acerca de fatos, valoriza a autonomia e a tomada de decisões.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como questão central investigar como a mudança no formato do ENEM em 2009, tem alterado ou não as ações das escolas públicas de Ensino Médio, em relação aos alunos da 3ª série. Busca entender como gestores, professores e alunos percebem esta nova proposta apresentada pelo Ministério da Educação, anunciada como capaz de democratizar o ensino e o acesso ao nível superior.

O estudo busca compreender as condições em que o ENEM, como uma política pública educacional, em um contexto de mudanças ocorridas na sociedade capitalista, especificamente no mundo do trabalho, devido às transformações científicas e tecnológicas, altera (nor-teia), ou não, a rotina dos sujeitos da ação pedagógica no que se refere à educação geral dos estudantes. Entende-se que,

O ponto de partida é a compreensão da educação como um dos processos de emancipação humana e civilizatória da humanidade, como prática social que se define nos múltiplos espaços da sociedade, na articulação com os interesses econômicos e culturais dos grupos ou classes sociais, sendo a educação uma forma específica de relação social (FERREIRA, 2001, p. 11).

Neste interim, a escola tem como premissa educar o sujeito para oportunizar o seu desenvolvimento pleno (físico, afetivo, mental, cultural, lúdico, social), acrescentando a sua aptidão de trabalho para o confronto da vida profissional e pessoal, tornando-se um ser humano com valores, capaz de transformar as realidades existentes, atuando no processo histórico e social. Estes aspectos relacionam-se com a ideia do Frigotto (2010) relativamente ao processo educativo como um direito, não cabendo fazer parte da atividade mercantil.

O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é



justamente para que a qualificação humana não seja subordinada as leis do mercado e a adaptabilidade e funcionabilidade, seja sob forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos *homens de negócio* e os organismos que se representam (FRIGOTTO, 2010, p. 41).

Assim, busca-se entender o significado político-pedagógico da utilização dos elementos fundantes do exame do ENEM, destacados pelo MEC como: Acesso à Educação Superior (SISU - Sistema de Seleção Unificada, PROUNI - Programa Universidade para Todos), financiamento estudantil (FIES - Fundo de Financiamento Estudantil), desenvolvimento pessoal (auto avaliação, inserção no mercado), melhorias na educação (estudo dos indicadores e aperfeiçoamento do ensino), democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior; possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Segundo a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, em seu artigo 35, o Ensino Médio tem como finalidade:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Pelo pressuposto de que a Educação é direito de todos e que os processos de avaliação sejam igualitários, a realidade mostra outra perspectiva, que nem todos têm as mesmas condições de acesso a uma educação de qualidade. Por isto, é relevante discutir como estão sendo trabalhadas estas questões pertinentes ao ENEM, tais como: matriz de referência, diretrizes da prova, composição das questões, regras gerais, possibilidades alcançadas através de desempenho no universo da escola pública.

Para tanto, a pesquisa justifica que o ENEM apresenta uma nova política de avaliação e seleção de alunos para o ingresso no Ensino Superior. Além disto, o novo ENEM propõe realizações de reformas curriculares, na medida em que suas orientações encaminham para áreas do conhecimento, estreitando a relação com a tecnologia como uma condição para o desenvolvimento econômico.

Metodologicamente, para atingir os propósitos dessa pesquisa, optou-se por uma abordagem quali/quantitativa de pesquisa-ação, aplicada ao contexto da escola, por contemplar

os objetivos que remetem a produção de conhecimentos voltados à prática, possibilitando, ao final do estudo, uma melhor compreensão dos condicionantes da realidade e também um avanço nos saberes e práticas. “A pesquisa-ação é uma modalidade de investigação que articula dialeticamente a pesquisa e a ação e tem por finalidade transformar a realidade a partir da resolução de problemas. Nessa perspectiva, novos conhecimentos são produzidos” (SILVA; MIRANDA, 2012, p. 25).

Os dados foram analisados de forma dialética, onde o quantitativo e qualitativo não se opõe, eles se complementam. Para tanto, respaldou-se em Frigotto (2011) que os objetos não são fixos, fazem parte de um processo não desvinculado aos acontecimentos da sociedade. Nesta perspectiva, o grande desafio do trabalho é trazer para o plano racional a dialética do real, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade.

Pelo disposto, o que fundamentalmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar (FRIGOTTO, 2011). Além disto, acerca do materialismo histórico dialético, é possível refletir que:

[...] é importante enfatizar que a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de suma teológica. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não apriorísticas, mas construídas historicamente (FRIGOTTO, 2011, p.79).

Esse fragmento deste estudioso destaca a importância e a ênfase da historicidade, sendo compreendida como eixo norteador dessa teoria, utilizada para a compreensão da totalidade e apreensão da realidade. “A dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2011. p. 82).

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Assim, a questão da postura antecede o método. Então, constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2011. p. 84).

Para, além disto, tendo consciência da importância da realidade, para uma perspectiva materialista histórico dialética, deve ter claros os caminhos que serão seguidos na pesquisa.

“Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (FRIGOTTO, 2011. p. 84). Ou seja, a ruptura da lógica dominante é demasiadamente importante já que nesta perspectiva se vislumbra a transformação da realidade social. Não é confirmação de nenhuma hipótese preestabelecida, mas sim procura de ações, expectativas dos participantes e da construção da compreensão/interpretação, conforme os temas foram surgindo no enfoque empírico.

No campo teórico, alguns autores colaboraram nas reflexões sobre as questões atuais de políticas públicas de avaliação e repercussão na educação, destacando Kuenzer (2005), Frigotto (2009, 2010), Saviani (2005) e Duarte (2008). Relativamente à formação humanística, considerando a relação homem e natureza, por meio do trabalho como forma de suprir suas necessidades e não de acordo com os desejos do mercado, destacaram-se Saviani (2007), Frigotto (2012) e Paro (1999).

Quanto às transformações históricas no mundo do trabalho e as relações destas mudanças com o campo educacional, colaboraram Saviani (2003), Chiavenato (2003), Antunes (2015), Kuenzer (1998, 2000) e Frigotto (1993, 2010, 2012). Referidamente às políticas públicas de avaliação, no caso específico do ENEM, dissertações e teses de Ferreira (2001), Locco (2005), Santos e Gioppo (2012), Pacheco (2013), Clemente e Souza (2016). Afonso (2009) respalda as discussões sobre a questão do Estado avaliador e a pesquisa em documentos oficiais como Leis, Portarias e Decretos.

O universo empírico escolhido para a presente pesquisa é um conjunto de três unidades escolares estaduais, localizadas na região noroeste de Goiânia, onde trabalho como tutora educacional, desenvolvendo apoio pedagógico aos diretores e coordenadores pedagógicos. Na primeira fase da pesquisa foram promovidos encontros entre pesquisadora, gestores das unidades educacionais (UE), professores e os coordenadores pedagógicos, para apresentação da proposta da pesquisa e discussão acerca da problemática levantada, para colher informações norteadoras para a elaboração do questionário semiestruturado.

Houve a realização de análises documentais, considerados como diversos tipos de documentos norteadores da unidade educacional o regimento escolar e o projeto político pedagógico (PPP), planejamentos curriculares, avaliações, projetos, orientações e outros. Definidos como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LÜDKE & ANDRE, 1986, p. 187).

Além destes, utilizou-se também a aplicação de termo de consentimento livre e esclarecido e um questionário semiestruturado, envolvendo os professores, coordenadores e gestores, composto por duas partes. A primeira parte, é composta pelo levantamento de dados

relevantes sobre os participantes, objetivou a produção de um marco inicial sobre o tempo de formação do professor, nível de formação, atualização profissional, carga horária de trabalho profissional, tempo de trabalho na unidade escolar, considerando que estas questões interferem diretamente na prática pedagógica de cada professor.

A segunda parte envolveu um grupo de questões referidas ao conhecimento dos profissionais acerca das diretrizes norteadoras do ENEM, seus objetivos e significados, a rotina escolar a cerca desse tema e sobre as políticas públicas do Estado envolvidas nesta temática. Aos alunos da 3ª série aplicou-se um questionário estruturado, contendo questões referentes a idade, gênero, mercado de trabalho e, especificamente, no que se refere aos conhecimentos gerais sobre o exame do ENEM, como objetivos, modelos de provas, correções, resultados, características da prova e sobre a rotina da unidade escolar e a sala de aula em consonância com o tema. Esses questionários foram aplicados ao final do segundo semestre de 2017.

A observação direta realizada teve como objetivo registrar o cotidiano escolar, os aspectos gerais das escolas, a conduta dos professores da unidade, o contexto singular da unidade, aspectos habituais, além de contatos não formais em momentos da rotina escolar que antecederam a aplicação dos questionários, a fim de “ir além das meras verbalizações sobre o pensamento ou a conduta, detectando o reflexo na prática das representações subjetivas” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p.109).

Além disto, possibilitou a compreensão dos dados coletados, identificação das trajetórias que demonstram os objetivos pretendidos acerca da percepção do trabalho, utilizando-se da técnica de entrevista. Como produto educacional, foi elaborado um livreto ilustrado, contendo informações pertinentes sobre o ENEM para o contexto atual, em que a educação de nível médio está inserida. O conteúdo abordado no material foi escolhido mediante inquietações apresentadas nos questionários aplicados. O mesmo foi apresentado às três escolas pesquisadas, tanto para os professores, coordenadores e diretores, quanto para os alunos da 3ª série do Ensino Médio.

Para tanto, a pesquisa foi organizada em três capítulos, contendo também a introdução e as considerações finais. O capítulo I aborda as modificações da forma de produção atual capitalista, a relação entre o trabalho e o Ensino Médio na sociedade, através de um breve histórico, caracterizando as transformações no campo do trabalho, que influenciam diretamente ou indiretamente o contexto educacional.

O capítulo II retrata discussões sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sua finalidade e as diretrizes, como parte de uma política educacional, implantada pelo Governo

Federal, em sua função de Estado avaliador, na década de 1990, e sua repercussão na escola, especificamente no nível médio.

O capítulo III refere-se ao desenvolvimento da pesquisa empírica, abordando a caracterização das escolas participantes do estudo, dos sujeitos da pesquisa, respaldada pela análise dos questionários, entrevistas e documentos das unidades escolares, de modo a explicitar os resultados e discussões, para elucidar a dinâmica real existente entre a relação Ensino Médio, Trabalho e ENEM.

As considerações finais apresentam as contribuições do estudo para o dimensionamento das repercussões da política de avaliação - ENEM no Ensino Médio, considerando a voz dos gestores, professores, coordenadores e alunos das três escolas públicas estudadas e a relação com o mundo do trabalho. Propõe-se, finalmente, dadas as contribuições desse estudo, o desafio ao pensar e agir dos agentes das escolas públicas diante da realidade.

## CAPÍTULO I - TRABALHO, CAPITALISMO E ENSINO MÉDIO

“Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação” (KONDER, 2000, p.112).

O objetivo deste capítulo é compreender, por meio de uma descrição histórica das principais características da sociedade capitalista, especialmente as transformações no campo do trabalho que influenciam direta ou indiretamente a educação.

Posto que na sociedade capitalista, a relação entre trabalho e educação é muito próxima, devido à necessidade, tanto de formação pessoal para a vida na coletividade quanto para a vida profissional, estreita-a o advento da industrialização e a importância do desenvolvimento da educação. Nesta perspectiva, evidenciam-se cursos profissionalizantes (frequentados por aqueles que concluíam a Educação Básica que não conseguiam ingressar no Ensino Superior) e a Educação Superior (frequentadas pela elite). Porém, a urgência da mão de obra qualificada, para atender as demandas do mercado de trabalho, focam os holofotes das políticas educacionais de governo, na ampliação do acesso aos cursos superiores.

Neste contexto, a missão das universidades, pautava-se em alimentar e sustentar a sociedade do conhecimento, cada vez mais automatizada, que explora a oferta de serviços, a tecnicização e a elevação do nível educacional, devido a globalização e mundialização dos mercados. O Exame Nacional do Ensino Médio como uma política pública de avaliação, em sua essência oficial tenta democratizar o acesso dos concluintes do Ensino Médio as universidades públicas e programas de bolsas de estudos, estabelecendo um link entre a Educação Básica e a Educação Superior (SILVA; MALINOSKI, 2017).

### 1.1 Trabalho e Sociedade capitalista

O sentido ontológico ou ontocriativo expressa que é no próprio processo histórico de tornar-se humano, ou seja, na transformação da natureza e a si mesmo, que surge a atividade denominada de trabalho, algo específico do homem. O homem é um ser natural, que padece, é condicionado e limitado ao que existe externamente a ele, diferindo dos outros seres vivos, porque através de suas capacidades físicas, intelectuais e sociais transforma e manuseia os elementos da natureza, a fim de servir-se dos recursos naturais de forma útil para própria vida

e de seus pares, para promover sua sobrevivência (FRIGOTTO, 2012 E QUARESMA; MENEZES NETO, 2011).

Ademais, a relação de dependência entre o homem-natureza-homem fica clara com o exemplo da fome, que é a necessidade óbvia que o corpo precisa de algo externo essencial. Assim, sem comida o homem adocece, não vive, não interage socialmente, ele não precisa somente da natureza, mas também dos homens que estabelecem relação com a natureza mediada pelo trabalho, produzem comida, mostrando a estreita relação entre homem-natureza-homem (QUARESMA & MENEZES NETO, 2011).

Podemos distinguir o homem dos animais, pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (Marx & ENGELS, *apud* SAVIANI, 2007, p. 154).

Neste sentido, o trabalho é o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em detrimento das necessidades humanas. O homem tem como essência o trabalho, que não lhe é dado, nem por dádiva divina, nem de forma espontânea, é algo construído por eles próprios. A existência humana não é um produto do trabalho, ou seja, o homem não nasce homem. Ele se torna homem. Então, o que o homem é, é o trabalho, essência construída por ele mesmo, feito para desenvolver, avançar e aprimorar ao longo do tempo; é um processo histórico (SAVIANI, 2007).

O homem apropria, transforma, cria e recria a natureza pelo trabalho, utiliza-se dos conhecimentos da ciência e tecnologia como aportes, a fim de, produzir e reproduzir sua existência em todas as dimensões que o trabalho possa assumir – Necessidade/Propriedade/Liberdade (FRIGOTTO, 2012). Ademais, historicamente o trabalho assume, ao longo do tempo, diversas formas - entre elas podemos destacar: a servil no feudalismo, a escrava na monarquia e a assalariada no capitalismo, confundindo trabalho com emprego ou atividade laborativa, apagando as questões relativas à venda da força de trabalho pelo trabalhador (FRIGOTTO, 2012).

A sociedade feudal abriu espaço para um novo modelo de sociedade, quando a burguesia constituiu uma nova economia de mercado, onde a produção não se limitava mais somente a atender a subsistência, e nos casos de necessidade e de produção excedente, abria-se precedente para algum tipo de troca. Contudo, o aumento das forças produtivas provocou uma acumulação de produtos, o que acarretou no desenvolvimento sistemático de excedente e do comércio, o

que gerou uma economia voltada exclusivamente para a troca, originando assim, a sociedade capitalista.

Nessa sociedade houve a transferência da produção do campo, com base na agricultura, para a cidade, com base na indústria, fato que favoreceu a urbanização. Antes a necessidade determinava a troca, nessa nova sociedade ocorre a inversão dessa relação, onde a troca condicionava o consumo. Portanto, a busca pela lucratividade dos mais favorecidos impulsionou uma cultura do consumismo, resultando na acumulação financeira da minoria, gerando as diferenças sociais discrepantes. A seguinte, a estrutura da sociedade capitalista pautou-se a partir de laços sociais, produzidos pelo homem, abandonando os laços naturais, predominantes até então (SAVIANI, 2007).

Ainda, segundo o autor em tela, (SAVIANI, 2007, p. 158) “trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário”. Com isto, a intelectualização, materializado elementarmente (primariamente) através do alfabeto, é exigido a todos os membros da sociedade. Contudo, o acesso a essa cultura intelectual se dá através da viabilização da escola, esse tipo de cultura é construída na postura essencial, imperante e universal de educação.

Para, além disto, este processo torna-se evidente com a fortificação da nova ordem social, concedida pela indústria moderna, no contexto da Revolução Industrial. Assim, a introdução de maquinário nas fábricas diminui o trabalho manual, reduzindo a necessidade de qualificação específica e descomplicando os ofícios. Ou seja, o trabalho intelectual materializado pelos equipamentos transpareceu o modo de transformação da ciência, potência espiritual em potência material.

Vê-se, então, que o fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual. Desse modo, os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano como ocorria no artesanato, dele destacam-se, indo incorporar-se às máquinas. Por esse processo, dá-se a mecanização das operações manuais, sejam elas executadas pelas próprias máquinas ou pelos homens, que passam a operar manualmente como sucedâneos das máquinas. Pode-se, pois, estabelecer uma relação entre o caráter abstrato do trabalho assim organizado, com o caráter abstrato próprio das atividades intelectuais: o trabalho tornou-se abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de acordo com os princípios científicos, também eles abstratos, elaborados pela inteligência humana (SAVIANI, 2007, p. 159).

Então, a força do trabalho manual antes artesanal, que era para subsidiar as necessidades naturais do homem, ou seja, a produção pela existência, com o advento do novo modo de produção, passa a ser assalariada e alienada, onde o trabalho não serve mais a ele, mas ao dono



do capital, havendo uma separação entre trabalho e o produto produzido, ou entre concepção e execução.

Com a instauração do capitalismo, o trabalho deixa de assumir seu papel, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte, cultura, linguagem, de possibilitar a realização do bem-estar e viver, de criar utilidades de bens e serviços e promover a emancipação humana - trabalho concreto, metamorfoseou-se para o valor econômico, que atende as necessidades dos que detém a força de produção, assumindo um papel aniquilador do homem como sujeito - trabalho abstrato (PARO, 1999).

Posto, a sociedade agora passa a ser dividida entre os que detém os meios de produção e os que não possuem e precisam vender sua força de trabalho, em busca de uma remuneração para sobreviver. Portanto, “estar de um lado ou de outro não é questão de escolha, mas resultado de um processo histórico que precisa ser apreendido” (FRIGOTTO, 2012, p. 62), como essa relação envolve compra e venda de tempo de trabalho, a exploração fica encoberta, sob o pressuposto da igualdade e liberdade entre as partes.

Segundo Paro (1999) trabalho subordinado aos ditames do mercado de produção deixa de assumir uma relação de colaboração, para assumir a relação de dominação.

Para ter acesso aos meios de produção e poder produzir sua própria existência material, o trabalhador tem de submeter-se às regras do capital, realizando um trabalho forçado, que não serve a ele, trabalhador, mas ao proprietário do capital. Essa separação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho provoca uma cisão no próprio homem, pois, como vimos, o que ele produz constitui parte de sua humanidade que, neste caso, separa-se dele, sendo expropriada por aquele que detém a propriedade das condições de vida (representada pelos meios de produção). Sob esse modo de produção, o trabalho deixa de ser móvel de realização humana para constituir-se em fonte de aniquilamento do ser humano como sujeito (PARO, 1999, p. 106).

Tanto o trabalho, a ciência e a tecnologia na sociedade capitalista são colocados na perspectiva de produzir valores de uso e de troca com o objetivo de satisfazer as necessidades humanas. O homem trabalhador fica reduzido a sua força de trabalho, sendo objeto que vende essa força em troca de salário, produzindo lucro para quem compra, gerencia e controla tanto a força de trabalho quanto a ciência e a tecnologia (FRIGOTTO, 2012).

## **1.2 As mudanças ocorridas na organização do trabalho no século XX**

Com o fim da economia estática da Idade Média, que perdurou do século XIV até o século XVII, com a separação da produção e o controle de qualidade, houve uma revolução econômica e o surgimento do capitalismo. Para, além disto, a sociedade moderna passa a ser

dominada pelos banqueiros e comerciários, o trabalho não ficou imune a essas mudanças, passou de artesanal para trabalho assalariado, com o uso de maquinários. O que proporcionou grande crescimento econômico ocorrendo a primeira Revolução Industrial de 1760 a 1860. A partir deste período, a Revolução Industrial entrou em uma nova fase de desenvolvimento da produção em série e da divisão do trabalho, nos processos de fabricação. Foi quando a organização do trabalho surgiu como ciência por meio de Frederick Winslow Taylor<sup>3</sup> (CAVALHEIRO, 2003).

Segundo Chiavenato (2003), os patrões esperavam ganhar o máximo na hora de fixar o valor da tarefa, e os operários para contrabalancear o preço estabelecido pelos patrões, reduziam o ritmo da produção. Este aspecto levou Taylor a estudar o problema da produção. Sendo assim, em 1903, Taylor publicou seu livro *Shop Management*, que discursa sobre as técnicas de racionalização do trabalho do operário, onde o objetivo da administração é pagar salários melhores e reduzir custos unitários de produção.

Para tal, foi necessário aplicar métodos científicos de pesquisa e experimentos para formular princípios e estabelecer processos padronizados que permitiam o controle das operações fabris. Os empregados devem ser cientificamente selecionados, treinados e colocados em seus postos com condições de trabalho adequadas de acordo com suas aptidões, para que a produção normal seja cumprida. Para tanto, a administração precisa criar uma atmosfera de íntima e cordial cooperação com os trabalhadores para garantir a permanência desse ambiente psicológico.

Assim, Taylor publicou em 1911, o livro *The Principles of Scientific Management*, sobre a necessidade que a racionalização do trabalho operário possui em estar acompanhada de uma estruturação geral, para tornar coerente a aplicação de seus princípios em toda a empresa. Para Taylor as indústrias sofriam de três males: primeiro era a vadiagem dos operários que reduziam a produção acerca de um terço do que seria normal, para evitar a redução das tarifas de salários pela gerência; segundo, a gerência desconhecia as rotinas de trabalho e do tempo necessário para sua realização e, por último a falta de uniformidade das técnicas e dos métodos de trabalho (CHIAVENATO, 2003).

Para pôr fim a esses males, Taylor idealizou o *Scientific Management*, sob o nome de Administração Científica, sua implantação deve ser gradual, a fim de não causar

---

<sup>3</sup> Frederick Winslow Taylor nasceu em 1856, na Filadélfia, Estados Unidos da América (EUA) e faleceu em 1915. Veio de uma família com princípios rígidos, educado com fortes traços de disciplina, devoção ao trabalho e poupança. Além disto, sua vida profissional teve início na Midvale Steel Co., começou operário, passou por capataz, contramestre até chegar engenheiro, formado pelo Stevens Institute. Assim, o sistema de pagamento que prevalecia na época era o por peça ou tarefa (CHIAVENATO, 2003).

descontentamento nos operários e prejuízos aos patrões. Seu mérito está em ter sido pioneiro em encarar sistematicamente o estudo da organização. O fato de ter sido o primeiro a fazer uma análise completa do trabalho, incluindo tempos e movimentos, a estabelecer padrões de execução, treinar os operários, especializar o pessoal; inclusive o de direção: instalar uma sala de planejamento, em resumo, assumir uma atitude metódica ao analisar e organizar a unidade fundamental de trabalho, adotando esse critério até o topo da organização, tudo isso o eleva a uma altura não comum no campo da organização (CHIAVENATO, 2003).

Taylor percebeu que os operários acompanhavam o trabalho dos operários vizinhos e que cada um possuía uma maneira diferente de executar a tarefa. Então, como sempre existe aquele que executa primeiro a tarefa, esses métodos podem ser potencializados cientificamente, afinados com estudos de tempos e movimentos e não a critério de cada operário. Essa tentativa de substituir a espontaneidade de cada um, por um método cientificamente estudado recebeu o nome de Organização Racional do Trabalho (ORT). A ORT se fundamenta nos seguintes aspectos: análise do trabalho e do estudo dos tempos e movimentos, estudo da fadiga humana, divisão do trabalho e especialização do operário, desenho de cargos e tarefas, incentivos salariais e prêmios de produção, conceito de *homo economicus*<sup>4</sup>, condições ambientais de trabalho, padronização de métodos e de máquinas, e supervisão funcional.

Com todos esses aspectos executados, Taylor viu a possibilidade de decompor a tarefa em partes com movimentos simples, eliminando movimentos desnecessários, foi atribuído o tempo padrão de execução de cada tarefa, isso levou a uma redução do esforço humano e uniformidade do trabalho, onde, cada funcionário passou a ser especializado na execução de uma única tarefa, proporcionando a facilidade de treinamento e redução dos custos com a admissão de empregados com qualificações mínimas, ocasionando diminuição dos erros de execução, diminuindo os refugos e rejeições, o trabalho de supervisão também foi otimizado, permitindo que cada supervisor controlasse um número maior de trabalhadores.

Nesse contexto, surge o salário por produção, onde o trabalhador que produzisse mais, ganhava mais e o que se destacava em relação ao tempo padrão era premiado. Taylor percebeu também que a adequação dos instrumentos, ferramentas de trabalho e equipamentos, sua disposição física, para melhorar o fluxo e o ambiente como iluminação e ventilação era essencial. Então, colocou em prática a separação entre planejamento e execução, retirando dos operários o poder advindo do conhecimento do ofício. Ou seja, o trabalho para de ser do

---

<sup>4</sup> Segundo Chiavenato (2003), “*homo economicus* é a teoria que diz que toda pessoa é influenciada exclusivamente por recompensas salariais, econômicas e materiais. O homem procura trabalho não porque gosta dele, mas como um meio de ganhar a vida, por meio do salário que o trabalho proporciona”.

operário e passa a ser do dono da fábrica, onde passa a controlar todo o processo de produção, todas estas modificações implantadas por Taylor ficaram convencionadas com o nome de taylorismo (CHIAVENATO, 2003).

Seguidamente, Henry Ford aplica de forma plena os conceitos propostos por Taylor, em sua linha de montagem a esteira rolante ininterrupta. Nascido na cidade de Springwells, Estado de Michigan (EUA) em 1863, ficou órfão de mãe muito cedo, colaborando com seu pai nas obrigações da fazenda, demonstrando habilidades de invenção com a manipulação dos maquinários. Iniciou sua carreira como mecânico, tornou-se engenheiro-chefe de uma fábrica. Fundou a *Ford Motor Co*, onde revolucionou a estratégia de vendas da época, quando fabricou um carro com preço baixo, com as vendas e assistência técnica de grande amplitude. No biênio 1906-1907, executou projeto de produção padronizado com uso rápido de matéria prima e dos equipamentos e rápida comercialização, visando reduzir o custo tanto de fabricação quanto de manutenção. Assim, em 1908, obteve um grande sucesso com o chassi no modelo T, que durou por quase duas décadas.

Expandindo filiais, por diversos lugares como Canadá, Inglaterra e outros, em 1912-1914 suas fábricas dispunham de métodos de produção em massa, incluindo a linha de montagem em movimento contínuo. Estabeleceu o pagamento dos funcionários por dia e jornada de 8h dia, intensificou a produção de todas as peças com o uso imediato da matéria prima, onde o produto estaria rapidamente disponível para o comércio.

Para Ford (1922), a elevação da produtividade do trabalho acontece pelo parcelamento das tarefas e o resultado da produção em massa que implantou em sua fábrica é “a economia de pensamento e a redução ao mínimo do movimento do operário, que, se sendo possível, deve fazer sempre uma só coisa com um só movimento” (FORD, 1922, p.78). Contudo, o fordismo fortaleceu ainda mais a mecanização do trabalho, impulsionou a intensidade do trabalho, extremou a separação entre trabalho manual e trabalho mental, os trabalhadores foram submetidos a lei da acumulação e tornou crescimento científico contra eles como um poder a serviço da expansão uniforme do valor (SZEZERBICKI; PILATTI; KOVALESKI, 2004).

### **1.3 A reestruturação capitalista nas décadas de 1980 e 1990**

A rigidez das formas de organização do trabalho taylorista/fordista, no final dos anos 1970, deixa de ser dominante, pois houve a necessidade de serem remodeladas frente às mudanças no mundo do trabalho, a reestruturação produtiva e instabilidade dos mercados mundiais (CHIAVENATO, 2003). Com esta remodelação surge o modelo toyotismo,

implantado pelo japonês Eiji Toyoda (1913-2013), sobrinho de Sakichi Toyoda, fundador da Toyota Industries Co. Ltda e inventor, com participação do engenheiro Taiichi Ohno (1912-1990) do sistema Toyota de produção, onde houve uma sistematização e adaptação das técnicas na fábrica. Com estas adaptações perceberam a dificuldade em implantar as técnicas taylorista/fordista, em decorrência da inexistência de espaço físico adequado para a produção em esteira. Assim, a máxima produção deveria ser alcançada, sem o aumento do número de funcionários e nem do local de trabalho (FINELLI, 2015).

Segundo Kuenzer (2005) esse novo paradigma, baseado no modelo japonês de organização e gestão do trabalho, apresenta alterações no mundo do trabalho, a tradicional linha de montagem, vai sendo substituída pelas células de produção, o trabalho isolado pelo trabalho em conjunto e social para obter mais satisfação e maior produtividade, o supervisor deixa de existir e o engenheiro desce ao chão da fábrica. As palavras de ordem passam a ser qualidade e competitividade. Outra característica desse novo modelo citado por Chiavenato (2003), é o *empowerment* ou fortalecimento das equipes para incrementar a autonomia e liberdade.

A produção no toyotismo de acordo com Antunes (2015) é variada, diversificada, voltada para a demanda e pronta para suprir o consumo. O transporte, o controle de qualidade e o estoque são garantidos pelo *just in time*, que é a produção no momento certo, onde há um controle maximizado do tempo. O método *kaban*, também utilizado na indústria toyotista, possui um quadro de tarefas, permitindo um controle detalhado da produção e o momento certo de reposição de peças, após as vendas a produção se sustenta através de um processo produtivo flexível que possibilita o operário trabalhar com diversas máquinas, é o chamado trabalhador polivalente, ocorrendo uma desespecialização dos operários, transformando-os em multiprofissionais, utilizando o mínimo de operários possível, ampliando-os através de horas extras, temporários. Ocorre também uma horizontalização da fábrica, onde reduz o âmbito da produção da montadora e estendendo-se às subcontratadas, acontecendo a terceirização e subcontratação. O círculo de controle de qualidade (CCQ) é implantado e a produção é controlada por grupos de trabalhadores, a empresa investe em treinamento, sugestões para melhorar a qualidade e a produtividade.

Com isto, o advento do desenvolvimento, a crescente incorporação da ciência, tecnologia, automação e robótica no ambiente fabril permitem a criação e utilização de novos materiais e equipamentos, os processos rígidos da eletromecânica vão sendo substituídos pelos processos flexíveis da microeletrônica, os processos tecnológicos antes incorporados aos equipamentos, agora passam a ser de domínio dos trabalhadores, em decorrência disto, o mercado de trabalho exige um trabalhador de outro tipo (KUENZER, 1998).

Estas mudanças no mundo do trabalho exigem um novo tipo de trabalhador para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. Por exemplo, a autonomia na comunicação, através do domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira entre outras; a autonomia intelectual para resolução de problemas práticos do cotidiano da fábrica, utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoamento constante; a autonomia moral, com posicionamento ético frente às demandas exigidas; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da crítica e da criatividade (KUENZER, 2005).

Kuenzer (2005) constatou em seus estudos que essas novas demandas mudariam radicalmente o eixo da formação de trabalhadores, exigindo uma formação científico-tecnológica, que caso ela fosse assegurada para todos, o que na realidade não ocorreu, resultou em um grande número de trabalhadores em situação precária.

Ao contrário, as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nessa área reforçam cada vez mais a tese da polarização das competências, por meio da oferta de oportunidades de sólida educação científico-tecnológica se dá para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos, criando estratificação, inclusive entre estes. Na verdade, cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados. Completamente fora das possibilidades de produção e consumo e, em decorrência, do direito à educação e à formação profissional de qualidade, há uma grande massa de excluídos, que cresce a cada dia, como resultado do próprio caráter concentrador do capitalismo, acentuado por esse novo padrão de acumulação (KUENZER, 2005, p.32).

Com a concentração da riqueza e o aumento da exclusão, que a crise internacional do capitalismo no final do século impôs aos cofres públicos, essa utopia fica cada vez mais distante da realidade. Embora o caminho neoliberal, que tem sido hegemônico nos países centrais e nos países periféricos, mostra seus limites perversos, através da recessão, desemprego, sem iluminar o caminho da democratização, “em que a cidadania e trabalho sejam de fato dimensões constitutivas indissociáveis, do homem e da sociedade” (KUENZER, 2005, p.33).

Ao estabelecer um parâmetro entre o processo de produção e as práticas educativas, na perspectiva neoliberal, Frigotto (2010) evidencia que a sociedade é constituída de fatores (economia, política, religião, trabalho, educação e tecnologia), onde dependendo da época e da fase em que o capitalismo está um deles será o principal determinante. Assim, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diversas faces históricas de sociabilidade nortearam os caminhos a serem percorridos pela educação e a formação humana, onde o foco do trabalho pedagógico almejado pelos donos do capital está centrado no adestramento, treinamento,

polivalência, formação abstrata e geral ou policognição. Essas desigualdades são justificadas e evidenciadas ao longo do tempo pela noção do capital humano nas décadas de 1950 a 1980, pela sociedade do conhecimento e pela pedagogia das competências para a empregabilidade (FRIGOTTO, 2012).

Dentro da perspectiva marxista Frigotto (2012, p. 57) diz: “a educação não é reduzida a um fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social”. O homem é sujeito dos processos educativos, onde a luta é em não colocar a qualidade humana, subordinado às leis do mercado. E sim em propiciar uma formação favorecendo o desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas ao ser humano. Assim, com essa formação, os homens serão “capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condições de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico” (FRIGOTTO, 2010, p. 35) É um direito que não deve ser mercantilizado e, caso ocorra, fere a gênese da condição humana. O princípio fundante do homem é o trabalho, ele é o princípio educativo e, por isso, é elementar que todo ser independente da idade, socializa esse propósito.

A subordinação das práticas educacionais, aos interesses do capital historicamente metamorfoseado no capitalismo nascente, capitalismo monopolista, capitalismo transnacional ou economia globalizada fica evidente quando Meszáros diz: “Se as instituições - inclusive as educacionais - foram feitas para os homens, ou se os homens devem continuar a servir às relações sociais de produção alienadas - é esse o verdadeiro tema de debate” (Meszáros, *apud.* FRIGOTTO, 2010, p. 35).

O objetivo da educação ou da formação humana apresenta uma clara diferenciação dependendo da posição analisada, classe dirigente ou classe trabalhadora. Há a universalização da dualidade dos sistemas educacionais, onde para os filhos dos trabalhadores é ofertada uma escola disciplinadora e adestradora, ao passo que, aos filhos dos dirigentes uma escola formativa. Foi uma constante ao longo dos quase 300 anos da escola pública. Desttut de Tracy, no final do século XVIII, defende como natural essa dualidade.

Os homens de classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobre tudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. [...]. Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. [...]. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de mudá-los. Portanto trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir (Desttut, *apud.* FRIGOTTO, 2010, p.37).

Na tentativa de justificar as contradições existentes, um dos elementos que surge como formador de pensamento e com o foco na manutenção das relações de força e de desigualdade, é a teoria do capital humano.

#### **1.4 A teoria do capital humano**

Teoria construída sistematicamente no grupo de estudo coordenado por Theodoro Schultz em 1968, pela qual recebeu o prêmio Nobel de Economia, onde ele sintetiza em um livro a existência do fator educação, nas variações de desenvolvimento e subdesenvolvimento dos países. Esta teoria postula a educação como um fator determinante nos processos produtivos, afirma em sua essência que uma maior escolarização contribui para uma melhoria na qualidade de vida, quanto mais qualificado, maior a renda, maior o potencial produtivo.

Frigotto (1993) comentando a teoria de Schultz, afirma que os investimentos dos indivíduos em si mesmos constituem grande influência sobre o crescimento econômico, e que o investimento básico no capital humano é a educação. Esta, por sua vez, passa a ser produtora da capacidade de trabalho e como potencializadora do fator humano, torna-se um investimento.

Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1993, p. 41).

Esse conceito instrumentaliza a educação no desenvolvimento econômico, distribuição de renda e equalização social. Considera Frigotto que:

Um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, correspondem um acréscimo marginal na capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (2010, p. 44).

