



ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

WENDER FALEIRO¹, ROBERTO VALDES PUENTES².

1. Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo – NEPCampo, Professor da Faculdade de Educação-Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão - Campus I Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120. Setor Universitário - CEP 75704-020 - Catalão-GO.E-mail: wender.faleiro@gmail.com
2. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDE, Professor da Faculdade de Educação-Universidade Federal de Uberlândia - Campus Santa Mônica Av. João Naves de Ávila, 2121. Setor Santa Monica - CEP 38408-100 - Uberlândia – MG
E-mail: robertoalvespuentes@gmail.com

Recebido em: 28/11/2014 – Aprovado em: 16/01/2015 – Publicado em: 31/01/2015

RESUMO

O Ensino Médio vem nos últimos anos ganhando espaço nas discussões sobre educação brasileira e como consequência dessas discussões, sua organização e funcionamento têm sido objeto de mudanças em busca de uma melhor qualidade. Contudo esse nível de ensino apresenta vários problemas do ponto de vista estrutural, organizacional e de pessoal, logo, o presente estudo objetiva retratar e refletir a organização curricular e avaliação do Ensino Médio brasileiro. Destaca-se algumas observações referentes às atividades integradoras interdisciplinares, como colocadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. A partir das DCNs e dos conteúdos obrigatórios, fixados em âmbito nacional, multiplicam-se as propostas e orientações curriculares de Estados e Municípios e, no seu bojo, os projetos políticos-pedagógicos das escolas, revelando a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo. As DCNs indicam três dimensões básicas de avaliação: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes de Educação Básica. Constata-se a uma massificação do ensino, que garante precariamente o acesso à escolarização, contudo, desvinculado aos interesses dos estudantes, com condições físicas e pedagógicas precárias, descompromissada com suas finalidades e com a qualidade. A escola, ainda, não foi capaz de acolher e reconhecer “as diferenças”, e conseguir desenvolver um processo educativo significativo para todos, que contribua para apropriação do conhecimento escolar, formação integral e de qualidade para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Inter

COURSE ORGANIZATION AND EDUCATION ASSESSMENT EAST BRAZILIAN

ABSTRACT

High School in recent years has been gaining ground in discussions about Brazilian education and as a result of these discussions, their organization and operation have been subject to changes in search of a better quality. However this level of education presents several problems structurally, organizationally and personally, so this study aims to portray and reflect the curriculum organization and assessment of high school Brazilian. We highlight some observations concerning integrative interdisciplinary activities, as placed in the National Curriculum Guidelines General for Basic Education. From DCNs and mandatory contents, set nationally, multiply the proposals and curriculum guidelines to states and municipalities and, in its wake, the political-pedagogical projects of schools, revealing the autonomy of agencies and schools in their respective jurisdictions and translating the plurality of possibilities in the implementation of educational to the demands of the federal system. DCNs indicate the three basic dimensions of evaluation: evaluation of learning, internal and external institutional assessment and evaluation of networks of Basic Education. It appears a mass education, precariously guarantees access to schooling, however, unrelated to the interests of students with poor, uncompromising physical and pedagogical conditions with its purposes and quality. The school not yet been able to accept and acknowledge differences, and can develop a meaningful educational process for all, that contributes to the appropriation of school knowledge, comprehensive training and quality for all.

KEYWORDS: Curriculum, Interdisciplinary, High School. *disciplinaridade, Ensino Médio.*

INTRODUÇÃO

A importância da Educação está cada vez mais presente na sociedade brasileira como responsável pelo desenvolvimento de todas as esferas de uma nação, contudo ela deve estar presente efetivamente na formação humana, cultural e social e não se prender apenas na formação profissional, tão presente no Ensino Médio. Logo, é preciso oferecer à juventude brasileira novas perspectivas culturais para que ela possa expandir seus horizontes, dotando-a de autonomia intelectual. Tal condição pode ser assegurada por meio do acesso aos conhecimentos acumulados e à possibilidade produção coletiva de novos conhecimentos. Isso, sem perder de vista que a educação também representa em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais.

Frente a esse contexto, o Ensino Médio, antes esquecido, vem nos últimos anos ganhando espaço nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. Como consequência dessas discussões, sua organização e funcionamento têm sido objeto de mudanças em busca de uma melhor qualidade.

