



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA**

Ieri de Sousa Braga Junior

NOVO ENEM E NOVO PNE: ENCONTROS E DESENCONTOS

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Brasília – DF

1.º/2015



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE QUÍMICA**

Ieri de Sousa Braga Junior

NOVO ENEM E NOVO PNE: ENCONTROS E DESENCONTROS

Trabalho de Conclusão de Curso em Ensino de Química apresentada ao Instituto de Química da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Química.

Orientador: Daniel Perdigão Nass

1.º/2015

Por mais democráticos que sejam seus sentimentos e suas intenções, atingida uma certa elevação de posto, veem a sociedade da mesma forma que um professor vê seus alunos, e entre o professor e os alunos não há igualdade. De um lado, há o sentimento de superioridade, inevitavelmente provocado pela posição de superioridade que decorre da superioridade do professor, exercite ele o poder legislativo ou executivo. Quem fala de poder político, fala de dominação. Quando existe dominação, uma grande parcela da sociedade é dominada e os que são dominados geralmente detestam os que dominam, enquanto estes não têm outra escolha, a não ser subjugar e oprimir aqueles que dominam. Esta é a eterna história do saber, desde que o poder surgiu no mundo. (BAKUNIN, 1907)

AGRADECIMENTOS

Agradeço fundamentalmente em primeiro lugar à minha família, esposa Cleudimar Nobre Dantas Braga, à minha filha Maria Laura Dantas Braga, à meu irmão Luiz Gustavo Monteiro Braga, à minha mãe Maria Aparecida Monteiro Braga e finalmente ao meu falecido pai Ieri de Sousa Braga. Devo tudo a eles, principalmente todos os princípios morais no qual fui guiado. Minha esposa teve o principal papel de aguentar firme enquanto passávamos por diversas dificuldades financeiras, emocionais, familiares e espirituais, foram realmente verdadeiras provas de fé e fogo no qual fomos submetidos. Literalmente fui “dono de casa” quando em 21 de agosto de 2014 nasce a maior motivação desse trabalho, minha filha Maria Laura. Enquanto desempregado e necessitando cruelmente de estar já formado cuidava de minha filha e os poucos tempos livres que me restava escrevia meu trabalho com intuito de alimentar o ego de minha ideologia, içar minha posição crítica da sociedade como uma autêntica ação direta para o cenário educacional. Nesse sentido minha esposa foi não apenas base estrutural, mas também todo o acabamento para que as condições favoráveis à escrita dessa forma se debruçassem até mim. E minha filha meu grande amor, minha maior preocupação, meu carinho meu afeto meus sentimentos de forma ampla se inclinam à você e, todos os dias queria mais e mais estar com contigo, pois todo esse reboiço é a externalização de um sentimento imensamente maior do que eu. Para essas duas mulheres não há palavras que aqui nessas tortas e mal acabadas linhas descrevam meu amor.

Em certos momentos quando por motivos adversos da vida era impossibilitada a conciliação dos meus cuidados para com minha filha, eis que então surge a presença de minha mãe e de meu irmão, que como uma extensão desse núcleo familiar que estão inseridos eu e minha esposa, apoiaram de toda forma possível a campanha de confecção desse trabalho e à eles dedico todo meu amor e minha vida. Agradeço finalmente ao meu falecido pai que me ensinou tantos valores morais e posturas éticas a serem seguidas, a tantos ensinamentos e bem querereres, a tantas informações e projeções de vida e futura em mim empenhadas, que em lágrimas termino a primeira parte de meus agradecimentos.

Agradeço a família de minha esposa, principalmente à Maria de Fátima Nobre de Sousa e Cleudon Dantas de Oliveira, ambos foram cruciais na consecução desse trabalho e não mediram esforços para que eu pudesse concluí-lo com êxito. Agradeço as palavras de carinho e força, agradeço ao apoio incondicional e a confiança em mim depositada, a eles meu eterno amor e carinho.

Agradeço a todos os meus amigos e principalmente aos Cabritos S/A: “Amigão, D2, Bahea, Cavinati, Cuia, Danimenino, Flavão, Harry, Tetas, Mal caráter, Capadócia, Juvenas, Mamá, Nariz, Nateta, Ney, Onésio, Paulinho, PP, Pavonaldo, Pink, Alemão e Sheila”, que de uma forma ou de outra ajudaram no processo e tudo pareceu menos preocupante do que deveras era, pois o peso era distribuído, seja naquele sermão fraterno, seja nas horas de bonança todos foram verdadeiros familiares e importante alicerce nessa construção imaterial à todos eles minha sincera amizade.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	8
2. Revisão Bibliográfica	11
2.1 Constituição Federal e Ensino Médio	11
2.2 Lei de Diretrizes e Bases e Ensino Médio	12
2.3 A Lei de Diretrizes e Bases e o Pacto Federativo	13
2.4 Plano Nacional de Educação e o Ensino Médio	14
2.5 O Enem e o currículo do Ensino Médio	17
3. Metodologia.....	19
4. Análise.....	21
4.1 Interação do Enem e do PNE com a legislação educacional nacional.....	21
4.2 Interação entre o Enem e o PNE	22
4.3 Enem como orientador do currículo do Ensino Médio.....	24
4.4 Qualidade e universalização: contribuições do Enem e do PNE	26
4.5 Regionalização do Ensino Médio: contribuições do Enem e do PNE.....	28
5. Considerações finais	31
Bibliografia.....	33

RESUMO

Este trabalho reúne os principais documentos legais que emolduram a educação brasileira no sentido de entender como se desenrolam as políticas educacionais nas macro e microrrelações entre o Enem e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (lei 13005/2014). O Enem, nos últimos anos, tem se tornado o centro das políticas em educação, sendo tal avaliação entendida de acordo com seus objetivos como o elo entre a educação básica, o ensino superior, a cidadania e o trabalho. O cenário educacional vive em tensões promovidas entre os entes federados e a União, no qual o conceito de qualidade não é unitário e varia de acordo com o local no qual a escola está inserida. Outro aspecto fundamental é a abordagem de conhecimentos regionais na base nacional comum, que, em tese, deveria ser alinhada ao sistema de avaliação, currículo, cidadania e trabalho, o qual, aparentemente, é função do Enem. Dessa forma, foi apontada a existência de alguns gargalos que atribulam a sistemática do Ensino Médio no Brasil nos aspectos metodológico, curricular, normativo e socioeconômico. Assim, o trabalho visa relacionar as propostas de educação dos documentos legais com os resultados obtidos na prática nas escolas e dessa avaliação.

Palavras-chaves: PNE 2014-2024, Novo Enem, Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo de sua história, o Ensino Médio no Brasil passou por tendências pedagógicas com maior caráter pedagógico liberal ou progressista, mas ambas coexistem (LIBÂNEO, 1990; SAVIANI, 1986). Para Saviani (1986), no império e no pós-império, a escola no Brasil ensinou nos moldes da pedagogia tradicional, de manutenção da marginalidade social. O mesmo autor afirma que o escolanovismo buscava corrigir a distorção social pela educação, mas acabou apenas aprimorando a qualidade do ensino às elites. Continua o autor afirmando que a pedagogia tecnicista fundamenta seus objetivos na solidez e neutralidade científica, na racionalidade, na eficiência e na produtividade, mas amplia a ideia de marginalidade, pois o fraco desempenho do indivíduo não adaptado a esse modelo aumenta as distorções sociais.

Para Libâneo (1990), a tendência pedagógica liberal prioriza uma manutenção sistemática do aparelho político e econômico vigente. De acordo com a definição apresentada por esse autor, a tendência pedagógica progressista, com caráter crítico social e político da realidade, apoia a educação como instrumento de luta de professores, alunos e da sociedade, de tal forma que essa tendência não é institucionalizada no modelo de produção capitalista.

Rompendo a tendência progressista do início da década de 1960, adotou-se o tecnicismo durante o regime militar (LIBÂNEO, 1990). Novo rompimento se verifica na Constituição Federal de 1988 (CF/88), que dedicou toda uma seção (artigos 205 a 214) ao direito à educação, com ênfase na qualidade e na diversidade da difusão do conhecimento. Há, ali, diversas características do modelo de ensino a ser estabelecido no país e em suas regiões. As frequentes alternâncias de enfoque podem estar relacionadas à falta de identidade do Ensino Médio observada atualmente (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003), observando-se a dicotomia entre formação para atender as necessidades mercadológicas e formação para emancipação humana.

A CF/88, em seu artigo 205, incorpora ideais mencionados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 no que tange à educação. Além disso, o direito à educação é um direito subjetivo, ou seja, garante à pessoa personalidade jurídica para que provoque o Estado para obter um bem ou interesse individual (DUARTE, 2004). O texto constitucional também indica diversos dispositivos legais para regular e organizar a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e outras normas que subsidiam e orientam políticas públicas de educação.

A lei 9394/96 é a que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Seu texto traz a regulamentação jurídica dos direitos e deveres do povo e do Estado em relação à educação brasileira. No artigo 1.º, parágrafo 2.º desse instrumento, estabelece-se que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. No artigo 2.º, ressalta-se que a educação tem por finalidade preparar o aluno para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho, baseando-se nas ideias de liberdade e de solidariedade.