Assim, a teoria do capital humano foi implantada como forma de remediar as soluções das desigualdades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, mediada pelos senhores do mundo [Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Agência dos Estados



Unidos para o Desenvolvimento Internacional - *United States Agency for International Development* (USAID), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)], que endossam os ideais e interesses do capitalismo nos países de Terceiro Mundo.

De acordo com Frigotto (2010, p. 46), no Brasil, a teoria do capital humano teve “profunda influência nos (des)caminhos da concepção, políticas e práticas educativas”, sendo implantada através de políticas educacionais para aprimorar a força de trabalho. Durante a fase árdua do golpe militar de 1964 é rapidamente incorporada ao plano das teorias de desenvolvimento e da modernização social. No contexto do milagre econômico, a teoria do capital humano foi disseminada através de implantação de políticas educacionais. Dentre as políticas educacionais dessa fase destacamos: O Movimento Brasileiro de Alfabetização<sup>5</sup> (MOBRAL), pois o analfabetismo torna-se uma preocupação da elite intelectual e a educação do povo se transforma em objetivo. Porém, com as mesmas características - educação geral para classe dirigente e a preparação para o trabalho para os pobres.

Segundo Frigotto (2012) o país estava passando por um período de recuperação econômica, caracterizado pela abertura ao capital estrangeiro e as instalações das empresas internacionais. Neste cenário, a formação profissional passa a ser primordial nas práticas educativas a fim de atender as demandas da produção capitalista. Houve a regulamentação da profissão de técnico de nível médio através da Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968, que dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio. O Plano Estratégico de Desenvolvimento criado nesta época favorecia a formação de técnicos, haja vista, que o progresso tecnológico, resultado da aceleração e desenvolvimento da economia e da educação, estava carente de quantitativo de recursos humanos para liderar o processo de desenvolvimento tecnológico.

Então, este período também foi marcado por convênios firmados entre o governo brasileiro e a *United States Aid International Development* (USAID), com a intenção em ampliar as matrículas nos cursos técnicos e prover mão de obra nos moldes exigidos pelo mercado internacional. Houve um aumento pela procura de empregos, o que gerou uma exigência maior de escolaridade por parte dos empregadores na seleção dos candidatos,

---

<sup>5</sup> Movimento Brasileiro de Alfabetização – Formalmente criado pelo Decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968, no governo do Marechal Costa e Silva, com o intuito de diminuir o analfabetismo, porém sua implantação oficial foi em 1970, no governo do General Emílio Garrastazu Médici, que coloca a frente do projeto o representante da escola de economia Mario Henrique Simonsen, que pregava que o desenvolvimento e a aniquilação das desigualdades, seriam enfrentados pelo aumento do acesso à escola e pelo alto investimento em educação. (BRASIL, 1973).

acarretando uma procura pela escolarização superior. Isso resultou na reforma universitária de 1968<sup>6</sup>.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 4.024/61) de 1961 foi reformulada em 1971 em Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971<sup>7</sup> com duplo propósito: atender a demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o Ensino Superior. Criou-se, então, a terminalidade do ensino técnico, assim sustentaria a produção de profissionais técnicos no mercado e tentaria evitar a frustração dos jovens que não conseguiriam adentrar no Ensino Superior, nem no mercado de trabalho por falta de qualificação profissional. Assim, ficava superada a dualidade estrutural neste nível de ensino.

Porém, houve resistência por parte de alunos e pais, a implantação do ensino profissional em meio ao ensino tradicional daqueles que almejavam o Ensino Superior e as pressões de instituições de formação profissional, de empresários de ensino e da burocracia estatal, restabelecendo o dualismo. Primeiramente, através da flexibilidade do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 76/75, que possibilitava a oportunidade de os cursos não possuírem a habilitação técnica e finalmente, a Lei nº 7.044/82 extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau.

A dualidade neste período se diferencia da do período anterior a LDB de 1961, onde o ideário social mantinha o preceito de que escola técnica era para filhos da classe trabalhadora cujo horizonte era o mercado de trabalho e não a extensão dos estudos. Na Lei nº 5.692/71 a carga horária do ensino técnico destinava a formação tanto para parte específica, quanto para parte geral, com a Lei nº 7.044/82 toda carga horária era destinada a formação geral. Dava-se privilégios aos estudantes dos cursos propedêuticos com uma formação básica plena, possibilitando o acesso ao ensino superior e a cultura em geral, ao passo que os estudantes de escolas técnicas eram privados destes saberes.

---

<sup>6</sup> Reforma Universitária de 1968 – Propiciada pela Lei N.º 5540 de 28 de novembro de 1968, entrou em vigor no governo de Costa e Silva, sob a gestão de Tarso Dutra no Ministério da Educação e Cultura e estabeleceu as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e outras providências. (BRASIL, 1968).

<sup>7</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi sancionada pelo Presidente da República Emílio Garrastazu Médici, fixa-se diretrizes e bases para o 1º e 2º grau. Apresenta como características:

Art. 4º. Os currículos com um núcleo comum e uma parte diversificada.

Art. 5º. As disciplinas, áreas de estudo e atividades (...). §2º A parte de formação especial de currículo: a) objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho

Art. 7º. Inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde.

Art. 20º. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos.

Art. 25º. O ensino supletivo como possível educação à distância. (BRASIL, 1971).

A partir da criação dessa lei, as escolas técnicas federais no final dos anos 1980, retomaram a função de formação em habilitações profissionais específicas, sendo reconhecidas pelo papel desempenhado. Fechando o ciclo da ditadura militar (1964-1985), a luta nacional pela democracia trouxe a instalação do Congresso Nacional Constituinte em 1987, neste momento as entidades educacionais e científicas mobilizaram-se veementemente pela incorporação do direito à educação pública, democrática, laica e gratuita na Constituição (FRIGOTTO, 2012).

Era defendido e pretendido, principalmente pelos pesquisadores que investigavam a área de educação e trabalho, um tratamento unitário para a educação básica, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e também uma vinculação da educação a prática social e ao trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, 2012).

O papel do Ensino Médio, em particular, de tornar o saber autônomo em face ao processo do trabalho, deveria recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Propiciando aos alunos a compreensão e entendimento dos fundamentos das técnicas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas. O ensino médio não teria o papel de formar técnicos especializados, mas sim politécnicos (*Id. Ibid.*, p. 35).

Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

Para Saviani (2003), o objetivo do Ensino Médio organizado pela visão de base politécnica, não é ofertar ao infinito as possibilidades de habilitações, mas sim, possibilitar a articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Possibilitando assimilação não apenas teórica, mas também da prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna. O aluno não terá apenas o conhecimento teórico que vem acumulando desde o ensino fundamental, de como a natureza e a sociedade estão constituídos, mas também será capaz de aplicar e transformar esse conhecimento que apreendeu.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) concordam com Saviani (2003) em que o objetivo do ensino profissionalizante não seria de atender as necessidades do capital, mas possibilitaria aos

estudantes a construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, facilitados por uma formação ampla e integral. Eles criticam o caráter radical do modelo hegemônico de ensino técnico de nível médio sob a ótica da Lei nº 5.692/71, que condensava a formação geral em detrimento da formação específica.

Em 1988 a Declaração do Direito à Educação é particularmente detalhada na Constituição Federal (CF) da República Federativa do Brasil, demonstrando melhor nível de qualidade em relação à redação anterior, inclusive garantida pelo aparato jurídico (OLIVEIRA, 1999). As discussões sobre a educação continuaram e, a partir das reivindicações propostas principalmente pelos educadores progressistas, foram contempladas pelo projeto de reformulação da LDB de 1971. Assim, foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988, o projeto da nova LDB, insistindo em resgatar a função politécnica da educação, com o Ensino Médio como etapa final da educação básica com carga horária de no mínimo 2.200 horas e a formação profissional, não substitutiva da educação básica, podendo ser acrescida a esse mínimo, destinado a formação complementar para o exercício das profissões técnicas.

Como havia ficado fora da redação a questão da formação profissional, Jorge Hage, propõe uma ampliação desse nível, através de um documento substitutivo aprovado por unanimidade pela Comissão de Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, após um intenso processo de discussão com a sociedade civil, mobilizados por meio de um *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, acompanhado pelos educadores através do *Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita*, apesar de restabelecer certo grau de dualidade entre o ensino geral e o profissionalizante, foi um progresso ter o foco do ensino médio na formação geral com bases na educação politécnica ou tecnológica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A educação na década de 1990 passa por um período de disputas, devido aos ajustes dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento. A influência dos organismos internacionais em assuntos organizacionais e pedagógicos foi marcada por diversos eventos nos anos de 1990. O primeiro deles é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inicia um grandioso projeto para a educação mundial,

financiada pelas agências UNESCO<sup>8</sup>, UNICEF<sup>9</sup>, PNUD<sup>10</sup> e Banco Mundial<sup>11</sup>. Apresentou uma “visão para o decênio de 1990” e tinha como principal eixo a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003. p. 97):

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo (UNESCO, 1998, p. 3).

Os objetivos da Conferência de Jomtien foram registrados na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, que contou com a aprovação e participação de representantes de 155 governos, os mesmos seguem listados abaixo:

- ✓ Artigo 1 - satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- ✓ Artigo 2 - expandir o enfoque;
- ✓ Artigo 3 - universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- ✓ Artigo 4 - concentrar a atenção na aprendizagem;
- ✓ Artigo 5 - ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica;
- ✓ Artigo 6 - propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- ✓ Artigo 7 - fortalecer as alianças;
- ✓ Artigo 8 - desenvolver uma política contextualizada de apoio;
- ✓ Artigo 9 - mobilizar os recursos;
- ✓ Artigo 10 - fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1998, p. 4).

---

<sup>8</sup> UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Seu principal objetivo é auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as estratégias acordadas entre os Estados-membros da UNESCO. Disponível em: (<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/>).

<sup>9</sup> UNICEF criado, em 1946, chamava-se Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – em inglês, *United Nations International Children's Emergency Fund*. Ao tornar-se parte permanente da ONU, foi rebatizado Fundo das Nações Unidas para a Infância; no entanto, a sigla original UNICEF foi mantida. Disponível em: (<https://www.unicef.org/brazil/pt/faq.html>)

<sup>10</sup> PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento está no Brasil desde o início da década de 1960, criando e implementando projetos, procurando responder aos desafios e às demandas específicas do país por meio de uma visão integrada de desenvolvimento. Disponível em: ([http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/operations/about\\_undp.html](http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/operations/about_undp.html))

<sup>11</sup> Banco Mundial - O Grupo Banco Mundial, uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento, proporcionando cerca de US\$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos 187 países-membros. Disponível em: (<https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>)

O Brasil, inserido entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi solicitado a promover ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO (Shiroma, *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Iniciava-se no Brasil o Governo de Fernando Collor de Melo em 1990, que durou pouco mais de um ano, em decorrência de denúncias contra corrupção, foi incriminado e sofreu um processo de *impeachment* como presidente da República. Um reflexo da Conferência de Jomtien no Brasil foi a criação do Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, sob o comando do presidente assumido Itamar Franco, visando principalmente diminuir o analfabetismo e o acesso à educação básica. No governo (1995-2002) seguinte, caracterizado pelo movimento internacional, Fernando Henrique Cardoso (FHC), implantou reformas, por meio do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que obteve expressão através de outras agências e outros documentos sobre a educação. Shiroma destaca:

Ainda em 1990, a CEPAL<sup>12</sup> publicou *Transformación productiva con equidad*, que enfatizava a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva. Em 1992, a CEPAL volta a publicar outro documento sobre o tema, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, vinculando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe. A urgência era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos “cidadania e competitividade”, critérios inspiradores de políticas de “equidade e eficiência” e diretrizes de reforma educacional de “integração nacional e descentralização” (Shiroma, *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

Entre 1993 e 1996, a UNESCO convoca especialistas para compor uma comissão coordenada pelo francês Jacques Delors, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, produziu o Relatório Delors, evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99) dizem em que “o Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação”. Neste documento Delors afirma ainda, que para superar esses desafios, a educação seria a principal ferramenta de articulação,

---

<sup>12</sup> CEPAL - A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) é uma das cinco comissões regionais da ONU, que tem como mandato o estudo e a promoção de políticas para o desenvolvimento de sua região, especialmente estimulando a cooperação entre os seus países e o resto do mundo, funcionando como um centro de excelência de altos estudos.

principalmente na educação média. Sugere também a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Em 1995, o Banco Mundial como co-patrocinador da Conferência de Jontien, publicou o documento *Prioridades y estratégias para la educación*, contendo diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990, apresentado os objetos:

Eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. Retoma, também, a teoria do capital humano por meio da inversão em capital humano e atenção à relação custo/benefício. A educação básica deveria ajudar a “reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde” e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

Sob esta perspectiva, após oito anos de discussão, desde a Constituição Federal de 1988, pelo substitutivo de Jorge Hage, a nova LDB é apresentada pelo senador Darcy Ribeiro, é aprovada sob a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Consequente, a educação básica é organizada em nível Ensino Fundamental e Ensino Médio, assegurando ao educando o desenvolvimento de uma formação comum, subsídio para o exercício da cidadania e fornecer a possibilidade para progredir no trabalho e a sequência nos estudos. Neste sentido, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 100) “apresenta-se como uma instância complementar à cidadania no sentido de realizar, pela educação, algumas das condições básicas para o exercício consciente da cidadania política”.

Contudo, as principais características deste governo neoliberal ficam a cargo de três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. Isso apresenta a primazia dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), nas reformas sociais e educacionais da última década. Em 1996, o governo cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério<sup>13</sup> (FUNDEF) de natureza contábil, dispõe sobre os recursos distribuídos pelo governo Federal, dar-se-á, entre o Governo Estadual e os Governos

---

<sup>13</sup> FUNDEF - Lei nº 9.424, de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm))

Municipais, na proporção do número de alunos matriculados anualmente nas escolas cadastradas.

O mínimo de investimento na educação traz uma realidade que a sigla do FUNDEF não retrata: desvalorização do magistério. “As campanhas do tipo “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e, depois, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas”. Outro exemplo é a utilização do tele ensino, mediante compra de pacotes do Telecurso 2000 da Rede Globo de Televisão. Com isto, afirma-se que a imagem do Estado está desvinculando a educação fundamental de seu poder, evidenciando a sua retração e a privatização dos serviços (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003).

Ademais, em 17 de abril de 1997 foi promulgado o Decreto nº 2.208, cujo objetivo era regulamentar a educação profissional e sua relação com o Ensino Médio, apresentando a característica de desvinculação dos ensinos médio e técnico. Embora, tenha encontrado resistência por parte das organizações, que compunham o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, reforçando o dualismo entre a formação geral (propedêutica), destinada a preparar para o ingresso no Ensino Superior e a formação profissional (técnica), como também para o mercado de trabalho imediato. Além disto, no plano pedagógico em 1998, foram formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por uma comissão de especialistas, que não levaram em conta as Diretrizes Curriculares, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003).

No plano pedagógico, a Resolução nº 04/99 e o Parecer CNE/CEB nº 16/99, que traçam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos técnicos de nível médio, escancaram a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 119).

Assim, outra política educacional do governo neoliberal de FHC foi a implantação de um sistema de avaliação da Educação, em todos os níveis, representado pelo Exame Nacional de Cursos o “provão” (Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995), responsável por avaliar a qualidade do Ensino Superior, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), desde 1990, avaliando a Educação Básica e realizada bianualmente por amostragem, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), legalizado pela Portaria ministerial n. 438, de 28 de maio de 1998, responsável por avaliar a qualidade do seguimento médio da educação. Ademais, são avaliações que não envolvem o corpo docente e não levam em consideração o processo de aprendizagem em sua totalidade, vestindo-se do caráter apenas de mensuração (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 116-117).



Frigotto e Ciavatta (2003) citam a fala da Maria Helena Guimarães Castro, secretária da Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC), que deixa claro a influência dos empresários na escolha das competências avaliadas pelas avaliações externas.

Em uma pesquisa recente realizada pelo MEC, sobre o que o mercado de trabalho esperava dos alunos ao final do Ensino Médio de cursos profissionalizantes, revelou-se que as empresas querem que esses estudantes tenham domínio de Língua Portuguesa, saibam desenvolver bem a redação e se comunicar verbalmente. Esta é uma das competências gerais que o ENEM procura avaliar e que a Reforma do Ensino Médio procura destacar. Em segundo lugar, os empresários querem que os futuros trabalhadores detenham os conceitos básicos de matemática e, em terceiro lugar, que tenham capacidade de trabalhar em grupo e de se adaptar a novas situações. Portanto o que os empresários estão esperando dos futuros funcionários são as competências gerais que só onze anos de escolaridade geral podem assegurar (Castro, 2001, *apud*. FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003. p. 106).

Em 2001, através de muitos encontros preparatórios, seminários e reuniões para discutir as demandas educacionais e em resposta autocrática do governo ao Plano Nacional da Educação da Sociedade Brasileira, elaborado sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), na forma da Lei nº 10.172 de 9/1/2001. Segundo Oliveira (2009), estas ações revertidas em políticas educacionais contribuíram ao longo dos anos, para a descentralização administrativa, pedagógica e financeira, com repasse de responsabilidades ao nível local, atribuindo grande relevância a gestão escolar, atrelada ao sucesso ou fracasso da mesma.

Para tanto, o diretor escolar passa a ser o representante principal da gestão, desmantela o caráter de autonomia participativa e insere o caráter empresarial com o estabelecimento de missões e objetivos que cada escola por si deve atingir. Então, ocorre o distanciamento da escola do contexto amplo (social e político) que está inserida, focando os esforços somente ao local, o que contribui para o enfraquecimento da noção de educação como bem público e universal.

Em 2003, assume a presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva, com fortes perspectivas por parte dos representantes da oposição na política. Neste contexto político, o SAEB foi ampliado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que foi dividida em: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao SAEB para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Sobretudo, foi em julho de 2004, que o presidente Lula sanciona a Lei nº 5.154,

que tange sob o ensino profissionalizante, resultado de longos processos de discussão, com disputa de interesses entre os que queriam manter a lógica da dualidade proposta pelo decreto nº 2.208/97 e os que lutavam por uma escola, onde o Ensino Médio propiciasse também a formação técnica. Assim, restabelece o ponto de partida dado pela LDB/88, favorecendo uma Educação Básica unitária e politécnica, vinculada a prática social, a ciência e a tecnologia e tendo o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Outras medidas, adotadas no governo Lula, que tiveram destaque foram: o programa social Bolsa-Família, criado por meio do decreto n. 5.209 de 17 de setembro de 2004. A finalidade do Programa é a transferência direta de renda do governo para famílias pobres e em extrema miséria. Tal Programa apresenta-se como reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola, criado no governo de FHC; o PROUNI - Programa Universidade para Todos, através da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior; o FUNDEF é reestruturado sob a Lei nº. 11.494, de 20/06/2007, estabelecendo o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), o principal mecanismo de financiamento da Educação Básica.

Assim, a partir da análise dos indicadores do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” (Decreto Nº 6.094/07) e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), através do qual o governo federal presta assessoramento técnico aos municípios, estabelecendo uma cultura de parcerias para melhorar o ensino, surge também o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, num prazo de quinze anos, a contar de seu lançamento em 2007. Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC), priorizando a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (OLIVEIRA, 2009).

Ainda no governo Lula, em 2007, acontece a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, legalizado através do Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Para tanto, visa a mobilização social pela melhoria da educação básica, por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira, promovidas pela União em parcerias com os Estados e Municípios, participação das famílias e da comunidade. O capítulo II, Artigo 3º, dispõe sobre a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Art. 3º - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007).

Seguidamente, no governo de Dilma Rousseff, ocorreram algumas movimentações políticas em prol da educação, dentre elas: Instituído através da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, legaliza o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC<sup>14</sup>. É um acordo formal onde governantes se comprometeram em assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final da 3ª série do Ensino Fundamental.

Em 2012 é colocada em vigor a lei que reserva vagas nas instituições públicas superiores de ensino, a Lei de Cotas, sob a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. As cotas são implementadas gradualmente (12,5% a cada ano, desde 2013), até alcançar o percentual de 50% em 2016. Em 2016, a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016<sup>15</sup>, altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos, de nível médio e superior, das instituições federais de ensino.

Art. 1º Os arts. 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, passam a vigorar com as seguintes alterações: Em cada instituição federal de ensino superior e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A destinação de vagas para declarantes pretos, pardos, indígenas e pessoas declaradas deficientes será no mínimo igual a proporção declarada pelo último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2016).

Além disto, ao longo dos anos, as reformas educacionais surgem relacionadas às transformações produtivas, repercutindo no processo de formação humana e na escola. Fomentando a perpetuação do sistema de produção vigente. De acordo com Frigotto (2010), a aplicação da teoria do capital humano acarretou diversos efeitos negativos para a educação brasileira ao longo do tempo. Houve um economicismo na educação, alterando a função primordial da escola em promover uma formação igualitária para todos, onde a politécnica no seu sentido amplo, de “compreender a gestão como prática social de intervenção na realidade

---

<sup>14</sup> PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/noticias/134-adesao-2016>. Acesso em: Agosto/2017.

<sup>15</sup>Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiências nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1). Acesso em: Agosto/2017.

considerando a sua transformação” (KUENZER, 2005, p.89) proporcionaria a emancipação humana.

Essa teoria endossou também o dualismo estrutural do ensino, com formação técnica para classe trabalhadora e formação propedêutica para a classe dominante. No campo do conhecimento, a teoria do Capital Humano deu prioridade ao tecnicismo, a fragmentação dos conteúdos, onde a quantidade supera a qualidade, rompendo o pensamento e a ação. Proporcionou também as novas demandas para educação alçada aos interesses dos senhores do mundo - FMI, BID, UNESCO - baseadas nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente.

Uma crítica muito acentuada à teoria do Capital Humano, segundo Frigotto (2010) foi o fato de relacionar as desigualdades sociais, reduzindo a questão à qualificação do indivíduo, racionalizando o individualismo, que através do investimento na qualificação conseguiria emprego e superariam as diferenças. Tirando o foco da questão central, de que as relações sociais no modo de produção capitalista são desiguais e voltadas a manutenção da hegemonia desse sistema.

### **1.5 O conceito ilusório da “Sociedade do conhecimento” e a Pedagogia das Competência.**

Para Duarte (2008) estamos em uma nova fase do capitalismo, que não significa que tenha mudado sua essência, ou seja, a sociedade de classes. Na fase contemporânea do capitalismo, pode se assim dizer, que sob o “olhar cultural” fala-se de uma sociedade pós-moderna, sociedade do conhecimento, sociedade multicultural ou outras denominações pertinentes. Sendo assim, a sociedade do conhecimento não representa uma sociedade totalmente nova ela “é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (DUARTE, 2008, p.13).

Em outras palavras, a sociedade do conhecimento é uma ilusão que cumpre determinado papel ideológico na sociedade capitalista, com o objetivo de ocultar a relação de exploração do capital sobre o trabalho. Função de redirecionar o foco das críticas radicais ao modo de produção vigente e enfraquecer lutas por uma revolução que levava a superação radical da hegemonia do capitalismo, redirecionando a atenção em outras questões, “tais como a ética na política e na vida cotidiana”, pela defesa dos direitos do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza” (DUARTE, 2008, p. 14).

Duarte (2008) descreve cinco ilusões que, no seu ponto de vista, são impostas pelo capitalismo, através da ideologia da sociedade do conhecimento.

Primeira ilusão: O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet etc. Segunda ilusão: A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano. Terceira ilusão: O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas, sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural. Quarta ilusão: Os conhecimentos têm todos, o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social. Quinta ilusão: O apelo à consciência dos indivíduos seja, através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade (DUARTE, 2008, p. 14-15, grifo nosso).

Para Duarte (2008, p. 13) “quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade”. Ao contrário, é necessário entender a dinâmica ideológica que a ilusão reproduz e desempenha na formação da sociedade, isso contribuirá para “criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária”. Além disto, outro discurso ilusório tem se desenvolvido na tentativa de ocultar as relações de classe, como é o caso das “competências”.

Segundo Frigotto (2009, p.75) “A resposta das reformas educativas da década de 1990 é a pedagogia das competências e estruturas de formação flexíveis, que preparam o indivíduo não mais para o emprego, mas para a empregabilidade”<sup>16</sup>.

Também chamada pedagogia do “aprender a aprender” por Duarte (2001, p. 35 - 36), a pedagogia das competências tem como base quatro posicionamentos valorativos: o primeiro diz que a aprendizagem é efetiva quando acontece sozinha, sem transmissão através de outra pessoa, contribuindo para o aumento da autonomia do indivíduo; o segundo diz “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e

<sup>16</sup> Empregabilidade na realidade capitalista tem significado uma desvalorização do princípio (teoricamente) universal do direito ao trabalho e, de forma associada, uma revalorização da lógica da competitiva interindividual na disputa pelo sucesso num mercado estruturalmente excludente. (GENTILLI, P. *Três teses sobre a relação Trabalho e Educação em tempos neoliberais*. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Parte III, Estudo 3, p.45-59.

elaborados por outras pessoas”; no terceiro a atividade do aluno deve ser orientada pelos interesses e necessidades inerentes a própria vida do aluno; o quarto considera que a educação deve preparar os indivíduos para um constante processo de adaptação e readaptação à sociedade em acelerado processo de mudança. Esta teoria apresenta claramente uma concepção de educação direcionada para a formação da capacidade adaptativa e de renovação dos indivíduos, necessárias para viver na sociedade dinâmica (sociedade do conhecimento).

De acordo com Frigotto (2012), o pressuposto que sustenta a pedagogia das competências é que o saber é construído pela ação.

A competência caracteriza-se pela mobilidade de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis, tais como análises, síntese, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, entre outros. Por esta perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar mobilização contínua e contextualizada dos saberes, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento de competências (FRIGOTTO, 2012, p. 118).

Assim, através da compreensão da lógica da teoria do capital humano, da sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências, buscou evidenciar algumas das diferentes estratégias propostas pelo capitalismo, na relação entre Educação e Trabalho, na tentativa de manter seu caráter dominante.

### **1.6 As consequências para a educação submetida à lógica do mercado**

As mudanças no mundo do trabalho ocorridas nas últimas décadas, em função da reestruturação do sistema capitalista (e a consequente alteração na forma de produção taylorista/fordista pelo toyotismo), trouxeram no seu arcabouço novas determinações para o interior da escola e para a organização do trabalho pedagógico.

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de uma forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p.18).

No modo de produção capitalista as demandas da educação passaram a ser necessárias, não por razões sociais e culturais, mas sim, por motivos especificamente econômicos, transmutando-se num investimento de retorno compensador. “A educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2005, p. 22).

Esta visão produtivista da educação fica evidenciada primeiramente, entre as décadas de 1950 e 1970, em organizar a educação aos moldes do taylorismo/fordismo e a partir de 1980 entram em cena as ditas reformas neoliberais inspiradas no toyotismo, que busca flexibilizar e diversificar a organização das escolas e do trabalho pedagógico, assim como nas fábricas. O estado guiado pelo princípio da racionalidade, que se traduz pela busca de máximos resultados tendo o mínimo de dispêndio, torna-se secundário no processo, agindo de acordo com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, principalmente o financiamento dos serviços educativos, mas condensa esforços nas avaliações institucionais. “Assim, também na educação, aperfeiçoa-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente” (SAVIANI, 2005. p. 23).

A concepção taylorista/fordista promoveu tendências pedagógicas que às vezes favorecia a racionalidade formal, e às vezes a racionalidade técnica sempre nas versões conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista, sempre se apoiaram na ruptura do pensamento e ação. Focada ora nos conteúdos, ora nas atividades, mas nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Assim, a seleção e a organização dos conteúdos, foram baseadas por um ponto de vista positivista da ciência, fundamentada numa concepção do conhecimento fragmentado, linear e formal. Onde, cada objeto do conhecimento origina uma especialidade, que desenvolve sua própria epistemologia e se automatiza, desvinculando-se das demais e perdendo a sua ligação com as relações sociais e produtivas (KUENZER, 2005).

Os conteúdos são fragmentados e rígidos, disciplinas trabalhadas de forma isoladas, ficando a cargo do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares. A habilidade cognitiva fundamental para o trabalho pedagógico é a memorização. Ademais, a formação e capacitação dos profissionais da educação é parcelarizada por temas ou disciplinas, agrupando-os por especificidade, de modo que o trabalho pedagógico nunca era discutido na sua totalidade, dentro da escola (KUENZER, 2005).

As tendências pedagógicas, segundo os princípios do toyotismo, de acordo com Kuenzer (2005) a escola necessita potencializar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, boa comunicação, interpretação e uso de diferentes tipos de linguagem, capacidade de trabalhar em grupos, ter raciocínio lógico-formal, capacidade de tomar decisões e estudar continuamente.

Na pedagogia das competências, ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprios dos processos sociais e históricos de produção e apropriação dos conhecimentos, onde o que importa é o aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como utilizá-los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais, as desigualdades e divergências são acomodadas sob a pretensa unidade, dissolvem as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica. E tudo isso, sob o discurso da valorização da escola como espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade, do aprender a ser e a conviver, em substituição ao reles saber, e saber fazer! (KUENZER, 2005, p. 21).

O conceito de competência aparece também nos documentos oficiais do ENEM.

Competências são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”, através das ações e operações as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova organização das competências (BRASIL, 2002, p. 08).

Além disto, uma consequência dessa submissão, onde a realidade do Brasil perpassa por uma crise econômica e institucional, o governo adota um conjunto de medidas definidas pelo Banco Mundial. Com a limitação financeira, as políticas educacionais não primam pela universalidade do direito e a educação em todos os níveis, em consonância com a redução do emprego formal e a crescente exclusão, o estado prioriza manter a educação pública e gratuita ao nível fundamental, não é viável investir em ensino técnico médio e nem no Ensino Superior de forma ampla. Assim, com o gradativo afastamento do Estado de sua responsabilidade com a educação, a iniciativa privada assume o assunto educacional, através desses níveis.

Segundo Kuenzer (2005), ainda que por contradição, podem-se diagnosticar algumas dimensões positivas para a educação, frente às demandas e os efeitos da globalização da economia e da reestruturação da forma de produção capitalista. A primeira é a comprovação de que não é viável a participação social, política e produtiva sem pelo menos 11 anos de educação escolar, onde o Ensino Médio deixa de ser intermediário entre a educação fundamental (geral) e a superior (profissional), e passa a fazer parte da última etapa da Educação Básica, fica evidenciado tanto na legislação através da Lei nº 12.796/13<sup>17</sup> quanto no discurso oficial. A outra dimensão é o entendimento de que não há uma formação profissional eficiente sem uma sólida educação geral, exigindo a ruptura historicamente arraigada. Ruptura segundo Kuenzer entre:

---

<sup>17</sup> Lei nº. 12.796, sancionada no dia quatro de abril de 2013, que alterou alguns artigos da LDB nº. 9394/96. Dentre esses artigos que foram alterados podemos citar o artigo 4º que passa a vigorar com a seguinte redação “Art. 4º I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (BRASIL, 2013).



Uma escola que ensina a pensar, por intermédio do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, pela memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 2000, p. 18).

O advento da acumulação flexível exige a superação de um paradigma dual, que centraliza técnicas e humanidades, direcionando a educação tecnológica como uma fusão entre ciência e trabalho (KUENZER, 2000).

A difícil missão de superação da dualidade estrutural do Ensino Médio frente às novas determinações do mundo social e produtivo, em uma sociedade dividida e desigual perpassa por uma série de desafios. Um deles é a democratização, estabelecendo metas claras e ações políticas de investimento em todas as esferas (federal, estadual e municipal), não se encerra na oferta de vagas, ela exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos e principalmente, professores concursados e capacitados. E outro é a formulação de outra concepção, que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica.

Superar a ruptura de uma escola que ensine a fazer, através da memorização de procedimentos, treinamento e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas em detrimento a uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, levando em conta o desenvolvimento mais recente das ciências e, as necessidades e/ou os interesses dos alunos é necessário levar o jovem, a ir além do dominar conteúdos, a aprender a se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criadora. O mercado de trabalho apresenta uma restrição dos postos de trabalho, decorrente da reestruturação na forma de produção capitalista, gerando trabalhos na informalidade em ocupações precárias, sem permitir um mínimo de cidadania e dignidade. A criação de um modelo único de escola não resolve a questão dual do Ensino Médio, ao passo que submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade. Segundo Kuenzer:

Será necessário, portanto, formular diretrizes que priorizem uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos. (...) O ensino médio, portanto, deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, com competência e compromisso (KUENZER, 2005, p. 35-37).

As relações entre capital e trabalho ditaram as formas de organização da sociedade, onde a dualidade estrutural é enraizada, a possibilidade de solucioná-la através de uma nova concepção é ingenuidade ou má fé. Contudo, a gênese desta nova concepção, não é um problema pedagógico, mas um problema político (KUENZER, 2005).

Assim, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), um novo projeto para a educação básica abarca as seguintes perspectivas:

A base conceptual da educação básica em um novo projeto é, primeiro, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais. Em segundo lugar, assumir o direito inalienável do povo a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado. Neste sentido, a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.102-103).

Diante do exposto até aqui, o “novo” Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) alardeado, no discurso oficial, como uma nova proposta para melhorar a qualidade do Ensino Médio e ampliar a condição de acesso, da maioria dos alunos das classes trabalhadoras, ao ensino superior público, não passa de mais uma ilusão, como nos alertou Duarte (2008) e como veremos no segundo capítulo sobre o novo ENEM.

## CAPÍTULO II

### EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM: IMPLANTAÇÃO, FINALIDADES E DIRETRIZES

Compreender o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sua finalidade e as diretrizes como parte de uma política educacional implantada pelo Governo Federal, na década de 1990, e sua repercussão na escola, especificamente no nível médio, respaldam as discussões neste capítulo.

#### 2.1 Estado avaliador e reformas educacionais

A partir da década de 1990, no Brasil sob a influência das reformas neoliberais mundiais, perante a exigência estabelecida pelo Banco Mundial, condicionado a concessão de financiamentos, formalizou as políticas públicas de avaliação no setor educacional. Estas reformas no campo da educação conduziram para a descentralização dos poderes na educação em todas as esferas (Federal, Estadual e Municipal). Desta forma, o controle do Governo frente às instituições de ensino, tornou-se mais flexível, através da implantação dos sistemas de avaliações, a função executora do governo diminui, dando lugar a função reguladora e avaliadora (Estado-Avaliador). Segundo Alves (2009), no tocante da educação, o Estado oferece os serviços educacionais e gera uma necessidade de mensurar sua qualidade e eficiência.

Assim, o “Estado-Avaliador” adquire um significado específico, “[...] adotando em *ethos* competitivo [...] passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”. Neste caso, a preocupação passa a ser com o produto enquanto resultado das atividades desenvolvidas pelas instituições de Educação Superior. Essa tem sido uma das tônicas da avaliação numa ótica de prestação de contas (AFONSO, 2009, p. 49).

No contexto de Estado-Avaliador, Alves (2009) afirma que:

Há uma poderosa máquina de implementação de políticas públicas, ancorada na questão da avaliação. Tem-se até chamado essa concepção de “Estado avaliador”. Ou seja, há um movimento no sentido de abandonar o controle de tipo burocrático que o Estado normalmente utilizava e avançar para um controle que é feito a partir dos processos de avaliação, ou seja, o estado coloca as grandes políticas públicas, os grandes conceitos. A partir daí ele desenvolve sistemas de avaliação. Tais sistemas de avaliação alimentam as bases de dados dos órgãos elaboradores de políticas e estes tomam decisões, na outra ponta, que afetam o financiamento recebido pelas instituições. Aí se fecha o circuito. Fixam políticas, definem processos de avaliação e discutem acesso a recursos em função do resultado do processo avaliativo [...] (ALVES, 2009, p.17).

A citação evidencia que o Estado adotou um discurso oficial da necessidade de realização de um diagnóstico da real situação do ensino no Brasil, a fim de traçar estratégias para promover a melhoria da sua qualidade, criando mecanismos de controle de qualidade nas instituições. Para tanto, o dispositivo legal que fundamenta estas estratégias, exposto no artigo 9º, inciso VI, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

VI – 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; (...) (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Pelo exposto no discurso, as influências dos “senhores do mundo” seria a de atender as demandas educacionais, exigidas para a ocupação dos novos postos de trabalho, gerados pelas mudanças, ocorridas em detrimento da globalização da economia e do avanço da ciência e tecnologia.