Propostas têm sido elaboradas e apresentadas na forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais visando desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos, até a alteração da forma de financiamento. Elas foram iniciadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98)

que resultaram, mais tarde, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), e na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012). Ressalta-se, também, a aprovação e implantação do FUNDEB (BRASIL, 2007b), a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a ampliação da obrigatoriedade de escolarização, resultante da Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009, bem como a consolidação dos Sistemas de Avaliação criados no país: a) Sistema de Avaliação Educação Básica (SAEB); b) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e; c) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Apesar de essas e outras ações desenvolvidas, os sistemas de ensino ainda não alcançaram os níveis de qualidade e eficiência necessários como para alterar a percepção de conhecimento do seu contexto educativo, bem como ainda não estabeleceram um projeto organizativo que atenda às novas demandas que buscam o Ensino Médio. Atualmente, conforme dados do INEP/2012, mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram esta etapa da Educação Básica e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o Ensino Médio.

Diante dos apontamentos apresentados, assinala que o Ensino Médio público apresenta vários problemas do ponto de vista estrutural, organizacional e de pessoal, assim o presente estudo objetivou retratar e refletir a organização curricular e avaliação do Ensino Médio brasileiro.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para maior conhecimento das Políticas do Ensino Médio, ao longo do tempo, bem como para melhor compressão do conjunto de informações coletadas, foram realizadas análise de materiais bibliográficos publicados em revistas científicas, documentos e decretos regulatórios dessa modalidade de ensino nas esferas nacional e estadual, pois segundo RODRIGUES (1999) a consulta de documentos é uma fonte poderosa, sendo ainda, uma técnica suporte a análise de necessidades.

Ainda, para determinar as características específicas utilizou-se de documentos como o Sistema de Avaliação Escolar; Sistema Mineiro de Administração Escolar da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; e o Índice de Desenvolvimento da Escola Básica – IDEB/MEC.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Todo processo educativo alicerça-se em pressupostos e finalidades, não sendo uma atividade neutra. Para tanto, há que se ter claro as finalidades da educação, sendo essas são baseadas nas relações produzidas entre a escola e o contexto histórico-cultural.

As decisões sobre o currículo resultam de um processo seletivo, fazendo-se necessário que a escola tenha bem definidos os critérios que a orientará nesse processo de escolha. O currículo não se limita ao caráter instrumental, assumindo condição de conferir materialidade às ações politicamente definidas pelos sujeitos da escola. Para concretizar o currículo, segundo o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, essa perspectiva precisa considerar, como principais orientações os seguintes pontos: a) a ação de planejar implica na participação de todos os elementos envolvidos no processo; b) a necessidade de se priorizar a busca da unidade entre teoria e prática; c) o planejamento deve partir da realidade concreta e estar voltado para atingir as finalidades legais do Ensino Médio e definidas no projeto coletivo da escola; d) o

reconhecimento da dimensão social e histórica do trabalho docente (BRASIL, 2011, p. 33).

De acordo com esse Parecer, organizar o currículo implica romper com falsas polarizações, oposições e fronteiras consolidadas ao longo do tempo. Isso representa, para os educadores que atuam no Ensino Médio, a possibilidade de compreensão do sentido da educação, o qual precisa ser oferecido aos estudantes. Esses docentes são instigados a buscar relações entre a ciência com a qual trabalham e o seu sentido, proporcionando, assim, o desenvolvimento da sociedade em geral e do cidadão que, agora, participa de sua formação.

De acordo com SANTOMÉ (1998), as propostas voltadas para o Ensino Médio, em geral, estão baseadas em metodologias mistas, as quais são desenvolvidas em, pelo menos, dois espaços e tempos. Um destinado ao aprofundamento conceitual no interior das disciplinas, e outro, voltado para as denominadas atividades integradoras. Sendo a partir dessas duas propostas que se apresenta uma possibilidade de organização curricular do Ensino Médio, com uma organização por disciplinas (recorte do real para aprofundar conceitos) e com atividades integradoras (imersão no real ou sua simulação para compreender a relação parte-totalidade por meio de atividades interdisciplinares).

Por conseguinte, há dois pontos cruciais nessa proposta: 1) a definição das disciplinas com a respectiva seleção de conteúdos e, 2) a definição das atividades integradoras, pois é necessário que ambas sejam efetivadas a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio integrando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Destaca-se algumas observações referentes às atividades integradoras interdisciplinares, como colocadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, presentes no Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010):

A **interdisciplinaridade** pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a **transversalidade** do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela **pedagogia dos projetos temáticos** (BRASIL, 2010, p.12. Destaque nossos).