Com relação ao Ensino Médio, o dispositivo da LDBEN que trata sobre suas finalidades, objetivos e principalmente sobre sua identidade é o artigo 35:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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.

O *caput* desse dispositivo dá ao Ensino Médio caráter de finalidade da etapa básica, diferindo das leis 5692/71 e 7044/82, que atribuíam ao ensino secundário à dupla função de preparar para a continuação dos estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

Na vigência da CF/88, o Brasil já teve dois Planos Nacionais de Educação decenais: o vencido PNE 2001-2010 (lei 10172/2001) e o atual PNE 2014-2024 (lei 13005/2014). Este último estabelece vinte metas para o período, destacando-se o discurso do ensino de qualidade. As metas propostas são acompanhadas das respectivas estratégias para seu cumprimento. Com relação ao Ensino Médio, a meta que o envolve diretamente é a meta 3, que trata da elevação da matrícula líquida no Ensino Médio e da universalização do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos. Ali, consta que, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), será realizada avaliação sistêmica (para subsidiar políticas públicas), avaliação certificadora (de conhecimentos e habilidades adquiridos não somente na escola, mas também fora dela) e avaliação classificatória (como critério de acesso à educação superior). O Enem, nesse contexto, é central, ao ter tamanhas atribuições e responsabilidades simultâneas e ainda ter suas matrizes de avaliação alinhadas às referências de currículo do Ensino Médio.

Tais referências, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de 2000, nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN+) de 2002 e nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) de 2006, se encontram submetidas às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998. No entanto, há novas DCNEM em vigor, orientadas pelo parecer 5/2011 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Ou seja, apesar de haver novas DCNEM, não há, até o momento, parâmetros curriculares igualmente renovados, embora se preveja que estes sejam substituídos pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCEM), prevista nas estratégias 3.2, 3.3, 7.1 e 15.6 do PNE 2014-2024, por exemplo. Além disso, como apontam Franco e Bonamino (1999), a existência de instrumentos gerais, como parâmetros e orientações curriculares, não garantem, por si sós, reformas no modelo educacional.

Mesmo com o aparato legal buscando garantir uma identidade ao Ensino Médio, Abramovay e Castro (2003) apontam problemas nos objetivos dessa etapa. Na mesma linha, Cariola (2000) entende que o Ensino Médio faz supor que prepara para o ensino superior, mas expressiva parte de seus alunos não almeja o ingresso na universidade. Para a autora, tanto o mercado de trabalho quanto as universidades têm queixas sobre a formação desses mesmos alunos. Por sua vez, os alunos reclamam que as aulas nessa etapa não são motivadoras.

Além da falta de identidade, há problemas com a universalização do Ensino Médio. Apesar de haver tal meta desde a promulgação da Emenda Constitucional (EC) 14/96, a realidade mostra estarmos longe de alcançá-la. Pela projeção do Unicef (2015), somente daqui a 30 anos poderá o Brasil alcançar essa meta, se o cenário educacional vigente permanecer.

Algumas perguntas emergem do quadro exposto. Como o Enem de 2009, mais recente que os PCN e PCN+, acaba orientando o currículo do Ensino Médio? Ele atende às necessidades dos educandos e da sociedade? Ele respeita os valores culturais, sociais e econômicos regionais do país? Como o Enem se integra ao novo PNE? De que forma os atuais PNE e o Enem interagem com as demais normativas legais educacionais? Que podemos esperar desses instrumentos e de sua interação na busca por identidade, qualidade e universalização do Ensino Médio?

O objetivo geral deste trabalho é apresentar uma reflexão crítica sobre essas questões, buscando subsídios para as necessárias respostas. Cada uma das perguntas expostas acima aponta um objetivo parcial. Acreditamos que tais observações e levantamentos possam trazer novas questões para o debate das políticas públicas em educação que assegurem ao Ensino Médio as características positivas que dele esperamos e de que o Brasil precisa.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Constituição Federal e Ensino Médio

Para podermos atingir nossos objetivos, fez-se necessária uma leitura das normativas federais de educação e um levantamento bibliográfico de autores que analisam criticamente tal conjunto de regras.

Para E.Garcia (2004), a educação é o passaporte para a cidadania, o que a torna imprescindível para que sejam desenvolvidos de forma plena a qualificação para o trabalho e o pensamento crítico. Nesse sentido, a educação é um direito fundamental, que não pode ser constitucionalmente abolido, um exemplo característico de cláusula pétrea, como definido no artigo 60, parágrafo 4.º, inciso IV da CF/88. Da mesma forma, a orientação básica dos direitos à educação no Brasil segue os preceitos das convenções internacionais sobre o tema.

E.Garcia (2004) aponta a importância dada à educação na CF/88, não somente ao reservar uma seção inteira a ela, mas ao comprometer a União e os entes federativos a empenhar prioritariamente um percentual mínimo de suas receitas para atender às demandas presentes, reformar a estrutura educacional e ampliar o acesso à educação de qualidade. A EC 14/96 também estabeleceu prioridades: aos municípios, pela educação Infantil e Fundamental, e aos Estados e Distrito Federal, pelos ensinos Fundamental e Médio.

As responsabilidades divididas vão além do financiamento e dos níveis de ensino: define a CF/88 que, à União, cabe legislar de forma privativa sobre as diretrizes e bases da educação, mas de forma concorrente com os Estados e o Distrito Federal sobre os demais aspectos da educação. Pode-se dizer, então, que o pacto federativo garante aos Estados certa autonomia de legislação educacional, permitindo diversificação do conhecimento em cada unidade federada e garantindo características culturais, econômicas e pessoais locais na educação. Para Machado (2002), a descentralização fortalece o pacto federativo ao assegurar autonomia municipal e estadual para legislar sobre a educação e para fomentar a implementação das políticas educacionais regionais que asseguram os direitos à educação.

A CF/88 deixava clara a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio. A EC 14/96 foi além, determinando a progressiva universalização do Ensino Médio, o que superou a obrigatoriedade. Por fim, a EC 59/2009, indiretamente, tornou o Ensino Médio

obrigatório, uma vez que estabelece educação básica obrigatória e gratuita ao cidadão até os 17 anos de idade. Note-se que essa obrigatoriedade é seletiva. Voltaremos ao tema a seguir.

O artigo 6.º da EC 59/2009 dá prazo para essa implantação de obrigatoriedade: “progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União”. Para Cury e Ferreira (2010), tal artigo é uma confissão de impossibilidade estrutural do governo para implantar o dispositivo constitucional.

As dificuldades do governo não param por aí. Para Freitas (2008), ainda que a CF/88 busque garantir o acesso à educação, isto não significa garantia de qualidade, pois, historicamente, as estratégias de ampliação do ensino obrigatório têm evidenciado veementemente a heterogeneidade, a improvisação, a insuficiência, a seletividade, a discriminação, a qualidade insatisfatória e ao formalismo.

2.2 Lei de Diretrizes e Bases e Ensino Médio

Após oito anos de discussões desde a promulgação da CF/88, foi aprovada a lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN. De acordo com Sapio (2010), a LDBEN é uma síntese do novo ordenamento jurídico dado pela CF/88 com as discussões ocorridas no Senado Federal. A LDBEN fortalece a descentralização, para que mais adequadamente sejam distribuídos recursos para outras esferas de governo, como municípios, para que os serviços sejam desburocratizados (DRABACH, 2010).

A LDBEN deu ao Ensino Médio caráter de educação básica, o que, do ponto de vista do entendimento jurídico, abre diversas linhas de entendimentos acerca das suas finalidades. Uma delas é a de que a referida lei separou formalmente a finalidade de educação básica do Ensino Médio de seu objetivo de educação profissional, especialmente pela lei 11741/08, que altera a LDBEN.

Pesa negativamente, no entanto, o destaque de Silva (2013), de que a obrigatoriedade do Ensino Médio é seletiva, ou seja, abrange apenas a faixa etária de 4 a 17 anos, de acordo com a lei 12796/13, que altera a LDBEN. Em outras palavras, estudantes que não sejam educados na idade certa não são mais obrigados a cursar o Ensino Médio.

A finalidade do Ensino Médio, de acordo com a LDBEN, é aprofundar os conhecimentos adquiridos durante o Ensino Fundamental e, dessa forma, atuar como chaveiro das portas para o Ensino Superior, cidadania, desenvolvimento humano e preparação básica para o trabalho. A LDBEN, em seu artigo 35, inciso II, traça como finalidade “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* [grifo nosso] ou aperfeiçoamento posteriores”. Para Silva (2013), nesse sentido, a LDBEN trata do trabalho no seu sentido mais simples, restrito e pragmático, que é o emprego, ou ocupação.