O sistema de avaliação no Brasil, desde o governo de FHC, vem delineando um aspecto de prioridade, ao estabelecerem as diretrizes e parâmetros curriculares, com perfis apropriados às demandas.

## **2.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica**

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) teve sua primeira aplicação em 1990, com prova amostral em escolas públicas que dispunham de turmas de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. Os alunos foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação e este formato se manteve na edição de 1993.

Em 1995, o SAEB passou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI) como procedimento de análise de itens e de cálculo das proficiências. Este modelo, parte do princípio de quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de acerto. O SAEB possui uma escala de proficiência nacional construída pelo INEP/MEC para Matemática e Língua Portuguesa, o que permite a comparação dos resultados entre os testes. O item tem sua proficiência calculada baseada na proficiência mínima mostrada pelo participante para acertar

o referido item. A prova apresenta itens-âncora<sup>18</sup> que permitem comparações com outras edições.

Foram avaliadas as 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos atualmente) e 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio. E também uma amostra da rede privada. A disciplina de ciências foi retirada da avaliação. Nas edições de 1997 e 1999, os estudantes matriculados nas 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e os estudantes de 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. A partir da edição de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, permanecendo nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011.

Em 2005, o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. Para tanto, o sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Neste mesmo ano, além da Prova Brasil, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cujo objetivo é medir a qualidade de cada escola e de cada município, possibilitando o monitoramento das escolas com baixo rendimento, esse índice leva em consideração a proficiência nas avaliações do INEP e o fluxo escolar (promoção, reprovação e evasão).

O índice é mensurado a cada dois anos. Com caráter universal, esse índice serve de parâmetro para que as escolas consideradas prioritárias recebam assistência técnica e financeira através do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE - Escola). Em 2013, ajustando ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, através da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passa a compor o SAEB, avaliação aplicada aos alunos da 2<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, avaliando a habilidade de leitura e escrita (INEP).

O quadro 01 apresenta os dados comparativos do IDEB nos anos de 2005 a 2015 e suas projeções como metas a serem alcançadas. Em 2007 houve o alcance das metas em todas as esferas analisadas, a partir de 2015 nenhuma esfera conseguiu alcançar a meta proposta.

---

18 Itens - âncora são itens que, em qualquer ponto da escala, são acertados pela maioria dos alunos (aproximadamente 65%) que participaram da pré-testagem. Ao mesmo tempo, são itens respondidos corretamente por uma minoria de alunos (25%) situados no ponto imediatamente inferior e pela quase totalidade (95%) dos situados no ponto imediatamente superior. Esses itens são repetidos em diversas edições das provas e garantem a comparabilidade das aplicações. (ANDRADE, G. G. *A metodologia do ENEM: uma reflexão*. In: Séries Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, nº 33, p. 67-76, jan./jul. 2012). Disponível em: [www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/71/170](http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/download/71/170). Acesso em: agosto/2017

**Quadro 1- Comparativa IDEB 2005-2015 e metas para o Brasil no Ensino Médio**

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Fonte: INEP (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3099001>).

Alcançou meta
  Não alcançou meta

Através deste quadro, percebe-se que até 2011 as escolas públicas atingiram a meta e nas duas aferições seguintes não atingiram, ao passo que as escolas particulares atingiram a meta em 2007 e nos biênios seguintes não atingiram. Levando em consideração que as metas das instituições privadas são em média 2,5 pontos maiores do que das instituições públicas.

O SAEB é composto pela Prova Brasil e ANEB são exames complementares, com adesão voluntária por parte das secretarias dos estados e municípios. No tocante o Ensino Médio, como a Prova Brasil não contempla censitariamente as escolas públicas, essa modalidade conta com outra avaliação – O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

### 2.3 Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

O ENEM conta com alguns dispositivos legais que justificam sua criação. Um citado anteriormente é o caso da LDB de 1996, com o artigo 9º inciso VI, que assegura o processo de avaliação escolar em todos os níveis. E no artigo 44º inciso II, estabelece a necessidade de um processo seletivo para os egressos do Ensino Médio alcançar a graduação. Art. 44º. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: “[...] II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Após a LDB, em 14 de março de 1997, através da Lei nº 9.448, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) é promovido a Autarquia, e na luz do primeiro artigo fica definido as finalidades desse instituto.

- [...] I - organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- II - planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- III - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- IV - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- V - subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- VI - coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- VII - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- VIII - promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;
- IX - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral. [...] (BRASIL, 1997).

No Plano Nacional de Educação - PNE, sob a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, traçou-se metas para serem alcançadas em todos níveis de ensino, inclusive no Ensino Médio, na segunda parte do documento, o terceiro item discorre acerca no nível em foco. Seguidamente, abrange assuntos sobre diagnóstico, objetivos, parâmetros e metas para o fortalecimento do Ensino Médio. Um dos objetivos destacados no item 3.3 é “melhorar o aproveitamento dos alunos do Ensino Médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Saeb, pelo ENEM e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos estados” (UNESCO, 2001, p. 74).

Visto isso, verifica-se que há um interesse por parte do governo em estabelecer uma política pública educacional de avaliação para a educação de nível médio. Com o intuito ilusório de promover a melhoria na qualidade do ensino, mas o objetivo velado seria de promover o aumento dos indicadores e resultados acadêmicos nas avaliações externas. Para que sejam atendidas as reivindicações dos “donos do mundo”<sup>19</sup>, que cobram cada vez mais, atitudes dos governos dos países subdesenvolvidos para fornecer mão de obra apta a atender a demanda do mercado.

## 2.4 Trajetória e caracterização

---

<sup>19</sup> O termo “Donos do Mundo” segundo Frigotto (2010) refere-se aos organismos internacionais, como a ONU, o FMI, o BIRD e outros. Eles são detentores do capital, fato que os tornam controladores do capital global. Interessam em impor mudanças nos países menos desenvolvidos para melhor adequá-los aos desejos das metamorfoses, pelas quais passa o capital, a fim de manter a hegemonia desse modo de produção. Ver mais sobre os “donos do mundo” em: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

O ENEM foi criado em 1998, no governo do FHC, ao comando do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, através da Portaria do MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Resultou de uma tentativa pioneira de avaliação geral no Brasil, constituindo uma ferramenta para “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2002, p. 5).

A Portaria MEC nº 438, apresenta no seu primeiro artigo os seguintes objetivos:

- I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado 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 mercado 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 (BRASIL, 1998).

De acordo com BRASIL (2002), o exame é alicerçado em uma matriz referência, que relaciona conteúdos de várias disciplinas, competências e habilidades abordadas no Ensino Fundamental e Médio, inerente ao desenvolvimento cognitivo correspondente ao final da escolaridade básica. Foram utilizados como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio e as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica.

O exame é composto por duas partes, uma com 63 questões de múltiplas escolhas e a outra por uma redação, ambas com valoração de 0,0 a 10,0. Segundo Locco (2005) a prova objetiva analisar 07 (sete) competências e 21 (vinte e uma) habilidades, a cada três questões é verificada uma habilidade, ou seja, três questões por habilidade. O desempenho do participante é dado pela seguinte qualificação: insuficiente a regular (notas entre 0 a 40); regular a bom (notas entre 41 a 70); bom a excelente (notas entre 71 a 100). Avalia as competências e habilidades adquiridas pelo estudante ao longo do Ensino Fundamental e Médio, “imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame”. As competências avaliadas no exame descritas no § 1º do artigo 2º são:

- 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 históricos 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 (BRASIL, 1998).

O ENEM acontece anualmente de forma descentralizada, ou seja, em todas as cidades com densidade de matrículas significativas no Ensino Médio. Para tanto, o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais fica encarregado do planejamento e operacionalização do exame, assim como coordenar, avaliar, normatizar, articular parcerias com instituições superiores e secretarias regionais de ensino (BRASIL, 1998).

A participação no exame é voluntária, mediante pagamento de taxa de inscrição fixada no corrente ano pelo INEP, o participante poderá solicitar inserção da taxa de inscrição nos seguintes casos: concluintes do Ensino Médio de escolas públicas e alunos carentes de escola privada; egressos desse nível de ensino carentes que declararem carência financeira. O resultado do exame é divulgado através de um boletim de resultados, com dados globais e regionais, disponíveis aos interessados do mundo acadêmico (instituições de ensino e pesquisadores) a fim de propiciar condições de análises e reflexões a cerca desse exame.

Os resultados individuais, o INEP socializa mediante identificação, sempre que solicitado. Até o ano de 2004, os resultados eram disponibilizados apenas aos participantes, através do boletim de desempenho por competência. A partir de 2005, iniciou-se a divulgação das médias por escola, com intuito segundo Sampaio (2012) avaliar o desempenho das instituições de ensino e proporcionar mecanismos de melhorias da qualidade dos serviços prestados a sociedade, mediante análise dos dados nos relatórios divulgados a cada edição. Os resultados a partir de 2008, amparados pela Portaria nº 55, de 3 de abril DE 2008, que rege as diretrizes para o exame daquele ano, em seu artigo 21º, rege o INEP a fornecer os dados referentes ao desempenho dos participantes, para instituições educacionais e organizações do mundo do trabalho.

Art. 21 O Inep não utiliza os resultados do Enem para fins de seleção, classificação ou premiação. Seus resultados são disponibilizados para os estabelecimentos de ensino e as organizações do mundo do trabalho interessadas em utilizá-los, desde que tenha autorização, por escrito, do participante especificamente para seleção ou classificação. O exame é de caráter voluntário, de abrangência nacional e em decorrência da complexidade da sua logística inviabilizam a análise de recursos e de vistas de provas. [...] (BRASIL, 2008).

Sobre os procedimentos, prazos, diretrizes pontuais sobre o exame em cada ano, o INEP organiza e disponibiliza as informações aos candidatos e aos veículos de comunicação, através de portaria (BRASIL, 1998). No geral, as diretrizes do ENEM permaneceram inalteradas desde a edição de 1998 até a edição de 2008, algumas alterações foram implantadas ao exame no decorrer de suas edições, hora em menor proporção, hora em maior proporção. Em 2001 o governo isentou o pagamento da taxa de inscrição dos concluintes do Ensino Médio de escolas públicas e concluintes carentes de escolas privadas, uma tentativa de democratizar o acesso a todos ao exame (SAMPAIO, 2012).

Objetivos referentes aos incisos I, II e III foram reescritos em 2002, no governo do Lula alterado pela Portaria nº 110, de 04 de dezembro de 2002. O inciso IV, foi inserido posteriormente pela Portaria nº 7, de 19 de janeiro de 2006, tendo em vista a criação do PROUNI - Programa Universidade para Todos em 2005 (ALVES, 2009).

No ano de 2003, foi acrescentado ao exame um questionário socioeconômico. Para tanto, os principais objetivos das perguntas segundo o MEC em Brasil (2008) são: “conhecer os dados socioeconômicos e profissionais seus e de sua família, conhecer a sua avaliação sobre os seus estudos no Ensino Médio e conhecer algumas de suas opiniões sobre assuntos gerais, seus interesses e planos para o futuro” (BRASIL, 2008). E através dos dados coletados que o MEC “pretende conhecer melhor o perfil do (a) participante do ENEM, concluintes e egressos”.

Em 2005, o MEC criou o Programa Universidade para Todos<sup>20</sup> (PROUNI), cuja finalidade é ao fornecimento “bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior”. O critério de seleção utilizado pelo programa é o ENEM, os candidatos a bolsa precisam se enquadrar dentro dos parâmetros estabelecidos, conseguindo uma pontuação mínima de 450 pontos na prova objetiva e não zerar na redação (BRASIL, 2005).

Seguindo nesta direção de ajustes e adequações, foi no ano de 2009 que o ENEM passou por várias alterações significativas. Alterações estas regidas pela Portaria MEC nº 109, de 27 de maio de 2009. Contudo, o ENEM agrega mais três objetivos em sua estrutura, além dos quatro de origem.

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);

---

<sup>20</sup> Programa Universidade para Todos - PROUNI. Instituído pela Lei No 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm).

- 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 (BRASIL, 2009).

No arcabouço desses objetivos implantados a partir de 2009, o ENEM passa a certificar os concluintes do Ensino Médio, as escolas têm seu desempenho acadêmico avaliadas (apesar de ser um exame voluntário e nem todos concluintes do Ensino Médio participarem) e dar possibilidade aos estudantes de escolas públicas pleitearem uma vaga em universidades federais.

Além disto, o MEC (2009) justifica a necessidade de mudança no formato dos vestibulares (em cada cidade) existentes frente à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFEs), pontua que a descentralização desfavorecia a participação dos candidatos que não dispunham de condições financeiras, haja vista, o deslocamento e outras despesas. O que privilegiava a minoria que dispunha de recursos para percorrer vários estados. Uma alternativa a este problema seria a centralização da seleção e racionalização na disputa pelas vagas existentes, pois, segundo o MEC:

(...) democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país, é uma responsabilidade social tanto do Ministério da Educação quanto das instituições de ensino superior, em especial as IFEs. A centralização do processo seletivo nas IFES pode torná-lo mais isonômico em relação ao mérito dos participantes (...) (MEC<sup>21</sup>).

Segundo o MEC, através da proposta apresentada a ANDIFEs o Novo ENEM possibilitaria “democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior” e seria “um instrumento de indução da reestruturação dos currículos do ensino médio”. Para utilizar o “Novo ENEM”, no seu processo seletivo, as IES poderiam optar por três opções de adesão: fase única, através do Sistema de Seleção Unificada<sup>22</sup> (SISU); primeira fase associado ao vestibular; acesso às vagas não preenchidas pelo vestibular. Assim, o ENEM a partir de 2009 passa a assumir o papel de seleção unificada nos processos de acesso às instituições de Ensino Superior (IES), principalmente as públicas (BRASIL, 2013).

---

<sup>21</sup> Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)

<sup>22</sup> SISU - Sistema de Seleção Unificada - é o sistema informatizado do MEC por meio do qual, instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. Ao efetuar a inscrição, o candidato deve escolher, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do SISU. O candidato também deve definir se deseja concorrer a vagas de ampla concorrência, a vagas reservadas de acordo com a Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012 (Lei de Cotas) - alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 - ou a vagas destinadas às demais políticas afirmativas das instituições. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/>.

Outra finalidade aderida ao exame foi a certificação do Ensino Médio, respeitando os critérios da LDB, no que tange sobre Educação de Jovens e Adultos. Assim, as pessoas que não concluíram o Ensino Médio na idade certa, através de seu desempenho no ENEM, poderiam garantir a sua certificação. Garantia efetivada através da “Portaria Normativa nº4, de 11 de fevereiro de 2010, que dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM”. E posteriormente endossados pelas portarias: MEC nº 10, de 20 de maio de 2012<sup>23</sup> e da Portaria Inep nº 179, de 28 de abril de 2014<sup>24</sup>.

Os requisitos para obter esse direito estão descritos no artigo 2º, da portaria citada, são eles:

- I - ter 18 (dezoito) anos completos até a data de realização da primeira prova do ENEM;
  - II - ter atingido o mínimo de 400 pontos em cada uma das áreas de conhecimento do ENEM;
  - III - ter atingido o mínimo de 500 pontos na redação.
- Parágrafo único. Para a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, o interessado deverá obter o mínimo de 400 pontos na prova objetiva e, adicionalmente, o mínimo de 500 pontos na prova de redação (BRASIL, 2010).

A emissão do certificado fica a cargo das Secretarias de Educação e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, poderão acessar as notas e os dados dos interessados através de site próprio disponibilizado pelo INEP. Este trabalho de certificação, antes de 2009, era fornecido através do Exame Nacional do Ensino Médio para Certificação de Competências de Jovens e Adultos<sup>25</sup> (ENCCEJA).

<sup>23</sup> Portaria Normativa nº - 10, de 23 de maio de 2012. Dispõe sobre certificação de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no ENEM. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2012/portaria-MEC10-certificacao.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2012/portaria-MEC10-certificacao.pdf)

<sup>24</sup> Portaria nº 179, de 28 de abril de 2014. Dispõe sobre o processo de certificação, as competências das Instituições Certificadoras e do INEP e os requisitos necessários à obtenção de certificado de conclusão do Ensino Médio e declaração parcial de proficiência com a utilização dos resultados de desempenho obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2014/portaria\\_n179\\_dispoe\\_sobre\\_processo\\_certificacao\\_competencias.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2014/portaria_n179_dispoe_sobre_processo_certificacao_competencias.pdf)

<sup>25</sup> ENCCEJA - O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos foi realizado pela primeira vez em 2002, para aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio na idade adequada. Antes, a certificação para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) era feita por meio de provas realizadas pelas secretarias municipais ou estaduais de educação, outra opção para obtenção do certificado. É realizado pelo INEP em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação. O Exame tem quatro aplicações, com editais e cronogramas diferenciados: Encceja para residentes no Brasil (ENCCEJA Nacional), ENCCEJA para residentes no Brasil privados de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas (Encceja Nacional PPL), Encceja para brasileiros residentes no exterior (ENCCEJA Exterior) e ENCCEJA para residentes no exterior privados de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas (ENCCEJA Exterior PPL). As aplicações fora do Brasil são feitas em

Segundo o Ministro da Educação Fernando Haddad, em entrevista concedida à TV MEC, em março de 2009, a possibilidade de reestruturação curricular do Ensino Médio através do Novo ENEM, contempla o processo de sua reforma e diz também, que o exame é um eficiente processo de seleção para a entrada no Ensino Superior. Além disto, afirmou também que constitui outro benefício, “a prova vai permitir a organização do currículo do ensino médio (...) e a avaliação do desenvolvimento, tanto das instituições de Ensino Médio quanto das de ensino superior, já que a prova vai ser comparável ao longo do tempo”. O Ministro ainda pede as IFEs que se envolvam no processo desta reforma, estabelecendo relações entre os conteúdos avaliados nos exames de seleção para ingresso as universidades, as habilidades bases exigidas das graduações e a formação humana do indivíduo. Estabelecendo um link entre Ensino Superior e Ensino Médio (CARNEIRO, 2012).

A nova versão desta avaliação trouxe também uma reestruturação metodológica, relatado no relatório pedagógico 2009-2010, na qual as matrizes de referências do exame foram estruturadas e validadas pelo comitê de Governança do Novo ENEM, composto por representantes da ANDIFEs, por um reitor representante de cada região do país, pelo presidente do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (Forgrad) e por representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), tendo como base a matriz utilizada no ENCCEJA Ensino Médio, dividida em quatro áreas do conhecimento (BRASIL 2013).

Segundo o mesmo documento, as matrizes não só colaboram com a elaboração dos itens da prova, mas também embasa as práticas pedagógicas do Ensino Médio, com intuito de contribuir para uma seleção transparente. Embora, sirva de parâmetro para avaliação e de orientação aos estudantes e docentes desse nível de ensino, não se deve confundir matriz de referência do ENEM com currículo do Ensino Médio, pois é mais amplo. Ela é estruturada por dois norteadores os eixos cognitivos e as competências por área. “O primeiro, comum a todas as áreas de conhecimento, corresponde a domínios da estrutura mental e funciona de forma orgânica e integrada às Competências de área. O segundo vetor organiza as Habilidades à luz das especificidades curriculares em cada uma das Áreas do Conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 17).

Assim, estruturada as matrizes, a avaliação passa a ser organizada em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias,

contendo uma aproximação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Neste sentido, o exame está organizado em quatro testes, um para cada área, cada um contém 45 questões de múltiplas escolhas, fechando um total de 180 questões e uma redação. E um questionário socioeconômico a ser respondido no ato da inscrição. A ser realizado em dois dias.

Segue abaixo um resumo da matriz de referência, com suas respectivas disciplinas, eixos cognitivos, competências e habilidades, conforme o quadro 02.

**Quadro 2-Síntese da matriz de referência do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio a partir de 2009**

SÍNTESE DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM - 2009					
	Áreas do Conhecimento	Disciplinas	Eixos Cognitivos 1. Dominar linguagens (DL) 2. Compreender fenômenos (CF) 3. Enfrentar situações-problema (SP) 4. Construir argumentação (CA) 5. Elaborar propostas (EP)	Competência	Habilidade
1	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação)	Língua Portuguesa, Arte, Ed. Física, Língua Estrangeira	DL / CF / SP/ CA / EP	09	30
2	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, Geografia, Sociologia, Filosofia	DL / CF / SP/ CA / EP	06	30
3	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia, Física, Química	DL / CF / SP/ CA / EP	08	30
4	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	DL / CF / SP/ CA / EP	07	30
				30	120

Fonte: INEP - Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010.

As questões da avaliação partem do pressuposto de diminuir a memorização mecânica e propiciar a valorização do raciocínio lógico e a vivência de mundo dos participantes, através da elaboração de itens que envolvam situações-problemas. Para avaliar as competências e habilidades abordadas no exame são “utilizados métodos estatísticos e psicométricos para a análise dos itens”, a partir de 2009 foi adotado a Teoria de Resposta ao Item (TRI).

De acordo com Cunha (2014), o ENEM nas edições de 1998-2008, utilizou como método de obtenção de resultados a Teoria Clássica dos Testes (TCT), levando em consideração apenas a quantidade de itens acertados pelos participantes, com pretensão de avaliar reprovação

e aprovação individual em relação a determinados conteúdos. Para ele esta teoria apresenta as seguintes limitações:

Não permite comparar indivíduos que tenham respondido a testes distintos e não permite fazer o acompanhamento de um mesmo sujeito durante as várias etapas do processo de construção do conhecimento. Isso decorre do fato de que na TCT os resultados obtidos dependem do conjunto de itens selecionados para a construção da referida prova, tornando o resultado encontrado um caso particular (CUNHA, 2014, p.09).

Nas avaliações educacionais a aferição do conhecimento do aluno, dependeria da seleção dos conteúdos para elaboração dos itens a serem avaliados, pois o mesmo aluno poderia ter resultados diferentes a cada teste, como se o conhecimento dele variasse de exame para exame. A aferição da inteligência passa a ter como objeto o instrumento avaliativo (questões) e não o indivíduo. Dessa forma, para sanar as limitações da TCT, cresceu as técnicas de utilização da TRI.

Na concepção de Carneiro (2012) a TRI é um modelo estatístico que “se propõe a aferir as habilidades de cada indivíduo a partir da utilização de itens no exame com variados graus de complexidade, de modo a averiguar o nível de habilidade do candidato com base no quadro de itens que ele acerta na prova”, ou seja, que de acordo com a dificuldade de cada item (questão) agrega um valor diferenciado, os itens mais difíceis têm uma maior pontuação, ao passo que as questões médias e fáceis uma pontuação menor.

Tendo como elemento central os itens e não a prova como um todo, a TRI permite, por exemplo, a comparação entre populações distintas submetidas a provas diferentes, mas com alguns itens comuns, ou ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a diferentes provas, com ou sem itens comuns (Andrade & Valle, *apud* CARNEIRO, 2012, p. 227).

Pacheco (2013, p. 222) diz que as teorias de modelagem latente, como é o caso da TRI, possuem como postulado básico que diz:

O comportamento humano é consequência de processos hipotéticos chamados de traços latentes e a TRI adota esse modelo e expressa a relação entre os comportamentos, que são as variáveis observáveis, e os traços latentes, que expressam as variáveis hipotéticas, por meio de equação matemática chamada de equação logística. O modelo produz uma curva conhecida como Curva Característica do item, a CCI. A CCI define os parâmetros dos comportamentos, ditos itens (dificuldade, discriminação) em função do tamanho do traço latente, expresso como teta ( $\theta$ ) e que se traduziria em conhecimento.

O INEP deixa claro, os três parâmetros essenciais para avaliar a qualidade do item e, conseqüentemente, a qualidade da medida:

- a) parâmetro de discriminação: é o poder de discriminação que cada questão possui para diferenciar os participantes que dominam dos participantes que não dominam a habilidade avaliada naquela questão (item);
- b) parâmetro de dificuldade: associado à dificuldade da habilidade avaliada na questão, quanto maior seu valor, mais difícil é a questão. Ele é expresso na mesma escala da proficiência. Em uma prova de qualidade, devemos ter questões de diferentes níveis de dificuldade para avaliar adequadamente os participantes em todos os níveis de conhecimento;
- c) parâmetro de acerto casual: em provas de múltipla escolha, um participante que não domina a habilidade avaliada em uma determinada questão da prova pode responder corretamente a esse item por acerto casual. Assim, esse parâmetro representa a probabilidade de um participante acertar a questão não dominando a habilidade exigida (INEP, [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/manuais/2012/guia-do-participante-Notas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/manuais/2012/guia-do-participante-Notas.pdf)).

A utilização da teoria do TRI no ENEM permite, além de quantificar os acertos dos participantes, permite acrescentar outros aspectos com os parâmetros do item e o padrão de resposta do candidato, “pois a teoria modela a probabilidade de um indivíduo responder corretamente a um item como função dos parâmetros do item e da proficiência (habilidade) do respondente” (PACHECO, 2012, p. 222). A proficiência alcançada está vinculada ao número de acertos, aos parâmetros do item e ao padrão das respostas. Assim, pessoas com o mesmo número de acertos, apresentam pontuações distintas, pois depende de quais itens foram acertados e não somente a quantidade, expressando habilidades diferentes em cada indivíduo (PACHECO, 2012).

O ENEM em 2017 passa novamente por algumas alterações registradas em seu edital nº 13, de 07 de abril de 2017<sup>26</sup>, publicado pelo INEP. O exame deixa de ter o caráter de certificação do Ensino Médio, essa função volta a ficar a cargo do ENCCEJA, a prova passa a ser realizada em dois domingos consecutivos, diferente das edições anteriores, cuja realizações eram dois dias (consecutivos) do mesmo final de semana, a ordem das provas também foi alterada, no primeiro dia os cadernos de provas contêm questões das áreas de Linguagens, Códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira), Ciências Humanas e suas tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Redação e no segundo dia os cadernos de provas contêm questões das áreas de Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química) e Matemática e suas tecnologias (Matemática). Os participantes considerados treineiros, por força do disposto no artigo 38, inciso II, e no artigo 44, inciso II, ambos da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e que concluíram o Ensino Médio após o ano letivo de 2017, no primeiro dia de prova declarará ciente de que o resultado do exame se destina exclusivamente para auto avaliação e não para ingresso ao Ensino Superior.

26



## 2.5 ENEM e Ensino Médio

Segundo parecer das DCNEM - 2011, o desafio da educação está em significar o Ensino Médio, que vai além da superação da dualidade estrutural desse nível de ensino.

Esta superação significa uma formação integral que cumpra as múltiplas finalidades da Educação Básica e, em especial, do Ensino Médio, completando a escolaridade comum necessária a todos os cidadãos. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana (BRASIL, 2012, p. 29).

No texto da LDB (1996) fica evidenciado o caráter de formação geral, que deve ser assumido no Ensino Médio, a dificuldade está na efetivação dessa proposta pelas instituições básicas de ensino.

Art. 35º O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, fica a cargo da escola de Ensino Médio, legalmente amparado, promover questionamentos, enquetes, críticas e apontamentos, acerca de qual finalidade o Ensino Médio deve promover. O Ensino Médio no Brasil, ao longo dos anos, sofreu alterações em suas propostas, ora tendendo para uma formação geral (propedêutica), ora para uma formação específica profissional (técnica), proporcionando o caráter dual desse nível de ensino, sempre fomentando a hegemonia do modo de produção vigente. Segundo os documentos oficiais, uma das finalidades do ENEM, é a democratização da oportunidade do acesso às vagas ao ingresso na Educação Superior.

Segundo Kuenzer (2005) a dualidade estrutural do Ensino Médio tem suas raízes em como a sociedade está organizada, que expressa as relações entre capital e trabalho, é ingenuidade ou insensatez resolvê-la na escola através de implantação de novas concepções.

Para que haja verdadeiramente uma mudança, há necessidade de uma sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos.

Portanto, o novo ENEM possibilitou ao filho da classe trabalhadora a oportunidade de continuidade de sua formação intelectual. Haja vista, que a formação propedêutica, necessária para alcançar o Ensino Superior era privilégio da classe dominante. Neste sentido, compreender como este exame tem refletido na escola pública de Ensino Médio se torna relevante para nossa pesquisa.

O ENEM norteia algumas diretrizes nas escolas de nível médio. Um reflexo nítido desse fato, segundo Clemente e Souza (2016) é no direcionamento curricular. Ademais, com as mudanças metodológicas da avaliação, articuladas em áreas do conhecimento, avaliadas com foco nas competências e habilidades, norteadas a partir dos documentos oficiais como: PCN, DCEM e DCN, interferem diretamente na escola, pois apontam para uma necessidade de reorganização curricular e adequação do planejamento do trabalho do docente, que atendam essas novas demandas advindas das tendências avaliativas. Isso por conta das implicações que o ENEM possa ter na reforma curricular. Além disso, a

(...) ideia de se reestruturarem currículos a partir de uma modificação gerada pelo novo formato de exame proposto pelo Ministério da Educação com o Novo Enem está em se conseguir uma reestruturação didático-pedagógica nas escolas a partir dessa mudança em um exame que se configura enquanto processo final. Isto é, modifica-se esta instância final (exame realizado no fim do Ensino Médio) com intuito de que isso ressoe no processo inicial (contexto de sala de aula de Primeiro, Segundo e Terceiro anos do Ensino Médio) (GOMES, 2013, p. 04).

Clemente e Souza (2016, p. 10) afirmam ainda, “O Novo ENEM, enquanto política pública de avaliação [...], determinou repercussões no cotidiano da escola e na prática pedagógica do professor desse nível de ensino”. Para o docente, diante desta realidade de avaliação externa, pode acrescê-la à sua prática profissional, atendendo a nova demanda. “Sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e saber-ser”, retratando a instrução no discurso oficial sobre a prática docente (Tardif, *apud*. CLEMENTE; SOUZA, 2016, p. 10).

No contexto das vertentes do Ensino Médio e ENEM, a posição dos autores no que diz respeito a importância e críticas desta avaliação no final da Educação Básica é diversa, onde alguns criticam ao passo que outros elogiam. Diante disto, torna-se necessário a abordagem destas opiniões para compreendermos a realidade deste exame na educação.

Para isto, realizou-se no terceiro capítulo, a pesquisa empírica, com observação direta da rotina escolar, questionários aplicados aos professores, alunos e pessoal da gestão escolar. Analisou-se também os Projetos Políticos Pedagógicos, os planos de aulas, projetos

desenvolvidos pelos professores, com objetivo de compreender, em que as alterações do “novo” ENEM têm contribuído para modificar ou não as ações das escolas públicas de Ensino Médio, em relação aos alunos da 3ª série, em colocar em seus horizontes a possibilidade de ingresso no Ensino Superior, verificando quais as concepções e significados que o “novo” ENEM tem para diretores, coordenadores, professores e alunos da 3ª série do Ensino Médio de três escolas públicas de Goiânia.

## CAPÍTULO III - DA TEORIA À PRÁTICA

### 3. RESULTADOS E ANÁLISES

#### 3.1 Sujeitos e o contexto da pesquisa

O contexto da pesquisa foi em três escolas públicas estaduais, com a modalidade de Ensino Médio, na cidade de Goiânia, situadas na região noroeste da cidade. Região que segundo Silva (2014), foi fundada em meados de 1970, através da polarização irregular da capital em decorrência do êxodo rural, de questões sociais e crescimento da pobreza dos países subdesenvolvidos. O local, até então, de zona rural denominada Fazenda Canavieiras, que na época não era mais utilizada como latifúndio, mas sim como um lixão da prefeitura de Goiânia. A região surgiu pelas lutas de pessoas carentes e trabalhadoras, que não tinham onde morar, assim, viram no local a possibilidade de adquirir uma moradia própria, mesmo que de forma irregular e ilegal.

O Jardim Nova Esperança, fundado em 1979, é um dos bairros desta região, posteriormente, surgiram o setor Finsocial, Vila Mutirão (Etapas I, II e III), Jardim Curitiba (várias etapas); Jardim Primavera entre outros. Bairros que até meados de 1990 dependiam da região de Campinas e do centro urbano da Capital para o abastecimento, atendimento bancário, saúde e trabalho. Com o passar dos anos, a região foi se tornando um centro periférico urbano, contando com escolas, comércio consolidado, rede bancária, centros de saúde, entre outras (SILVA, 2014).

Dentro da amostra da pesquisa constam três unidades escolares desta região, intituladas por escola “A”, escola “B” e escola “C”.

##### 3.1.1 Escola “A”

A escola A funciona nos três turnos de trabalho, com a modalidade de Ensino Médio, o gestor foi eleito e está pleiteando o segundo mandato. Possui três coordenadores pedagógicos, 28 professores modulados no Ensino Médio, dos quais 17 participaram da pesquisa, sendo 60,7%. Os três turnos da escola possuem 190 alunos frequentes nas turmas de 3ª série, dos quais 137 participaram da pesquisa, dando uma porcentagem de 72,1%.

As informações abaixo sobre a escola A, foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP), disponibilizado por pela unidade escolar.

O Colégio A está situado no bairro Vila Mutirão, fundado em 1984 e autorizado a funcionar pela Lei de Criação nº 9418/84SSE, funcionando pela Resolução CEE nº 637 de 26/09/1997.

Ao longo destes 33 anos passaram vários gestores eleitos por eleições diretas. A Instituição é administrada pelo Gestor e a Secretária Geral. O quadro de servidores conta com 70 funcionários, sendo 32 professores (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e 38 agentes administrativos distribuídos três turnos. O trabalho pedagógico é orientado e coordenado por uma equipe de coordenadores, formada por pedagogos e graduados em áreas afins.

O Colégio atende aos dispositivos contidos no Regimento Escolar, funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) distribuídos em 33 turmas, oferecendo o Ensino Médio regular, atendendo alunos a partir de 14 anos de idade de ambos os sexos, tendo um total de 901 alunos matriculados nas duas modalidades de ensino.

O Colégio A possui 14 (catorze) salas de aulas, sendo que duas destas abrigam Laboratórios de Informática e Mídias (equipados com 10 máquinas: um servidor e 20 estações de trabalho, além dos projetores, Notebooks, TVs). [O LIE (Laboratório de Informática e Educação) objetiva auxiliar a atividade de pesquisas na Internet, com programas e softwares educativos]. O uso pedagógico dessas mídias é mediado por um coordenador pedagógico, o qual é responsável pela aplicabilidade pedagógica desses recursos tecnológicos.

A Biblioteca serve de apoio ao processo de construção do conhecimento, a fim de estimular e oportunizar a formação do hábito de leitura e o desenvolvimento do estudo independente (através do empréstimo de livros literários e abertura para a pesquisa de conteúdo). A Secretaria da escola é gerida por uma secretária geral, cuja responsabilidade é a escrituração, guarda dos documentos do colégio e alimentação e manutenção das informações no SIGE (Sistema Integrado de Gestão Educacional).

A Cozinha é o espaço de preparação da merenda escolar, bem como chá, café, etc. Há também o depósito da merenda, sala de almoxarifado, sala dos professores, juntamente com a coordenação. Temos também o Espaço Criativo, onde são desenvolvidas as atividades desportivas e uma quadra poliesportiva coberta para práticas esportivas da Educação Física e outras atividades pedagógicas. Um pátio coberto com tenda de 18m que melhorou a qualidade das apresentações realizadas no colégio, tornando-se um espaço muito importante para o sucesso de atividades educativas. A estrutura física da escola conta também com um jardim com bancos ao seu redor, que torna o ambiente escolar mais atraente e prazeroso.

No ano de 2009, o colégio firmou uma parceria com o Grupo Odilon Santos, através do Programa Parceiros da Educação, que possibilitou muitas melhorias implementadas pelo

suporte financeiro, além do acompanhamento pedagógico e da troca de experiências, intercambiando as visões educativa e administrativa. Essa parceria findou-se em 2013. No ano de 2016 a U.E conseguiu recursos para cobertura da quadra de esportes.

Partindo do princípio de práticas inovadoras, utilizam lousa branca e pincel marcador, desprezando o antigo giz. Estão à disposição dos professores os seguintes recursos pedagógicos: Computadores com Internet, Aparelhos de som, Jogos pedagógicos, Data show, Mapas, Um Dorso de Corpo Humano, um microscópio óptico, Materiais de pesquisa e análise, PNLD; TV'S e outros (PPP Escola A, p. 11, 2017).