A interdisciplinaridade é, assim, entendida como abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento.

Continua o citado Parecer, considerando que essa orientação precisa ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente. A transversalidade é concebida como organizadora do trabalho didático e pedagógico em que temas, nos quais os eixos temáticos são organizados de forma integrada às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas.

A interdisciplinaridade como princípio metodológico é a perspectiva ressaltada pelas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, quando consideram, nos mesmos termos das diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica, que, “pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos” (BRASIL, 2011, p. 44).

Essa compreensão, segundo RAMOS (2011) de ordem metodológica, não se opõe à anterior, de ordem epistemológica. Contudo, evidencia somente o primeiro plano, o trabalho pedagógico interdisciplinar pode não passar do estabelecimento formal de relações entre conteúdos de ensino de diferentes disciplinas e/ou desses com situações, bem como de simulações da realidade, há que se superar essa delimitação, o que é, para explorado pelo autor como uma necessidade. Ainda, de acordo com a LDB atual a organização adotada, precisa ter seu foco no estudante e atender sempre o interesse do processo de aprendizagem.

No que concerne à seleção dos conteúdos disciplinares, importa também evitar as superposições e lacunas, sem fazer reduções do currículo, ratificando-se a necessidade de proporcionar a formação continuada dos docentes, no sentido de que, estes se apropriem da concepção e dos princípios de um Ensino Médio, que integre sua proposta pedagógica às características e ao desenvolvimento das áreas de conhecimento. Igualmente, é importante organizar os tempos e os espaços de atuação dos professores visando garantir o planejamento, a implementação e o acompanhamento em conjunto das atividades curriculares definidas (Parecer CNE/CEB nº 7/2010).

Com relação às atividades integradoras, conforme o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, devem ser desenvolvidas a partir de várias estratégias/temáticas que incluam a problemática do trabalho de forma relacional.

Assim sendo, a cada tempo de organização escolar as atividades integradoras podem ser planejadas a partir das relações entre situações reais existentes nas práticas sociais concretas (ou simulações) e os conteúdos das disciplinas, tendo como fio condutor as conexões entre o trabalho e as demais dimensões. Logo, na busca de desenvolver estratégias pedagógicas que contribuam para compreender como o trabalho, enquanto mediação primeira entre o ser humano e o meio ambiente, produz social e historicamente ciência e tecnologia sendo influenciado e concomitantemente influenciando a cultura dos grupos sociais.

Este modo de organizar o currículo contribui, não apenas para incorporar ao processo formativo, o trabalho como princípio educativo, como também para fortalecer as demais dimensões estruturantes do Ensino Médio (ciência, tecnologia, cultura e o próprio trabalho), sem correr o risco de realizar abordagens demasiadamente gerais e, portanto, superficiais, uma vez que as disciplinas, se bem planejadas, cumprem o papel do necessário aprofundamento.

Desse modo, RAMOS (2011) compreende que as diretrizes curriculares atuais fornecem subsídios relevantes para se pensar o currículo não somente como artefato pedagógico, mas pelas questões que levanta, a colocá-lo no plano epistemológico.

Quanto à organização da base nacional comum e da parte diversificada no currículo do Ensino Médio fundamenta sua base na legislação e na concepção adotada no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que apresentam elementos fundamentais para subsidiar diversos formatos possíveis. Cada escola pode e deve buscar o diferencial que atenda as necessidades e características sociais, culturais, econômicas, bem como a diversidade, os variados interesses e expectativas dos estudantes, possibilitando formatos diversos na organização curricular do Ensino Médio, garantindo sempre, neste processo de definição curricular, a simultaneidade das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Entretanto ressalta-se que a base nacional comum e a parte diversificada constituem um todo integrado. A articulação entre ambas possibilita a sintonia dos

interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local e dos estudantes, perpassando todo o currículo.

É assim que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conteúdos obrigatórios, fixados em âmbito nacional, multiplicam-se as propostas e orientações curriculares de Estados e Municípios e, no seu bojo, os projetos político-pedagógicos das escolas, revelando a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo.

Os componentes definidos pela LDB como obrigatórios são: a) o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; b) o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo; c) a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; d) o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996, p.14).