A LDBEN traz a relação entre educação e trabalho já no artigo 1.º, parágrafo 2.º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Genérica, a expressão “mundo do trabalho” pode significar muita coisa. Para evitar, assim, qualquer confusão, a lei traz como uma das finalidades do Ensino Médio, no artigo 35, inciso II, a adaptação e a flexibilização para trabalhos e ocupações diversos. Logo, o trabalho a que se refere a LDBEN é o emprego, ou seja, está relacionado à economia e aos modos de produção, seja diretamente ou indiretamente, explícita ou implicitamente. Diante dessa perspectiva, cabe, então, perguntar de que modo a determinação legal influencia a postura e a metodologia dos professores, as dinâmicas e a organização escolares e as políticas públicas para a educação no sentido de uma limitação clara dos objetivos da educação para o trabalho, algo que se opõe aos valores estabelecidos na mesma lei para o desenvolvimento humano.

2.3 A Lei de Diretrizes e Bases e o Pacto Federativo

Federação é uma forma de Estado, ou seja, forma como é organizado o poder. República é uma forma de governo, ou seja, forma como é exercido o poder. O Brasil é uma República Federativa e, assim, os estados gozam de auto-organização, autogoverno e autoadministração, desde que respeitada a carta constitucional federal. O Pacto Federativo pode ser entendido como um acordo entre os entes federados e a União acerca de suas áreas de domínio e sobre a divisão dos recursos para a adequada atuação em cada uma dessas áreas. De acordo com Dulci (2003), esse esforço para se alcançar a unidade e o equilíbrio das partes federadas e da União é fundamental para o respeito à diversidade, de tal forma que municípios e estados sejam devidamente representados pela União. A LDBEN reforça o Pacto Federativo na Educação, ao determinar, em seu artigo 8.º, que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”, e nos artigos 9.º, 10 e 11, as funções e competências dos entes federados.

Segundo Beirão (2009), no entanto, no aspecto do financiamento, a União, com o uso do Fundo Social de Emergência e de seus fundos sucessores e com a criação de dispositivos tributários que não implicam repasse de fração dos valores arrecadados para as entidades

federadas, como a Contribuição Provisória sobre a Movimentação ou Transmissão de Valores e de Créditos e Direitos de Natureza Financeira (CPMF), mostra ter características centralizadoras, que persistem ao longo dos governos de todos os matizes. O mesmo autor ainda aponta a quase inexistência de políticas de coordenação das receitas estaduais e municipais, gerando um embate interno para aporte de verbas, a denominada guerra fiscal. O resultado é um federalismo competitivo predatório, como classificam Abrucio e Costa (1998).

A distância entre União e entes federados no que tange à distribuição dos recursos financeiros é evidente na área da educação, desde a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Para Machado (2002), há dois pontos críticos nessa política. Um é o nivelamento por baixo dos custos do chamado padrão mínimo da qualidade nacional; outro ponto é fazer crescer a disparidade, destinando menos verbas a diversas regiões já socialmente menos favorecidas, mantendo o valor do repasse federal por aluno muito inferior à média nacional.

A migração do Fundef para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), pela lei 11494/07, não trouxe soluções para o problema dos repasses aos entes federados. Pior: com a migração, houve redução de recurso *per capita*, ou seja, por aluno, como aponta Pinto (2007). Assim, o financiamento de uma educação de qualidade como estabelecido em lei exige melhorar a situação dos entes federados, fortalecendo o pacto federativo, tanto pelo aumento dos repasses até o alcance de um valor mínimo por aluno, quanto pela distribuição mais adequada dos recursos entre escolas estaduais e municipais, como afirma o mesmo autor.

2.4 Plano Nacional de Educação e o Ensino Médio

A CF/88 previu a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE) que mantivesse concordância com os princípios fundamentais da educação brasileira, nos termos do artigo 214. Passados 12 anos após a previsão da CF/88 e quatro anos da regulamentação pela LDBEN, no artigo 9.º, inciso I, o primeiro PNE foi aprovado, representado pela lei 10172/01, com vigência decenal. Note-se que não se deve confundir o PNE com o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993. Este último foi elaborado em resposta à Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien, Tailândia, em 1990, e não como exigência da CF/88.

Vencido o primeiro PNE (2001-2010) e em novo cumprimento do disposto no artigo 214 da Constituição Federal, foi aprovada a lei 13005/14, com o PNE 2014-2024. Para Araújo

(2014), este atraso de mais de quatro anos tem relação direta com as mais de 3 mil propostas de emendas e à tentativa de o governo bloquear a inclusão de metas que comprometessem diretamente o orçamento da União.

As metas e estratégias estão de acordo com os tratados e decisões internacionais sobre educação como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, Conferência de Jomtien, a Declaração de Viena, a de Salamanca, a de Dakar, entre outros.

Avaliações periódicas sobre a execução do PNE e o cumprimento de suas metas estão a cargo do MEC, das Comissões de Educação da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação, de acordo com o artigo 5.º da lei 13005/14. No entanto, para Saviani (1998), as instâncias CNE e FNE são pouco influentes na análise e na deliberação de assuntos educacionais, o que dá ao MEC responsabilidade real pela execução do PNE e às comissões legislativas igual responsabilidade, embora estas como fiscalizadoras, e não como executoras diretas.

Em relação às metas estabelecidas no PNE 2014-2024, a meta 3 é a primeira a tratar especificamente do Ensino Médio, versando sobre sua universalização na idade esperada já em 2016. Entretanto, universalizar é tornar acessível a todos, em idade escolar ou não. Nesse sentido, esperar uma taxa líquida de matrículas de apenas 85% no Ensino Médio em 2024 significaria que 15% da população entre 15 e 17 anos continuará fora da escola ou ainda cursando o Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, de um objetivo modesto.

Em relação às 14 estratégias para concretização dessa meta, as primeiras três estratégias tratam de reformas de normas infralegais, inclusive da base nacional comum curricular; somente a quinta estratégia trata de ações de correção do fluxo no Ensino Fundamental. É a sexta estratégia que subsidia a razão de ser do presente trabalho: o Enem é tido como uma estratégia de alcance dos objetivos de universalização do Ensino Médio, e é isto que merece uma discussão mais profunda: a relação entre o Enem, que passaria a ser universal, de acordo com o texto legal, e o PNE.

A meta 7 do PNE é a de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”, de modo a atingir médias nacionais crescentes para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Trata-se da meta com mais estratégias vinculadas, 36, sendo que nenhuma outra meta tem mais de 21 estratégias. O Ideb é um indicador determinado por duas variáveis: a aprovação escolar e a

média padronizada na Prova Brasil. Para J. Barros (2014), qualidade em educação não pode ser medida apenas observando dois parâmetros, ambos restritos aos alunos, pois isto atribui a escolas, professores e educandos a inteira culpa do fracasso educacional, desconsiderando o peso do nível socioeconômico dos estudantes, a realidade sociocultural, políticas pedagógicas, financiamento, currículo significativo, formação inicial e continuada, salário, saúde e gestão democrática na qualidade da educação. Na mesma linha, para Sanches (2014), o Ideb reflete uma política de responsabilização educacional de professores e gestores, apontando a ocultação da realidade por meio de um índice que avalia poucos alunos, em poucas áreas. Por fim, Corrêa (2012) lembra que sistemas educacionais e seus membros tendem a se adaptar às poucas variáveis do sistema de avaliação, o que o distorce em médio prazo.

A estratégia que faz menção direta à regionalidade do conhecimento como meio de se atingir a qualidade já é a primeira das 36, o que mostra a relevância da preservação do regionalismo mesmo após a criação de uma BCNEM, reforçando a atual redação do artigo 26 da LDBEN, dada pela lei 12796/13. É possível, ainda, entender que o PNE poderia ter sido mais enfático nessa estratégia, não tratando de “respeito” à diversidade regional, estadual e local, mas sugerindo políticas consistentes e concretas para assegurar a referida diversidade.

A estratégia 7.7 do PNE relaciona qualidade com Enem, ao prever a incorporação do Enem ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). É de se questionar, portanto, o que de fato o Enem avalia. De acordo com Machado (2013), tal exame, depois de 2009, tornou-se muito assemelhado aos vestibulares. Para A. Barros (2014), o Enem, inicialmente, não tinha o objetivo de ser um processo seletivo, o que já implica diversos desvios e desafios, como a qualidade e a quantidade de itens pré-testados nos bancos de dados e o cuidado com a logística, a segurança e o sigilo necessários. Atribuir mais uma função ao Enem, associando-o a uma avaliação de qualidade da educação básica, merece uma discussão mais ampla.

Já as metas 10 e 11, ao tratarem da educação profissional de nível Médio e da taxa de matrícula na Educação Superior, também impactam no Ensino Médio, forçando-o tanto na direção da educação para o trabalho quanto na educação propedêutica. Da mesma forma, tais metas passam a exigir novas perspectivas avaliativas no Enem, além da de compreender o Ensino Médio apenas como um nível terminal de educação.

Outras metas também têm impacto no Ensino Médio: a meta 4, que trata da inclusão de alunos que requerem atendimento educacional especializado prioritariamente na rede regular de ensino, demandando mais recursos para a adaptação de todas as escolas para

receber estes alunos; a meta 6, que trata da implantação de educação de tempo integral para 25% dos alunos, o que também demanda mais recursos; a meta 8, que foca a elevação da escolaridade média da população entre 18 e 29 anos, especificamente pertencentes a grupos menos favorecidos, para o mínimo de 12 anos, o que exigirá políticas específicas para o Ensino Médio; as metas 15, 16, 17 e 18, que tratam sobre os profissionais docentes e as políticas para sua valorização e formação, eventualmente impactando na qualidade da educação de nível Médio; e a meta 20, que trata do financiamento da Educação brasileira e, portanto, tem impacto em todas as demais metas e estratégias, como na questão da qualidade, da universalização e, especialmente, do Pacto Federativo.