#### Caracterização do alunado

O Colégio A, atende uma clientela oriunda, basicamente de uma classe social médio-baixa, em que boa parte das famílias enfrentam grandes dificuldades econômicas. Muitos apresentam carência afetiva, o que reflete no desenvolvimento emocional, cognitivo, físico. Percebe-se que alguns destes alunos não dispõem de orientação familiar, em relação a regras e valores de conduta necessários em todo e qualquer ambiente.

Mesmo diante desse complexo e significativo quadro, percebe-se que estes mostram, em meio a tantas diversidades, que permeiam suas vivências cotidianas um empenho e determinação em serem sujeitos ativos na construção de suas identidades. Em contrapartida, tem famílias que participam ativamente das atividades pedagógicas de seus filhos, com atuação firme e significativa no processo de aprendizagem (PPP da Escola A, p. 16, 2017).

#### **3.1.2 Escola “B”**

A escola B funciona nos três turnos de trabalho, sendo o turno matutino e noturno com a modalidade de Ensino Médio e o turno matutino com uma turma de 9º ano e o vespertino com turmas, de 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A gestora começou seu trabalho na unidade no final do ano de 2012, como interventora, convocada para ajustar os pontos de atenção que a unidade escolar enfrentava. Em 2014 foi eleita para cumprir seu primeiro pleito, agora está no exercício de sua segunda gestão. A unidade possui três coordenadores pedagógicos, 18 professores modulados no Ensino Médio, dos quais 18 participaram da pesquisa (100 %). Os dois turnos que contemplam o Ensino Médio possuem 132 alunos frequentes na 3ª série, dos quais 101 participaram da pesquisa, dando uma porcentagem de 76,5% do total.

As informações abaixo sobre a escola B, foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP), disponibilizado por pela unidade escolar.

O Colégio B situa-se, no Setor Jardim Primavera, região noroeste de Goiânia. O referido colégio foi criado em 1996 com o objetivo de atender às necessidades da comunidade local. O colégio oferece o Ensino Fundamental e Médio, atendendo em média 400 alunos por turno. A instituição agrega, em média, 18 professores para atenderem aos turnos: matutino, vespertino e noturno, todos com o curso superior. Os coordenadores são em número de oito para atenderem aos turnos existentes e estão graduados, distribuídos em funções pedagógicas, de turno, no projeto Mais Educação e no AEE (Atendimento Educacional Especializado). O cargo administrativo é composto por três auxiliares. Os funcionários em geral são compreendidos por quatro merendeiras e dois vigias.

O Jardim Primavera, bairro da região noroeste de Goiânia, começou a tomar forma há 14 anos. Era, então, um amontoado de barracos de lona preta. Os pioneiros não contavam com nenhuma infraestrutura, sem ônibus, energia elétrica, nem água tratada, enfrentaram todos os tipos de dificuldades. Hoje o setor tem infraestrutura mediana, mas a demanda ainda é grande. O Presidente da associação de moradores da época, Jair Pereira se orgulha de ser fundador do bairro.

Ao voltar do trabalho à noite, os moradores tinham dificuldades para localizarem seus barracos, pois eram escuros e faltava tudo. O bairro já tem energia elétrica e água tratada e também é servido por linhas regulares de ônibus. A pavimentação asfáltica está concluída e a comunidade conta com uma escola municipal, uma estadual e três particulares, um posto de saúde, um posto policial e um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil). Os terrenos foram doados pelo Estado em 1994 sem estarem legalizados. Em 2006, o setor já contava com uma população de 14 mil habitantes. Portanto, a partir do ano de 2013, a AGEHAB (Agência Goiana de Habitação) cadastrou os moradores para entrega das escrituras dos lotes para legaliza-los.

O Colégio B tem uma estrutura de placas de concreto, dispõe dos seguintes espaços: 10 salas de aulas, biblioteca, sala de professores, laboratório de informática, sala da direção, secretaria, quadra de esporte descoberta, pátio descoberto e pátio coberto, cinco banheiros, sala de coordenação, cozinha, um pátio coberto com tenda para eventos, dois depósitos, uma sala de recursos e uma sala de AEE.

A escola é dotada de uma variedade de materiais didáticos, porém ainda é pouca a quantidade, devido ao grande número de alunos por sala. Dispõe dos seguintes materiais didáticos: três projetores de imagens com notebook; uma lousa digital e quadro para projeção;

cinco caixas de som amplificadas; quatro toca CD; novos volumes literários na biblioteca; 14 ventiladores para melhor climatização das salas; seis máquinas copiadoras; seis televisores; dois aparelhos de DVD; 46 computadores; variedade de mapas; 16 blocos lógicos; 10 peças de ábaco; cinco quebras cabeças; 11 lousas brancas; cinco aparelhos de ar condicionado; Jogos como dominó e ludo; Jogos de xadrez; um microscópio e 10 violões (PPP Escola B, p. 07, 2017).

#### Caracterização do alunado

O nível socioeconômico dos alunos está entre as classes D e E, parte da clientela do colégio apresenta indícios de carência alimentar, roupas, higiene e material escolar. Grande parte dos pais dos alunos valorizam muitos programas sociais, como o salário escola e o bolsa família, fazendo com que os discentes não falem às aulas, porém, os mesmos não têm tempo suficiente para acompanhar os filhos em casa e nas atividades escolares, devido ao trabalho ou por falta de conhecimento, pois a maioria não teve oportunidades para estudos regulares (PPP Escola B, p. 14, 2017).

#### **3.1.3 Escola “C”**

A escola C funciona nos três turnos de trabalho, sendo o turno matutino e noturno com a modalidade de Ensino Médio e o vespertino com turmas de 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A gestora foi nomeada pelo coordenador regional, devido a desistência do diretor anterior em 2017. O colégio possui dois coordenadores pedagógicos, o noturno está com déficit de coordenador pedagógico, 16 professores modulados no Ensino Médio, dos quais 16 participaram da pesquisa (100 %). Os dois turnos (matutino e noturno) que atendem o Ensino Médio, possuem 121 alunos frequentes da 3ª série, dos quais 103 participaram da pesquisa, dando uma porcentagem de 85%.

As informações abaixo sobre a escola C, foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP), disponibilizado por pela unidade escolar.

O Colégio C foi criado em 1984 na Vila Finsocial, região noroeste de Goiânia. Sua importância se deu na crescente demanda de alunos no setor e regiões adjacentes e pelo fato das escolas vizinhas não atenderem a todos. Inicialmente, atendia cerca de 700 alunos em três turnos de funcionamento, com cinco salas.

O colégio, em 1986, passou por uma ampliação, ganhando quatro salas, atendendo a crescente demanda do setor, passando a atender mais de 1.150 alunos. Em 1996, atendendo pedidos da comunidade, a unidade passou por mais uma reforma, construindo mais três salas



de aula, uma biblioteca, uma sala para vídeo e mais dois banheiros. Desde, então, passou a ter capacidade para atender até 1625 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A unidade educacional está localizada a aproximadamente 25 minutos do centro de Goiânia e atende a comunidade do bairro, bem como o entorno. Oferece os Ensinos Fundamental e Médio. Atualmente, possui: 11 salas de aula, sala de professores, biblioteca, sala de vídeo, sala de dança, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala da coordenação, cozinha, seis banheiros, secretaria e direção.

O Colégio atende aos dispositivos contidos no Regimento Escolar, funciona nos três turnos, distribuídos assim: 11 turmas no matutino, oito turmas no vespertino e cinco turmas no noturno, oferecendo Educação Regular, atendendo alunos a partir de 10 anos de idade, de ambos os sexos, tendo um total de 807 alunos matriculados. O quadro de servidores conta com funcionários, sendo 29 professores e 32 agentes administrativos distribuídos nos três turnos. A instituição é administrada por uma gestora, interventora (indicada pela SEDUCE (Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte), visto que o gestor, anteriormente eleito, renunciou seu mandato) e mandato de três anos e Secretária Geral. O trabalho pedagógico é orientado e coordenado por uma equipe de coordenadores, formada por pedagogos e graduados em áreas afins.

As instalações gerais do Colégio estão em estado razoável de conservação. Um pavilhão, com cinco salas de aulas, teve seu telhado e parte elétrica reformados. As demais salas têm problemas relativos à instalação elétrica que se encontra defasada, considerando a demanda atual. Esta edificação dispõe de instalações físicas para os serviços essenciais administrativos, pedagógicos. Atualmente, possui: 13 salas de aulas, sala de professores, biblioteca, seis banheiros, sala de vídeo, sala de dança, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala da coordenação, cozinha, secretaria e direção.

O Colégio conta com um considerável conjunto de recursos didáticos para um bom desempenho dos professores e, conseqüentemente, melhoria da aprendizagem. Estes recursos são dois televisores, dois aparelhos de data show, duas caixas de som com microfones, um aparelho toca CD, dois notebooks, cerca de 6000 livros e vários jogos didáticos.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos, com resenhas das coleções consideradas aprovadas, que é encaminhado à escola, que escolhe, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP). O programa é executado em ciclos trienais

alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser, em nossa realidade, para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. Na UE as solicitações e escolha do livro tem sido atendida a contento.

Tem um laboratório de informática com 21 computadores ligados à internet, para o Ensino Fundamental. Esse laboratório está com problemas de funcionamento, que ainda não foi diagnosticado e reparado. Para tanto, informou-se os órgãos competentes, que estão buscando uma solução. No Ensino Médio tem um laboratório de ciências que conta com kits experimentais de Biologia, Física e Química (PPP Escola C, p. 14, 2017).

#### Caracterização do alunado

O Colégio C atende uma clientela oriunda, basicamente de uma classe social C, em que boa parte das famílias enfrentam dificuldades financeiras e, por vezes sociais, destacando-se o envolvimento com drogas e práticas criminosas. Muitos apresentam carência afetiva e nutricional, o que reflete no desenvolvimento emocional, cognitivo e físico. Percebemos que alguns destes alunos não dispõem de orientação familiar em relação a regras e valores de conduta necessários em todo e qualquer ambiente. Mesmo diante deste complexo e significativo quadro, percebe-se que estes mostram, em meio a tantas diversidades, que permeiam suas vivências cotidianas um empenho e determinação em serem sujeitos ativos na construção de suas identidades.

A flexibilização da escola, no sentido de atender o alunado, é algo preocupante dentro da unidade. Devido à condição financeira desprivilegiada das famílias, é frequente a necessidade de alunos do Ensino Médio trabalharem para ajudar no sustento em casa. Sendo assim, sempre tem uma quantidade significativa de alunos que transferem para o turno noturno, ou mesmo que evadem da escola.

Em termos de inclusão, a escola é abrangente, dentro de suas limitações, pois temos um grupo de professores de apoio e intérpretes, que atendem da melhor forma os alunos com necessidades especiais. Tem também infraestrutura adequada a alunos cadeirantes, mais ainda falta algumas rampas de acesso (PPP Escola C, p. 17, 2017).

O quadro a seguir mostra o quantitativo de escolas, diretores, coordenadores, professores e alunos participantes da pesquisa, com os dados do quantitativo geral e do quantitativo que aceitaram participar da pesquisa.

**Quadro 3 – Quantitativo dos sujeitos participantes da pesquisa**

<b>AMOSTRA</b>						
					<b>Total</b>	
<b>Escolas</b>		Escola A	Escola B	Escola C	<b>03</b>	
<b>Turnos com Ensino Médio</b>		Matutino Vespertino Noturno	Matutino Noturno	Matutino Noturno	<b>07</b>	
<b>Gestor</b>		01	01	01	<b>03</b>	<b>100%</b>
<b>Coordenadores</b>	Modulados	03	02	01	<b>06</b>	<b>83%</b>
	Participantes	03	01	01	<b>05</b>	
<b>Professores</b>	Modulados	28	18	16	<b>62</b>	<b>75%</b>
	Participantes	17	18	12	<b>47</b>	
<b>Alunos</b>	Matriculados	190	132	121	<b>443</b>	<b>77%</b>
	Participantes	137	101	103	<b>341</b>	

Fonte: Elaborada pela autora com bases no levantamento realizado nos dados dos questionários aplicados em 2017.

No geral, a pesquisa empírica contou com a participação de três gestores (100%), cinco coordenadores (83%), 47 professores (75%) e 341 alunos (77%) (Quadro 3).

Foram realizadas reuniões por escola, diante da impossibilidade de unir os participantes em um mesmo momento. No encontro com gestor e coordenadores de cada unidade escolar (U.E), foi apresentado o objetivo da pesquisa e como seriam os procedimentos envolvidos, quais os documentos norteadores da U.E, a rotina escolar, aplicação dos questionários ao gestor, coordenadores, professores e alunos dos turnos que compunham alunos da 3ª série. Com a aprovação deles o trabalho foi iniciado. Liberado o acesso, as três U.Es (Unidades Escolares), forneceram dados necessários, como número de alunos matriculados, a modulação dos professores, os documentos, como P.P.P, Plano de Ação dos projetos e Regimento Escolar.

Entretanto, nos dias da explicação da pesquisa e do pedido de autorização para a realização ou nos dias de aplicação dos questionários e, até mesmo no meu trabalho como tutora educacional, não observei um trabalho rotineiro voltado ao ENEM. O que aparentemente se constatou foi que os coordenadores estão sempre atribulados com as demandas vinda da SEDUCE e dos projetos elencados pela comunidade escolar para serem realizados ao todo, que não foi possível perceber ações voltadas para o esclarecimento sobre o novo ENEM.

### 3.2 Análise dos documentos

A análise documental permitiu coletar dados produzidos pelas unidades educacionais. Assim, colaboraram com a elucidação da questão: como estão sendo desenvolvidas ações na escola pública, em relação a colocar no horizonte dos alunos a possibilidade de ingressarem no Ensino Superior, por meio do desempenho no ENEM? Para tanto, escolheu-se, para análise, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), os planos de ações e as avaliações.

As três unidades escolares apresentaram um modelo padronizado em relação a sua estrutura do PPP, com mudanças, nos que diz respeito a modalidade atendida, dados sobre funcionários e os projetos desenvolvidos em cada uma, sendo que alguns projetos são comuns as três. Como por exemplo: Cultura Afro, Combate ao *Bullying* e *Cyberbullying*, Projeto de vida e Projeto de conservação, Cultura indígena, Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF), Movimento Cidadania e Paz na Educação.

Através da análise dos PPPs, percebeu-se que existe um modelo padronizado para o documento, as alterações tangem nas especificidades de atendimento de cada escola, da estrutura física e das informações sobre os funcionários. Nos planos de ação em geral apresentam várias ações voltadas para o aumento da proficiência em língua portuguesa e matemática, através de resoluções de exercícios das avaliações anteriores da ADA<sup>27</sup> (avaliação dirigida amostral) e utilização do caderno de atividades do Aprender +.

Nas avaliações bimestrais, a escola que mais se aproxima de uma prova contextualizada são as avaliações da escola C, no turno matutino, inclusive com avaliações com itens construídos dentro das diretrizes da TRI (Teoria de Resposta ao Item). Isso ficou claro no questionário da coordenadora pedagógica, que disse fazer oficinas com material sobre esta teoria para os professores. As outras escolas apresentaram avaliações com questões básicas, com questões mais elaboradas somente em algumas disciplinas. Por exemplo, a escola A faz sua avaliação bimestral em forma de simulado, mas não específico por área, ou por tema central. Além disto, com número de questões definidas por disciplina de maneira fragmentada.

Através da análise dos documentos produzidos pelas escolas, foi possível compreender sobre o universo pertencente de cada uma, como parâmetros físicos, aspectos do alunado, concepções pedagógicas entre outras. Desta forma, a análise dos documentos produzidos,

---

27 ADA - Avaliação Dirigida Amostral: Trata-se da avaliação diagnóstica contínua amostral das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza desenvolvida pela SEDUCE em 2015 que complementa o processo de diagnóstico do ensino e aprendizado e orientação pedagógica das escolas da Rede Estadual em 2018 será Avaliação Dirigida Censitária, é aplicada bimestralmente em cada escola. As avaliações são enviadas para a equipe pedagógica da SEDUCE, que tem sete dias para dar propostas e sugestões aos professores para que eles trabalhem as dificuldades detectadas. Isso permite avaliar a proficiência do aluno e o programa tem sido a referência para a construção de material pedagógico de apoio. Por meio dessa avaliação, notou-se o avanço no ensino em Goiás. Disponível em: <https://site.seduc.go.gov.br/educacao/educacao-de-goias-e-destaque-em-seminario-nacional/>. Acesso em: mar/2018.

possibilitou-nos, não só caracterizar cada unidade, nos aspectos físicos, dos funcionários, mas também compreender o âmbito das atividades pedagógicas elencados em seus documentos oficiais.

### **3.3. Interpretando as respostas: as vozes dos sujeitos**

O questionário serviu como instrumento metodológico para ouvir os sujeitos envolvidos na rotina escolar. Buscou-se caracterizar o perfil de cada grupo de sujeitos envolvidos, como diretores, coordenadores, professores e alunos. E em seguida verificar quais conhecimentos e os significados que o exame do ENEM tem para cada grupo estudado. Assim, compreender através das questões, como a escola aborda o tema ENEM na sua rotina.

#### **3.3.1 Diretores**

##### **3.3.1.1 Caracterização dos Diretores**

Os diretores das Unidades Escolares Estaduais de Goiás são escolhidos democraticamente pela comunidade escolar. Para tanto, tem a eleição que os candidatos seguem os pré-requisitos e podem disputar o pleito. Segundo as diretrizes operacionais da Rede Estadual de Ensino de Goiás (2016/2017),

O diretor é um profissional que conhece a realidade em que sua comunidade está inserida, possui conhecimentos técnicos e pedagógicos indispensáveis para a sua função, é um articulador firme e flexível, comunica-se bem, motiva e envolve seu grupo, enfrenta com entusiasmo os obstáculos, busca soluções criativas para resolução de problemas, precisa manter-se firme na direção planejada procurando soluções que melhor contribuam para o alcance dos resultados de aprendizagem esperados. Necessita ter habilidade para expressar pensamentos e ideias de maneira compreensível para o interlocutor, conhecer bem o idioma e as normas de escrita para a elaboração de textos, resolver problemas cotidianos com uma capacidade de resiliência contínua, utilizando o planejamento como ferramenta de trabalho, traçar metas e estratégias para alcançar os resultados necessários e, fazer o acompanhamento constante das atividades desenvolvidas pela equipe da escola, promover a formação continuada, em serviço, dos coordenadores pedagógicos e professores, enfim desenvolver uma liderança inspiradora. (SEDUCE, 2016).

##### **3.3.1.2 Percepções e ações dos diretores sobre o exame do ENEM**

Os diretores das escolas A, B e C, respectivamente, possuem a formação em Licenciatura em Física, e os dois últimos em Biologia. Ademais, os três possuem pós-graduação em nível de especialização e faixa etária entre 36 a 40 anos e os três estão a mais de 15 anos trabalhando na educação.

Com relação à questão sobre participação acerca das ações direcionadas ao exame do ENEM na escola. Os diretores responderam: *“direcionar e acompanhar as atividades desenvolvidas pelos professores”*; *“trabalhamos conforme as diretrizes”*; *“acompanho as práticas pedagógicas em salas de aulas dos professores através dos planos, orientações gerais aos coordenadores pedagógicos e aos professores, e na execução das atividades propostas pela SEDUCE”*.

Foi questionado se o diretor conhece a prova do ENEM e sua opinião sobre a composição pedagógica da mesma. As respostas foram: *“totalmente fora de foco para alunos de escola pública, conteúdo fora da realidade dos alunos”*; *“um pouco complexa em relação ao vocabulário dos alunos”*; *“a composição pedagógica da prova é muito interessante, pois agrega conhecimento e diversidade nas provas educacionais, porém nem todas escolas trabalham dentro dos mesmos valores”*. Esta questão, todos responderam de maneira geral e ampla, nenhum dos diretores responderam em relação a área de formação ou outra área de interesse.

Outro ponto abordado foi se ele incentiva a participação no ENEM e se os alunos solicitam informações sobre a prova. Tanto sobre o incentivo a participação, quanto se os alunos solicitam informações sobre o ENEM, a resposta sim foi unânime. Em relação a como incentivam a participação, as respostas se concentraram na ajuda aos alunos para realizarem as inscrições, disponibilizando computador e na explicação sobre a importância em entrar em uma universidade. No que tange à solicitação dos alunos, as respostas concentram-se nas datas, prazos, possibilidades e inscrições. Fato que condiz com as respostas dos alunos, quando os alunos relatam que buscam informações sobre o ENEM na escola.

A matriz de referência do ENEM foi o tema abordado na próxima questão. Todos responderam de maneira geral, não expressando opinião pessoal sobre as diretrizes da matriz, pois responderam em relação aos professores não estarem familiarizados e não prepararem os alunos dentro das competências abordadas que a compõem, e que é difícil para os alunos de escolas públicas. Ou seja, os diretores não apresentaram conhecimentos sobre a matriz de referência do ENEM.

Também foi questionado sobre o método de correção da prova. Nessa questão, as respostas foram as seguintes: *“não sabemos detalhes, somente que é mecânico”*, *“a metodologia de correção é a TRI (teoria de resposta ao item), onde o valor de cada questão varia de acordo com o percentual de acertos e erros dos estudantes no item”*, *“sei que é feito por uma escala de referência nacional onde os descritores são utilizados”*. Um dos diretores mostrou ter uma noção sobre o assunto, outro disse não conhecer o método e o outro fez uma

confusão com a matriz do SAEGO que utiliza descritores e não competências e habilidades. Sobre a questão que questiona se eles conhecem algum projeto ou programa da SEDUCE em prol do ENEM, obtivemos as seguintes respostas: ENEM *Express*, cursinho para os alunos.

No mesmo assunto, questionamos se a escola desenvolvia projetos em prol do ENEM. Os diretores responderam: “*não*”; “*sim, temos aulão com os alunos e atividades direcionadas somente do ENEM, ou seja, listas de exercícios*”; “*sim, além das aulas dos professores serem voltadas para o ENEM, promovemos aulões, orientações acerca do ENEM. Este ano, em especial, como a 3ª série do EM também fez Prova Brasil (SAEB) nossas ações foram mais voltadas para este fim*”. Constatou-se na análise dos planos de ação das escolas que estas ações, relatadas pelos gestores não estão registradas no documento.

Na questão em que indaga qual a opinião dos diretores sobre o exame do ENEM, obtiveram-se as seguintes respostas: “*promove igualdade, mas não dá equidade*”; “*acredito que o ENEM seja uma forma mais democrática de entrada, ou melhor, ingresso do estudante, principalmente de escola pública à universidade. Porém, os professores do E.M precisam de melhor formação para trabalhar com a metodologia da TRI, pois nem toda escola pública do E.M trabalha com essa metodologia*”; “*acredito que o ENEM poderia melhorar no que se refere a aplicação, acho que deveria ser aplicada no fim do Ensino Médio nas escolas onde os alunos estudam pelas próprias escolas*”.

A última indagação feita aos diretores foi em relação a dualidade estrutural do Ensino Médio, onde os diretores emitiram sua opinião acerca da sua função. As respostas foram: “*creio que esta dualidade foi acarretada pelas mudanças na sociedade. De acordo com a necessidade da sociedade a função do Ensino Médio foi mudando*”; “*formar alunos que saibam se desenvolver no âmbito profissional e na vida pessoal bem como colocá-los no mercado do trabalho com equidade e profissionalismo*”.

### 3.3.2 Coordenadores

Os coordenadores pedagógicos das escolas estaduais são profissionais da unidade escolhidos pelos gestores, exercendo a função, segundo as diretrizes operacionais da Rede Estadual de Ensino de Goiás (2016/2017) que:

Cabe a este profissional despender esforços para promover os processos de ensino e de aprendizagem do estudante e o compromisso de colocar em prática o Projeto Político Pedagógico (PPP), garantindo ao estudante um ensino de excelência e

equidade e promover a formação continuada dos professores em serviço (SEDUCE, 2016).

### 3.3.2.1 Caracterização dos coordenadores

A primeira parte do questionário respondido pelos coordenadores consta com perguntas acerca da formação acadêmica, nível de formação, vínculo empregatício e idade, considerando que estas questões interferem diretamente na prática pedagógica de cada professor.

**Quadro 4 - Caracterização dos Coordenadores Pedagógicos participantes**

<b>Coordenadores Pedagógicos</b>		
		<b>Quantidade</b>
<b>Área de Formação</b>	<b>Letras</b>	<b>02</b>
	<b>Pedagogia</b>	<b>03</b>
	<b>História</b>	<b>01</b>
<b>Vínculo Empregatício</b>	<b>Efetivo</b>	<b>05</b>
	<b>Contrato</b>	<b>01</b>
<b>Pós-Graduação</b>	<b>Especialista</b>	<b>05</b>
<b>Faixa Etária</b>	<b>31 a 44 anos</b>	

Fonte: Elaborada pela autora com bases no levantamento realizado nos dados dos questionários aplicados em 2017.

São sete coordenadores pedagógicos no total dos turnos que ofertam Ensino Médio, cinco responderam os questionários, um se recusou a responder e um estava em déficit (sem coordenador). Do total que estavam modulados, cinco são efetivos e um em contrato temporário. Sobre a formação acadêmica dos mesmos, três são pedagogos, dois possuem formação em Letras e um com formação em História. Os cinco que responderam possuem especialização e se encontram na faixa etária entre 31 a 44 anos. A função de coordenador pedagógico é inerente a formação de pedagogo, um fator desconsiderado em três dos seis coordenadores participantes, mostrando efetividade em outras licenciaturas para assumir essa função.

### 3.3.2.2 Percepções e ações dos coordenadores sobre o ENEM

Segundo informações coletadas nos questionários respondidos pelos coordenadores, todos eles orientam os professores a abordarem temas relacionados ao ENEM. Orientam em reuniões pedagógicas, formações nos trabalhos coletivos e em conversas pessoais diretas com



professores de cada disciplina. Também orientam a utilizarem a linguagem e exercícios do ENEM, na elaboração das questões, que são repassados (via e-mail) a todos os professores, oferece modelos de questões e conversam sobre formas de incentivar os alunos a respeito da importância da prova.

No que tange sobre os projetos desenvolvidos pela escola em prol do ENEM, todos desenvolvem projetos com a temática ENEM. Dentre os projetos citados por eles destaco: *“Aulões”* (3); *“atividades com questões de edições anteriores”* (2); *“visitas a universidades”* (1); *“produção de redação como treinamento durante as aulas de língua portuguesa”*; *“avaliações bimestrais, simulados com o modelo do ENEM”* (2) e *“oficinas”* (1). Um dos coordenadores citou a teoria de resposta ao item (TRI), como norteador da confecção das questões das provas.

Quando perguntado à coordenação pedagógica, acerca das ações direcionadas ao exame do ENEM na sua escola, as respostas foram: *“coordeno e oriento as ações realizadas pelos professores”* (5); *“procuro inserir ações no plano de ação anual, divulgo datas e opções de cursos preparatórios”* (1); *“incentivo as inscrições”* (2); *“favoreço condições no ambiente escolar”* (2); *“acompanho e oriento os planejamentos dos professores para que estejam utilizando atividades direcionadas ao ENEM”* (3); *“promovo palestras”* (1); *“acompanho o desenvolvimento dos alunos, incentivo e oriento aos alunos a participarem do ENEM”* (3).

Em se tratando da matriz de referência, utilizada pelo ENEM, os coordenadores apresentaram respostas positivas, dizendo ser válida, a favor de ser aplicada ao longo do Ensino Médio, contextualizada, que ressalta a capacidade de compreensão e argumentação do aluno. E como pontos negativos, o fato de ser extensa e de não ser adequada a todas as regiões do Brasil, focadas as regiões Sul e Sudeste.

As opiniões dos coordenadores sobre o exame do ENEM se mostraram diversas: *“importante para acesso ao Ensino Superior”* (2); *“prova extensa”* (1); *“não promove a equidade entre alunos das escolas públicas e particulares. E também entre as regiões”* (1); *“não vejo grande diferença frente aos vestibulares tradicionais quando objetiva o acesso ao Ensino Superior, por seu caráter classificatório. Penso que o modelo de pontuação cumulativa, ao longo do ensino seja mais coerente”* (1).

Sobre a questão que aborda o método de correção do exame, dois coordenadores citaram a TRI de maneira superficial, falando sobre a diferenciação do peso de cada questão, um disse que o método favorece o diagnóstico acerca das habilidades e competências que precisam ser trabalhadas e um disse desconhecer o método.

Ademais, questionou-se aos coordenadores qual a opinião sobre a função do Ensino Médio. Por conveniente, segue as respostas *ipsis litteris* dos participantes:

- ❖ Coordenador 1: *“Importante para a formação do aluno bem como sua inserção no mercado de trabalho. Vejo como válidas as mudanças propostas pelo novo ensino médio”*.
- ❖ Coordenador 2: *“Depende do ponto em que é visto. Numa visão capitalista, vê-se claramente a preparação para o mercado de trabalho, em que falta qualificação de mão - de - obra, o que a torna mais barata (atende expectativas do banco mundial para reformas econômicas). Em relação à formação propedêutica, infelizmente essa é mais trabalhada na rede particular, onde as classes mais favorecidas financeiramente têm mais oportunidades, tornando o ENEM, reproduzidor de desigualdades sociais”*.
- ❖ Coordenador 3: *“O ensino médio não apresenta uma função bem definida, não prepara para o mercado de trabalho e nem para a vida em sociedade”*.
- ❖ Coordenador 4: *“No momento sem condições de responder”*.
- ❖ Coordenador 5: *“Não concordo com a visão tecnicista que o ensino médio tem adotado o ensino médio deveria se renovar no sentido de oferecer uma formação mais humana e integral”*.

A dualidade do Ensino Médio continua sem expectativas de superação, os alunos que terminam esse nível não estão

### 3.3.3. Professores

Os professores das escolas estaduais de Goiânia são contratados via concurso público (efetivos) ou através de processo seletivo simplificado (contrato temporário).

Um dos principais pontos de sustentação do processo de aprendizagem do estudante está diretamente ligado à função docente, que se configura como atividade essencialmente coletiva, fundamentada em estudos e reflexões cotidianas que propiciam o repensar das ações educativas e a construção de uma prática teoricamente fundamentada e refletida (SEDUCE, 2016, p. 142).

A jornada de trabalho do professor em efetivo exercício da docência é constituída por horas aula (ha), acrescentando-se o direito à hora-atividade (30% da carga horária total da

modulação) destinada aos momentos de planejamento, estudos e correção das atividades desenvolvidas na realização do projeto pedagógico em desenvolvimento.

Sendo que, 30% do total da carga horária, destinada à hora atividade, deverá ser cumprida na escola, sob a supervisão da coordenação pedagógica e responsabilidade da direção da escola. Há professores modulados com carga horária de 20ha (onde ministra 14 aulas e 6 destinadas a horas atividades), 30ha (onde ministra 21 aulas e 8 destinadas a horas atividades), 40ha (onde ministra 28 aulas e 12 destinadas a horas atividades), e 60ha (onde ministra 42 aulas e 18 destinadas a horas atividades).

Para que o objetivo principal da atividade docente seja alcançado, qual seja a aprendizagem do estudante, por meio do desenvolvimento de um projeto de ensino de qualidade, é obrigatório que o professor seja modulado em sua área específica de formação e as possíveis exceções deverão ser fundamentadas e autorizadas pelo subsecretário (SEDUCE, 2016).

São Atribuições do Professor das unidades escolares, que integram a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE).

Participar do planejamento e execução dos projetos coletivos da unidade escolar especialmente do Projeto Político-Pedagógico e Plano de Desenvolvimento Educacional, Conselhos Escolares, dentre outros;

Elaborar, previamente, seu Plano de Curso, a partir das orientações gerais da SEDUCE, do projeto político-pedagógico da escola, levando em conta a realidade e vocação do município em que a unidade escolar está inserida, as experiências socioculturais dos estudantes, trabalho esse executado em parceria com os professores da mesma disciplina, de forma integrada e interdisciplinar, com os professores das demais áreas de conhecimento com a colaboração da equipe pedagógica da escola, visando a integração dos diferentes níveis de ensino;

Planejar, a partir das matrizes de habilidades, e seguir as diretrizes pedagógicas emanadas da SEDUCE/Superintendência de Educação meio de suas Superintendências e Subsecretarias;

Elaborar, regularmente, o seu plano de aula de forma contextualizada, interdisciplinar visando ao desenvolvimento de uma metodologia significativa;

Participar do conselho de classe, reuniões pedagógicas e encontros coletivos convocados pela direção e coordenação pedagógica;

Participar de programas de capacitação continuada, buscando aperfeiçoar-se na sua área de atuação;

Manter atualizados os documentos de escrituração escolar sob sua responsabilidade (registro de conteúdo, frequência, registro de avaliações e notas) conforme orientações do secretário geral da unidade escolar e com base na legislação vigente e nas diretrizes elencadas neste documento;

Elaborar e executar, em parceria com o professor de recursos e professor de apoio, se for o caso, o Plano Individualizado de Educação, atendendo as necessidades específicas dos estudantes com necessidades educacionais especiais e dos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou de acompanhamento da turma;

Cumprir os 200 (duzentos) dias civis letivos, a carga horária específica da sua disciplina ou área de conhecimento, prevista na matriz curricular do curso e com o efetivo cumprimento do horário integral das aulas, ou seja, iniciar e terminar as aulas, nos dias e horários previstos no calendário escolar elaborado de acordo com os parâmetros da SEDUCE e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE);

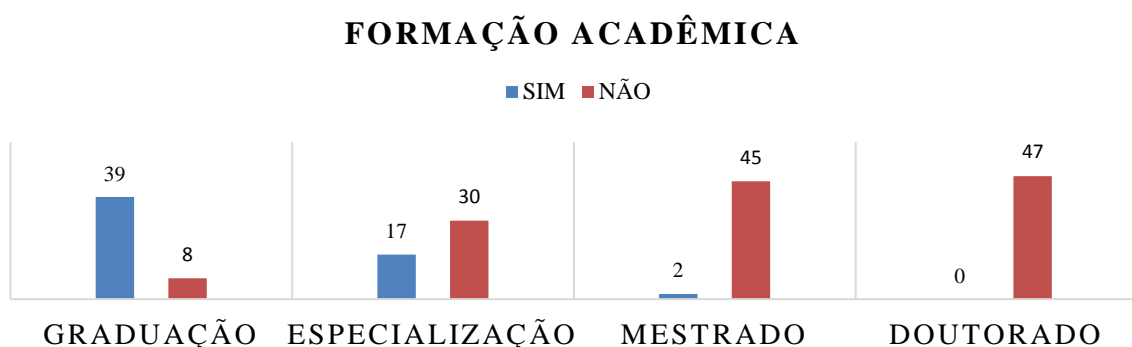
Não dispensar as turmas antes do encerramento das aulas;  
 Cumprir regularmente a hora atividade, sendo um terço do total da hora atividade, obrigatoriamente, cumprido na unidade escolar;  
 Zelar pela construção de uma cultura de preservação e valorização patrimonial;  
 Promover atividades de recuperação contínua com os estudantes;  
 Informar aos estudantes sobre o processo de avaliação da aprendizagem esclarecendo os objetivos, critérios e metodologia de todo processo avaliativo;  
 Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos sob sua responsabilidade, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino ministrado na unidade escolar;  
 Utilizar os resultados da avaliação no replanejamento das aulas e do plano de curso, incluindo-se no processo avaliativo, portanto, colocando-se em condições de repensar as análises, escolhas e decisões tomadas, refazendo o percurso, levando em consideração os dados coletados e o desempenho dos estudantes;  
 Cumprir a legislação vigente e as orientações advindas da mantenedora SEDUCE (SEDUCE, 2016, p. 174, 175).

O professor abarca várias atribuições dentro da unidade escolar, reforçando sua importância no processo de ensino e de aprendizagem. Com o quantitativo de aulas que cada um precisa ministrar, atuando em várias escolas e trabalhando em até três turnos fica complicado exercer o ofício com todas essas atribuições elencadas no documento da SEDUCE, o que acaba por comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

### 3.3.3.1 Caracterização dos professores

Para conhecer a realidade do corpo docente das escolas pesquisadas, o primeiro grupo de questões permitiu coletar informações e caracterizar o perfil dos professores, que atuam nas escolas pesquisadas, no que se refere a formação acadêmica, faixa etária, vínculo empregatício, se exercem outra profissão, área de atuação, quantidade de escolas, sua origem, turno, carga horária e quantidade de disciplinas ministradas.