Considerando o Parecer CNE/CEB nº 38/2006b no qual se assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato e/ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). O Parecer indicou também que, quanto ao formato de disciplina, não há obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm garantidas a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho.

No entanto, essa autonomia não pode fugir às orientações nacionais, uma vez que o Estado, mantém os seus instrumentos de controle, por meio dos exames nacionais, logo o que acontece é uma autonomia tutelada, uma pseudoautonomia.

No tocante a construção do currículo em conformidade com a Lei 9394/96, há que se considerar o acréscimo, ocorrido em seu interior pela Lei nº 11.769/2008, quais sejam: a) o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras; b) a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso; c) uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, 2008, p. 2).

Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. II – Matemática. III – Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. IV– Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

Entretanto, em decorrência de legislação específica, são obrigatórios: a) Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005); b) Tratados transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares; c) a

educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica, altera outras leis e dá outras providências) d) o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003: Estatuto do Idoso); e) a Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99: Política Nacional de Educação Ambiental); f) a educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97: Código de Trânsito Brasileiro); g) a educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009: Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH 3).

Ainda nos termos da LDB, o currículo do Ensino Médio, garante ações que desenvolvam a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Precisa, também, adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes, bem como organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal modo que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Necessita haver a integração entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo, com o objetivo de propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, carecendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação.

Estas dimensões, segundo o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, dão condições para um Ensino Médio unitário e diversificado o qual terá motivação à heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica indicam três dimensões básicas de avaliação: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes de Educação Básica.

Conforme a LDB a avaliação da aprendizagem pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação devendo ser desenvolvida pela escola, de forma a refletir a proposta expressa em seu projeto político-pedagógico. Importante observar que, conforme o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, a avaliação da aprendizagem deve ter caráter educativo, garantindo ao estudante a condição de analisar seu percurso e, ao professor e à escola, identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas.

A avaliação institucional interna é realizada a partir da proposta pedagógica da escola, assim como do seu plano de trabalho, que precisam ser avaliados sistematicamente, de maneira que a instituição possa analisar seus avanços e localizar aspectos que merecem reorientação.

Ao garantir o atendimento da população de quatro aos 17 anos de idade no ensino público a Emenda Constitucional nº 59/2009, abre novos horizontes ao processo de democratização do ensino, garantindo não só o atendimento para aqueles matriculados na idade considerada como regular para a escolarização, como para aqueles que se encontram em defasagem idade/tempo de organização escolar e/ou afastados da escola. Entretanto, para se garantir de fato que seja efetivada, será necessário mais do que investimentos em infraestrutura e recursos

materiais e humanos. É necessário, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, o estabelecimento de ações no sentido de definir orientações e práticas pedagógicas que garantam melhor aproveitamento, com atenção especial para aqueles grupos que até então estavam excluídos do Ensino Médio.

Por conseguinte, neste contexto, um dos aspectos, principais que deve constar nas orientações é o acompanhamento sistêmico do processo de escolarização, viabilizando ajustes e correções de percurso, bem como, o estabelecimento de políticas e programas que concretizem a proposta de universalização da Educação Básica.

A avaliação de redes de ensino é responsabilidade do Estado, seja realizada pela União, sejam pelos demais entes federados. Em âmbito nacional, no Ensino Médio, ela está contemplada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além do cumprimento do SAEB, o Ministério da Educação vem trabalhando no aperfeiçoamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, gradativamente, assume funções com diferentes especificidades estratégicas para estabelecer procedimentos voltados para a democratização do ensino e ampliação do acesso a níveis crescentes de escolaridade.

Neste sentido, o ENEM apresenta hoje os seguintes objetivos, conforme art. 2º da Portaria nº 109/2009, p. 2: a) 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; b) 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; c) estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar a processos seletivos de acesso aos cursos de Educação Profissional e Tecnológica posteriores ao Ensino Médio e à Educação Superior; d) possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais; e) 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 (LDB); f) promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; g) promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009b p.2).

Assim, cada um destes objetivos delinea o aprofundamento das funções avaliativas do ENEM como sendo uma avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica; como avaliação certificatória, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir os conhecimentos construídos no processo de escolarização e/ou os conhecimentos tácitos construídos ao longo da vida; e ao mesmo tempo como avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior.