2.5 O Enem e o currículo do Ensino Médio

A portaria MEC 438/98, de criação do Enem, mostra que uma de suas finalidades era proporcionar aos estudantes concluintes da etapa básica de ensino uma autoavaliação, servindo-lhes de parâmetro, para a continuidade dos estudos ou para o ingresso no mercado de trabalho. Em 2009, a portaria MEC 462/2009 começou a mudar o Enem em relação aos onze anos anteriores: foram acrescentados os objetivos de certificação de conclusão do Ensino Médio e de avaliação do desempenho escolar no Ensino Médio, não mais com foco na autoavaliação, mas na avaliação externa, com destaque para os ingressantes em cursos de graduação. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio da portaria 109/2009, ainda foi além, estabelecendo como objetivos adicionais do Enem 2009 a avaliação do desempenho das escolas de Ensino Médio e, confirmando a adição dada pela portaria Inep 7/2006, a possibilidade de acesso a programas governamentais, como os de financiamento estudantil e bolsas nas instituições privadas de ensino superior. A portaria MEC 807/2010 modificou a estrutura dos objetivos e os chamou de possibilidades, mas apenas para reafirmar a conversão do Enem no maior vestibular do Brasil, como afirma A. Barros (2014), e, também, na avaliação em grande escala mais influente nas políticas públicas educacionais, tanto na educação superior quanto na educação básica.

Há críticas razoáveis a essa normatização e a esse uso do Enem. Oliveira (2013) desconfia da capacidade do Enem de avaliar o Ensino Médio, pois o exame não foi criado para esse fim, tampouco para ser processo seletivo para universidades. Outro ponto ressaltado pelo autor é relacionado à percepção tão intensa desse exame como meio de acesso ao ensino superior, dada por uma proposta do MEC encaminhada à Associação Nacional dos Dirigentes

das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), o que reduziria significativamente e indevidamente a importância relativa dos demais objetivos do Enem.

O artigo 11 da portaria Inep 109/2009 estabelece que o novo Enem se estrutura, sim, a partir das OCNEM, mas dividindo espaço com a matriz de referência, no anexo III da portaria, com os objetos de conhecimento associados à matriz, no seu anexo IV, e com as competências expressas na matriz de referência para redação, no anexo V. Nota-se, portanto, que o Enem mais se baseia em uma autorreferência do que nos documentos oficiais que regulam os conteúdos e as diretrizes do Ensino Médio nacional. De fato, a portaria MEC 462/2009 estabeleceu que o Enem teria como base uma matriz de competências “especialmente definida para o exame”. Cabe, portanto, examinarmos em que pontos essa matriz concorda e em que pontos discorda dos PCNEM e das OCNEM, ou mesmo das DCNEM. Ainda que a portaria MEC 807/2010 tenha revogado tal engessamento, nada pôs em seu lugar, o faz pensarmos que a mesma matriz segue sendo usada.

Mais uma vez, Oliveira (2013) reforça a posição, ao mostrar que o Enem, por ser regulado por uma portaria, e ainda por cima tão aberta e flexível, está cada vez mais à mercê das decisões imediatas do governo, sem a atenção a uma reflexão sobre consequências das alterações e sem o seguimento de uma sequência lógica norteadora para o exame. Acrescentamos, ainda, que o Enem acaba atuando como um orientador indireto das práticas pedagógicas no Ensino Médio e do seu currículo, possivelmente sobrepondo-se aos orientadores gerais da educação, como a Constituição Federal, LDBEN e PNE, e os específicos, como DCNEM, PCN e PCN+, que, na teoria, são os orientadores diretos.

De fato, Bauer e Silva (2005) reconhecem que políticas de condução de assuntos de Estado com relação aos sistemas de avaliação educacional apresentam reflexos na forma de organizar e gerir os próprios sistemas educacionais, não somente no Brasil, mas também em outros países, mas entendem que é preciso encontrar relação adequada entre qualidade da avaliação e uma possível indução do enrijecimento das atividades pedagógicas ao adotar um determinado referencial avaliativo.

Assim, cabe questionar: o Enem atende às demandas do PNE? Como as metas do PNE se relacionam com os objetivos do Enem? Qual a importância e a influência de uma portaria (a do Enem) sobre uma lei (o PNE) e vice-versa? Buscaremos tratar das diversas perspectivas desses dois instrumentos norteadores da educação nacional para contribuirmos com o necessário debate das propostas educacionais para o Ensino Médio.

3. METODOLOGIA

Para Gaio, Carvalho e Simões (2008), é de fundamental importância a pesquisa científica estar embasada em métodos que, de fato, levem o pesquisador a solucionar problemas ou encaminhá-los organizadamente, para que a investigação prossiga de forma a elucidar o problema ou a questão observada.

Nessa linha, nota Cellard (2008) que o documento constitui uma forma insubstituível de testemunhos de atividades determinadas ocorridas no passado, constituindo ferramenta de grande importância para os pesquisadores. Tal ferramenta dá base ao método de análise documental, que, segundo o mesmo autor, procura exprimir de forma imparcial ou sem a intervenção do pesquisador os conjuntos de interações, comportamentos e reações. Para tanto, faz-se necessário buscar informações nos documentos para subsidiar as hipóteses que fundamentam a pesquisa. A principal justificativa para adoção desse método de análise é a correlação temporal com a compreensão social dos acontecimentos de forma a entender a atual realidade ou, se possível, fazer projeções para o futuro.

Cellard (2008) reconhece que, apesar de a análise documental ter grande vantagem na atenuação de influências do pesquisador, é fundamental analisar a credibilidade do documento juntado para saber se o pesquisador conseguiu relatar fielmente os fatos ou apenas uma observação pontual. O autor indica alguns procedimentos que podem ser seguidos para evitar possíveis transtornos na análise documental, como conhecer a conjuntura política, econômica, histórica e social que deu origem ao documento escolhido, conhecer o autor suas influências e ideias, verificar a autenticidade e confiabilidade dos documentos em questão, identificar a natureza do texto e procurar compreender os detalhes dela, os conceitos-chave e a lógica interna do documento, ou seja, delimitar os significados e os conceitos do documento e o tratamento argumentativo desenvolvido respectivamente. Nesse contexto, a escolha dos documentos serão as pistas utilizadas para delimitar a linha de raciocínio estabelecido e, a seguir, modificar e enriquecer aquilo proposto inicialmente pelo documento.

Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma análise documental de legislações e normativas ligadas ao Ensino Médio brasileiro, buscando elementos que permitam entender as reais orientações do Ensino Médio. Dois desses documentos são mais recentes e possuem um peso aparente muito grande: novo Enem e PNE. Buscamos saber como esses documentos

interagem entre si e interagem com o restante da legislação visando à qualidade, ao respeito às regionalidades e ao pacto federativo, à identidade e à universalização do Ensino Médio. Buscamos, também, eventuais interpretações já existentes dos mesmos documentos, bem como opiniões de especialistas em educação sobre a mesma temática. Acreditamos que tais observações e levantamentos trazem novas questões para o debate das políticas públicas em educação que assegurem ao Ensino Médio brasileiro identidade e qualidade a serviço do país.

4. ANÁLISE

4.1 Interação do Enem e do PNE com a legislação educacional nacional

Diversos são os dispositivos legais que orientam a educação brasileira, sendo mais gerais a CF/88 e a LDBEN, ambos prevendo ou sendo bases para outros instrumentos legais criados posteriormente, como o PNE, os PCNEM, os PCN+, as OCNEM e as DCNEM. Tais dispositivos, apesar de, muitas vezes, apresentarem-se como sugestivos, influenciam em todos os aspectos o sistema de ensino. Há concordância sobre a finalidade educacional em todos eles. De acordo com o artigo 206 da CF/88, o ensino deve ser ministrado com base em oito princípios, ligados à qualidade, gratuidade, liberdade pedagógica, gestão democrática e valorização dos professores.

O artigo 214 da CF/88 estabelece a criação do PNE com o principal objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração com os estados por intermédio de diretrizes e metas. Já a LDBEN, em seu artigo 9.º, atribui à União a competência da elaboração do PNE em coparticipação com os Estados e municípios. Além disso, o PNE pretende servir de instrumento legal para alcance ou difusão dos princípios e fins da educação estabelecidos no artigo 2.º da LDBEN. Ou seja, o PNE foi criado ligando-se mais intimamente às determinações da CF/88 e da LDBEN, cuidado que não se vê com o Enem, como veremos.