**Gráfico 1 - Formação Acadêmica dos Professores**



Fonte: Elaborada pela autora com bases no levantamento realizado nos dados dos questionários aplicados em 2017.

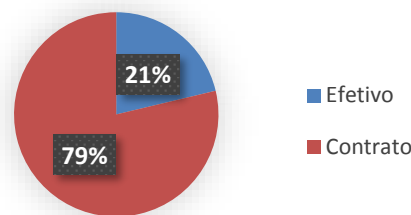
Em relação à formação acadêmica dos professores, que responderam à pesquisa (Gráfico 1), 82,98% são graduados; 17,02% estão cursando a graduação; 36,17% possuem

especialização, ao passo que 63,83% não possuem, 4,23% são mestres e dentro da amostra nenhum professor possui o título de doutor. Percebe-se um número de oito professores em exercício da função, que ainda não terminou a graduação.

No universo da pesquisa oito (17,02%) professores estão ministrando aulas na rede pública estadual de Goiás sem possuir licenciatura plena, indo contra o que orienta na LDB/96.

Em relação a idade dos docentes houve uma variação entre 21 a 61 anos de idade, sendo que a maioria se encontra na faixa de 20 a 40 anos de idade (17), na faixa de 31 a 40 anos de idade foram 16, na faixa de 41 a 50 anos de idade tem oito professores e dois estão na faixa de 51 a 61 anos de idade. Do total da amostra de 47 professores, quatro professores não declararam sua idade.

**Gráfico 2 - Vínculo Empregatício**  
**Vínculo Empregatício**

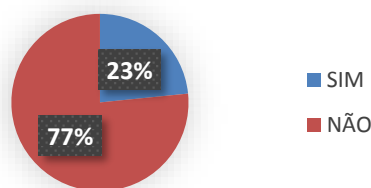


Fonte: Elaborada pela autora com bases no levantamento realizado nos dados dos questionários aplicados em 2017.

O Gráfico 02 traz informações sobre o vínculo empregatício, foi constatado entre as escolas pesquisadas, que a maioria, ou seja, 37 professores do total de 47 participantes são contratos temporários e desses oito estão cursando a graduação. Portanto, associa-se este grande número de contratos em relação aos efetivos, com o fato do último concurso realizado pela SEDUCE GO ter ocorrido há oito anos, em 2010.

Outro fator questionado aos professores, é em relação a exercerem outra profissão a não ser a de docente. Realidade evidenciada no gráfico abaixo.

**Gráfico 3 - Quantidade de professores que exercem outra profissão**  
**Exercem outra profissão**



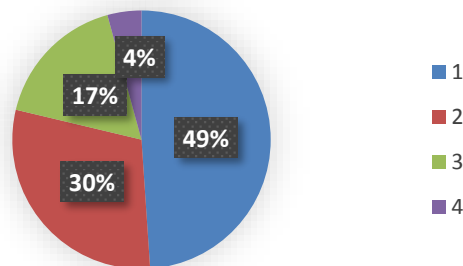
Fonte: Elaborado pela autora com bases no levantamento realizado nos dados dos questionários aplicados em 2017.

Alguns professores das escolas pesquisadas exercem outra profissão a não ser a docência. O Gráfico 3 evidencia essa realidade, 23% dos professores exercem outra profissão além de docente, dentre elas: técnico de laboratório, fotografia, massoterapia, segurança, revisor de textos, administrativo, artista plástico, supervisor de *call center*, autônomo, escrivão da polícia federal. Cinco professores além da regência exercem a função de coordenador pedagógico, que apesar de não ser função de regência, está dentro das funções consideradas pedagógicas, pois trabalham exercendo apoio aos professores. Quatro professores exercem a função de coordenador de turno concomitante a regência de classe, uma função que lida diretamente com alunos na organização, logística do turno, questões indisciplinadas.

Os dados apresentados abaixo se referem a pergunta, em quantas instituições os professores trabalham.

**Gráfico 4 - Quantitativo de escolas trabalhadas**

**Quantidade de escolas que trabalha**



Fonte: Elaborada pela autora com bases no levantamento realizado nos dados dos questionários aplicados em 2017.

Um fator relevante nos questionários dos professores, foi o fato dos professores serem alocados em mais de uma unidade escolar. Os resultados explicitados no Gráfico 04 mostram que dentre os docentes, 51% dos professores trabalham em duas ou mais escolas, sendo 14 professores trabalham em duas escolas, oito professores em três escolas e dois professores trabalham em quatro unidades escolares; (relatando a dificuldade em deslocar, haja vista, que o turno matutino finaliza suas atividades as 12:15h e começa o turno vespertino as 13:00h, restando apenas 00:45h para o deslocamento e alimentação; o mesmo acontece na troca de turno do vespertino para o turno noturno, onde de 18:15h para 19:00h, principalmente, das áreas com menor carga horária). Evidência de baixa qualidade profissional associada a saúde, com apenas 00:45h destinado ao deslocamento e almoço.

O turno trabalhado por cada professor, foi abordado na questão 12. Através das respostas estabelecemos uma relação entre o quantitativo de professores com a quantidade de turnos

trabalhados. Dentre os 47 professores totais, 29 professores trabalham em dois turnos, 12 professores trabalham em três turnos e seis professores trabalham em um turno.

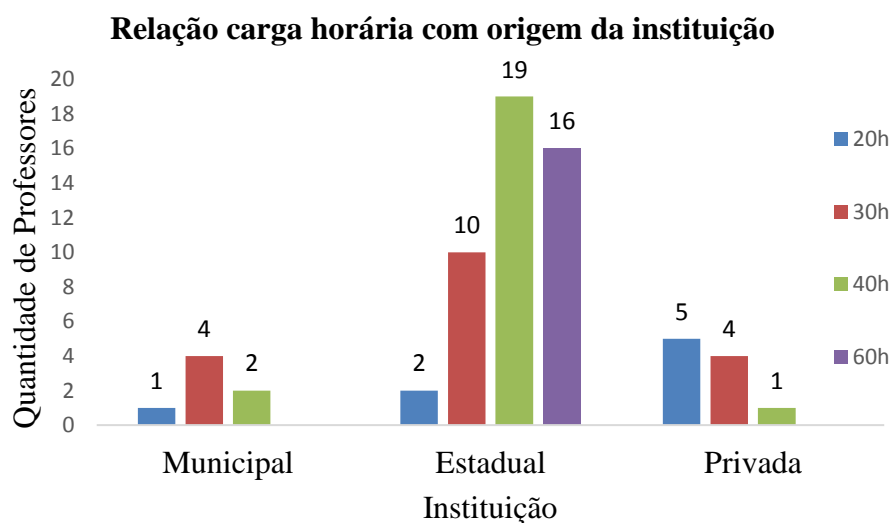
A questão 12 do questionário indaga qual disciplina o professor ministra. Constatamos que alguns professores ministram mais de uma disciplina. O quantitativo de 22 professores ministram uma disciplina, 20 professores ministram duas disciplinas, sendo que dois deles ministram disciplinas fora da área de conhecimento da matemática e física; três professores ministram três disciplinas, sendo um professor com disciplinas da área do conhecimento de Linguagens, códigos e suas tecnologias, um professor com disciplinas da área de Ciências Humanas e suas tecnologias e um professor com disciplinas fora da área de formação ministrando matemática, física e química; um professor ministrando quatro disciplinas (história, sociologia, filosofia e arte). Evidenciando que ainda mesmo depois de 21 anos de existência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde em seu Artigo 62, trata:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Ainda existem professores que não concluíram a licenciatura ou ministrando aulas de disciplinas fora da área de formação. Fato que não está de acordo com as orientações registradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O Gráfico a seguir traz a relação entre carga horária que o professor ministra com a origem (Municipal, Estadual ou Privada) da instituição que trabalha.

**Gráfico 5 -Relação carga horária com instituição trabalhada**

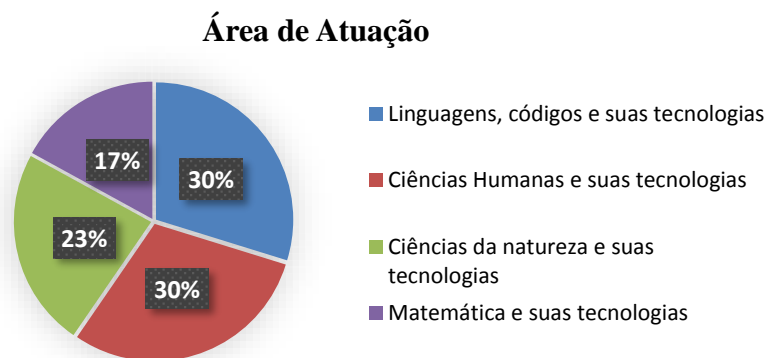


Fonte: Elaborada pela autora com bases no levantamento realizado nos dados dos questionários aplicados em 2017.

Através da análise do Gráfico 05, que traz informações sobre a relação entre quantitativo de professores e número de instituições de ensino que trabalham, verifica-se que sete professores ministram aulas na rede estadual e municipal e 10 professores ministram aulas na rede privada concomitante com a rede estadual. Pode-se constatar que a carga horária e o quantitativo de instituições trabalhadas deixam muitos profissionais em três turnos, exclusivamente em escolas estaduais, pois revezam com instituições municipais e particulares de ensino.

O Gráfico seguinte aborda a quantidade de professores e qual área do conhecimento ele atua.

**Gráfico 6 - Área de atuação dos professores**



Fonte: Elaborada pela autora com bases no levantamento realizado nos dados dos questionários aplicados em 2017.

O Gráfico 6 demonstra que a área de ciências humanas e suas tecnologias e a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias tiveram 14 professores. Oito professores pertencentes a área da matemática e suas tecnologias e 11 professores da área das ciências da natureza e suas tecnologias.

### 3.3.3.2 Percepções e ações dos professores sobre o ENEM

As respostas às questões sobre o ENEM, objeto dessa pesquisa, indicam os significados e percepções para os docentes das escolas de Ensino Médio analisadas. Considerando que o ENEM está inserido dentro de uma política pública de avaliação e que está intimamente ligada ao Ensino Médio, ele norteou as considerações a respeito desta realidade.

A questão 13, pergunta ao professor se ele conhece as provas do ENEM? Caso sim: Qual a sua opinião acerca da composição pedagógica da prova do ENEM na sua área? Obtivemos as seguintes respostas: 45 (96%) dizem que conhecem a prova do exame. Ademais,



poucos professores não conhecem esta avaliação. E as respostas sobre o que eles acham da prova, foi classificada em dois grupos: os que consideram a prova com aspectos positivos e os que consideram aspectos negativos.

Dentre as respostas, dos que consideram a prova numa perspectiva positiva, apresentaram as seguintes respostas: *“Boa, excelente, satisfatória, bem estruturada”* (11); *“leva o aluno a refletir”* (1); *“excelente oportunidade supostamente democrática para a entrada numa universidade”*; *“complexa”* (3); *“contextualizada”* (5); *“interdisciplinar”* (5); *“de acordo com o currículo e sala de aula”* (3); *“dentro da expectativa”* (2); *“interessante”* (1).

O ENEM por si só não resolve a dualidade estrutural estabelecida no Ensino Médio no decorrer dos anos. Mas para os filhos da classe trabalhadora, através da reformulação que passou em 2009, o exame oportuniza o acesso à educação pública de Ensino Superior.

Dentre as respostas, dos que consideram a prova numa perspectiva negativa, apresentaram as seguintes respostas: *“descontextualizada, extensa, desgastante e decorativa”* (4); *“alto grau de dificuldade”* (2); *“fora da realidade das classes mais pobres”* (3); *“sem foco”* (1); *“fica a desejar na abordagem de muitos conteúdos importantes que são trabalhados em sala no ensino médio”* (1); *“ema das redações as vezes deixa a desejar”* (1).

Essas considerações negativas vêm de encontro às mudanças que a forma de produção capitalista vem sofrendo na tentativa de manter a hegemonia, o ENEM como política pública educacional sofre metamorfoses para adaptar a produção flexível. Ele passa a ser elaborado a partir de uma matriz de referência composta por competências e habilidades valorizando o saber “fazer” em detrimento do saber teórico - crítico.

Houve um grupo de respostas consideradas vagas, dentre elas destaca-se: *“Acho louvável”* (1); *“poucas questões da área e afins”* (1); *“não há composição, já houve”* (1).

Na questão sobre se os professores incentivam os alunos em relação ao ENEM, 46 professores colocaram que incentivam seus alunos, apenas um professor disse não incentivar os alunos sobre esse tema.

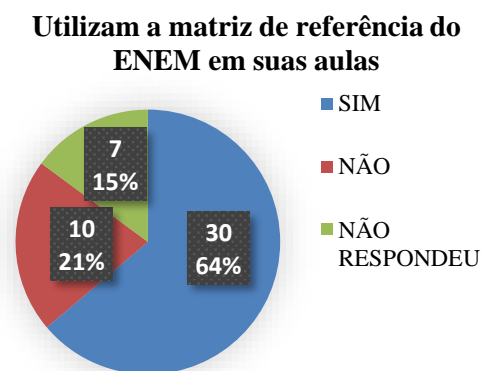
Caso eles incentivassem, foi-lhes questionado como e obtivemos as seguintes respostas: *“lista, exercícios, oficinas, e debates”* (13); *“esclarecendo o seu processo avaliativo”* (03); *“falando da importância desse exame para ingressar numa instituição pública e bolsas de estudos”* (11); *“correção de provas anteriores”* (08); *“tirando dúvidas sobre o processo, datas e prazos”* (02); *“incentivando a seguir em frente nos estudos”* (10); *“possíveis assuntos que cairão no próximo exame”* (02); *“importância da prova”* (03); *“incentivo na questão para o*

*processo de mercado de trabalho” (01); “incentivando a participação, motivação” (02);* Duas respostas apareceram fora do contexto: *“trabalhos e simulados” (01); “lendo, atualizando, escrevendo entre outros” (01).*

Os docentes disseram incentivar os alunos a participarem do ENEM, porém, esta ação, não aparece nos planos de ação e nem nos PPPs das escolas. Como constatou-se somente uma atividade específica para este fim, ou acontece sazonal, ou somente na época aproximada do exame.

A matriz de referência do exame é a pauta do próximo questionamento. Onde foi perguntado a opinião dos professores em relação a matriz e como eles utilizam ela em suas aulas.

**Gráfico 7 - Quantitativo dos docentes que utilizam a matriz de referência**



Fonte: Elaborada pela autora com bases no levantamento realizado nos dados dos questionários aplicados em 2017.

Na questão abordada foi referente a utilização da matriz de referência do ENEM (Gráfico 8), 30 (64%) dos professores disseram que utilizam, 10 (21%) disseram não utilizarem e sete (15%) professores não responderam à pergunta. Os professores que disseram não utilizarem, apresentaram três respostas: *“uma de não ter a matriz, outros devido ser noturno com o tempo de aluno muito curto e outros por já usamos a matriz da SEDUCE” (5).*

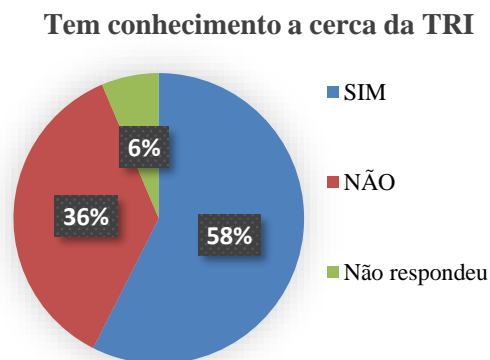
Tiveram os professores que responderam que utilizam as vezes com o propósito de diversificar as aulas, solucionar exercícios a respeito de um conteúdo já trabalhado (04), e outros dizem utilizar porque utilizam a matriz de referência do Estado e acreditam que a mesma está em consonância com a do ENEM (3).

Os professores disseram utilizar a matriz de referência do ENEM da seguinte forma: *“preparar os alunos para serem capazes de refletir sobre os conteúdos e compreender sua importância para a vida em sociedade e no trabalho”;* *“porque se os alunos de outras*

*instituições estão sendo preparados assim, também devemos preparar os nossos da mesma maneira”; “com o propósito de prepara-los para estilo do exame” (17); “com o propósito de melhorar o ensino de aprendizagem” (2); “despertar interesse do aluno” (1); “ênfase nos assuntos que mais caem no exame” (2); “utilizo os descritores e competências do ENEM”; ‘para que os alunos tenham um bom treinamento em sala, para conseguir os seus objetivos nas provas”; “com relação a redação, sempre trabalham a produção escrita da mesma, baseado nas redações anteriores”; “como norteador de modo a direcionar competências a serem desenvolvidas”; “busco algo em que eu possa contribuir significativamente não só na minha disciplina”; “a matriz é boa, com o domínio de alguns eixos cognitivos”.*

Outro questionamento feito aos professores é relacionado ao conhecimento que eles têm a respeito da TRI – Teoria de Resposta ao Item.

**Gráfico 8 - Conhecimento sobre a TRI**



Fonte: Elaborada pela autora com bases no levantamento realizado nos dados dos questionários aplicados em 2017.

No que tange sobre os conhecimentos sobre o método de correção do exame do ENEM (Gráfico 8). Eles os utilizam em suas avaliações, 27 professores declararam conhecer a Teoria de Resposta ao Item, 17 professores disseram não ter conhecimento sobre essa teoria, três professores não responderam este questionamento. Os que disseram não utilizar foram unânimes sobre o desconhecimento dessa teoria, o motivo apresentado por eles, por não utilizarem. Ademais, outros disseram não utilizar, pois o modelo de avaliação do ENEM é classificatório e não avaliativo (no quesito de aprovação).

Dentre as respostas dos professores, que disseram utilizar essa teoria, dizem ajudá-los para entender o raciocínio do aluno, reconhecendo as suas dificuldades para melhor capacitá-lo (5). Como também disseram que colocam as questões distribuídas em: “fácil, médio, difícil como as do ENEM” (6); “questões mais elaboradas e contextualizadas, com questões com

*fáceis e difíceis” (7); “contribuir para uma maior responsabilidade de leitura do anunciado, por parte do aluno, e conseqüentemente a um maior número de acertos por acreditar nisso” (1).*

As respostas sobre a Teoria da TRI foram superficiais, com o discurso em utilizá-las para a elaboração de suas provas bimestrais, porém em nenhuma resposta ficou clara sobre a compreensão realmente do seu conteúdo. A pergunta aberta sobre a opinião sobre o ENEM teve respostas com proposições positivas e negativas.

Positivas: *“facilita o ingresso de alunos nas universidades” (15); “colabora com o auxílio de bolsas e programas do governo” (1); “bem elaborada e estruturada” (3), “fundamental como parâmetro e desempenho do aluno do Ensino Médio” (1); “dimensão indutiva e reflexiva social, excelente” (1); “fundamental a prova deve continuar com o carácter de avaliar a leitura de mundo do aluno” (1); “necessário, satisfatório” (1); “prova interdisciplinar” (3); “ficou um exame globalizado, onde todos podem ter acesso, além de abordar temas bastante polêmicos em suas redações” (1); “deu acessibilidade, pois o aluno não precisa ficar fazendo vários vestibulares como era antes, mas deixou de fora a regionalidade” (1); “contextualizada” (2); direciona para um mundo melhor” (1); “boa” (1); “fundamental” (1); “positiva” (1); “processo avaliativo seguro e com lisura” (1); “importante para avaliar o Ensino Médio” (1).*

Negativas: *“com os vestibulares, o aluno, na maioria das vezes, competia com alunos de sua região por uma vaga, com o ENEM, ele concorre com o Brasil inteiro, o que dificultou para os menos favorecidos” (1); “acredito que o tempo às vezes é curto em relação ao nível de dificuldade das questões” (1); “o Ensino Médio não deve girar em torno desse exame” (1); “prova elitizada para alunos da rede particular” (1); “desperdício de material” (1); “fora da realidade das escolas públicas” (4); “contextualização das questões no ENEM não é nada no dia a dia da escola” (3); “extensa e cansativa” (1); “seletivo, burocrático, ineficaz, não avalia conhecimentos adquiridos na rede pública, excludente e não leva os “pobres” ao Ensino Superior público” (1); “redação com muito peso” (1); “prova objetiva, somente questões de múltipla escolha não avalia bem o aluno” (1); “redação com grande peso” (1); “apelativo” (1); “não é capaz de revelar a qualidade de uma escola em outras questões” (1); “exige muito do aluno” (1).*

Os professores ao serem perguntados sobre qual a função do ensino médio houve várias respostas, dentre elas: *“mercado de trabalho” (3); “continuação dos estudos na educação superior” (11); “os dois, mercado de trabalho e entrar na universidade” (7); “adaptara aos moldes dos vestibulares” (1); “vida em sociedade” (1); “base para a vida do cidadão” (1);*

*“BNCC auxilie na melhoria do ensino fundamental e médio” (1); “ampliar os conhecimentos histórico-científicos do aluno aplicado a uma prática” (1); “para o contexto social dos quais contextualizo, o Ensino Médio deve servir, como alguma possibilidade viável de reflexão social crítica” (1); “ensino técnico mais indicado para alunos do turno noturno” (1); “há muito tempo o ensino médio deixou de ser técnico, tampouco consegue preparar efetivamente os alunos para o ensino superior. Existem, sim, aqueles que conseguem e se fala sobre essa etapa de ensino, mas ele não é crucial. Para muitos alunos, ali, infelizmente, é o fim da linha. Talvez, o ENEM esteja mudando um pouco essa realidade” (1); “nenhuma opinião” (2).*

Entraves apontados pelos professores no Ensino Médio: *“infraestrutura precária das escolas” (1); “currículo do Estado; empobrecimento da educação” (1); “Ensino Médio noturno sem qualidade de técnico” (1); “diferenças sociais” (1); “políticas de governo que só visam o quantitativo” (1); “com as mudanças ao longo dos anos não sabemos para que formamos” (1); “o sistema de ensino com reforma via MP, encontra-se com um currículo engessado e conteudista” (1); “alunos imaturos para ingressar no Ensino Superior” (1); “necessidade de um ensino mais contextualizado e dinâmico” (1).*

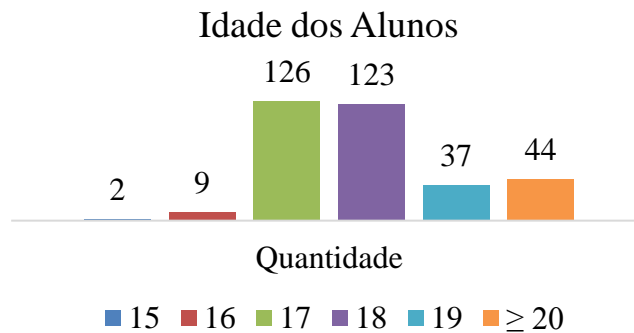
Algumas respostas fora do tema abordado na pergunta, ou de conteúdo vago mostrando a falta de preparo dos professores em relação à função estrutural do Ensino Médio: *“fundamental importância”; “prefiro não opinar. Onde o sistema nos obriga a mecanizar mão de obra (barata e burra) não me deixa cheia de orgulho”; “não concordo com algumas mudanças como a implantação do PROFEN e a inclusão de disciplinas importantes no Ensino Médio”; “ao lidar com alunos do ensino médio, o papel do professor ir além da educação”.*

### **3.3.4. Alunos**

Os alunos da rede estadual de Goiânia são matriculados via tele matrícula. Nas três escolas estudadas contam com 443 alunos matriculados na terceira série do Ensino Médio, onde 341 (77%) alunos participaram da pesquisa.

#### **3.3.4.1 Caracterização dos alunos**

Esse grupo de questões permitiu coletar informações e caracterizar o perfil dos alunos, que estudam na 3ª série das U.Es pesquisadas, no que se refere a faixa etária, gênero, turno e vínculo empregatício.

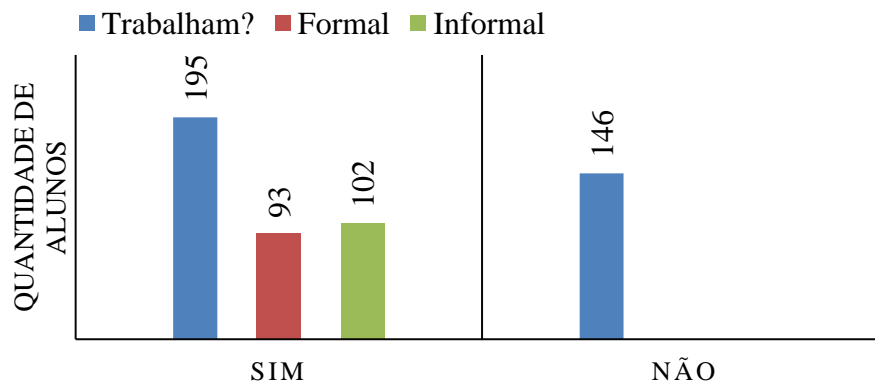
**Gráfico 9- Faixa Etária dos alunos**

Fonte: Elaborada pela autora com bases no levantamento realizado nos dados dos questionários aplicados em 2017.

No certame, que se trata da idade dos alunos (Gráfico 9), 81 alunos possuem  $\geq 19$  anos, estando com idade acima do ideal para a série; 73% dos alunos estão na idade ideal para a conclusão da série (17 e 18 anos de idade); 11 alunos estão em idade adiantada em relação a série cursada. (LDB 9394/96 – Que regulamenta a idade de seis anos para iniciar a Educação Básica). Se o aluno iniciar os estudos aos seis anos na 1ª série do Ensino Fundamental e obtiver sucesso na aprendizagem no decorrer dos anos finalizará a Educação Básica entre 17 e 18 anos.

Sobre o gênero dos alunos participantes da pesquisa, 168 (49%) dos alunos se declararam do gênero masculino, 164 (48%) dos alunos se declararam do sexo feminino e 9 (3%) dos alunos não responderam à questão referente ao gênero. Dados que mostrou uma paridade em relação ao gênero na 3ª série do Ensino Médio.

Sobre o turno estudado dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, também ficou equiparado em relação ao matutino (158) e noturno (156), ao passo que apenas 27 alunos estudam no turno vespertino, pois somente uma das escolas estudadas ofertam o Ensino Médio no turno vespertino.

**Gráfico 10 - Alunos trabalhadores**

Fonte: Elaborada pela autora com bases no levantamento realizado nos dados dos questionários aplicados em 2017.

Foi questionado também aos alunos sobre a questão laborativa (Gráfico 10), onde eles responderam se trabalhavam ou não, e caso sim, se trabalhava na informalidade ou de maneira formal. 146 alunos dessa série e deste nível de ensino não trabalham, 195 se declararam trabalhadores, aos quais, 93 de maneira formal com carteira assinada e 102 de maneira informal.

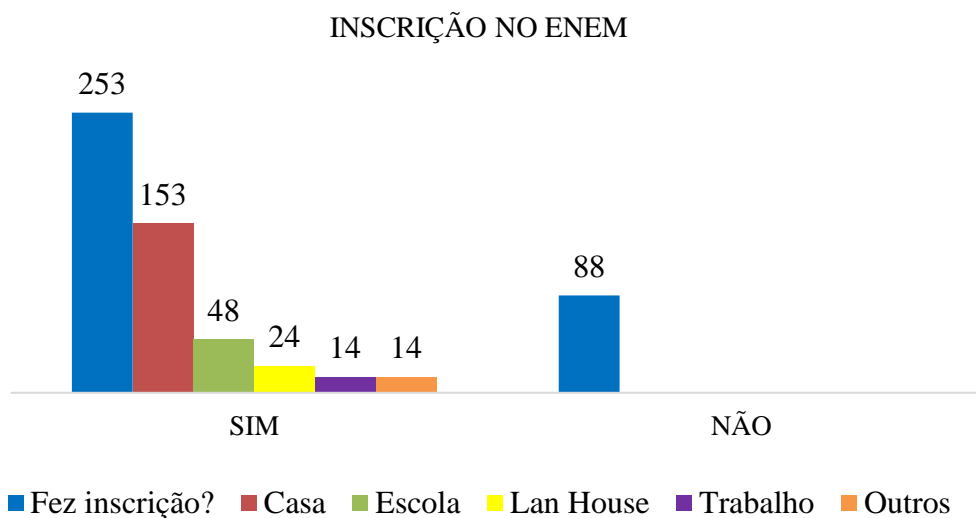
O fato 195 (67%) dos alunos da 3ª série do Ensino Médio trabalharem, deixa claro a influência do Capital na educação, pois, os alunos não têm condições de se dedicarem somente aos estudos. A democratização do ENEM, por si só não garante o acesso dos estudantes da classe trabalhadora no nível superior de ensino.

### 3.3.4.2 Percepções dos alunos sobre o ENEM

As respostas às questões sobre o ENEM indicam os significados e percepções para os discentes das escolas de Ensino Médio analisadas.

O primeiro dado quantificado sobre o ENEM relacionado aos alunos, foram se eles fizeram a inscrição no exame e caso fizeram, qual foi o local dessa inscrição.

**Gráfico 11 - Inscrições no ENEM**



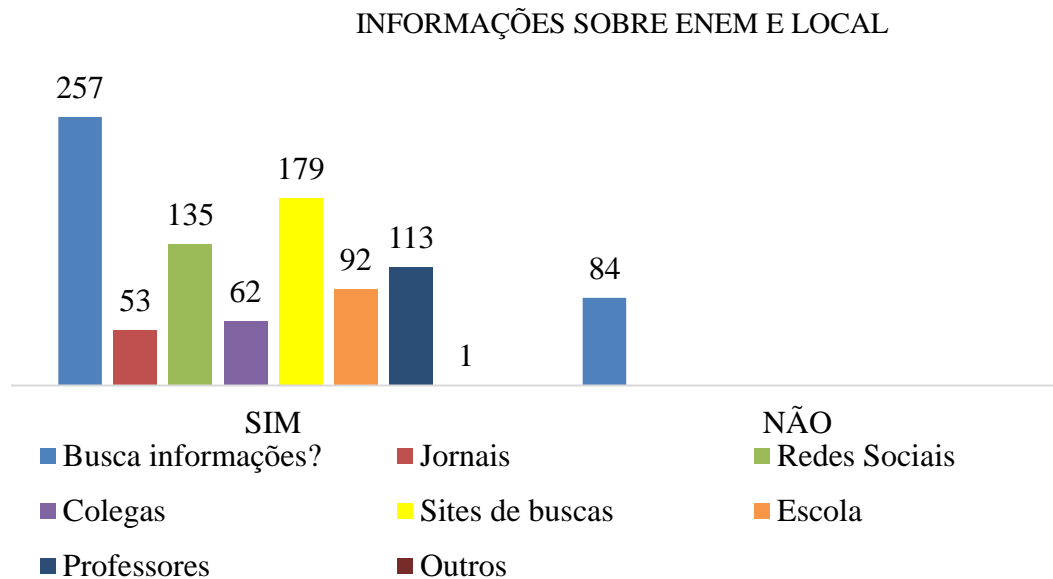
Fonte: Elaborada pela autora com bases no levantamento realizado nos dados dos questionários aplicados em 2017.

Quando foi questionado aos alunos se eles fizeram a inscrição do ENEM (Gráfico 11), 88 alunos responderam que não e 253 alunos responderam que sim. Os que fizeram as inscrições 153 foram em casa, 48 foram na escola, 24 foram na *lan house*, 14 foram no trabalho e 14 alunos declararam que fizeram a inscrição em outro lugar. Significa que 19% dos alunos

fizeram a inscrição na escola, validando a ação em que as escolas dizem incentivar a participação dos alunos no ENEM.

O fato importante constatado é que 88 (25,60%) dos alunos concluintes do Ensino Médio, desistiram de tentarem uma vaga no Ensino Superior Público através do ENEM.

**Gráfico 12 - Local de busca de informações sobre o ENEM**



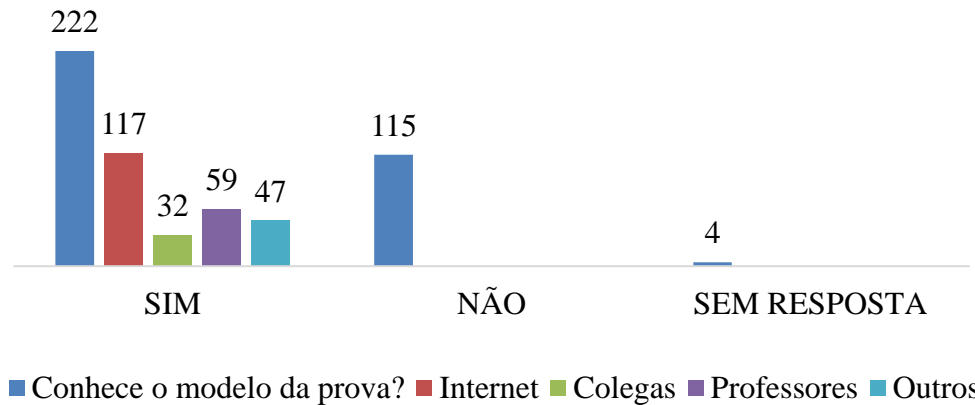
Fonte: Elaborada pela autora com bases no levantamento realizado nos dados dos questionários aplicados em 2017.

Outra questão abordada aos alunos, é se eles buscam informações sobre o ENEM (Gráfico 12), e se caso eles buscam, onde? Lembrando que os alunos poderiam marcar mais de uma opção. 84 alunos disseram não buscar informações sobre o ENEM, 257 alunos disseram buscar informações sobre o ENEM, dentre estes 257 alunos que buscam as informações sobre o ENEM, 53 buscaram nos jornais, 135 em rede sociais, 62 em colegas, 179 em sites de buscas, 92 na escola, 113 buscam através dos professores e um aluno declarou buscar em outro lugar.

Esses dados nos mostram que 24,6% dos alunos não demonstram interesse em buscar informações sobre o exame. Dentre os que buscam informações, os sites de busca e as redes sociais somam juntas 62,8% dos alunos, evidencia de que a tecnologia digital está consolidada em meio a maioria dos alunos pesquisados.

No gráfico abaixo é apresentado sobre o quantitativo de alunos que conhecem a prova do ENEM e em qual local eles tiveram acesso a prova.



**Gráfico 13 - Quantitativo de alunos que conhecem a prova do ENEM**

Fonte: Elaborada pela autora com bases no levantamento realizado nos dados dos questionários aplicados em 2017.

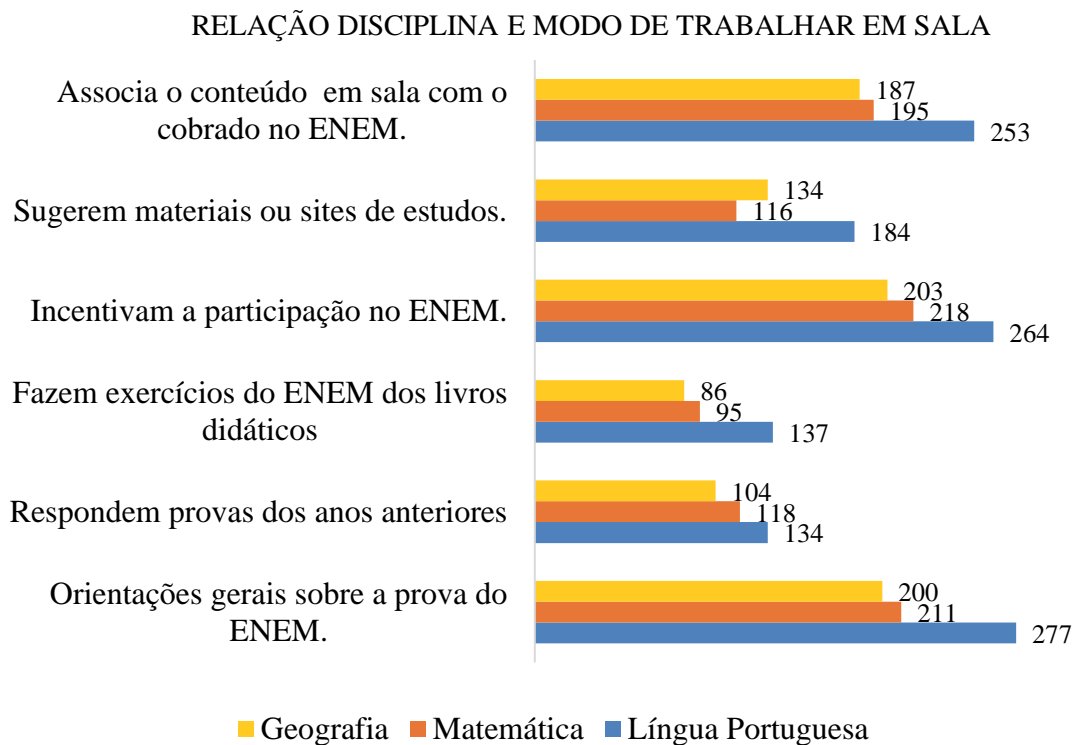
Foi questionado aos alunos se eles conhecem a avaliação (prova) do ENEM, e caso afirmativo, qual foi o local do acesso (Gráfico 13). Quatro alunos não responderam a questão, 115 (34%) alunos declararam não conhecerem a avaliação do ENEM, 222 declararam conhecer a prova do ENEM, e sobre o local de acesso a essa informação foram 117 alunos através da internet, 32 alunos através dos colegas, 59 alunos através dos professores e 47 declararam obter essa informação em outro lugar.