Contudo, no Brasil se vivencia fortemente a presença da educação voltada ao mercado, principalmente a nível médio, em detrimento da educação para a transformação social. Mesmo com a forte presença da preocupação com qualidade social da educação expressa nas últimas legislações, evidencia-se a forte presença da formação para o trabalho, sendo essa até justificável por ser um atrativo 'maior' aos jovens estudantes das escolas públicas, por muitos deles já estarem prestes se inserir no mercado de trabalho.

Na realidade a própria sociedade capitalista reconhece que poucos jovens oriundos da escola pública continuaram seus estudos, logo, o ensino médio será a sua última etapa de escolarização, sendo necessário, portanto, oferecer-lhes uma

formação/capacitação adequada para que eles sejam absorvidos e/ou tornem-se constituintes da massa de trabalhadores que sustentaram o modelo excludente dessa sociedade.

Assim sendo, ocorre efetiva “distorção” dos sentidos e objetivos das funções avaliativas descritas no ENEM. Pois, o mesmo gera competição entre escolas (públicas x públicas; públicas x particulares e particulares x particulares) e, ao mesmo tempo, solidifica a meritocracia que contribui para o não acesso democrático à Educação Superior.

Modelo esse, que aos olhos da maioria, é considerado positivo, pois faz com que a qualidade seja buscada pelo esforço de cada instituição, mérito e esforço de cada estudante. Contudo, ao mesmo tempo, estas práticas possibilitam o Estado continuar com seu discurso e transferir a responsabilização à sociedade civil sobre a escolha das escolas que querem para seus estudantes.

O Estado avalia, apresenta para a sociedade os rankings das melhores e piores escolas, e, depois, os pais (e/ou os estudantes) devem se responsabilizar por procurar as melhores escolas. Esse ranqueamento apresentado e legitimado pela sociedade, apresenta a falsa ideia na qual a responsabilidade sobre a qualidade da escola é apenas dela mesma, de seus docentes e de seus alunos, nunca do Estado. Esta situação é perversa, pois provoca um movimento de culpabilização dos grupos envolvidos, minimizando e/ou camuflando a responsabilidade do Estado pelo processo de escolarização da população.

É como se o Estado tivesse feito a sua parte, oferecendo a todas as instituições as mesmas condições para ‘fiscalizá-las’, fez a avaliação e divulgou os resultados publicamente, ou seja, passando a responsabilidade para frente. Infelizmente este discurso tem dado certo, pois, muitas escolas compram a ideia e fazem “verdadeiros milagres” para tentar mudar a situação e não perder seus alunos, bem como, não continuar sendo apresentadas entre as piores instituições.

Pelas análises documentais percebe-se que nas décadas de 1980 e 1990, houve uma grande expansão do Ensino Fundamental e com as novas demandas de trabalhadores com níveis de escolarização mais altos, houve um impulso na oferta e ampliação de vagas no Ensino Médio. Comparando os índices das taxas de crescimento das matrículas nos anos 80 (34%) e nos anos 90 (243%) houve um aumento significativo de 209%, e esse acréscimo ocorreu em todas as regiões brasileiras.

Outros índices, apresentados pelo documento Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Básica, no tópico sobre o Ensino Médio, revelam que de um total de 2.819 milhões de alunos matriculados em 1980, passou-se para 8.193 milhões em 2000 e 8.369 milhões em 2007 (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira – INEP – Sistema de Consulta de Matrículas do Censo Escolar - DCNBEM, 2009).

Quanto à expansão do Ensino Médio, foi relevante nos últimos anos em todo território, mas encontra-se ainda distante de sua universalização. A taxa de abandono nesse nível de ensino é alta, segundo os Indicadores Sociais, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) nosso país tem a maior taxa de abandono escolar no Ensino Médio dentre Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e Venezuela, de 10%, ou seja, um em cada dez jovens acaba abandonando a escola nesta etapa. Muitas são as implicações deste fenômeno, entrada cada vez mais cedo dos jovens no mercado de trabalho, proliferação dos cursos noturnos (com alunos trabalhadores cansados), baixa qualidade, professores com três turnos de trabalho, s

Segundo FALEIRO et al. (2010) 16,6% dos professores brasileiros trabalham os três turnos e 51% em dois turnos) alunos de professores muitas vezes despreparados.