De fato, as políticas em educação referentes ao Enem não estão levando em conta a diversidade cultural e econômica do país, como determina a legislação na CF/88 nos artigos 1.º, 3.º, 4.º, 5º e 6.º. Ao tratarem de princípios e direitos fundamentais e direitos sociais, esclarecem que o Estado democrático de direito garante ao seu povo condições para que, independentemente da diversidade cultural ou econômica do país, o povo consiga exercer sua cidadania e ter acesso ao direitos fundamentais estabelecidos em norma. O Capítulo III da CF/88, ao tratar de educação, reforça os direitos sociais e suas garantias.

Além disso, aponta o artigo 23 da CF/88 que é dever do Estado e dos entes federados garantir ao cidadão os meios de acesso à educação. Uma vez que o Enem faz parte das políticas públicas e exclui, por falta de pré-requisito de conhecimento ou por

desconhecimento do exame, muitos dos alunos das escolas públicas, como apontam Souza e Vasquez (2015), o Enem bloqueia o acesso à educação, não somente a superior, mas a todas as formas de educação às quais dá acesso atualmente, inclusive à certificação de conclusão do Ensino Médio para maiores de 18 anos.

Os problemas não param por aí. De acordo com L.Garcia (2005), as competências e habilidades são ferramentas fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, não devendo ser confundidas com acúmulo de informações, nem sendo grandezas enumeráveis ou quantitativamente mensuráveis. Para essa autora, competências e habilidades envolvem o desenvolvimento da autocrítica, da reflexão, do discernimento e da análise acerca da informação adquirida. Nesse contexto, Moehlecke (2012) entende que todos os documentos legais se alinham à ideia de uma avaliação que busca quantificar competências e habilidades, ou seja, associar competências e habilidades a uma quantidade de conhecimento adquirido pelo aluno.

De acordo com o PNE e as DCNEM, a avaliação da educação básica deveria atender os alunos de forma universalizada e evitar a quantificação dos conteúdos exigidos, pois não são todas as escolas, principalmente as públicas, que abrangem o espectro de conteúdos dispostos na matriz de referência do Enem, pois o princípio da escola não é ser um curso preparatório para esse exame. Neste sentido, o Enem acaba por se tornar um processo seletivo excludente, no qual seleciona aqueles que tiveram maiores investimentos na educação como afirma A.Barros (2014), exercendo função contrária àquela estabelecida pelas normas gerais da educação, especialmente o artigo 206 da CF/88 e o artigo 27 da LDBEN, sendo necessária, portanto, profunda revisão nas políticas aplicadas a essa avaliação.

Nesse sentido, os instrumentos legais que deveriam orientar o Enem, ou seja, a CF/88 e a LDBEN, não conseguem fazê-lo em sua plenitude. Em outras palavras, o Enem deve atender aos objetivos estabelecidos nos dispositivos legais educacionais que a ele são superiores, mas ainda estamos longe disso.

4.2 Interação entre o Enem e o PNE

O PNE estabelece diversas políticas relacionando diretamente o Enem, dando ainda mais responsabilidades a essa avaliação nacional. As metas que mencionam diretamente o Enem são a 3, a 7 e a 13. Da meta 7, trataremos na seção 4.4.

A meta 3 do PNE trata da universalização do atendimento escolar para alunos na faixa etária de 15 a 17 anos e do aumento da matrícula líquida do ensino médio para 85%. É neste contexto que se estabeleceu a estratégia 3.6, de universalização do Enem, visando ao seu uso para avaliação sistêmica: busca-se, aparentemente, tornar sua amostragem mais confiável, pois, atualmente, o Enem não é obrigatório.

O Observatório do PNE mostra que, a partir de 2009, com o novo Enem, privilegiado como meio de acesso ao ensino Superior, houve crescimento do número de inscritos para a realização da prova. Porém, antes das mudanças estruturais do exame, a diferença entre o percentual de alunos da rede privada inscritos no exame em comparação com a equivalente proporção de alunos da rede pública girava em torno de 10 pontos percentuais (55% contra 45%, aproximadamente), enquanto agora, com as mudanças, essa diferença passou para 30 pontos percentuais (85% a 55%, aproximadamente). Ou seja, a inclusão no Enem se deu prioritariamente entre os alunos da rede privada, deixando esta rede mais próxima da universalização do Enem do que a rede pública.

A rede privada de ensino, em geral, tem mais claros os seus objetivos educacionais, sendo um deles o de preparar o aluno para ingressar na universidade, o que, muito provavelmente, contribuiu para impactar nas taxas de participação no Enem. Também é possível perceber que as diferenças regionais, sociais e econômicas, ao influenciar os objetivos dos estudantes, impactam, também, nos índices de participação de cada grupo no exame. O salto nas inscrições do Enem, basicamente impulsionado pelos alunos de escolas privadas, evidencia que o Enem apenas assumiu o lugar dos vestibulares, contribuindo muito pouco para a política de universalização do exame.

Já a meta 13 do PNE trata da qualidade do ensino Superior. A estratégia 13.6 já foi implementada: trata da substituição da realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) no fim do primeiro ano da graduação pelo resultado do Enem. Essa meta encontra-se fundamentada em antigas reivindicações de algumas instituições de ensino superior (IES), notadamente as privadas, sobre a medida do valor agregado por tais instituições a seus alunos. Estudantes partindo de níveis educacionais inferiores eram comparados sem correção com estudantes de níveis mais elevados, o que impacta na nota dos cursos avaliados pelo Enade. É preciso notar, no entanto, que a eficiência desta medida se vincula ao alcance do objetivo delineado pela estratégia 3.6, de universalização do Enem, pois, sem ele, podemos estar comparando os melhores estudantes ingressantes num curso de

uma IES (os únicos que fizeram o Enem) com a amostragem aleatória dos concluintes do mesmo curso, o que provocaria desvio na medida do que denominamos valor agregado.

Vale a pena aproveitar esta discussão sobre o Enade para discutir a real possibilidade de o Enem, isoladamente, trazer algum resultado avaliativo apreciável sobre o Ensino Médio. O Enade é um dos instrumentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que gera indicadores de qualidade que avaliam as IES em diversos quesitos, como os projetos da instituição, os cursos e suas áreas, a estrutura física, a qualificação do corpo docente, a atuação de uma comissão interna para autoavaliação, sempre em visitas presenciais do MEC, além da avaliação dos alunos em pelo menos duas etapas do percurso curricular. No entanto, esta complexa avaliação promovida pelo Sinaes não encontra equivalente no Ensino Médio. Logo, usar o Enem para avaliar uma escola, para dizer o mínimo, é incompleto, podendo levar a desvios graves.

4.3 Enem como orientador do currículo do Ensino Médio

A.Barros (2014) mostra que o acesso ao ensino superior tem um valor social muito grande, pois o nível superior é tratado como símbolo de ascensão econômica e de mobilidade social por meio da meritocracia. Neste sentido, é razoável crer que alguma parcela de professores da educação básica adote metodologias voltadas à realização de exames de acesso à universidade. Essa postura justificaria parte da influência do Enem nas metodologias dos professores e o consequente fracasso da escola em organizar seu currículo para uma educação formativa diante de tantos conteúdos obrigatórios ao exame (BARROS, A., 2014).

Mostrando ainda o caráter conteudista do exame, Almeida et al. (2009) analisaram as provas do Enem de 1998 a 2008 e constataram que, nesse período, não foram abordados temas que eram comuns aos vestibulares, o que leva a crer que, após esse período, o exame passou a cobrar conteúdos como os antigos vestibulares, a reboque das medidas aplicadas pelo governo para mudar a estrutura da avaliação do Enem para atender as demandas das universidades e assim obter a “unificação” do exame.

Dessa forma, Maldaner et al. (2011) apontam que, quando o Anexo IV da portaria Inep 109/2009 estabelece os objetos do conhecimento avaliados pelo Enem, listando conteúdos e aprofundamentos específicos e adquire, como característica do exame, necessidade de domínio prévio de conteúdo (TRAVITZKI, 2013), acaba por banalizar a interpretação da contextualização como mera exemplificação do cotidiano.

Maldaner et al. (2011) põem que é necessária uma orientação comum e clareza do que se avalia pelo Enem, para evitar que possíveis interpretações dessa matriz de referência engessem e induzam os professores a praticar metodologias propedêuticas, algo que, pela própria função da educação proposta pela CF/88 e LDBEN, e em acordo com os PCNEM, deve ser superada.

Outro fator fundamental na desvalorização das ações individuais por escola é o ranking do Enem. Travitzki (2013) expõe que o ranking por escola do Enem é uma política de responsabilização que estabelece, por meio de “padrões de qualidade”, uma aferição educacional. Contudo, essa política desconsidera fatores implícitos ao sistema educacional e que podem gerar inconsistências nos resultados. Em outras palavras, quando aplicada a política de responsabilização de forma isolada, há consequências negativas para as escolas e um clima de tensão entre alunos, professores e gestores.