Em relação ao questionamento anterior, há uma contradição entre a fala dos professores, que relataram trabalharem com questões do ENEM em sala de aula. Como usam para aproximarem suas avaliações com os moldes desse exame e a percepção dos alunos em declarar que não conhecem o modelo de prova do exame.

Foi questionado aos alunos se eles conhecem o método de elaboração e correção da prova do ENEM. Cinco alunos não responderam, 136 alunos declararam conhecer o método, 200 (59%) alunos declararam não conhecer o método. Esse dado contradiz a fala dos coordenadores pedagógicos e dos professores que dizem trabalharem com os modelos de questões de prova do ENEM em sala de aula, para aproximar a realidade do exame aos alunos.

Outro ponto questionado aos alunos, foi se os professores abordam temas relacionados ao ENEM em sala de aula. O quantitativo de alunos que disseram que os professores abordam temas relacionados ao ENEM foram 301, os que disseram que os professores não abordam assuntos relacionados ao ENEM foram 24 e 16 alunos não responderam essa questão. Dado coerente comparando a fala dos alunos e dos professores.

O próximo gráfico apresenta um paralelo entre como os professores abordam os temas do ENEM em sala de aula associada a qual disciplina.

**Gráfico 14 - Relação disciplina com modo de abordar o assunto sobre o ENEM**

Fonte: Elaborada pela autora com bases no levantamento realizado nos dados dos questionários aplicados em 2017.

Na questão, que tange a associação de como o professor aborda temas sobre o ENEM com as disciplinas ministradas da 3ª série do Ensino Médio (Gráfico 14), foram questionadas as seguintes formas de abordagem: associação do conteúdo ministrado em sala com os que caem na prova; sugestão de materiais e sites de estudos; incentivo a participação no exame; orientações gerais sobre a prova; trabalham exercícios do ENEM dos livros didáticos; respondem provas das edições anteriores. Todas as disciplinas foram citadas em maior ou em menor quantidade. Ressalta-se as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Geografia, como as mais citadas em todas as formas abordadas em sala.

As três maneiras que mais foram citadas pelos alunos foram: associação do conteúdo ministrado em sala com os que caem na prova; incentivo a participação no exame; orientações gerais sobre a prova, trabalhados nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Física e Geografia.

Citaram determinada maneira de trabalhar e a disciplina, apenas a disciplina de Língua Portuguesa foi citada em todos os quesitos por mais de 100 alunos. Os quesitos mais citados pelos alunos em mais disciplinas foram: incentivo a participação no exame, associação do conteúdo da prova com os conteúdos em sala e orientações gerais sobre a prova. A disciplina

menos citada foi a de Educação Física, em todos os quesitos abordados, sendo o incentivo a participação no exame o mais citado (66 alunos).

Percebe-se que as disciplinas que mais abordaram esses temas selecionados, foram Língua Portuguesa e Matemática, sabendo que um determinante pode ser o fato de nessa série ter o projeto “Aprender +<sup>28</sup>” da SEDUCE, que trabalha com questões em uma apostila destas áreas com atividades voltadas a leitura, interpretação e produção de diversos gêneros textuais e matemática básica e também uma maratona semanal de exercícios destas áreas voltados à Prova Brasil, realizados em 2017. O Gráfico 14 evidencia uma tendência no Ensino Médio de priorizar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por meio de metodologias técnicas (lista de exercício) em detrimento das disciplinas Sociológicas e Filosóficas que poderiam proporcionar uma formação crítica.

Na pergunta aberta que questiona qual a opinião do aluno sobre o ENEM, obteve-se as seguintes respostas: *“não acredito em provas como avaliação do aluno”*; *“em outros países, por exemplo, o ingresso no Ensino Superior é realidade de acordo com o desempenho do aluno durante o Ensino Médio”* (1); *“não é necessário avaliar um estudante por uma nota e sim por conhecimento, pois, as vezes, as maiores notas são de pessoas que não tem nenhum conhecimento”* (1); *“difícil”* (14); *“muito bom”* (9); *“bom”* (6); *“ENEM é uma ótima oportunidade de “entrar” com uma boa faculdade federal”* (29); *“nenhuma”* (38); *“outro”* (150); *“é feita pensando mais nos alunos de escola particular, pois nos alunos do ensino público não temos um ensino de qualidade e temos dificuldade com o conteúdo aplicado no ENEM”* (8); *“cansativa e com textos extensos”* (10); *“local de prova longe com segurança forte”* (2); *“ele incentiva os alunos a estudarem”* (2).

---

<sup>28</sup> Projeto Aprender +: Material lançado dia 21/02/2018, o Caderno de Atividades Aprender +, material pedagógico complementar para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O Aprender + foi desenvolvido pela equipe pedagógica da SEDUCE, com ilustrações do cartunista Jorge Braga. O material amplia e sistematiza conhecimentos, além de dar apoio ao trabalho do professor. Inicialmente, o caderno foi direcionado para alunos dos 5º ao 9º anos do Ensino Fundamental e para o 3º ano do Ensino Médio. Mas a meta da SEDUCE, é estender o programa para todas as séries em 2018, abrangendo todas as escolas estaduais do estado. O Aprender + consiste em uma proposta de potencialização do processo ensino-aprendizagem. Ele foi elaborado a partir dos conhecimentos e perspectivas do Currículo Mínimo do Estado e da Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <https://diariodegoias.com.br/cidades/39284-seduc-lanca-material-pedagogico-aprender>. Acesso em: fev/2018.

Pelas respostas dos alunos a esta questão, percebe-se que a maioria não compreende a dinâmica da elaboração e correção da prova e muitos a acham fora da realidade das escolas públicas, alegarem que o exame foi feito visando alunos das escolas particulares.

É muito difícil reconhecer que a escola pública não prepara os estudantes para realizarem o exame do ENEM, evidências são constatadas na carência de projetos voltados a esse propósito ou ações rasas e sazonais, como as relatadas pelos coordenadores e professores, que dizem trabalhar com resoluções de exercícios parecidos com o da prova do ENEM em aulões. As ações são voltadas ao incentivo verbal a participação e ao esclarecimento de algumas dúvidas dos alunos. Mas não profundamente, como, associando a matriz do exame com competências e habilidades solicitadas na prova com as disciplinas ensinadas em sala de aula ou esclarecimento sobre o protocolo de elaboração e correção da prova. O ENEM promove a igualdade através de suas provas e não equidade, pois, avalia igualmente os desiguais.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa dissertação foi compreender os caminhos do ENEM na rotina das três escolas públicas, na condição de política educacional de avaliação ao término da Educação Básica, no contexto de uma sociedade capitalista. Ao longo deste percurso, procurou-se esboçar respostas para a questão “como a mudança no formato do ENEM em 2009, tem alterado ou não as ações das escolas públicas de Ensino Médio em relação aos alunos da 3ª série?”. Buscou entender como gestores, professores e alunos têm se relacionado com essa nova proposta, apresentada pelo Ministério da Educação, anunciada como capaz de democratizar o ensino e o acesso ao nível superior.

Para tal, houve a necessidade de um estudo preliminar sobre as características da sociedade capitalista e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que influenciam direta ou indiretamente, o campo educacional e os caminhos que o ENEM percorreu desde sua implantação até a atualidade, dentro de uma perspectiva econômica, política e social, que envolvem a globalização, o neoliberalismo e a implantação de um Estado avaliador.

Neste percurso, a qualidade do ensino público foi assumindo importância e um tom empresarial, marcado pela eficiência, produtividade, competência e habilidade. O ENEM é implantado como um exame aplicado ao final do Ensino Médio, na tentativa de avaliar o resultado da formação básica, promover a autoavaliação, possibilitar e criar condições ao acesso aos programas governamentais e ao Ensino Superior, contudo a pesquisa sugere alguns apontamentos.

A partir dos dados levantados, chega-se ao seguinte perfil: trata-se de escolas em região de grande vulnerabilidade, porém são escolas bastante procuradas pelos alunos. Uma das diretoras é interventora, a outra entrou como interventora e no próximo pleito foi eleita e o outro foi eleito nos dois mandatos. Os coordenadores são em sua maioria licenciados em áreas específicas como letras, história, poucos são pedagogos (formação básica para exercer função de coordenador) fato encontrado em diversas escolas de Goiânia, haja vista que esta função está ligada a direção da escola e não a formação acadêmica.

Os docentes são em sua maioria graduados nas áreas de atuação, porém com algumas ocorrências de ministrar aulas fora da área de formação, uma característica da região é em relação ao vínculo empregatício, onde a maioria são contratos temporários, e os efetivos assumem funções de chefia nas escolas (coordenação, secretaria, entre outras). Evidência das regiões mais afastadas. Os alunos são de classe baixa, com alto índice de criminalidade e vulnerabilidade, onde a maioria já trabalha antes de atingirem a maior idade.

A educação atual está arraigada aos interesses da economia de mercado. Como consequência, a política de avaliação não se preocupa com a realização de um atual diagnóstico da situação da qualidade da formação da Educação Básica oferecida ou em estabelecer estratégias para a solução dos problemas educacionais. Os órgãos governamentais como o INEP e MEC buscam atender as demandas impostas pelo BIRD. Constatou-se através do fato do ENEM ser voluntário. Como diagnosticar a qualidade da Educação Básica, através de um exame que não são todos concluintes dessa etapa que participam.

O que norteia é a lógica da seleção e da competição, do individualismo (onde cada um é responsável pela própria formação) e do interesse privado nas políticas para o ensino médio, bem como a necessidade de prestar contas a sociedade. Por ser um exame não obrigatório, não serve de parâmetro para a avaliação do nível médio de ensino, uma vez que nem todos participam da avaliação. Além disto, uma característica advinda do modelo de Estado neoliberal é o estabelecimento de controle, que no exame fica claro, quando os alunos recebem seu boletim de desempenho juntamente com o ranqueamento das escolas de acordo com sua participação, gerando pressões competitivas entre as unidades educacionais, o que afeta diretamente nas ações desenvolvidas por elas. Esse ranqueamento foi realidade até 2016 a partir de 2017 o MEC deixou de divulgar o boletim por escola, segundo o ministro da educação da época (Mendonça Filho), esse fato gerava uma propaganda enganosa por parte de algumas escolas, haja vista que o ENEM não foi criado para esse fim. Uma avaliação que promove essa função é o SAEB que a partir de 2017 deixa de ser amostral para o nível médio e passa a ser censitária, possibilita a partir dessa edição a aferição da qualidade da educação básica.

Outro ponto polêmico sobre o ENEM é a substituição de uma avaliação contextualizada a partir da mudança que o exame sofreu a partir de 2009. A implantação da matriz de competências e habilidades de cada área do conhecimento, que traduz uma matriz conteudista e tradicional como os vestibulares de outrora. A proposta induz ao retorno ou permanência, de um ensino disciplinar (fato destacado por um docente no questionário).

Alguns professores e diretores destacaram também o fato do exame ser único para todo país, não reconhecendo a especificidade de cada região, e avaliando igualmente os desiguais. Transferindo essa dificuldade, principalmente para o ensino noturno, que é uma realidade totalmente diferente do diurno.

Percebe-se através da análise dos planos de ação e dos questionários dos participantes, que as escolas trabalham o tema ENEM em algum momento do ano, tirando dúvidas, promovendo a possibilidade de inscrições, resolvendo exercícios, promovendo aulões, incentivando a participação, explicando as possibilidades. Contudo, estas ações não são

registradas oficialmente nos documentos das escolas. Ficou claro na fala dos participantes que a escola desenvolve algumas ações pontuais, mas não de maneira focal.

De acordo com as respostas dos diretores, coordenadores, professores e alunos um aspecto que chama a atenção é a possibilidade de acesso ao Ensino Superior. Para, além disto, a universidade pública é um foco da maioria dos alunos do Ensino Médio, fato refletido nas respostas dos alunos e professores, tanto no questionamento sobre a importância do exame, quanto na finalidade desse nível de ensino. Fato que vem sendo foco das políticas públicas educacionais, mudando os tradicionais vestibulares pelo ENEM (e suas alterações ao longo dos anos), isenção da inscrição e o ProUni são evidências desta influência do Estado. Nesse sentido, segundo Kuenzer (2005), a escola reproduz o modelo social vigente ao buscar incluir os excluídos.

De maneira geral, os diretores, coordenadores e os professores não conhecem os princípios fundantes do ENEM, a não ser os amplamente divulgados pela mídia, não sabem os pressupostos políticos que norteiam a implantação do exame, nem as premissas pedagógicas da elaboração (habilidades e competências) e correção do exame (TRI) e, tampouco, se dão conta das reais implicações sobre os alunos e sobre suas rotinas em sala de aula. Os docentes se mantêm numa posição superficial, ora em oposição, ora em adesão em relação às políticas públicas de avaliação.

Ademais, alunos da escola pública não são preparados para o exame do ENEM, de maneira direta ou pontual. Do ponto de vista pedagógico são trabalhadas atividades dos livros didáticos ou questões de edições anteriores. Do ponto de vista informativo, os alunos de modo geral não buscam informações oficiais sobre o ENEM, pois, não apresentam conhecimento acerca das diretrizes norteadoras da elaboração e correção da prova, nem das possibilidades que o exame pode proporcionar. Isso contribui para a manutenção intencional do sistema capitalista, pois as políticas públicas são implementadas para esse fim.

Ao se solicitar aos alunos a opinião sobre a prova do ENEM, obtive-se as seguintes respostas:

*“É feita pensando mais nos alunos de escola particular, pois nós alunos do ensino público não temos um ensino de qualidade e temos dificuldade com o conteúdo aplicado no ENEM”*; *“Bem difícil para quem é de escola pública, apesar de ter sido criada para ajudar o aluno a entrar na universidade, ela só acaba ajudando mesmo alunos de escolas particulares”*; *“É uma prova bastante difícil para os alunos de escolas públicas, pois o nível está muito acima do que é ensinado na rede pública”*; *“Para quem estuda em escola públicas o ensino é desproporcional e não temos o conhecimento necessário para tirar uma boa nota”*.

Com isso evidencia-se que o fato do exame do ENEM ter uma proposta democrática de acesso às Universidades Públicas, por si só não se concretiza, pois há outras variantes que dificultam o ingresso dos alunos da classe trabalhadora nas universidades públicas, como por exemplo as desigualdades de origem econômica, social e cultural, típicas de uma sociedade de classes.

Quanto à articulação com o Ensino Médio, que trazia no seu princípio a democratização do acesso ao Ensino Superior nas Instituições Superiores Públicas, as altas expectativas iniciais geradas pela propaganda governamental não se concretizaram, pois, o quantitativo de alunos oriundos das escolas públicas nas instituições superiores tivera que ser facilitado pelo SISU, pela Lei de cotas. Mas, uma repercussão inesperada alcançada foi a democratização do acesso ao Ensino Superior das Instituições Privadas, através do ProUni, que se oportuniza a vaga de acordo com a média do aluno no ENEM, porém até o momento não havia essa oportunização do acesso ao Ensino Superior.

Isso significa a expansão da Universidade Privada, típica das políticas Neoliberais que estão em vigor no Brasil na atualidade. O governo não investe na expansão das Universidades Públicas, cria um sistema de avaliação que dificulta o ingresso dos alunos da classe trabalhadora ao Ensino Superior e ainda quer jogar a culpa no professor e nos alunos das escolas públicas, onde fica claro que depende somente do rendimento individual de cada um e do trabalho realizado na escola.

Somente após o entendimento dos princípios históricos, sociais e políticos da avaliação externa do Ensino Médio será possível utilizar de forma crítica os indicadores obtidos através do ENEM. Tais dados poderão ser utilizados para repensar o ensino e reconstruir o significado das competências e habilidades norteadoras dos currículos, a fim de, na prática, contribuir para uma formação emancipadora do aluno.

Sob o entendimento de Mészáros (2008), educar não é um negócio nem tampouco uma qualificação para o mercado, mas, uma construção e conscientização para vida. Portanto, ensinar na sociedade capitalista deve ser um exercício da superação da lógica desumanizadora, a qual tem por base fundante o individualismo, o lucro e a competição. Além disto, o que se tem é uma transformação da educação num mecanismo da perpetuação e reprodução da lógica do sistema capitalista, perdendo então o seu objetivo central que é de ser a alavanca da emancipação humana.



## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4<sup>o</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, P. A. C. **ENEM como política de avaliação**. 2009. 102p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: [http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/D\\_DissertPauloAfonsoENEM.pdf](http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/D_DissertPauloAfonsoENEM.pdf). Acesso em: jun/2017.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF)**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: jul.2017.

BRASIL. **Documento Básico – ENEM**. Brasília: Imprensa Oficial. 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+-+ENEM++documento+b%C3%A1sico/e2cf61a8-fd80-45b8-a36f-af6940e56113?version=1.1> . Acesso em: jul./2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010**. Brasília: O Instituto, 2013. 133 p. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2009\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2009_2010.pdf). Acesso em: ago/2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: ago/2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009**. Institui a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2009/portaria\\_enem\\_2009\\_1.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf). Acesso em: ago/2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **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](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf). Acesso em: ago/2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. – Brasília: O Instituto, 2005. 121p. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/407>. Acesso em: ago/2017.

BRASIL. **Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: jul/2017.

BRASIL. **Lei nº 9.448 de 14 de Março de 1997**. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9448.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9448.htm). Acesso em: ago/2017.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: ago./2017

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC). Manual do Inscrito e Questionário Socioeconômico**. Brasília: 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual\\_questionario.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual_questionario.pdf). Acesso em: ago/2017.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Parâmetros curriculares nacionais (PCN's)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: jun./2017.

BRASIL. **Movimento Brasileiro de Alfabetização Assessoria de Organização e Métodos MOBRAL: Sua Origem e Evolução**. Rio de Janeiro, 1973. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002033.pdf>. Acesso em: jul./2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº: 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005\\_11.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf). Acesso em: ago/2017.

BRASIL. **PCNEM – Parâmetros curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Bases Legais. MEC - Ministério da Educação -, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: ago/2017.

BRASIL. **Portaria nº 179, de 28 de abril de 2014**. Dispõe sobre o processo de certificação, as competências das Instituições Certificadoras e do INEP e os requisitos necessários à obtenção de certificado de conclusão do Ensino Médio e declaração parcial de proficiência com a utilização dos resultados de desempenho obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2014/portaria\\_n179\\_dispoe\\_so\\_bre\\_processo\\_certificacao\\_competencias.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2014/portaria_n179_dispoe_so_bre_processo_certificacao_competencias.pdf). Acesso em: jul/2017.

BRASIL. **Portaria Normativa nº - 10, de 23 de maio de 2012**. Dispõe sobre certificação de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no ENEM. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2012/portaria-MEC10-certificacao.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2012/portaria-MEC10-certificacao.pdf). Acesso em: jul/2017.

BRASIL. **Portaria Normativa no 4, de 11 de fevereiro de 2010**. Dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM”. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2010/portaria4\\_enem\\_certificacao\\_ensino\\_medio.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria4_enem_certificacao_ensino_medio.pdf). Acesso em: ago/2017.

BRASIL. **Lei Nº10.172, de 9 de janeiro de 2001. (PNE)** - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: ago/2017.

CARNEIRO, V. L. **As avaliações estandarizadas e o papel do exame nacional do ensino médio (ENEM) na etapa final da educação básica.** Revista Exitus, v. 02, n. 01, p. 217-230, jan./jun. 2012. Disponível em: [http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revista/Revista\\_Saberes\\_Interdisciplinares\\_exitus/article/view/84/84](http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revista/Revista_Saberes_Interdisciplinares_exitus/article/view/84/84). Acesso em: jul/2017.

CASTRO, M. H. G. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9809.pdf>. Acesso em: jul/2017.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações.** 7.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003. cap.3, p. 54-75. Disponível em: [http://www.academia.edu/8913382/Teoria\\_Geral\\_da\\_Administra%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Chiaavenato\\_7\\_livro\\_completo\\_](http://www.academia.edu/8913382/Teoria_Geral_da_Administra%C3%A7%C3%A3o_de_Chiaavenato_7_livro_completo_). Acesso em: mar/2017.

CLEMENTE, C. M.; SOUZA, D. S. **O ENEM como parte da reforma educacional brasileira e como política pública de avaliação.** In: 9º ENFOPE- Encontro Internacional de Formação de Professores, Aracaju/SE, 16-20 maio/2016. Anais eletrônico do 9º ENFOPE. GT 09 – Políticas Públicas e Gestão Socioeducacional. Aracajú: Unit, v. 9, nº 1, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2373>. Acesso em: ago/2017.

CUNHA, D. A. **A teoria de resposta ao item na avaliação em larga escala: um estudo sobre o Exame Nacional de Acesso do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT 2013.** 2014. 73p. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [https://impa.br/wp-content/uploads/2016/12/deivison\\_albuquerque\\_cunha.pdf](https://impa.br/wp-content/uploads/2016/12/deivison_albuquerque_cunha.pdf). Acesso em: ago/2017.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação. Nº 18, p. 35-40, Set/Out/Nov/Dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em: ago./2017.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção polêmicas do nosso tempo).

ESCOLA A. **Projeto Político Pedagógico.** Goiânia, 2017. 47 p.

ESCOLA B. **Projeto Político Pedagógico.** Goiânia, 2017. 64 p.

ESCOLA C. **Projeto Político Pedagógico.** Goiânia, 2017. 41 p.

FERREIRA, J. R. R. **Informática educativa na prática pedagógica: a experiência da rede Municipal de Goiânia.** 2001. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação, Goiás, 2001.

FINELLI, L. C. **O conceito de trabalho: tendências de modificação e continuidade.** Belo Horizonte: RTM, 2015. 96. p. Disponível em: [http://www.academia.edu/23085900/O\\_CONCEITO\\_DE\\_TRABALHO\\_TEND%C3%8ANCIA\\_DE\\_MODIFICA%C3%87%C3%83O\\_E\\_CONTINUIDADE](http://www.academia.edu/23085900/O_CONCEITO_DE_TRABALHO_TEND%C3%8ANCIA_DE_MODIFICA%C3%87%C3%83O_E_CONTINUIDADE). Acesso em: jun./2017.

FORD, H. **Minha Vida e minha obra.** Rio de Janeiro, Companhia Editora Nacional: 1922.

FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado.** Educação e sociedade, v. 24, nº 82. Campinas-SP: abril. 2003. p. 93-130. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: jul.2017.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.; (Orgs.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 2, p. 57-82.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In FAZENDA, I (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, G. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas.** Revista Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro. v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000400004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000400004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: ago./2017.

GOMES, L. L. Z. **O Novo ENEM em questionamento enquanto política focalizada de indução curricular e de democratização de acesso ao Ensino Superior.** Revista Saberes Interdisciplinares. v. 12, p. 1-10, maio. 2013. Disponível em: [http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes\\_interdisciplinares/pdf/revista12/ONOVOENEM.pdf](http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista12/ONOVOENEM.pdf). Acesso em: ago/2017.

KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão.** In: FERREIRA, N. S. C. (org.) Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.), Capitalismo, Trabalho e Educação. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Parte III, Estudo 1, p.77-96.

KUENZER, A. Z. **O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n.70, p.15-39, Abril. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: jun./2017.

LOCCO, L. A. **Políticas públicas de avaliação: o ENEM e a escola de ensino médio.** 2005. 141p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: [https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10117/1/doutorado\\_final.pdf](https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10117/1/doutorado_final.pdf). Acesso em: jul/2017.

MÉSZÁRIOS, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, M. I. **Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais**. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Org.). Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia: EDUFU. Cap. I, p. 13-28, 2012.

NETO, A. C. **A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital**. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2006-Afonso\\_Cavalheiro\\_Neto.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2006-Afonso_Cavalheiro_Neto.pdf). Acesso em: jan./2017.

OLIVEIRA, A. F; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Editora da PUC Goiás, 2010, pág, 93-99. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticasp%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: jan/2018.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanência**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>. Acesso em: ago./2017.

OLIVEIRA, R. P. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça**. In: Revista Brasileira de Educação, Anped. Rio de Janeiro. nº 11. p. 61-74. mai/jun/jul/ago.1999. Disponível em: <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30315-31270-1-PB.pdf>. Acesso em: jul./2017.

PACHECO, J. A. **As metamorfoses do ENEM: De avaliação coadjuvante para protagonista chave para políticas públicas de acesso à Educação Superior**. 2013. 350 p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9735>. Acesso em: jul/2017.

PARO, V. H. **Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica**. In: FERRETTI, C. J.; (Org.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120. Disponível em: [https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3148/Vitor\\_Paro\\_Parem\\_de\\_preparar\\_para\\_o\\_trabalho.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3148/Vitor_Paro_Parem_de_preparar_para_o_trabalho.pdf). Acesso: jan./2017.

QUARESMA, A. G.; MENEZES NETO, A. J. **O caráter ontológico do trabalho: implicações para a relação trabalho-educação**. Revista Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.20, n.2, p.63-75, mai./ago.2011. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7099>. Acesso em: mar./2017.

SANTOS, E.; GIOPPO, C. **O ENEM e seus reflexos na prática pedagógica dos professores de Biologia**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 33, p. 201-211, jan./jul. 2012.

SAVIANI, D. **O choque teórico da Politecnia**. Revista Trabalho, Educação e saúde. vol.1, n.1, p.131-152, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: fev. /2017.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n.34, p.152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1413-24782007000100012&pid=S1413-24782007000100012&pdf\\_path=rbedu/v12n34/a12v1234.pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1413-24782007000100012&pid=S1413-24782007000100012&pdf_path=rbedu/v12n34/a12v1234.pdf&lang=pt). Acesso em: fev./2017

SAVIANI, D. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação.** In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados. Parte I, Estudo 1, p.13-24, 2005.

SEDUCE. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás.2016/2017.** Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf> . Acesso em: Dez/2017

SILVA, A. F. **GOIÂNIA À NOROESTE: da ocupação ao novo centro urbano.** Universidade de Brasília. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Dissertação de Mestrado Brasília, 2014. 135 f. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16610/1/2014\\_AndersonFerreiradaSilva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16610/1/2014_AndersonFerreiradaSilva.pdf). Acesso em: jan/18.

SILVA, T. R.; MALINOSKI, M. B. F. **A Sociedade do capital e a concepção de educação no Ensino Superior. Apontamentos sobre a segunda metade do século XX.** Caderno Intersaberes. vol. 6, n.7, p.1-11, jan.jun. 2017. Disponível em: <https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaberes/article/view/383/472>. Acesso em: jan. /2018.

SZEZERBICKI, A. S.; PILATTI, L. A.; KOVALESKI, J. L. **Henry Ford: A visão inovadora de um homem do início do século XX.** Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, v.12, n.2, p. 105-110, dez.2004. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/514/516>. Acesso: fev./2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990.** UNESCO,1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: jul./2017.

## 6. ANEXOS

- **PORTARIA MEC Nº 438, DE 28 DE MAIO DE 1998**

Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 87, parágrafo único, da Constituição Federal, e considerando o disposto no artigo 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação que lhe foi dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, resolve:

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

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

§ 1º - São as seguintes competências a serem avaliadas:

- 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 sócio cultural.

§ 2º - São as seguintes habilidades a serem avaliadas:

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

II – em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação;

III – dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações;

IV – dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa;

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

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

VII – identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas;

VIII – analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos;

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

X – utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico;



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

XII – analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores;

XIII – compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana;

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

XV – reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades;

XVI – analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental;

XVII – na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais;

XVIII – valorizar a diversidade dos patrimônios etno culturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares;

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

XX – comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico;

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

§ 3º - São as seguintes cinco competências avaliadas na redação:

- I – demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;
- II – compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo;
- III – selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- IV – demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
- V – elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade de sócio cultural.

Artigo 3º - O ENEM será realizado anualmente, com a aplicação descentralizada das provas, observando as disposições contidas nesta Portaria e em suas normas complementares.

Parágrafo único – O ENEM será inicialmente realizado em todas as capitais dos Estados, no Distrito Federal e nas cidades com densidade significativa de matrículas no ensino médio, expandindo-se, sua aplicação, gradualmente.

Artigo 4º - O planejamento e a operacionalização do ENEM são de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, que deverá, também, 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.

Artigo 5º - A participação no ENEM é voluntária, circunscrita aos egressos do ensino médio em qualquer um de seus cursos, independentemente de quando o concluíram, e aos concluintes da última série do ensino médio, também em qualquer uma das suas modalidades, podendo o interessado participar dos exames quantas vezes considerar de sua conveniência.

§ 1º - Dado o seu caráter opcional, os interessados em participar dos exames pagarão uma taxa de inscrição, cujo valor será fixado anualmente pelo INEP, destinada ao custeio dos serviços pertinentes à elaboração e aplicação das provas, bem como ao processamento dos seus resultados.

§ 2º - Será concedida isenção do pagamento da inscrição aos interessados em participar do ENEM:

I – concluintes do ensino médio em instituição pública;

II – aos carentes concluintes do ensino médio da rede particular de ensino, mediante declaração do dirigente da instituição;

III – aos concluintes do ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos - concluído entre abril de 2000 até abril de 2001;

IV – aos egressos desse nível de ensino, mediante declaração de carência firmada por si próprio, quando capaz, pelos pais ou responsáveis.

§ 3º - A participação no ENEM conferirá ao examinando um Boletim de Resultados, contendo informações referentes ao resultado global e ao resultado do examinando, permitindo identificar sua posição relativa ao total de participantes.

Artigo 6º - O INEP, resguardado o sigilo individual, estruturará um banco de dados e emitirá relatórios com os resultados do ENEM, que estarão disponíveis para as instituições de ensino superior, para as secretarias estaduais de educação e para os pesquisadores, visando ao aprofundamento e à ampliação de análises de interesse da sociedade.

Artigo 7º - Os resultados individuais do ENEM somente poderão ser utilizados, mediante a autorização expressa do candidato.

Parágrafo único – O INEP confirmará os dados constantes do Boletim de Resultados apresentado pelo examinando, sempre que solicitado.

Artigo 8º - Os procedimentos, prazos e demais aspectos relativos ao ENEM, à inscrição dos interessados em participar do exame e as normas complementares serão estabelecidos pelo INEP, em Portaria.

Artigo 9º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**PAULO RENATO SOUZA**

- **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).

O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, no exercício de suas atribuições, conforme estabelece o inciso VI, do art. 16, do Decreto nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007, e tendo em vista o disposto na Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, que instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), complementada pela Portaria MEC nº 318, de 22 de fevereiro de 2001, e Portaria MEC nº 391, de 7 de fevereiro de 2002, e alterada pela Portaria nº 462, de 27 de maio de 2009,

Resolve:

## CAPÍTULO I

### DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

#### Seção I

##### Da Introdução

**Art. 1º** Fica estabelecida, na forma desta Portaria, 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.

#### Seção II

##### Dos Objetivos

**Art. 2º** Constituem objetivos do Enem:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação 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 art. 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/1996 - 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;

### Seção III

#### Da Participação

**Art. 3º** A participação no Enem/2009 é de caráter voluntário, a ele podendo submeter-se, mediante inscrição, os concluintes do Ensino Médio no ano de 2009, os egressos deste nível de ensino, em qualquer de suas modalidades, e os pleiteantes ao exame de certificação.

§ 1º Todos os participantes deverão se inscrever e realizar as 4 (quatro) provas, nas áreas de conhecimento estabelecidas para o exame, e elaborar uma redação.

§ 2º A utilização do Enem/2009 para efeito de certificação do ensino médio só é permitida ao participante que tenha pelo menos 18 (dezoito) anos completos na data de realização da primeira prova, e que ainda não tenha concluído o ensino médio.

§ 3º O Inep manterá em sua base de dados, por 05 (cinco) anos, o registro de todos os resultados individuais dos participantes.

## CAPÍTULO II

### DAS INSCRIÇÕES Seção I

#### Das Normas Gerais

**Art. 4º** As inscrições para o Enem/2009 poderão ser realizadas pelos concluintes do Ensino Médio em 2009, pelos egressos deste nível de ensino, em qualquer de suas modalidades, e candidatos à certificação, na forma da lei.

§ 1º Para se inscreverem, os interessados deverão preencher o cadastro de inscrição, de forma eletrônica, responsabilizando-se por todas as informações prestadas, ficando assegurado ao Inep o direito de excluir do exame o interessado que não preencher o cadastro de forma completa e correta, ou que fornecer dados comprovadamente inverídicos.

§ 2º Para a inscrição no Enem serão exigidos, obrigatoriamente:

I - Número no Cadastro de Pessoa Física (CPF), essencial para acesso via Internet ao Boletim Individual de Resultados (2ª via), à inscrição no Programa Universidade para Todos (Prouni), ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e aos processos de seleção das Instituições de Educação Superior públicas ou privadas; e,

II - número da cédula de identidade expedida por Secretarias de Segurança Pública, Forças Armadas, Polícia Militar e Polícia Federal; ou,

III - número da cédula de identidade para estrangeiros, expedida pelo Ministério das Relações Exteriores; ou,

IV - número da cédula de identidade fornecida por ordens ou conselhos de classes que, por Lei, valham como documento de identidade; ou,

V - número da Carteira de Trabalho e Previdência Social, bem como a da Carteira Nacional de Habilitação com fotografia, na forma da Lei nº 9.503, de 1997.

§ 3º Não serão aceitos como documentos de identificação: protocolos, Certidão de Nascimento, Certidão de Casamento, Título Eleitoral, Carteira Nacional de Habilitação em modelo anterior à Lei nº 9.503/1997, Carteira de Estudante, crachás e identidade funcional de natureza pública ou privada.

§ 4º Serão isentos do pagamento da inscrição os concluintes do Ensino Médio, em qualquer modalidade, matriculados em instituições públicas de ensino, ou aqueles que se declararem membros de família de baixa renda, nos termos do Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007, cuja isenção deverá ser solicitada mediante requerimento do candidato, disponível por meio do aplicativo para solicitação de inscrição, no endereço eletrônico <http://enem.inep.gov.br/inscricao>.

§ 5º Não será concedida isenção de pagamento de taxa de inscrição ao candidato que:

- a) omitir informações e/ou torná-las inverídicas;
- b) não observar a forma, o prazo e os horários estabelecidos nesta Portaria.

§ 6º Não será aceita solicitação de isenção de pagamento de valor de inscrição via postal, via fax ou via correio eletrônico.

§ 7º Os deferimentos dos pedidos de isenção deverão ser acompanhados no endereço eletrônico <http://enem.inep.gov.br/inscricao>, a partir do dia 10 de julho de 2009.

§ 8º) não haverá recurso contra o indeferimento do requerimento de isenção da taxa de inscrição.

§ 9º Os candidatos que tiveram seus pedidos de isenção indeferidos deverão, para efetivar a sua inscrição no exame, acessar o endereço eletrônico <http://enem.inep.gov.br/inscricao> e imprimir o boleto de pagamento, por meio da página de acompanhamento, para pagamento até o dia 17 de julho de 2009, conforme procedimentos descritos neste edital:

a) o interessado que não tiver seu pedido de isenção deferido e que não efetuar o pagamento da taxa de inscrição na forma e no prazo estabelecido de 10 a 17 de julho de 2009, estará automaticamente excluído do exame.