O currículo do Ensino Médio é orientado pelas OCNEM, publicadas em 2006, que trouxeram mudanças significativas para o cenário educacional. Essas orientações são alicerçadas em termos de competências e habilidades. Nesse sentido, os PCNEM preocupam-se em estabelecer uma base para construção dos currículos, enquanto as OCNEM adornam o trabalho das disciplinas, tratadas como conhecimentos científicos que agregam valor ao conhecimento escolar. As OCNEM atribuem ao professor o papel de transformar o conhecimento em algo significativo para o aluno, semelhante ao conceito de apartamento alugável de Certeau (1994), no qual cada inquilino dele se utiliza de acordo com suas especificidades. As OCNEM grifam que não existe um método homogêneo de organização curricular, visto que cabe ao professor aplicar o seu projeto de ensino. As DCNEM resumizam que os conteúdos curriculares não devem ser um fim em si mesmo, e que metodologias diversificadas e abordagens diferenciadas devem ser incentivadas.

Neste sentido, Moehlecke (2012) entende que as atuais DCNEM, de 2011, ao mesmo tempo em que mostram preocupação com um excesso de conteúdos que prejudicaria a organização do Ensino Médio, impõem um crescente número de temas que deveriam ser trabalhados na escola. Ou seja, há uma incoerência entre o discurso da necessidade de flexibilidade curricular e a necessidade legal de abordagem de um crescente número de temas, o que fortalece a tendência do exame em ser propedêutico, como apontam os estudos de Almeida et al. (2009).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), documento de 2013 sem valor legal, o MEC reforça a ideia de acoplar mais funções específicas ao Enem, acreditando que, de alguma forma, essa absorção de funções o faça mais democrático e traduza melhor os resultados da educação no Brasil. O MEC delinea que o Enem, ao incorporar a função de avaliação certificatória, sistêmica e classificatória, passe a atrair um número cada vez maior de alunos inscritos e, dessa forma, consiga ser um método amostral aceitável. No entanto, apenas o alcance da universalização do exame não irá garantir resultado esperado para as demais funções que o Enem agrega, principalmente quando se negligencia a influência desse exame nas metodologias dos professores, nos projetos político-pedagógicos escolares, na quantidade de recursos da escola, na valorização do profissional, na gestão escolar e na adoção efetiva de uma Base Nacional Comum de conhecimento.

4.4 Qualidade e universalização: contribuições do Enem e do PNE

Ao olhar para o quesito qualidade exposto na meta 7 do PNE, observa-se que a estratégia 7.7 entende o Enem como uma avaliação da qualidade, e que o mesmo deve ser utilizado pelas escolas como parâmetros para melhoria das práticas pedagógicas. Ou seja, o texto do PNE indica que as escolas devem, sim, estar inclinadas a ensinar de acordo com que é estabelecido pelas matrizes curriculares do Enem. Assim, o currículo efetivo encontra-se engessado de forma sutil, mas transparente, e refém de uma divulgação dos resultados por escola que as obriga a se alinharem a uma proposta cada vez mais conteudista e quantitativa, como sinaliza A.Barros (2014).

O PNE, ao citar qualidade como uma de suas diretrizes, em nada inova no sistema educacional, pois a qualidade como princípio básico da educação já havia sido estabelecida pela CF/88 e em seguida pela LDBEN. O PNE apenas reforça esse objetivo constitucional da educação. Portanto, ao tratar de qualidade, o PNE é criado para dar objetividade a essa ideia um tanto vaga.

Mas o que de fato é qualidade na educação? Em seu artigo 206, a CF/88 garante um “padrão de qualidade” para o ensino. No artigo 211, a União fomenta a criação de redes federais de ensino em regime de colaboração com o intuito de garantir padrão mínimo de qualidade. No artigo 212 a CF/88 relaciona qualidade à aplicação de recursos da União na promoção da universalização do ensino. Já no artigo 214 ele prevê a criação do PNE como

mantenedor e promotor dessa qualidade através de diretrizes. Na CF/88, portanto, qualidade é entendida como capital aplicado a educação.

A LDBEN expande essa ideia no inciso IX do artigo 4.º: “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Extrapolando qualidade como sinônimo de gestão democrática, valorização dos profissionais da educação, valorização do ensino e educação integral, contemplamos vieses mais objetivos.

O PNE segue nessa linha em todo o documento, trabalhando a ideia de qualidade da educação. Tanto que reserva meta específica tratando apenas da “qualidade”, como é o caso da meta 7. A qualidade referida no PNE 2014-2024 está intimamente relacionada com o projeto de universalização da educação básica e, especificamente, do Ensino Médio.

De acordo com Abramovay e Castro (2003), o crescente atendimento de alunos na faixa etária de 15 a 17 anos não foi acompanhado pelo aporte financeiro adequado que garanta o “padrão mínimo de qualidade”. Somado a isso, o relatório apontado indica também como o caráter excludente da escola, que legitima a cultura do fracasso arraigada no processo de ensino. Com isso, propostas metodológicas progressistas encontram severas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, pois, como se disse, a escola está imersa numa política excludente e seletiva, que prioriza a reprovação e a retenção.

Atualmente, a busca pela universalização, tanto no texto principal do PNE, artigo 2.º, inciso II, como em sua meta 3, esbarra em pelo menos um dado específico do Ensino Médio: a taxa de abandono. De acordo com Abramovay e Castro (2003), essa taxa de abandono não está diretamente relacionada aos fatores socioeconômicos dos alunos, mas fundamentalmente nas estratégias de ensino escolares que não correspondem às demandas individuais ou coletivas, gerando insatisfações que prejudicam o ambiente escolar.

A universalização progressiva da educação básica é um dos pilares das políticas educacionais promovidas pelo governo, cujo principal objetivo é democratizar a educação, para que atenda às necessidades do povo (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003). A meta nacional, de acordo com o PNE, é de 100% até 2016. O Observatório do PNE identifica avanços: um aumento de alunos com idade entre 15 e 17 anos na escola, independentemente de estar em nível compatível com sua idade. Apesar dos avanços, ainda falta um longo caminho para alcançar os 100%, ou seja, a meta 3 do PNE, especialmente no quartil inferior de renda entre as famílias brasileiras: neste grupo, a proporção de alunos dentre os jovens na

idade mencionada está em somente 80%. A taxa líquida de matrícula nessa faixa de renda também está muito aquém de ser alcançada: cerca de 50%, longe dos 85% estabelecidos na meta. Isso mostra que o acesso ao conhecimento no Brasil ainda é limitado pela situação socioeconômica das famílias.

De acordo com Travitzki (2013), há pelo menos cinco funções relacionadas a concepções de qualidade escolar: obtenção de bons resultados; avaliação comparativa com a fase inicial; preparação para a universidade; preparação para o trabalho e para a cidadania; preparação para a democracia. O ranking do Enem entende o autor, enquadra-se apenas na terceira função, que é que preparar para a universidade. Tal exame é um teste padronizado fundamentado na ideia de *accountability* e traz a lógica privada (redução de custos, estabelecimento de padrões de qualidade aferidos pelo teste padronizado etc.) no setor público.

Por fim, outro fator que pesa contra o Enem é a sua pretensão de cobrir vastas áreas do Ensino Médio apesar de continuar não sendo obrigatório. Logo, o Enem não deveria ser referência para políticas públicas em educação, como estabelece o PNE na estratégia 3.6. Assim, o atual modelo do Enem, do ponto de vista qualitativo, prejudica diretamente as políticas públicas relacionadas ao currículo e à própria identidade do Ensino Médio, pela supervalorização de um exame que, por meio de uma meritocracia distorcida da realidade, desqualifica o trabalho dos professores, da escola e da comunidade.

4.5 Regionalização do Ensino Médio: contribuições do Enem e do PNE

A LDBEN, em seu artigo 26, garante a implantação de parte diversificada complementar à base nacional comum, que atenderia às necessidades específicas de cada região no que tange ao currículo do Ensino Médio. A resolução CNE/CEB 2/2012 aponta os conteúdos abordados obrigatoriamente no Ensino Médio, servindo de base comum ao definir disciplinas e orientações curriculares obrigatórias em todas as unidades de ensino, a ser complementada com a parte diversificada.

O parecer CNE/CEB 5/2011, que lhe deu origem, trata da parte diversificada em uma seção exclusiva, a 7.4. Tal documento traz reflexões importantes no cenário educacional que visa a partir de temáticas como financiamento, qualidade da educação básica, docência e educação profissionalizante fundamentar a discussão sobre as DCNEM. É notório, de acordo com o parecer CNE/CEB 5/2011, que os avanços relacionados à educação básica perpassam

inevitavelmente pelo seguinte gargalo: A significação do ensino médio, ou seja, entender os motivos pelo qual o ensino médio existe para além da visão dualista entre ser propedêutico ou ser ferramenta de produção de mão de obra para o mercado de trabalho.

Esse documento preocupa-se em dar aos educandos capacidade de adquirir autonomia intelectual, reforçando a importância da diversidade cultural no processo de ensino-aprendizagem. O documento claramente indica que a BNC deverá orientar a matriz de competências do Enem. Por outro lado, quando analisamos a BNC, que é estabelecida por lei (LDBEN), observamos o contínuo acréscimo de disciplinas no compêndio que tange a BNC e pouca discussão a respeito da compartimentalização dos conhecimentos propostos. Conseqüentemente, esquecem-se deliberadamente do tempo líquido para consecução das aulas, da extensa e subjetiva matriz de referência do Enem. A extensão desses conteúdos se deve em partes à falsa ideia de uma necessidade de aprofundamento do conhecimento no Ensino Médio, uma interpretação errônea dos conceitos de competências e habilidades de acordo com L.Garcia (2014).

O PNE 2014-2024, no entanto, retrocede no objetivo de diversificar o currículo por regiões. Para atingir a meta 3 do PNE, a estratégia 3.1, ao propor instância permanente de reestruturação do Ensino Médio por seu currículo, nada agrega nos avanços das discussões sobre a parte diversificada regional, citando superficialmente e repetindo aquilo já estabelecido em norma sobre as particularidades regionais do conhecimento no qual estão inseridas as escolas.

Durante a meta 7 do PNE a estratégia 7.19 reconhece que não há oportunidades educacionais iguais nas diversas escolas distribuídas no território brasileiro. Em regime de colaboração, o PNE irá institucionalizar uma gradual reestruturação e aparelhamento das escolas, para que a qualidade reiterada na meta seja garantida. O PNE deixa, de forma sutil, a separação da educação básica com educação profissional no quesito de conhecimentos regionais, principalmente quando especifica nas estratégias da meta 11 uma vinculação direta dos conhecimentos abordados na formação técnica com as características e conhecimentos regionais. Sob outra perspectiva, quando o legislador trata da educação básica, ele acaba deixando de forma superficial o tema da regionalidade como consta na estratégia 7.1.

De acordo com o Movimento pela Base Nacional Comum, a definição dessa base seria fundamentada em “o que ensinar enfatizando o ensino para o exercício da cidadania?” e retomando a discussão de um ensino voltado para qualificação trabalhista. Essa reivindicação

de conteúdos mínimos que devem nortear a educação é prevista na CF/88 no artigo 210 e no artigo 26 da LDBEN. Ainda de acordo com o Movimento pela BNC, é comum o entendimento de que essa base será o eixo que irá alinhar os currículos, a formação continuada dos professores, o sistema de avaliação e os materiais didáticos.

Na contramão dessas perspectivas, o Enem vem sendo o eixo norteador de currículos, metodologias e materiais didáticos, como aponta. E, nessa conjuntura, o que se tem observado é um aprofundamento gradual de conceitos abstraídos da matriz de referência do Enem, como aponta Almeida et al. (2009). A influência desse exame no cenário educacional de forma indireta fomenta um preciosismo conceitual que poucas escolas terão oportunidades de abordá-los, principalmente as escolas públicas.

Para garantir a eficácia da Base Nacional Comum é fundamental garantir a eficácia e efetividade das metodologias aplicadas em salas de aula, alinhamento dos conhecimentos e habilidades aplicados em sala com o sistema de avaliação e principalmente com as características regionais de cada escola de acordo com o seu projeto pedagógico curricular.

Refletir então a base comum é também trabalhar as perspectivas regionais de educação, coordenando políticas que visem agregar as diferentes realidades escolares, fortalecendo o caráter federativo do Estado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira necessita de séria reforma estrutural, principalmente quando o assunto é a educação básica e, nesse caso, o Ensino Médio, a principal vítima. Atualmente, devido à demanda de uma educação de qualidade em face da ideia da universalização do ensino, que, na atual circunstância, conseqüentemente reduz o gasto por aluno, o Ensino Médio é alvo de diversas políticas públicas que mais atrapalham a identificação dos gargalos educacionais do que solucionam; como exemplo, o Enem. Não é à toa que essa etapa da educação básica, especialmente a pública, tem recebido as mais variadas críticas. Mas o que de fato ecoa na mídia é a sua incapacidade de preparar seus alunos para o ingresso nas universidades, comparando seu resultado com o das escolas privadas. Esse resultado é montado por intermédio do Enem, que avalia estritamente uma seara de conteúdos específicos de sua matriz curricular, que, em tese, não se alinha aos objetivos educacionais do Ensino Médio constitucionalmente estabelecido.

Citando Travitzki (2013), “seja qual for à finalidade mais profunda da educação, os testes padronizados seriam um dos únicos instrumentos disponíveis minimamente objetivos para se medir qualidade educacional”. Nesse sentido, o Enem deve ser profundamente revisado, para que sejam harmonizadas essas responsabilidades que atualmente entram em conflitos com os objetivos mais fundamentais da educação brasileira, como, por exemplo, a educação democrática, que esbarra na exclusão tácita promovida por essa avaliação.

Não obstante a tendência governamental em acirrar as disputas estatais por aporte de recursos pela chamada guerra fiscal dificulta diálogos a respeito de um possível acordo de financiamento educacional em comunhão com os entes federados, prejudicando, assim, diretamente a qualidade da educação, que está relacionada à quantidade de recursos aplicados, investimento em gestão educacional, capacitação profissional, valorização dos profissionais em educação, entre outros fatores.

O PNE é um importante dispositivo que traça rumos à educação nacional, mas que acaba diretamente dando ao Enem mais responsabilidades diante da educação nacional, o qual comprovadamente não tem capacidade de assumir tantos objetivos e responsabilidades. Nessa conjuntura, observamos que o Enem está sobrecarregado de funções e objetivos, que, apesar

dessa grande quantidade de atribuições, o Enem, incoerentemente, cumpre apenas uma, que é o acesso ao Ensino Superior, como um processo seletivo.

Diante do novo PNE não podemos observar mudança nesse paradigma; pelo contrário, o documento reforça a tendência excludente do exame em praticamente todas as metas que o envolve diretamente. Se, por um lado, as metas tentam aprofundar o debate numa educação progressista, por outro lado, ela engessa essa mudança no cenário educacional ao não repensar as políticas atreladas ao Enem e suas influências no Ensino Médio. Pensar o Enem sem pensar nessas propostas é continuar excluindo de forma universal o principal meio de acesso ao ensino superior para as camadas menos abastadas e continuar enxugando gelo nas políticas educacionais.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, M; CASTRO M. G. (coord.) “Ensino Médio: Múltiplas Vozes”, UNESCO/MEC, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14748>. Acesso em: 06 jun. 2015.

ABRUCIO, F, L; COSTA, V. M. F. Reforma do Estado e o contexto federativo brasileiro. São Paulo: Konrad-Adenauer-Stftung, 1998, p. 19-57. Disponível em: <http://www.academia.edu/4298748/Reforma_do_Estado_e_o_Contexto_Federativo_Brasileiro>. Acesso em: 06 jun. 2015.

ALMEIDA, R. R; ALBUQUERQUE, M. dos S; SOUSA, P. C. M.. A Abordagem da isomeria em provas de vestibulares e do Enem. In: SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 9., 2009, Recife. Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão. Recife: Jepex, 2009. p. 1 - 3. Disponível em: <<http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R1464-1.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2015.

ALVES, L. A. M.- República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, III Série, vol. 11, - 2010, pp. 165-180. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9011.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

ARAÚJO, L. Escola pública. O governo pode comemorar teor do PNE? Brasília, jun. 2014. Disponível em: <<http://rluizaraujo.blogspot.com.br/2014/06/o-governo-pode-comemorar-teor-do-pne-ou.html>>. Acesso em 06 jun. 2015.

AZANHA, J. M. P. Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola. São Paulo, v. 3, 2001. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>>. Acesso em: 01 mai.2015

BAKUNIN, Mikhail. “A ilusão do sufrágio universal”. Ouvres, 1907. Disponível em Último acesso em 13 jun. 2015.

BARROS, A. S. X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro , v. 22, n. 85, p. 1057-1090, Dec. 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 July 2015.

BARROS, J. O IDEB e a avaliação da qualidade da educação básica. 2014. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/o-ideb-e-a-avaliacao-da-qualidade-da-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

BAUER, A; SILVA, V. G. Saeb e qualidade de ensino: algumas questões. Estudos em avaliação educacional, v. 16, n. 31, jun/jul. 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1225/1225.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

BEIRÃO, A. P. República Federativa do Brasil: será? - Reflexões sobre o pacto federativo.. Revista da Escola de Guerra Naval (Ed. português), v. 12, p. 116-134, 2009. Disponível em: <<https://www.egn.mar.mil.br/arquivos/revistaEgn/dezembro2008/REP%C3%9ABLICA%20FEDERATIVA%20DO%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: 01 de mai. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. Ministério da Educação e dos Desportos. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, Distrito Federal, 2000. 58p.

_____. Ministério da Educação. Portaria MEC 807, de 18 de junho de 2010. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM como procedimento de avaliação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/01/1-Portaria-MEC-807-18-junho-2010.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 5, de 04 de maio de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, 04, mai. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8016&Itemid>. Acesso em 07 jun. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Parecer CEB 7/2010, aprovado em 7/4/2010 (Processo 23001.000196/2005-41).

_____. Ministério da Educação e dos Desportos. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+): Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ensino Médio. Brasília, Distrito Federal, 2002. 141p

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Aprova a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF 20 de Dez. 1996.