§ 10. As inscrições dos concluintes de instituições privadas de ensino e dos egressos, se não isentos, estão sujeitas ao pagamento de R\$ 35,00 (trinta e cinco reais).

§ 11. O valor referente ao pagamento da taxa de inscrição não será devolvido, salvo em caso de cancelamento ou adiamento do certame por conveniência da Administração Pública. (Redação dada ao parágrafo pela Portaria INEP nº 244, de 22.10.2009, DOU 03.11.2009)

§ 12. As informações prestadas no requerimento de isenção serão de inteira responsabilidade do candidato, podendo responder este, a qualquer momento, por crime contra a fé pública, o que acarreta sua eliminação do exame, aplicando-se, ainda, o disposto no parágrafo único do art. 10 do Decreto nº 83.936, de 6 de setembro de 1979.

**Art. 5º** A inscrição do interessado implicará no conhecimento e na aceitação formal das normas e demais disposições estabelecidas nesta Portaria, em relação às quais não se poderá alegar seu desconhecimento.

## Seção II

### Das Inscrições

**Art. 6º** As inscrições serão admitidas somente via Internet, no endereço eletrônico <http://enem.inep.gov.br/inscricao>, solicitada no período entre 08 horas do dia 15 de junho de 2009 e 23 horas e 59 minutos do dia 19 de julho de 2009, observado o horário oficial de Brasília/DF. (Redação dada ao caput pela Portaria INEP nº 162, de 17.07.2009, DOU 20.07.2009)

§ 1º Para realização das inscrições via Internet o Inep utiliza os dados informados pelas escolas no Censo Escolar 2008. Os concluintes matriculados nas escolas de Ensino Médio, públicas ou privadas, que responderam ao Censo Escolar 2008 estão com seus dados cadastrais no banco de dados do Inep Educacenso.

§ 2º Para se inscrever, o interessado deverá adotar o seguinte procedimento:

I - acessar a página da Internet <http://enem.inep.gov.br/inscricao>, durante o período das inscrições;

II - preencher ou atualizar os dados cadastrais;

III - preencher o cadastro de inscrição com as informações necessárias, inclusive a cidade escolhida para realização do exame, dentre as apresentadas, e se pretende utilizar os resultados do exame para efeito de certificação, na forma da lei;

IV - enviar os dados e verificar se a transferência foi concretizada;

V - o concluinte isento do pagamento da taxa de inscrição deverá imprimir, na sequência, o comprovante de inscrição;

VI - o concluinte ou egresso pagante deverá imprimir, na sequência, o boleto para efetuar o pagamento em qualquer agência de estabelecimento bancário, integrado ao Sistema Nacional de Compensação, no valor de R\$ 35,00 (trinta e cinco reais);

VII - a efetivação da inscrição somente ocorrerá após o recebimento pelo INEP do comprovante de pagamento enviado pelo Banco do Brasil;

VIII - os comprovantes de inscrição dos participantes referidos nos incisos V e VI estarão disponíveis no endereço eletrônico <http://enem.inep.gov.br/inscricao>.

§ 3º É de inteira responsabilidade do inscrito a obtenção e guarda do comprovante da inscrição, sem o qual ele não poderá participar do exame.

§ 4º O Inep dispõe de infraestrutura de informática adequada para a realização das inscrições via Internet, bem como, a consulta dos resultados. O Inep não se responsabilizará por solicitações de inscrições não recebidas por motivos de ordem técnica de computador do candidato, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de transmissão, bem como outros fatores que impossibilitem a transferência dos dados.

#### Seção IV

##### Dos Participantes com Deficiência Física

**Art. 7º** Os participantes com deficiência física, interessados em participar do Enem/2009 deverão obrigatoriamente declarar, no ato da inscrição, o tipo de atendimento especial de que necessita para realizar as provas, como condição para que possam receber atendimento apropriado.

§ 1º Aos participantes com deficiência visual total será oferecida prova em braile; aos participantes com deficiência visual séria, parcialmente corrigida pelo uso de lentes, será

oferecida prova ampliada com tamanho de letra correspondente, no máximo, ao corpo 24 ou, caso haja necessidade, será oferecido auxílio de um leitor.

§ 2º Aos participantes com deficiência física com séria dificuldade de locomoção serão oferecidas salas de fácil acesso.

§ 3º Aos participantes incapazes de efetuar a marcação do cartão-resposta, será oferecido auxílio para transcrição da parte objetiva da prova e da redação.

§ 4º Aos participantes com surdez serão oferecidos, durante a realização da prova, auxílio de pessoa com domínio na Linguagem Brasileira de Sinais (Libras).

§ 5º Aos participantes com necessidades educacionais especiais tais como necessidade de leitor, escriba ou outro apoio que torne mais lenta a execução dos exames será garantido tempo dilatatório de uma hora.

§ 6º Os casos omissos nesta Portaria deverão ser informados no cadastro de inscrição, e enviados à Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB, no endereço SRTVS 701, Quadra 03, Lote 12, Bloco M, 3º andar - Brasília, DF - CEP 70.340-909, o laudo médico com as especificações do tipo de atendimento necessário, de forma legível, para análise e deferimento, até o dia 31 de julho de 2009. Após esse período, a solicitação será indeferida.

§ 7º A participante que tiver necessidade de amamentar durante a realização das provas, deverá solicitar formalmente atendimento especial para tal fim, e obrigatoriamente levar, no dia de realização das provas, um acompanhante que ficará em sala reservada para essa finalidade e será responsável pela guarda da criança. O Inep não disponibilizará pessoal para este tipo de atendimento. A candidata que não levar acompanhante não poderá ter acesso à sala de provas, acompanhada do amamentando.

## Seção V

### Do Atendimento com Necessidades Educacionais Especiais

**Art. 8º** Aos detentos ou internos, que estejam matriculados em programas Especiais de Educação de Ensino Médio em Unidades Prisionais ou Hospitalares, será oferecida aplicação da prova nos locais de detenção ou internação em que se encontrem, mediante termo de compromisso específico firmado entre o Inep e o Programa, devendo sua coordenação, para este fim:

I - proceder a inscrição dos interessados;

II - solicitar formalmente ao Inep, Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB, com endereço no SRTVS 701, Quadra 03, Lote 12, Bloco M, 3º andar - Brasília, DF - CEP 70.340-909, até 22 de junho de 2009, formulário do Termo de Compromisso, Anexo II, para aplicação do Enem em Unidades Prisionais ou Hospitalares;

III - encaminhar ao Inep, em duas vias, o Termo de Compromisso, devidamente preenchido e firmado, até 10 de julho de 2009;

IV - receber a anuência do Inep, mediante a respectiva via assinada do Termo de Compromisso, bem como todo o material informativo do exame.

## Seção VI

### Do Manual do Inscrito



**Art. 9º** Todos os interessados cujas inscrições tenham sido confirmadas receberão o Manual do Inscrito, contendo as informações gerais sobre o Enem/2009, as competências e habilidades a serem avaliadas, os critérios de avaliação de desempenho dos participantes nas provas, bem como o questionário socioeconômico, com folha de respostas própria.

§ 1º O Manual do Inscrito será enviado, via ECT, para o endereço indicado no ato da inscrição.

§ 2º O inscrito no Enem/2009 deverá responder o questionário socioeconômico e preencher a respectiva folha de respostas, devolvendo-a no dia e local de realização das provas.

## Seção VII

### Da Confirmação das Inscrições

**Art. 10.** O Cartão de Confirmação das Inscrições, contendo hora, data e local de prova onde será realizado o Exame, o número de inscrição, a senha de acesso aos resultados individuais e a folha de leitura óptica para as respostas do questionário socioeconômico, será enviado para o endereço indicado no ato da inscrição.

§ 1º Caso o inscrito não receba o seu Cartão de confirmação de Inscrição até o dia 30 de novembro de 2009, deverá adotar um dos seguintes procedimentos para obter informações sobre o seu local de prova:

I - entrar em contato com o Programa Fala Brasil, pelo telefone 0800-616161;

II - acessar a página do Inep na Internet (<http://enem.inep.gov.br/consulta>).

§ 2º No caso de o Cartão de Confirmação de Inscrição não especificar corretamente o tipo de atendimento especial solicitado na ficha de inscrição, o inscrito deverá entrar imediatamente em contato com o Inep para as providências necessárias, até o dia 30 de novembro de 2009.

§ 3º Não será permitida a mudança do local de prova em hipótese alguma.

§ 4º O candidato é responsável pela conferência de seus dados pessoais, em especial seu nome, endereço completo, inclusive o código de endereçamento postal - CEP, o número do seu documento de identificação e do seu CPF. O número de inscrição e a senha de acesso deverão ser memorizados ou mantidos sob a sua guarda, pois são indispensáveis à obtenção dos resultados individuais via Internet e inscrição em programas de acesso ao ensino superior, financiamento estudantil e ao mundo do trabalho. (Redação dada ao artigo pela Portaria INEP nº 244, de 22.10.2009, DOU 03.11.2009)

## CAPÍTULO III

### DA REALIZAÇÃO DO EXAME

#### Seção I

Estruturação do Exame

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

I - Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

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

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

IV - Competências expressas na matriz de referência para redação do Enem 2009 (Anexo V).

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

**Art. 13.** O exame constituir-se-á em uma proposta para redação e 4 (quatro) provas, contendo 45 (quarenta e cinco) questões objetivas de múltipla escolha, versando sobre as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil, e intituladas como:

- Prova I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e redação - que compreende os seguintes componentes curriculares: língua Portuguesa, Artes e educação Física;

- Prova II - Matemática e suas Tecnologias - que compreende os seguintes componentes curriculares: Matemática e Estatística;

- Prova III - Ciências humanas e suas tecnologias - que compreende os seguintes componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia;

- Prova IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias - que compreende os seguintes componentes curriculares: Química, física e Biologia. (Redação dada ao caput pela Portaria INEP nº 244, de 22.10.2009, DOU 03.11.2009)

§ 1º As 4 (quatro) provas são organizadas em 2 (dois) cadernos de questões, cada um com 90 (noventa) questões e capas com 4 (quatro) cores diferentes. (Redação dada ao parágrafo pela Portaria INEP nº 244, de 22.10.2009, DOU 03.11.2009)

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

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

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

Seção

II

Das Condições para a Realização da Prova

**Art. 14.** O Enem/2009 será realizado nos dias 05 e 06 de dezembro de 2009, iniciando-se as provas às 13h00, horário de Brasília/DF, em todos os Estados e no Distrito Federal, na sede dos Municípios relacionados no Anexo I desta Portaria. (Expressão "O Enem/2009 será realizado nos dias 05 e 06 de dezembro de 2009" com redação dada pela Portaria INEP nº 244, de 22.10.2009, DOU 03.11.2009)

Parágrafo único. O INEP se reserva ao direito de não realizar o Enem/2009 nos municípios, dentre os indicados no caput, em que não houver candidatos inscritos ou condições logísticas para aplicação.

**Art. 15.** Os portões de acesso aos locais de provas serão abertos às 12h00 e fechados às 13h00, horário de Brasília-DF, não sendo permitida a entrada do inscrito que se apresentar após o horário estipulado.

Parágrafo único. A ausência do inscrito no local e horário de realização das provas acarretará em sua eliminação do Enem/2009. (Redação dada ao artigo pela Portaria INEP nº 244, de 22.10.2009, DOU 03.11.2009)

**Art. 16.** O inscrito deverá comparecer ao local de realização da prova, com antecedência de 1 (uma) hora do horário fixado para seu início, munido do (a):

I - Cartão de Confirmação de Inscrição, na cor verde;

II - folha de respostas do questionário socioeconômico, devidamente preenchido;

III - caneta esferográfica de tinta preta ou azul;

IV - original de um dos seguintes documentos de identificação:

a) carteiras expedidas pelos Comandos Militares; pelas Secretarias de Segurança Pública e pelos Institutos de Identificação;

b) carteiras expedidas pelos órgãos fiscalizadores de exercício profissional (ordens, conselhos etc.);

c) passaporte brasileiro;

d) certificado de reservista;

e) carteiras funcionais expedidas por órgão público que, por lei federal, valham como identidade; carteira de trabalho; carteira nacional de habilitação (somente modelo com foto).

§ 1º Não serão aceitos como documentos de identidade: certidões de nascimento, CPF, títulos eleitorais, carteiras de motorista (modelo sem foto), carteiras de estudante, carteiras funcionais sem valor de identidade, nem documentos ilegíveis, não identificáveis e/ou danificados.

§ 2º Não será aceita cópia do documento de identidade, ainda que autenticada, nem protocolo do documento.

§ 3º Por ocasião da realização das provas, o inscrito que não apresentar documento de identidade original, na forma definida no inciso IV do caput deste artigo, não poderá fazer as provas e será automaticamente eliminado do exame.

§ 4º Caso o inscrito esteja impossibilitado de apresentar, no dia de realização das provas, documento de identificação original, por motivo de perda, roubo ou furto, deverá ser apresentado documento que ateste o registro da ocorrência em órgão policial, expedido há, no máximo, noventa dias, ocasião em que será submetido à identificação especial, compreendendo coleta de dados, de assinaturas e de impressão digital em formulário próprio.

§ 5º A identificação especial será exigida, também, ao candidato cujo documento de identificação apresente dúvidas relativas à fisionomia ou à assinatura do portador.

§ 6º A não-apresentação do documento de identificação, nos termos do inciso IV do caput deste artigo, caracterizará desistência do inscrito e resultará em sua eliminação do Enem/2009.

§ 7º No caso de não-recebimento do Cartão de confirmação de Inscrição, poderá ser apresentado em seu lugar o comprovante de inscrição, juntamente com um dos documentos de identificação citados inciso IV do caput deste artigo. (Redação dada ao artigo pela Portaria INEP nº 244, de 22.10.2009, DOU 03.11.2009)

**Art. 17.** Durante a realização da prova, não será admitida qualquer espécie de consulta ou comunicação entre os inscritos, nem a utilização de livros, manuais, impressos ou anotações,

máquinas calculadoras e agendas eletrônicas ou similares, telefones celulares, pagers, bip, walkman, gravador, mp3 ou superior, relógio com calculadora, cantas com equipamentos eletrônicos ou qualquer outro receptor ou transmissor de mensagens, imagens ou áudios. (Redação dada ao artigo pela Portaria INEP nº 244, de 22.10.2009, DOU 03.11.2009 )

**Art. 18.** O inscrito não poderá, em hipótese alguma, realizar o exame fora dos espaços físicos, datas e horários predeterminados no Cartão de Confirmação de Inscrição, ressalvadas as disposições relativas aos inscritos com necessidades especiais e aos internos ou detentos.

**Art. 19.** As respostas da parte objetiva das provas e a redação devem ser transcritas nas respectivas Folhas de respostas, que deverão ser entregues pelo participante ao fiscal da sala, juntamente com o Caderno de Questões.

§ 1º O participante que não marcar a cor do caderno de questões, ou marcar mais de uma cor, em qualquer dos cadernos de resposta, não terá sua prova corrigida.

§ 2º Por motivo de segurança, não será permitido aos participantes se ausentarem da sala de provas antes de decorridas duas horas do início do exame.

§ 3º Decorridas quatro horas do início do exame, os participantes poderão, ao deixar a sala de prova, levar o Caderno de Questões.

§ 4º Na correção das Folhas de Resposta da parte objetiva das provas, não serão computadas questões não assinaladas ou que contenham mais de uma resposta, emenda ou rasura, ainda que legível.

§ 5º Os rascunhos e as marcações assinaladas nos Cadernos de questões não serão considerados para fins de pontuação.

§ 6º Durante a realização das provas são de responsabilidade única do candidato a leitura e conferência de todas as informações contidas no Cartão de confirmação, Caderno de Prova, folha de resposta, Lista de Presença, cartão Resposta e demais documentos relacionados ao exame. (Redação dada ao artigo pela Portaria INEP nº 244, de 22.10.2009, DOU 03.11.2009)

**Art. 20.** O Inep não utiliza os resultados do Enem para fins de seleção, classificação ou premiação. Seus resultados são disponibilizados para o Ministério da Educação, estabelecimentos de ensino e organizações do mundo do trabalho interessadas em utilizá-los, desde que tenha autorização, por escrito, do participante especificamente para seleção ou classificação. O exame é de caráter voluntário, de abrangência nacional e em decorrência da complexidade da sua logística inviabilizam a análise de recursos e de vistas de provas.

### Seção III

#### Da Operacionalização

**Art. 21.** Para garantir a referência nacional do Enem/2009, e sua aplicação, o exame será realizado nos dias 05 e 06 de dezembro de 2009, nos horários estabelecidos abaixo, considerando, para todo o território nacional, o horário de Brasília, de acordo com o seguinte calendário de atividades:

I - no dia 05.12.2009 (sábado):

- das 13h às 17h30 - Caderno I (Prova IV: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Prova III: Ciências Humanas e suas Tecnologias.)

II - no dia 06.12.2009 (domingo):

- das 13h às 18h30 - Caderno II (Prova I: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Redação, e Prova II: Matemática e suas Tecnologias)

Parágrafo único. Os inscritos na condição de detentos ou internos, a que se refere o art. 8º desta Portaria, terão suas provas realizadas em data a ser divulgada oportunamente pelo INEP. (Redação dada ao artigo pela Portaria INEP nº 244, de 22.10.2009, DOU 03.11.2009 )

## CAPÍTULO IV

### DOS RESULTADOS Seção I

#### Dos Resultados Individuais

**Art. 22.** Os participantes do ENEM/2009 receberão a partir da segunda quinzena de fevereiro de 2010, no endereço indicado no cadastro de inscrição, via ECT, o Boletim Individual de Resultados.

Parágrafo único. Os participantes que desejarem acessar os resultados individuais no sítio <http://enem.inep.gov.br/boletim> necessitarão do número do CPF e a senha de acesso. (Redação dada ao artigo pela Portaria INEP nº 244, de 22.10.2009, DOU 03.11.2009 )

**Art. 23.** Os resultados individuais do Enem/2009 não serão divulgados por meio de publicação ou instrumentos similares, podendo, todavia, as Instituições neles interessadas - Estabelecimentos de Educação Pós-Médio e Superior, Organizações Empresariais e demais empregadores do Mundo do Trabalho - a eles ter acesso, desde que obtenham autorização dos participantes.

§ 1º Os participantes deverão fornecer o seu número de inscrição ou CPF às referidas Instituições e uma autorização, o que caracterizará o seu formal consentimento para o uso de seus resultados.

§ 2º Somente o participante poderá autorizar a utilização dos resultados que obteve no Enem, pelos interessados especificados neste artigo, inclusive para fins de publicidade, premiação e seleção.

#### Seção II

#### Dos Resultados para as Instituições de Educação Pós-Médio e Educação Superior

**Art. 24.** As Instituições de Educação Pós-Médio e Educação Superior que pretenderem utilizar, como critério de seleção às suas vagas, os resultados individuais dos candidatos inscritos nos seus respectivos processos seletivos, deverão encaminhar formalmente ao INEP a sua solicitação.

Parágrafo único. Deverão ser observadas, no que for aplicável, as demais disposições constantes no art. 23 desta Portaria.

**Art. 25.** A Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep, por meio de sua Coordenação-Geral de Exames para Certificação, enviará para as Instituições de Educação Pós-Médio e Educação Superior ofício contendo as normas e diretrizes para utilização dos resultados, um endereço web que deve ser acessado e um identificador que dará entrada ao processo de cadastramento, que, depois de completado, permitirá escolher entre duas modalidades de solicitação de resultados:

I - seleção individual via Internet; ou

II - envio de arquivo segundo especificações do Inep.

§ 1º Caso o arquivo não esteja no formato válido, será rejeitado.

§ 2º O processo de informação dos resultados será automatizado, e estes poderão ser acessados via Internet no endereço <http://enem.inep.gov.br/solicitacao>.

**Art. 26.** As Instituições de Educação Pós-Médio e Superior que utilizarem os resultados individuais do Enem deverão planejar a inscrição de seu processo seletivo de modo a atender às datas previstas no art. 22 desta Portaria e às exigências do Inep.

Parágrafo único. As Instituições que não dispuserem da autorização por escrito, do número de inscrição ou CPF dos participantes não receberão os resultados individuais correspondentes.

### Seção III

#### Dos Resultados para as Instituições de Ensino Médio

**Art. 27.** Resguardado o sigilo individual dos resultados individuais e para subsidiar estudos e pesquisas educacionais, o INEP divulgará as notas do ENEM por municípios e por escolas dos alunos concluintes do ensino médio em 2009 participantes do exame.

§ 1º A divulgação dos resultados por escolas será daquelas que declararam o Censo Escolar e cujos alunos participaram do exame.

§ 2º As escolas de ensino médio que tenham, no mínimo, 10 (dez) alunos concluintes e participantes do exame poderão consultar na Internet as médias de desempenho obtidas pelo total de alunos.

§ 3º O INEP fornecerá as instituições um sistema específico de acesso para visualização dos alunos matriculados no ensino médio e inscritos para realização do exame.

§ 4º As Instituições de Ensino Médio interessadas poderão acessar, a partir da segunda quinzena de fevereiro de 2010, o Boletim de Resultado da Escola no sítio do INEP. (Redação dada ao artigo pela Portaria INEP nº 244, de 22.10.2009, DOU 03.11.2009 )

### Seção IV

#### Dos Resultados para as Organizações Públicas ou Privadas

**Art. 28.** As organizações públicas ou privadas que pretenderem utilizar os resultados individuais do Enem como critério de seleção às suas vagas, deverão encaminhar ao Inep, formalmente, a sua solicitação.

§ 1º Os participantes deverão fornecer o seu número de inscrição ou CPF às organizações interessadas, o que caracterizará seu formal consentimento para o uso de seus resultados, mediante autorização por escrito.

§ 2º O Inep fornecerá à instituição um sistema específico de acesso aos resultados.

§ 3º Para os fins deste artigo, aplicam-se, no que for cabível, as disposições constantes do art. 23 desta Portaria.

§ 4º As organizações que não dispuserem de autorização, do número de inscrição ou CPF dos participantes não receberão os respectivos resultados individuais.

### CAPÍTULO V

## DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

**Art. 29.** Além do Boletim Individual de Resultados, o Inep não fornecerá atestados, certificados ou certidões relativas à classificação ou notas dos participantes.

**Art. 30.** Será eliminado do exame, por ato da instituição contratada para a sua aplicação, o inscrito que:

I - prestar, em qualquer documento, declaração falsa ou inexata;

II - agir com incorreção ou descortesia para com qualquer participante do processo de aplicação das provas;

III - ausentar-se da sala de prova sem o acompanhamento de um fiscal, ou antes de decorridas duas hora do início da prova;

IV - for surpreendido, durante as provas, em comunicação com outro participante, verbalmente, por escrito ou por qualquer outra forma, bem como utilizando livros, notas ou impressos, portando ou fazendo uso de qualquer tipo de equipamento eletrônico de comunicação ou, ainda, for responsável por falsa identificação pessoal;

V - utilizar ou tentar utilizar meio fraudulento para obter aprovação própria ou de terceiros, em qualquer etapa do exame;

VI - não devolver as Folhas de Respostas e o Caderno de Questão, no horário determinado para o exame, ressalvado o disposto no § 2º, do art. 19, desta Portaria; ou

VII - não atender às orientações regulamentares da instituição contratada para aplicação do exame, nos seguintes aspectos:

a) não marcar a cor do caderno de questão no cartão resposta;

b) marcar mais de uma cor do caderno de questões no cartão resposta;

c) for surpreendido dando ou recebendo auxílio para a execução das provas;

d) utilizar-se de livros, máquinas de calcular ou equipamento similar, dicionário, notas ou impressos que não forem expressamente permitidos ou que se comunicar com outro candidato;

e) for surpreendido em consulta ou comunicação com outro participante, ou utilizando livros, manuais, impressos ou anotações, máquinas calculadoras e agendas eletrônicas ou similares, telefones celulares, pagers, bip, walkman, gravador, mp3 ou superior, relógio com calculadora, canetas eletrônicas ou qualquer outro receptor ou transmissor de mensagens, ou ainda portando óculos escuros ou acessórios de chapelaria, tais como chapéu, boné, gorro etc, bem como quaisquer outros acessórios que comprometam a segurança e o sigilo da prova (NR). (Redação dada à alínea pela Portaria INEP nº 309, de 24.11.2009, DOU 25.11.2009)

f) faltar com o devido respeito para com qualquer membro da equipe de aplicação das provas, com as autoridades presentes ou com os demais candidatos;

g) fizer anotação de informações relativas às suas respostas no comprovante de inscrição ou em qualquer outro meio, que não os permitidos;

h) não entregar o material das provas ao término do tempo destinado para a sua realização;

i) afastar-se da sala, a qualquer tempo, sem o acompanhamento de fiscal;

- j) ausentar-se da sala, a qualquer tempo, portando a folha de resposta;
- k) descumprir as instruções contidas no caderno de provas ou na folha de respostas;
- l) perturbar, de qualquer modo, a ordem dos trabalhos, incorrendo em comportamento indevido;
- m) utilizar ou tentar utilizar meios fraudulentos ou ilegais para obter aprovação própria ou de terceiros, em qualquer etapa do exame;
- n) não permitir a coleta de sua assinatura;
- o) for surpreendido portando anotações em papéis, que não os permitidos;
- p) for surpreendido portando qualquer tipo de arma e/ou se negar a entregá-la à Coordenação. (Redação dada ao artigo pela Portaria INEP nº 244, de 22.10.2009, DOU 03.11.2009)

**Art. 31.** Eventuais dúvidas quanto à interpretação desta Portaria serão esclarecidas pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep.

**Art. 32.** Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

REYNALDO FERNANDES

ANEXO I

RELAÇÃO DOS ESTADOS, MUNICÍPIOS E DO DISTRITO FEDERAL ONDE SERÁ APLICADO O ENEM/2009

Acre [...], Xambioá.

ANEXO II

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANEXO III

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM 2009

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

I - Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II - Compreender fenômenos (CF): 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 - Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV - Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.



V - Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

#### Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais\*.

H5 - Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 - Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

\*A área 2 será incluída apenas a partir de 2010

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Matriz de Referência de Matemática e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Construir significados para os números naturais, inteiros, racionais e reais.

H1 - Reconhecer, no contexto social, diferentes significados e representações dos números e operações - naturais, inteiros, racionais ou reais.

H2 - Identificar padrões numéricos ou princípios de contagem.

H3 - Resolver situação-problema envolvendo conhecimentos numéricos.

H4 - Avaliar a razoabilidade de um resultado numérico na construção de argumentos sobre afirmações quantitativas.

H5 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos numéricos.

Competência de área 2 - Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela.

H6 - Interpretar a localização e a movimentação de pessoas/objetos no espaço tridimensional e sua representação no espaço bidimensional.

H7 - Identificar características de figuras planas ou espaciais.

H8 - Resolver situação-problema que envolva conhecimentos geométricos de espaço e forma.

H9 - Utilizar conhecimentos geométricos de espaço e forma na seleção de argumentos propostos como solução de problemas do cotidiano.

Competência de área 3 - Construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

H10 - Identificar relações entre grandezas e unidades de medida.

H11 - Utilizar a noção de escalas na leitura de representação de situação do cotidiano.

H12 - Resolver situação-problema que envolva medidas de grandezas.

H13 - Avaliar o resultado de uma medição na construção de um argumento consistente.

H14 - Avaliar proposta de intervenção na realidade utilizando conhecimentos geométricos relacionados a grandezas e medidas.

Competência de área 4 - Construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

H15 - Identificar a relação de dependência entre grandezas.

H16 - Resolver situação-problema envolvendo a variação de grandezas, direta ou inversamente proporcionais.

H17 - Analisar informações envolvendo a variação de grandezas como recurso para a construção de argumentação.

H18 - Avaliar propostas de intervenção na realidade envolvendo variação de grandezas.

Competência de área 5 - Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas.

H19 - Identificar representações algébricas que expressem a relação entre grandezas.

H20 - Interpretar gráfico cartesiano que represente relações entre grandezas.

H21 - Resolver situação-problema cuja modelagem envolva conhecimentos algébricos.

H22 - Utilizar conhecimentos algébricos/geométricos como recurso para a construção de argumentação.

H23 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos algébricos.

Competência de área 6 - Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação.

H24 - Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para fazer inferências.

H25 - Resolver problema com dados apresentados em tabelas ou gráficos.

H26 - Analisar informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos.

Competência de área 7 - Compreender o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculos de probabilidade para interpretar informações de variáveis apresentadas em uma distribuição estatística.

H27 - Calcular medidas de tendência central ou de dispersão de um conjunto de dados expressos em uma tabela de frequências de dados agrupados (não em classes) ou em gráficos.

H28 - Resolver situação-problema que envolva conhecimentos de estatística e probabilidade.

H29 - Utilizar conhecimentos de estatística e probabilidade como recurso para a construção de argumentação.

H30 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos de estatística e probabilidade.

Matriz de Referência de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade.

H1 - Reconhecer características ou propriedades de fenômenos ondulatórios ou oscilatórios, relacionando-os a seus usos em diferentes contextos.

H2 - Associar a solução de problemas de comunicação, transporte, saúde ou outro, com o correspondente desenvolvimento científico e tecnológico.

H3 - Confrontar interpretações científicas com interpretações baseadas no senso comum, ao longo do tempo ou em diferentes culturas.

H4 - Avaliar propostas de intervenção no ambiente, considerando a qualidade da vida humana ou medidas de conservação, recuperação ou utilização sustentável da biodiversidade.

Competência de área 2 - Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos.

H5 - Dimensionar circuitos ou dispositivos elétricos de uso cotidiano.

H6 - Relacionar informações para compreender manuais de instalação ou utilização de aparelhos, ou sistemas tecnológicos de uso comum.

H7 - Selecionar testes de controle, parâmetros ou critérios para a comparação de materiais e produtos, tendo em vista a defesa do consumidor, a saúde do trabalhador ou a qualidade de vida.

Competência de área 3 - Associar intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental a processos produtivos e sociais e a instrumentos ou ações científico-tecnológicos.

H8 - Identificar etapas em processos de obtenção, transformação, utilização ou reciclagem de recursos naturais, energéticos ou matérias-primas, considerando processos biológicos, químicos ou físicos neles envolvidos.

H9 - Compreender a importância dos ciclos biogeoquímicos ou do fluxo energia para a vida, ou da ação de agentes ou fenômenos que podem causar alterações nesses processos.

H10 - Analisar perturbações ambientais, identificando fontes, transporte e(ou) destino dos poluentes ou prevendo efeitos em sistemas naturais, produtivos ou sociais.

H11 - Reconhecer benefícios, limitações e aspectos éticos da biotecnologia, considerando estruturas e processos biológicos envolvidos em produtos biotecnológicos.

H12 - Avaliar impactos em ambientes naturais decorrentes de atividades sociais ou econômicas, considerando interesses contraditórios.

Competência de área 4 - Compreender interações entre organismos e ambiente, em particular aquelas relacionadas à saúde humana, relacionando conhecimentos científicos, aspectos culturais e características individuais.

H13 - Reconhecer mecanismos de transmissão da vida, prevendo ou explicando a manifestação de características dos seres vivos.

H14 - Identificar padrões em fenômenos e processos vitais dos organismos, como manutenção do equilíbrio interno, defesa, relações com o ambiente, sexualidade, entre outros.

H15 - Interpretar modelos e experimentos para explicar fenômenos ou processos biológicos em qualquer nível de organização dos sistemas biológicos.

H16 - Compreender o papel da evolução na produção de padrões, processos biológicos ou na organização taxonômica dos seres vivos.

Competência de área 5 - Entender métodos e procedimentos próprios das ciências naturais e aplicá-los em diferentes contextos.

H17 - Relacionar informações apresentadas em diferentes formas de linguagem e representação usadas nas ciências físicas, químicas ou biológicas, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas ou linguagem simbólica.

H18 - Relacionar propriedades físicas, químicas ou biológicas de produtos, sistemas ou procedimentos tecnológicos às finalidades a que se destinam.

H19 - Avaliar métodos, processos ou procedimentos das ciências naturais que contribuam para diagnosticar ou solucionar problemas de ordem social, econômica ou ambiental.

Competência de área 6 - Apropriar-se de conhecimentos da física para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas.

H20 - Caracterizar causas ou efeitos dos movimentos de partículas, substâncias, objetos ou corpos celestes.

H21 - Utilizar leis físicas e (ou) químicas para interpretar processos naturais ou tecnológicos inseridos no contexto da termodinâmica e(ou) do eletromagnetismo.

H22 - Compreender fenômenos decorrentes da interação entre a radiação e a matéria em suas manifestações em processos naturais ou tecnológicos, ou em suas implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais.

H23 - Avaliar possibilidades de geração, uso ou transformação de energia em ambientes específicos, considerando implicações éticas, ambientais, sociais e/ou econômicas.

Competência de área 7 - Apropriar-se de conhecimentos da química para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas.

H24 - Utilizar códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias ou transformações químicas.

H25 - Caracterizar materiais ou substâncias, identificando etapas, rendimentos ou implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais de sua obtenção ou produção.

H26 - Avaliar implicações sociais, ambientais e/ou econômicas na produção ou no consumo de recursos energéticos ou minerais, identificando transformações químicas ou de energia envolvidas nesses processos.

H27 - Avaliar propostas de intervenção no meio ambiente aplicando conhecimentos químicos, observando riscos ou benefícios.

Competência de área 8 - Apropriar-se de conhecimentos da biologia para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas.

H28 - Associar características adaptativas dos organismos com seu modo de vida ou com seus limites de distribuição em diferentes ambientes, em especial em ambientes brasileiros.

H29 - Interpretar experimentos ou técnicas que utilizam seres vivos, analisando implicações para o ambiente, a saúde, a produção de alimentos, matérias primas ou produtos industriais.

H30 - Avaliar propostas de alcance individual ou coletivo, identificando aquelas que visam à preservação e a implementação da saúde individual, coletiva ou do ambiente.

Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.

H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio espaciais.

H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 - Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e (ou) geográficos.

H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

#### ANEXO IV

##### Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência

##### 1. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

- Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação - modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas.

- Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade - performance corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras.

- Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania - Artes Visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade. Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas; inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais.

- Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos - produção literária e processo



social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas.; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.

- Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos - organização da macroestrutura semântica e a articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas).

- Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa - formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sócio comunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.

- Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística - uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da microestrutura do texto.

- Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social - o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias.

## 2. Matemática e suas Tecnologias

- Conhecimentos numéricos: operações em conjuntos numéricos (naturais, inteiros, racionais e reais), desigualdades, divisibilidade, fatoração, razões e proporções, porcentagem e juros, relações de dependência entre grandezas, sequências e progressões, princípios de contagem.

- Conhecimentos geométricos: características das figuras geométricas planas e espaciais; grandezas, unidades de medida e escalas; comprimentos, áreas e volumes; ângulos; posições de retas; simetrias de figuras planas ou espaciais; congruência e semelhança de triângulos; teorema de Tales; relações métricas nos triângulos; circunferências; trigonometria do ângulo agudo.

- Conhecimentos de estatística e probabilidade: representação e análise de dados; medidas de tendência central (médias, moda e mediana); desvios e variância; noções de probabilidade.

- Conhecimentos algébricos: gráficos e funções; funções algébricas do 1º e do 2º grau, polinomiais, racionais, exponenciais e logarítmicas; equações e inequações; relações no ciclo trigonométrico e funções trigonométricas.

- Conhecimentos algébricos/geométricos: plano cartesiano; retas; circunferências; paralelismo e perpendicularidade, sistemas de equações.

## 3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias

### 3.1 Física

- Conhecimentos básicos e fundamentais - Noções de ordem de grandeza. Notação Científica. Sistema Internacional de Unidades. Metodologia de investigação: a procura de regularidades e de sinais na interpretação física do mundo. Observações e mensurações: representação de grandezas físicas como grandezas mensuráveis. Ferramentas básicas: gráficos e vetores. Conceituação de grandezas vetoriais e escalares. Operações básicas com vetores.