_____. Lei 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de jun. 2014.

_____. Lei 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de jan. 2001.

_____. Todos Pela Educação (Ed.). Universalização do ENEM. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/estrategias/3-6-universalizacao-do-enem/indicadores#universalizacao-do-enem>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. IBGE/Pnad Todos Pela Educação (Org.). Ensino Médio. 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/indicadores#porcentagem-de-jovens-de-15-a-17-anos-na-escola>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. (1995). Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração e Reforma do Estado.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. PCN+: Ensino Médio – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002.

CARIOLA, L. Tendencias y Perspectivas de la Educación Media. Panamá: ICASE, Universidad de Panamá, mimeo, 2000. Disponível em: <<http://www.doc4net.es/doc/494819496654>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

CARVALHO FILHO, J. S. Pacto Federativo: Aspectos Atuais, Rio de Janeiro, v. 4, n. 15, p. 200-209, 2001. Disponível em: <http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista15/revista15_200.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2015.

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300003>>. Acesso em 01 mai.2015.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: Avanços e novos desafios, São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>. Acesso em 01 mai.2015.

CASTRO, R. L. Português e matemática é possível haver interdisciplinaridade, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=704>>. Acesso em 8 out. de 2014.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008. Disponível em: <http://www.academia.edu/9238598/ANDR%C3%89_CELLARD__A_an%C3%A1lise_documental._p_295-316>. Acesso em: 06 jun. 2015.

CERTEAU, M. A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

CHASSOT, A. I. Catalisando Transformações na educação. Ijuí: Unijuí, 1993.

COELHO, M. H. M; MESQUITA, M. F. M. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação brasileira. *Dialogia*, São Paulo. v. 7, n. 2, p. 163 – 175, 2008. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/dialogia/dialogia_v7n2/dialogiav7n2_3a1345.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2015.

CORRÊA, T. R. S. G. Os reflexos do saeb/prova brasil nas práticas pedagógicas de língua portuguesa nas escolas municipais de costa rica/ms. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/10910-tania-regina-dos-santos.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015

DRABACH, N. P. et al. Perspectivas na consolidação do sistema de ensino brasileiro: o desenho da democratização proposto nas leis de diretrizes e bases – Leis 4.024/61 e 9.394/96. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 7, p. 41 - 52, Junho 2010. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n7_5.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2015.

DUARTE, C. S. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, 18 fev 2004. 113 – 118. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200012>. Acesso em: 06 jun. 2015.

DULCI, Otávio. Parlamento e Construção de Pacto Federativo no Brasil. Brasília. Conferência Seminário - Congresso Nacional. 2003. 5 p. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/acamara/conheca/historia/historia/cdnos500anos/seminarios/semi n1/fala10>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

DURKHEIM, D. E. Educação e Sociologia. 6 ed. Editora Melhoramentos. São Paulo. 1985.

FRANCO, C; BONAMINO, A. O Enem e o Ensino Médio. *Química Nova na Escola*. n. 7, p. 1 – 6, nov. 1999. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc10/espaco.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

FREITAS, D. N. T. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1998-2007). *Educar*, Curitiba: Ed. UFPR, n. 31, p. 33-51, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a04>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

GADOTTI, M. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo – SP. Editora Ática, 1993.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento. Petrópolis, Vozes, 2008.

GARCIA, E. O Direito à Educação e suas Perspectivas de Efetividade. *Revista Jurídica Virtual*, Brasília, v. 5, n. 57, fev. 2004

GARCIA, L. A. M. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso? Educação e Ciência On-line, Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em:

<http://www.educacao.es.gov.br/download/roteiro1_competenciasehabilidades.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2014.

GOMES, L. F. Jus Brasil. <http://www.jusbrasil.com.br/>, 2011. Disponível em: <<http://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/2543248/ha-hierarquia-entre-as-leis-federais-estaduais-municipais-e-distritais>>. Acesso em: 01 Abril 2015.

GUIMARÃES, O. M; MACENO, N. G; MALDANER, O. A; RITTER-PEREIRA, J;. A Matriz de Referência do Enem 2009 e o Desafio de Recriar o Currículo de Química na Educação Básica. Química Nova na Escola. v. 33,n. 3, p. 1-7, ago. 2011. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/outubro2011/quimica_artigos/matriz_enem_2009_curr_quim_art.pdf>. Acesso em 06 jun. 2015.

HIDALGO, A. M. Educação como direito público subjetivo e reformas educativas atuais. Comunicações, Piracicaba, v. 16, n. 2, p.7-17, dez. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/100>>. Acesso em: 01 maio 2015.

KRAWCZYK, N. R. O Ensino Médio no Brasil. Ação educativa. São Paulo, 2009. (Coleção em questão, 6).

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. Sociologia geral. 7. Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1999.

LAUTÉRIO, A. Q. M. R; NEHRING, C. M. Reestruturação do currículo escolar: Trajetória do ensino médio e o conceito de contextualização. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Rio Grande do Sul, p 1 – 16, jul.2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/561/117>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1990.

MACHADO, M. A. M. A Gestão da Educação Básica na Perspectiva do Regime de Colaboração: algumas notas. Em Aberto, Brasília, v. 19, n. 75, p. 123-132, jul. 2002. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1147/1046>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

MACHADO, N. J. Para pesquisador, é preciso melhorar a qualidade do Enem. Gestão Escolar. São Paulo. ed. 27. ago. 2013. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/pesquisador-preciso-melhorar-qualidade-enem-750612.shtml>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

MERENDI, T. P. O poder do Estado. Âmbito Jurídico, VIII, n. 22, ago 2005. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=331>. Acesso em 11 maio 2015.

MOEHLECKE, Sabrina. Ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. Rev. Bras. Educ., v. 17 n. 49 jan.abr.2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (Org.). A construção da Base Nacional Comum. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.org.br/>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

NELSON, J. Direito à educação à luz do Direito Educacional. Âmbito Jurídico, XVI, n. 111, abr 2013. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13083&revista_caderno=9>. Acesso em 1 maio 2015.

OLIVEIRA, R. Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. Revista Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n. 5, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S15167313201400020035900019&lng=en>. Acesso em 09 de jul. 2015.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

OLIVEIRA, J. P. Objetivos do enem e os desdobramentos a partir do seu uso como exame de acesso à educação superior. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiania, set. 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_ aprovados/gt11_posteres_ aprovados/gt11_3119_texto.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2015.

PEIXOTO, K. C. Q. C. Avaliação dos dados do Enem (2005, 2006) do município de Campos dos Goytacazes-RJ: impacto no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=117608>. Acesso em: 06 jun. 2015.

PERES, T. R. Educação Brasileira no Império. Cadernos de Formação, São Paulo, 6 mai 2010. 1-23. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

PINTO, J. M. de R. (2007) A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100 – Especial, p. 877-897, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1228100.pdf>>. Acesso em: 01 de mai. 2015.

RAMOS, Tacita Ansanello; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. Entre táticas e consumos de propostas curriculares no cotidiano escolar: um laboratório de química e uma sala de projetos. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 20, n. 2, p. 359-376, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132014000200359&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 July 2015.

RICARDO, E. C. Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das Ciências. Tese (Doutorado

em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=145032>. Acesso em: 06 jun. 2015.

SANCHES, C. E. Ideb não é parâmetro para discutir a qualidade da educação. 2014. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/opiniaocoluna/2014/09/10/nao-e-possivel-discutir-qualidade-da-educacao-a-partir-do-ideb.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

SAUL, Ana Maria A. Avaliação emancipatória, desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SAPIO, G. A LDB e a Constituição Brasileira de 1988: Os dois Pilares. IUnib, Belo Horizonte, 19 novembro 2010. Disponível em: <http://www.iunib.com/revista_juridica/2010/11/19/a-ldb-e-a-constituicao-brasileira-de-1988-os-dois-pilares-da-atual-legislacao-educacional-nacional/>. Acesso em 01 maio 2015.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. Educação brasileira: estrutura e sistema. – 5ª Ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

_____. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. Nova LDB: Trajetória para a cidadania?. Arte & Ciência. São Paulo:, 1998. 185 p. Disponível em: <<https://teologiaediscernimento.files.wordpress.com/2014/11/nova-ldb-trajetaria-para-a-cidadania.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2015.

SILVA, M. R. da. O ensino médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas. In: Portal EMdiálogo – Ensino Médio. Rede de universidades EMdiálogo UFF, UFMG, UFC, UFPA, UFAM, UFSM, UnB, UFPR. 2013. Disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas>>. Acesso em: 01 mai. 2015.

SOUSA, S.Z. Ensino médio Perspectivas de avaliação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 99-110, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> .Acesso em: 01 mar 2013.

SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 41, n. 2, p. 409-426, jun.2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000200409&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 ago. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022015041789>.

TRAVITZKI, R. ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013. 322 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia e Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/pt-br.php>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 3. Ed. São Paulo: Libertad, 1999.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? Educ. Soc., vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

ZAPPA FILHO, J. G. Educação: Um processo Social. 2010. 42 f. Monografia (Especialização) - Curso de Docência em Ensino Superior, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2010. Cap. 2. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/t206146.pdf>. Acesso em: 1 maio 2015.

ZIBAS, D. M. L. Ser ou não ser: o debate sobre o ensino médio. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, n. 80, pp. 56-61, fev. 1992. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1003>>. Acesso em: 06 jun. 2015.