- O movimento, o equilíbrio e a descoberta de leis físicas - Grandezas fundamentais da mecânica: tempo, espaço, velocidade e aceleração. Relação histórica entre força e movimento. Descrições do movimento e sua interpretação: quantificação do movimento e sua descrição matemática e gráfica. Casos especiais de movimentos e suas regularidades observáveis. Conceito de inércia. Noção de sistemas de referência inerciais e não inerciais. Noção dinâmica de massa e quantidade de movimento (momento linear). Força e variação da quantidade de movimento. Leis de Newton. Centro de massa e a idéia de ponto material. Conceito de forças externas e internas. Lei da conservação da quantidade de movimento (momento linear) e teorema do impulso. Momento de uma força (torque). Condições de equilíbrio estático de ponto material e de corpos rígidos. Força de atrito, força peso, força normal de contato e tração. Diagramas de forças. Identificação das forças que atuam nos movimentos circulares. Noção de força centrípeta e sua quantificação. A hidrostática: aspectos históricos e variáveis relevantes. Empuxo. Princípios de Pascal, Arquimedes e Stevin: condições de flutuação, relação entre diferença de nível e pressão hidrostática.

- Energia, trabalho e potência - Conceituação de trabalho, energia e potência. Conceito de energia potencial e de energia cinética. Conservação de energia mecânica e dissipação de energia. Trabalho da força gravitacional e energia potencial gravitacional. Forças conservativas e dissipativas.

- A Mecânica e o funcionamento do Universo - Força peso. Aceleração gravitacional. Lei da Gravitação Universal. Leis de Kepler. Movimentos de corpos celestes. Influência na Terra: marés e variações climáticas. Concepções históricas sobre a origem do universo e sua evolução.

- Fenômenos Elétricos e Magnéticos - Carga elétrica e corrente elétrica. Lei de Coulomb. Campo elétrico e potencial elétrico. Linhas de campo. Superfícies equipotenciais. Poder das pontas. Blindagem. Capacitores. Efeito Joule. Lei de Ohm. Resistência elétrica e resistividade. Relações entre grandezas elétricas: tensão, corrente, potência e energia. Circuitos elétricos simples. Correntes contínua e alternada. Medidores elétricos. Representação gráfica de circuitos. Símbolos convencionais. Potência e consumo de energia em dispositivos elétricos. Campo magnético. Ímãs permanentes. Linhas de campo magnético. Campo magnético terrestre.

- Oscilações, ondas, óptica e radiação - Feixes e frentes de ondas. Reflexão e refração. Óptica geométrica: lentes e espelhos. Formação de imagens. Instrumentos ópticos simples. Fenômenos ondulatórios. Pulsos e ondas. Período, frequência, ciclo. Propagação: relação entre velocidade, frequência e comprimento de onda. Ondas em diferentes meios de propagação.

- O calor e os fenômenos térmicos - Conceitos de calor e de temperatura. Escalas termométricas. Transferência de calor e equilíbrio térmico. Capacidade calorífica e calor específico. Condução do calor. Dilatação térmica. Mudanças de estado físico e calor latente de transformação. Comportamento de Gases ideais. Máquinas térmicas. Ciclo de Carnot. Leis da Termodinâmica. Aplicações e fenômenos térmicos de uso cotidiano. Compreensão de fenômenos climáticos relacionados ao ciclo da água.

### 3.2 Química

- Transformações Químicas - Evidências de transformações químicas. Interpretando transformações químicas. Sistemas Gasosos: Lei dos gases. Equação geral dos gases ideais,

Princípio de Avogadro, conceito de molécula; massa molar, volume molar dos gases. Teoria cinética dos gases. Misturas gasosas. Modelo corpuscular da matéria. Modelo atômico de Dalton. Natureza elétrica da matéria: Modelo Atômico de Thomson, Rutherford, Rutherford-Bohr. Átomos e sua estrutura. Número atômico, número de massa, isótopos, massa atômica. Elementos químicos e Tabela Periódica. Reações químicas.

- Representação das transformações químicas - Fórmulas químicas. Balanceamento de equações químicas. Aspectos quantitativos das transformações químicas. Leis ponderais das reações químicas. Determinação de fórmulas químicas. Grandezas Químicas: massa, volume, mol, massa molar, constante de Avogadro. Cálculos estequiométricos.

- Materiais, suas propriedades e usos - Propriedades de materiais. Estados físicos de materiais. Mudanças de estado. Misturas: tipos e métodos de separação. Substâncias químicas: classificação e características gerais. Metais e Ligas metálicas. Ferro, cobre e alumínio. Ligações metálicas. Substâncias iônicas: características e propriedades. Substâncias iônicas do grupo: cloreto, carbonato, nitrato e sulfato. Ligação iônica. Substâncias moleculares: características e propriedades. Substâncias moleculares: H<sub>2</sub>, O<sub>2</sub>, N<sub>2</sub>, Cl<sub>2</sub>, NH<sub>3</sub>, H<sub>2</sub>O, HCl, CH<sub>4</sub>. Ligação Covalente. Polaridade de moléculas. Forças intermoleculares. Relação entre estruturas, propriedade e aplicação das substâncias.

- Água - Ocorrência e importância na vida animal e vegetal. Ligação, estrutura e propriedades. Sistemas em Solução Aquosa: Soluções verdadeiras, soluções coloidais e suspensões. Solubilidade. Concentração das soluções. Aspectos qualitativos das propriedades coligativas das soluções. Ácidos, Bases, Sais e Óxidos: definição, classificação, propriedades, formulação e nomenclatura. Conceitos de ácidos e base. Principais propriedades dos ácidos e bases: indicadores, condutibilidade elétrica, reação com metais, reação de neutralização.

- Transformações Químicas e Energia - Transformações químicas e energia calorífica. Calor de reação. Entalpia. Equações termoquímicas. Lei de Hess. Transformações químicas e energia elétrica. Reação de oxirredução. Potenciais padrão de redução. Pilha. Eletrólise. Leis de Faraday. Transformações nucleares. Conceitos fundamentais da radioatividade. Reações de fissão e fusão nuclear. Desintegração radioativa e radioisótopos.

- Dinâmica das Transformações Químicas - Transformações Químicas e velocidade. Velocidade de reação. Energia de ativação. Fatores que alteram a velocidade de reação: concentração, pressão, temperatura e catalisador.

- Transformação Química e Equilíbrio - Caracterização do sistema em equilíbrio. Constante de equilíbrio. Produto iônico da água, equilíbrio ácido-base e pH. Solubilidade dos sais e hidrólise. Fatores que alteram o sistema em equilíbrio. Aplicação da velocidade e do equilíbrio químico no cotidiano.

- Compostos de Carbono - Características gerais dos compostos orgânicos. Principais funções orgânicas. Estrutura e propriedades de Hidrocarbonetos. Estrutura e propriedades de compostos orgânicos oxigenados. Fermentação. Estrutura e propriedades de compostos orgânicos nitrogenados. Macromoléculas naturais e sintéticas. Noções básicas sobre polímeros. Amido, glicogênio e celulose. Borracha natural e sintética. Polietileno, poliestireno, PVC, Teflon, náilon. Óleos e gorduras, sabões e detergentes sintéticos. Proteínas e enzimas.

- Relações da Química com as Tecnologias, a Sociedade e o Meio Ambiente - Química no cotidiano. Química na agricultura e na saúde. Química nos alimentos. Química e ambiente. Aspectos científico-tecnológicos, socioeconômicos e ambientais associados à obtenção ou produção de substâncias químicas. Indústria Química: obtenção e utilização do cloro, hidróxido

de sódio, ácido sulfúrico, amônia e ácido nítrico. Mineração e Metalurgia. Poluição e tratamento de água. Poluição atmosférica. Contaminação e proteção do ambiente.

- Energias Químicas no Cotidiano - Petróleo, gás natural e carvão. Madeira e hulha. Biomassa. Biocombustíveis. Impactos ambientais de combustíveis fósseis. Energia nuclear. Lixo atômico. Vantagens e desvantagens do uso de energia nuclear.

### 3.3 Biologia

- Moléculas, células e tecidos - Estrutura e fisiologia celular: membrana, citoplasma e núcleo. Divisão celular. Aspectos bioquímicos das estruturas celulares. Aspectos gerais do metabolismo celular. Metabolismo energético: fotossíntese e respiração. Codificação da informação genética. Síntese protéica. Diferenciação celular. Principais tecidos animais e vegetais. Origem e evolução das células. Noções sobre células-tronco, clonagem e tecnologia do DNA recombinante. Aplicações de biotecnologia na produção de alimentos, fármacos e componentes biológicos. Aplicações de tecnologias relacionadas ao DNA a investigações científicas, determinação da paternidade, investigação criminal e identificação de indivíduos. Aspectos éticos relacionados ao desenvolvimento biotecnológico. Biotecnologia e sustentabilidade.

- Hereditariedade e diversidade da vida - Princípios básicos que regem a transmissão de características hereditárias. Concepções pré-mendelianas sobre a hereditariedade. Aspectos genéticos do funcionamento do corpo humano. Antígenos e anticorpos. Grupos sanguíneos, transplantes e doenças autoimunes. Neoplasias e a influência de fatores ambientais. Mutações gênicas e cromossômicas. Aconselhamento genético. Fundamentos genéticos da evolução. Aspectos genéticos da formação e manutenção da diversidade biológica.

- Identidade dos seres vivos - Níveis de organização dos seres vivos. Vírus, procariontes e eucariontes. Autótrofos e heterótrofos. Seres unicelulares e pluricelulares. Sistemática e as grandes linhas da evolução dos seres vivos. Tipos de ciclo de vida. Evolução e padrões anatômicos e fisiológicos observados nos seres vivos. Funções vitais dos seres vivos e sua relação com a adaptação desses organismos a diferentes ambientes. Embriologia, anatomia e fisiologia humana. Evolução humana. Biotecnologia e sistemática.

- Ecologia e ciências ambientais - Ecossistemas. Fatores bióticos e abióticos. Habitat e nicho ecológico. A comunidade biológica: teia alimentar, sucessão e comunidade clímax. Dinâmica de populações. Interações entre os seres vivos. Ciclos biogeoquímicos. Fluxo de energia no ecossistema. Biogeografia. Biomas brasileiros. Exploração e uso de recursos naturais. Problemas ambientais: mudanças climáticas, efeito estufa; desmatamento; erosão; poluição da água, do solo e do ar. Conservação e recuperação de ecossistemas. Conservação da biodiversidade. Tecnologias ambientais. Noções de saneamento básico. Noções de legislação ambiental: água, florestas, unidades de conservação; biodiversidade.

- Origem e evolução da vida - A biologia como ciência: história, métodos, técnicas e experimentação. Hipóteses sobre a origem do Universo, da Terra e dos seres vivos. Teorias de evolução. Explicações pré-darwinistas para a modificação das espécies. A teoria evolutiva de Charles Darwin. Teoria sintética da evolução. Seleção artificial e seu impacto sobre ambientes naturais e sobre populações humanas.

- Qualidade de vida das populações humanas - Aspectos biológicos da pobreza e do desenvolvimento humano. Indicadores sociais, ambientais e econômicos. Índice de desenvolvimento humano. Principais doenças que afetam a população brasileira: caracterização, prevenção e profilaxia. Noções de primeiros socorros. Doenças sexualmente transmissíveis. Aspectos sociais da biologia: uso indevido de drogas; gravidez na adolescência;

obesidade. Violência e segurança pública. Exercícios físicos e vida saudável. Aspectos biológicos do desenvolvimento sustentável. Legislação e cidadania.

#### 4. Ciências Humanas e suas Tecnologias

- Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade.
- Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil.
- A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.
- História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira.
- História dos povos indígenas e a formação sócio-cultural brasileira.
- Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.
- Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado - Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa.
- Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna.
- Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial.
- As lutas pela conquista da independência política das colônias da América.
- Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
- O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX.
- Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX.
- A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana.
- Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria.
- Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazifascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América.
- Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI.
- A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas.
- Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.
- Características e transformações das estruturas produtivas - Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências.
- Economia agroexportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia.

- Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos.
- A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas.
- A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais.
- Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.
- Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente - Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo. Impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil. Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos. Recursos hídricos; bacias hidrográficas e seus aproveitamentos.
- As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio. A nova ordem ambiental internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico.
- Origem e evolução do conceito de sustentabilidade.
- Estrutura interna da terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo.
- Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro.
- Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo.
- Representação espacial - Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia.

## ANEXO V

### COMPETÊNCIAS EXPRESSAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO DO ENEM 2009

#### EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

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

## Níveis de conhecimentos associados às Competências Expressas nas Matrizes de Referência para Redação do Enem 2009

Para cada uma das competências expressas na matriz de referências para redação do Enem 2009, existem níveis de conhecimento associados a essas competências, conforme descritos abaixo:

### - Nível I:

- Demonstra conhecimento precário da norma culta, com graves e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
- Desenvolve tangencialmente o tema e/ou apresenta embrionariamente o tipo de texto dissertativo-argumentativo; ou desenvolve tangencialmente o tema e domina razoavelmente ou bem o tipo de texto dissertativo argumentativo; ou desenvolve razoavelmente o tema e apresenta embrionária ou precariamente o tipo de texto dissertativo-argumentativo.
- Apresenta informações, fatos e opiniões, precariamente relacionados ao tema.
- Não articula as partes do texto.
- Elaborar proposta tangencial ao tema em questão (respeitando os direitos humanos).

### - Nível II:

- Demonstra conhecimento regular da norma culta, com desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita pouco aceitáveis nessa etapa de escolaridade.
- Desenvolve razoavelmente o tema, a partir de considerações próximas do senso comum, paráfrases dos textos-estímulo, e domina precária ou razoavelmente o tipo de texto dissertativo-argumentativo.
- Apresenta informações, fatos e opiniões, ainda que pertinentes ao tema proposto, mas com pouca articulação e/ou com contradições, ou limita-se a reproduzir os argumentos constantes na proposta de redação.
- Articula precariamente as partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização dos recursos coesivos.
- Elaborar proposta relacionada ao tema em questão, mas não articulada com a discussão desenvolvida em seu texto, ou apenas subentendida no desenvolvimento do texto (respeitando os direitos humanos).

### - Nível III:

- Demonstra bom domínio da norma culta, com pontuais desvios gramaticais e de convenções da escrita.
- Desenvolve razoavelmente o tema, com indícios de autoria, ainda que apresente argumentos previsíveis, e domina razoavelmente ou bem o tipo de texto dissertativo-argumentativo.
- Seleciona informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto, organizando-os e relacionando-os de forma pouco consistente em defesa do ponto de vista destacado em seu projeto de texto.
- Articula razoavelmente as partes do texto, mas apresenta problemas na utilização dos recursos coesivos.

- Elabora proposta relacionada ao tema em questão, mas pouco articulada à discussão desenvolvida em seu texto (respeitando os direitos humanos).

- Nível IV:

- Demonstra muito bom domínio da norma culta, com eventuais deslizes gramaticais e de convenções da escrita.

- Desenvolve bem o tema, a partir de um repertório cultural produtivo e de considerações que fogem ao senso comum, e domina bem o tipo de texto dissertativo-argumentativo.

- Seleciona, organiza e relaciona, de forma consistente, informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes ao tema proposto em defesa do ponto de vista destacado em seu projeto de texto.

- Articula adequadamente as partes do texto, podendo apresentar eventuais problemas na utilização de recursos coesivos.

- Elabora proposta relacionada ao tema em questão e bem articulada à discussão desenvolvida em seu texto (respeitando os direitos humanos).

#### METODOLOGIA PARA PROPOSTA DE REDAÇÃO

A proposta para a redação do Enem/2009 é elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir dos subsídios oferecidos, realizarem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural, em uma tarefa identificada como uma situação-problema específica para cada nível avaliado.

As redações têm base nas competências expressas na Matriz para redação do Enem, sendo que as redações do Ensino Médio são elaboradas com base em cinco competências. Nesse caso, as competências a serem avaliadas são específicas para redação e foram traduzidas para uma situação de produção de texto.

(\*) Republicada por ter saído, no DOU nº 100, de 28 de maio de 2009, Seção 1, pág. 56, com incorreções no original.



## 7. APÊNDICES

### ➤ Questionários aplicados aos participantes da pesquisa

#### 1. Diretor

#### QUESTIONÁRIO SOBRE O PAPEL DO ENEM NA PRÁTICA DOCENTE

Caro diretor (a),

A profissão de docente nos leva a busca permanente de conhecimento com o objetivo de compreender a realidade e nela intervir. A pesquisa é um possibilitador dessa compreensão. Desta forma, convido você a responder o questionário de uma pesquisa sobre o tema do “Novo” ENEM, com objetivo de investigar se houve ou não mudanças na rotina escolar com a sua implantação. Ciente da importância de sua opinião, agradeço a contribuição ao trabalho que será desenvolvido.

Dados de identificação

1. Nome (opcional): \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Formação Profissional:

• Ensino Superior Completo ( ) Cursando ( )

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

• Pós-Graduação Sim ( ) Não ( )

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

4. Ano do início do exercício geral da profissão \_\_\_\_\_ e no Ensino Médio \_\_\_\_\_.

5. Você exerce outra profissão, além de diretor? Não ( ) Sim ( )

Caso sim. Qual? \_\_\_\_\_

6. Nome da escola: \_\_\_\_\_

7. Como é sua participação acerca das ações direcionadas ao exame do ENEM na sua escola?

8. Você conhece as provas do ENEM? Sim ( ) Não ( ) Caso sim:

Qual a sua opinião acerca da composição pedagógica da prova do ENEM?

9. Você incentiva a participação dos alunos no ENEM? Sim ( ) Não ( ) Caso sim, como?

10. Os alunos solicitam informações sobre o ENEM? Sim ( ) Não ( ).

Caso sim, quais?

11. O ENEM foi criado em 1998 legalizado pela Portaria do MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Em sua trajetória vem sofrendo alterações tanto em sua estrutura, quanto no que se refere aos objetivos propostos. As mudanças mais bruscas ocorreram no ano de 2009, por

meio da Portaria MEC nº 109, de 27 de maio de 2009. Baseados no seu conhecimento sobre o ENEM são objetivos do ENEM:

- a) Oferecer condições ao participante de realizar uma auto avaliação de seus conhecimentos; Sim ( ) Não ( )
- b) Possibilitar a participação e dar condições de acesso aos programas governamentais, como ProUni; Sim ( ) Não ( )
- c) Promover certificação do Ensino Médio. Sim ( ) Não ( )
- d) Oferecer parâmetros para medir a qualidade da educação de nível médio. Sim ( ) Não ( )
- e) Promover avaliação de desempenho das unidades escolares. Sim ( ) Não ( )
- f) Possibilitar o acesso ao Ensino Superior, através do desempenho. Sim ( ) Não ( )
- g) Oferecer parâmetros para empresas interessadas em contratar mão de obra. Sim ( ) Não ( )

12. Qual sua opinião acerca da matriz de referência do ENEM?

---

13. O que você entende sobre o método de correção do exame do ENEM?

---

14. Você conhece algum projeto ou programa em prol do ENEM desenvolvido pela Secretária de Estado de Educação, Cultura e Esporte? Sim ( ) ou Não ( )  
Caso sim, quais?

---

15. Sua escola desenvolve ações, projetos, atividades direcionadas ao exame do ENEM?  
Caso sim, quais?

---

16. Qual sua opinião acerca do exame do ENEM?

---

17. Em relação à função do Ensino Médio, ao longo dos anos essa função tem se alternado em proporcionar uma formação propedêutica (ensinamentos introdutórios a formação superior) e uma formação técnica (ensinamentos para o trabalho) aos alunos desse nível de ensino. O que acarretou em uma dualidade estrutural do Ensino Médio. Qual a sua opinião acerca da função do Ensino Médio?

---

Agradecida pela colaboração

## 2. Coordenadores

## QUESTIONÁRIO SOBRE O PAPEL DO ENEM NA PRÁTICA DOCENTE

Caro coordenador (a),

A profissão de docente nos leva a busca permanente de conhecimento com o objetivo de compreender a realidade e nela intervir. A pesquisa é um possibilitador dessa compreensão. Desta forma, convido você a responder o questionário de uma pesquisa sobre o tema do “Novo” ENEM, com objetivo de investigar se houve ou não mudanças na rotina escolar com a sua implantação. Ciente da importância de sua opinião, agradeço a contribuição ao trabalho que será desenvolvido.

Dados de identificação

1. Nome (opcional): \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Formação Profissional:

• Ensino Superior Completo ( ) Cursando ( )

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

• Pós-Graduação Sim ( ) Não ( )

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Curso: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

4. Ano do início do exercício geral da profissão \_\_\_\_\_ e no Ensino Médio \_\_\_\_\_.

5. Você exerce outra profissão, além de professor? Não ( ) Sim ( )

Caso sim. Qual? \_\_\_\_\_

6. Nome da escola: \_\_\_\_\_

7. Como é sua participação acerca das ações direcionadas ao exame do ENEM na sua escola?

8. Você aborda o tema ENEM em suas orientações pedagógicas dada aos professores que você coordena? Como?

9. Você incentiva os professores a abordarem o tema ENEM em suas aulas? Sim ( ) Não ( ) Caso sim, como?

10. Os alunos solicitam informações sobre o ENEM? Sim ( ) Não ( ).  
Caso sim, quais?

11. O ENEM foi criado em 1998 legalizado pela Portaria do MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Em sua trajetória vem sofrendo alterações tanto em sua estrutura, quanto no que se refere aos objetivos propostos. As mudanças mais bruscas ocorreram no ano de 2009, por

meio da Portaria MEC nº 109, de 27 de maio de 2009. Baseados no seu conhecimento sobre o ENEM são objetivos do ENEM:

- a) Oferecer condições ao participante de realizar uma autoavaliação de seus conhecimentos; Sim ( ) Não ( )
- b) Possibilitar a participação e dar condições de acesso aos programas governamentais, como ProUni; Sim ( ) Não ( )
- c) Promover certificação do Ensino Médio. Sim ( ) Não ( )
- d) Oferecer parâmetros para medir a qualidade da educação de nível médio. Sim ( ) Não ( )
- e) Promover avaliação de desempenho das unidades escolares. Sim ( ) Não ( )
- f) Possibilitar o acesso ao Ensino Superior, através do desempenho. Sim ( ) Não ( )
- g) Oferecer parâmetros para empresas interessadas em contratar mão de obra. Sim ( ) Não ( )

12. Qual sua opinião acerca da matriz de referência do ENEM?

---

13. O que você entende sobre o método de correção do exame do ENEM?

---

14. Você conhece algum projeto ou programa em prol do ENEM desenvolvido pela Secretária de Estado de Educação, Cultura e Esporte? Sim ( ) ou Não ( )  
Caso sim, quais?

---

15. Sua escola desenvolve ações, projetos, atividades direcionadas ao exame do ENEM?  
Caso sim, quais?

---

16. Qual sua opinião acerca do exame do ENEM?

---

17. Em relação à função do Ensino Médio, ao longo dos anos essa função tem se alternado em proporcionar uma formação propedêutica (ensinamentos introdutórios a formação superior) e uma formação técnica (ensinamentos para o trabalho) aos alunos desse nível de ensino. O que acarretou em uma dualidade estrutural do Ensino Médio. Qual a sua opinião acerca da função do Ensino Médio?

---

Agradecida pela colaboração



12. Em qual (is) períodos você trabalha? ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

13. Você conhece as provas do ENEM? Sim ( ) Não ( ) Caso sim:  
Qual a sua opinião a cerca da composição pedagógica da prova do ENEM na sua área?

---



---

14. Você incentiva a participação dos alunos no ENEM? Sim ( ) Não ( ) Caso sim, como?

---



---

15. Os alunos solicitam informações sobre o ENEM? Sim ( ) Não ( ).  
Caso sim, quais?

---



---

16. O ENEM foi criado em 1998 legalizado pela Portaria do MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Em sua trajetória vem sofrendo alterações tanto em sua estrutura, quanto no que se refere aos objetivos propostos. As mudanças mais bruscas ocorreram no ano de 2009, por meio da Portaria MEC nº 109, de 27 de maio de 2009. Baseados no seu conhecimento sobre o ENEM são objetivos do ENEM:

- h) Oferecer condições ao participante de realizar uma auto avaliação de seus conhecimentos; Sim ( ) Não ( )
- i) Possibilitar a participação e dar condições de acesso aos programas governamentais, como ProUni; Sim ( ) Não ( )
- j) Promover certificação do Ensino Médio. Sim ( ) Não ( )
- k) Oferecer parâmetros para medir a qualidade da educação de nível médio. Sim ( ) Não ( )
- l) Promover avaliação de desempenho das unidades escolares. Sim ( ) Não ( )
- m) Possibilitar o acesso ao Ensino Superior, através do desempenho. Sim ( ) Não ( )
- n) Oferecer parâmetros para empresas interessadas em contratar mão de obra.  
Sim ( ) Não ( )

17. O ENEM em sua trajetória vem sofrendo alterações tanto em sua estrutura, quanto no que se refere aos objetivos propostos.  
O que mais te chama atenção a cerca dessas mudanças?

---



---

18. Em 2009, o ENEM passou a ser um requisito para acesso as vagas nas instituições públicas de ensino superior.  
Essa função do ENEM alterou sua prática pedagógica? ( ) Sim ( ) Não  
Caso sim, de que forma?

---



---

19. A avaliação do ENEM é formulada a partir de uma matriz própria que esta organizada em competências e habilidades esperadas dos participantes, dentro das áreas do conhecimento.

- a) O que você acha sobre a matriz de referência da sua área de atuação?

---

---

b) Você utiliza a matriz de referência do ENEM da área da sua disciplina para planejar suas aulas? Com qual propósito?

---

---

20. Os itens avaliativos do ENEM são construídos buscando uma contextualização dos conteúdos, e se utiliza a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI), na organização e correção desses itens.

Você tem conhecimento sobre essa teoria? Sim ( ) ou Não ( ) Caso positivo, essa teoria contribuiu para modificar sua prática na elaboração de suas avaliações bimestrais? Como?

---

---

21. Você conhece algum projeto ou programa em prol do ENEM desenvolvido pela Secretária de Estado de Educação, Cultura e Esporte? Sim ( ) ou Não ( )  
Caso sim, quais?

---

---

22. Qual sua opinião acerca do exame do ENEM?

---

---

---

23. Em relação à função do Ensino Médio, ao longo dos anos essa função tem se alternado em proporcionar uma formação propedêutica (ensinamentos introdutórios a formação superior) e uma formação técnica (ensinamentos para o trabalho) aos alunos desse nível de ensino. O que acarretou em uma dualidade estrutural do Ensino Médio. Qual a sua opinião acerca da função do Ensino Médio?

---

---

---

Agradecida pela colaboração

## 4. Alunos

## QUESTIONÁRIO SOBRE O PAPEL DO ENEM NA ROTINA ESCOLAR

**Caro aluno (a),**

A pesquisa é um possibilitador para a compreensão da realidade. Desta forma, convido você a responder o questionário e ajudar a desvendar o cenário real da educação na escola de Goiânia a partir da interferência do ENEM na rotina escolar. Ciente da importância de sua opinião, agradeço a contribuição ao trabalho que será desenvolvido.

1. Idade: 15 ( ) 16 ( ) 17 ( ) 18 ( ) 19 ( ) Outra: \_\_\_\_\_

2. Gênero: Feminino ( ) Masculino ( )

3. Você trabalha? Sim ( ) Não ( )

Caso sim, carteira assinada? Sim ( ) Não ( )

Horário de trabalho: Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno ( )

4. Você fez inscrição no ENEM 2017? Sim ( ) Não ( )

Onde: ( ) Casa ( ) Escola ( ) Trabalho ( ) Lan house ( ) Outros

5. Você busca informações sobre o ENEM? Sim ( ) Não ( )

Caso sim, onde? (Caso necessário marque mais que uma opção)

( ) Jornais ( ) Redes Sociais ( ) Colegas ( ) Sites de busca–Google

( ) Escola ( ) Professores

6. São objetivos do ENEM:

a) Oferecer condições ao participante de realizar uma autoavaliação de seus conhecimentos; Sim ( ) Não ( )

b) Possibilitar a participação e dar condições de acesso aos programas governamentais; Sim ( ) Não ( )

c) Promover certificação do Ensino Médio. Sim ( ) Não ( )

d) Promover avaliação de desempenho das unidades escolares. Sim ( ) Não ( )

e) Possibilitar o acesso ao Ensino Superior, através do desempenho. Sim ( ) Não ( )

f) Oferecer parâmetros para empresas interessadas em contratar mão de obra. Sim ( ) Não ( )

7. Você conhece o modelo de prova do ENEM? Sim ( ) Não ( ) Caso sim, como você teve acesso a essas provas?

( ) Internet ( ) Colega ( ) Professor ( ) Outros



8. Você tem conhecimento sobre os métodos de elaboração e correção das provas do ENEM? Sim ( ) Não ( )

9. As avaliações bimestrais da sua escola se parecem com a prova do ENEM?  
Sim ( ) Não ( )

10. Sobre aspectos gerais do ENEM responda:

a) Os conteúdos avaliados estão organizados em 4 áreas do conhecimento.

Sim ( ) Não ( )

b) O ENEM é composto por 4 partes com questões discursivas e uma redação.

Sim ( ) Não ( )

c) A prova era realizada em dois dias consecutivos no final de semana e em 2017 ocorrerá em dois domingos consecutivos. Sim ( ) Não ( )

d) A prova é organizada em 4 partes, com 180 questões no total.

Sim ( ) Não ( )

e) São 45 questões de cada área do conhecimento. Sim ( ) Não ( )

11. Seus professores abordam o assunto sobre o ENEM em sala de aula?

Sim ( ) Não ( )

Marque com um X na (s) disciplina (s) (matéria) e na maneira com que o(a) professor(a) trabalho o conteúdo do ENEM com vocês.

		DISCIPLINAS											
		Língua Portuguesa	Matemática	Biologia	Física	Química	História	Geografia	Sociologia	Filosofia	Língua Inglesa	Arte	Educação Física
a	Orientações gerais sobre a prova do ENEM												
b	Respondem provas dos anos anteriores.												
c	Fazem exercícios do ENEM dos livros didáticos.												
d	Incentivam a participação no ENEM												
e	Sugerem materiais ou sites de estudos												
f	Associa o conteúdo que está sendo explicado em sala com a possibilidade do conteúdo a ser cobrado no ENEM.												

➤ **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aplicado aos participantes da pesquisa**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Goiânia, 09 de novembro de 2017.

Diretor (a),

Meu nome é Regiane Alves Vicente Marinho, sou aluna do Mestrado, sob orientação do Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Venho, por meio desta, convidá-los a participarem da pesquisa de minha dissertação de mestrado, a questão central que norteia o estudo é sobre “novo” ENEM, como ingresso às universidades públicas, modificou, ou não, a rotina da escola do ensino médio na escola pública. O estudo se justifica por levar em conta o contexto do novo modelo de acumulação e das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas relações com a educação com foco no ensino médio ofertado aos filhos da classe trabalhadora. Os objetivos propostos possibilitam analisar, com um olhar crítico-reflexivo quais as concepções e os significados do novo ENEM para os professores da rede pública e os alunos e sua influência na rotina escolar.

Sua participação, nesta pesquisa, consiste em responder a um questionário semi estruturado que embasará os resultados dessa pesquisa. Saliento que as informações obtidas nesta pesquisa serão divulgadas para fins estritamente acadêmicos e, para tanto, asseguro o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Para preservar sua identidade serão utilizados nomes fictícios. Seus dados serão mantidos sob minha guarda e responsabilidade.

Além disso, estarei disponível para quaisquer esclarecimentos antes, durante e após a conclusão da pesquisa, sobre a metodologia utilizada e outros assuntos a ela correlatos, podendo ser localizado por meio dos dados que seguem: Regiane Alves Vicente Marinho, pelo e-mail **regianeavm@hotmail.com** ou por telefone **(62) 99644-6334**.

Você poderá também, a qualquer tempo, com ou sem justificativa, retirar o seu consentimento de participação desta pesquisa sem qualquer ônus e ou penalização.

Desde já agradeço a sua colaboração para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

Regiane Alves Vicente Marinho  
Mestranda PPEC/ UEG

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Fui alertado que não posso esperar benefícios pessoais advindos desta pesquisa.

Recebi os esclarecimentos necessários de que não existem possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome e qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, serão mantidos em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificá-lo, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências durante a pesquisa, ou seja, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo o que aqui é mencionado e compreendido sobre a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Por assim estar ciente, assino, juntamente com o pesquisador, o presente em (02) duas vias de igual teor, na presença de duas testemunhas.

Goiânia, 09 de novembro de 2017.

---

REGIANE ALVES VICENTE MARINHO  
RG: 3405859 – DGPC/ GO  
CPF: 891764991-20

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

RG: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

### ➤ A produção do livreto informativo como produto educacional

Após a análise dos questionários respondidos pelos sujeitos das três escolas da Rede Pública de Educação de Goiás, levantamos seus conhecimentos relacionados ao ENEM. Levando em consideração esses dados como ponto de partida, nos atentamos a necessidade de desenvolver um material informativo com finalidade de socializar informações referentes a compreensão dos processos, significados, diretrizes envolvidos no ENEM e colocar no horizonte dos alunos concluintes do Ensino Médio das escolas públicas a possibilidade de ingresso no Ensino Superior. Também subsidiar com essas informações os docentes desse nível de ensino a fim de colaborar com conteúdo pertinentes ao assessoramento de seus alunos.

O material informativo criado foi um livreto intitulado “Simplificando o ENEM” com 28 páginas.

**Figura 1: Livreto " Simplificando o ENEM".**



Fonte: Produzido pela autora

Os conteúdos abordados no livreto foram selecionados de acordo com a constatação da baixa compreensão apresentada nas respostas dos participantes nos questionários e que são relevantes aos sujeitos que pretendem pleitear uma vaga no Ensino Superior Público ou uma bolsa em Universidades Particulares. Dentre eles:

- ✓ Lei de criação;
- ✓ Objetivos do ENEM;

- ✓ Características gerais;
- ✓ Linha do tempo com principais mudanças;
- ✓ Dicas e orientações para realização de boa prova;
- ✓ Formato e composição da prova;
- ✓ Teoria de Resposta ao Item;
- ✓ Oportunidades a partir do ENEM (SISU, PROUNI, FIES);
- ✓ Tópicos que mais são cobrados no exame;
- ✓ Dicas para uma boa redação.

Visando testar a eficiência do livreto “*Simplificando o ENEM*” no contexto escolar e dar uma devolutiva aos envolvidos, foi constituída uma amostragem de alunos de três turmas de 3º ano do Ensino Médio de três Escolas A, B e C da Rede Pública de Goiás. Durante o encontro com cada turma participante em dias diferentes estiveram presentes 18 alunos na Escola A, 25 na Escola B e 20 alunos na turma C. A atividade perdurou por uma aula, com duração de 50 minutos, cedidas pelas professoras regentes de cada escola, no mês de março de 2018.

Fui apresentada aos alunos pela coordenadora pedagógica, em seguida falei sobre meu trabalho em linhas gerais e apresentei o livreto através de slides, os alunos ficaram muito interessados e participativos (figura 2) através de perguntas sobre os tópicos apresentados, ao final da apresentação entreguei um exemplar impresso para cada aluno (figura 3) e eles perguntaram se seria disponibilizado em mídia digital, que fiquei de disponibilizar posteriormente para a escola.

**Figura 2: Apresentação do Livreto.**



Fonte: Arquivos da autora

**Figura 3: Alunos com o Livreto impresso**



Fonte: Arquivos da autora

Para apresentar o material aos professores, coordenadores e diretores das três escolas utilizei o intervalo do recreio através no manuseio do material impresso. De maneira geral eles gostaram do conteúdo e solicitaram o material digital para que eles pudessem trabalhar com outras turmas e até mesmo outras escolas.

**Figura 4: Equipe Gestora escola C.**



Fonte: Arquivos da autora

Sabemos que diante da realidade social, econômica e política do país dividida em uma sociedade de classes, onde a minoria consegue seguir seus estudos buscando uma formação propedêutica. Os filhos da classe trabalhadora para terem uma formação que ultrapasse a exigência do mercado, necessitam de uma orientação em todos espaços em que vivem. E a

escola é um ambiente que pode propiciar esses momentos. E o sucesso do aluno de escolas públicas no exame do ENEM, possibilita o ingresso nas universidades públicas ou bolsas de estudos nas universidades particulares, ampliando a formação básica desses alunos.