Destaca-se que pouco mais da metade dos jovens, em âmbito nacional, com idade ideal para essa etapa (15 a 17 anos), estão na escola, de acordo com os dados explicitados pelo Censo escolar de 2006, 56% alunos que cursavam o Ensino Médio correspondiam à faixa etária ideal; 37% de 18 a 24 anos e 7% possuíam mais de 25 anos. Existem, nesses dados, significativas diferenças entre algumas regiões brasileiras, por exemplo, nas regiões Norte e Nordeste 60% dos alunos do Ensino Médio possuíam 18 anos ou mais, na região Centro Oeste 40%, na Sudeste 35% e no Sul, 30% (BRASIL, 2006a).

Em 2009 e 2010, destaca-se a reelaboração da concepção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, que passa a ter como objetivo induzir a organização curricular do Ensino Médio, e começa a ser adotado como vestibular unificado (parcial ou total) para ingresso ao Ensino Superior em instituições particulares e públicas e, também a certificar o desempenho acadêmico dos ingressantes no ensino superior.

Com a mudança ganham maior expressão às preocupações dirigidas ao ENEM desde sua origem, referentes à concepção que orienta o sistema de avaliação instalado no país com a Lei nº 9.394/06. A continuidade no fortalecimento da dualidade existente no Ensino Médio (propedêutico e profissional) bem como o privado e o público, pois o Exame tem apontado os piores resultados nas escolas públicas estaduais (ENEM, 2009), nos quais está matriculada a maioria dos estudantes de baixa renda do país, pois as escolas federais que possuem uma avaliação equiparada às particulares, possuem poucas vagas e restritas a poucos municípios da federação.

Ou seja, o perfil do estudante do Ensino Superior público (de melhor qualidade) continuará em sua maioria constituída por alunos das classes mais favorecidas, advindos de escolas particulares. Contudo, no governo Lula e continuidade no governo Dilma, têm-se incentivado a inserção de alunos advindos das escolas públicas ao ensino superior por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) criado em 2005, dando possibilidade aos alunos, de baixa renda, que nunca puderam estudar em uma escola particular, realizarem seu Ensino Superior em uma.

Dessa forma, o ENEM, corrompe com seus objetivos primeiros, bem como com a busca por melhor qualidade e democratização do acesso ao ensino, trazendo à tona efeitos perversos, como a diferenciação e o estímulo à competitividade entre as escolas; o estabelecimento de rankings; segregação social; degradação da educação, dentre outros. Sem contar as consecutivas falhas ocorridas com o novo ENEM, referentes ao vazamento de provas em 2009, erros na impressão de provas em 2010 e problemas para inscrições no Sistema de Seleção Unificada (SISU) em janeiro de 2011, vêm implicando perda de credibilidade ao Exame e ao próprio MEC e foram inclusive a causa da demissão de dois presidentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Sobre a questão da qualidade, segundo os dados divulgados em julho de 2010 pelo Ministério da Educação (MEC), o Ensino Médio brasileiro praticamente não melhorou nos últimos anos. Os dados do IDEB (índice que mede a qualidade da educação) mostram que a nota do país subiu de 3,5 pontos medidos em 2007 para 3,6 no ano de 2009. O crescimento é pequeno se comparado com os primeiros anos do Ensino Fundamental. Neste nível – do 1º ao 5º ano – a nota do IDEB subiu de 4,2

para 4,6 pontos. Analisando em termos percentuais, a melhora nos anos iniciais do fundamental foi de 9,5% entre 2007 e 2009, contra 2,8% no mesmo período para o nível Médio.

A estagnação persiste quando comparados os dados referentes aos anos compreendidos entre 2005 e 2009. Nesse período, de quatro anos, a nota do Ensino Médio no IDEB passou de 3,4 para 3,6 pontos (avanço de 5,8%). No caso do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), a nota subiu de 3,8 para 4,6 (melhora de 21%). A expectativa do Ministério da Educação é que até 2022 o Brasil tenha nota seis em educação.

A questão da qualidade do Ensino Médio está, também, relacionada à questão de recursos financeiros. As Escolas Estaduais de Ensino Médio até 2008 investiam em torno de R\$ de R\$1.000,00 por aluno/ano. Com o FUNBEB estima-se um investimento em torno de R\$1.400,00 aluno/ano. Os investimentos melhoraram a partir de 2008 que passou para R\$ 2.632,00 (dois mil seiscentos e trinta e dois) reais, valor esse ainda inferior, conforme o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, ao investido, por países como o Chile, México e Argentina, e cinco vezes menor do que investem os países da Comunidade Europeia. Outra questão a ser superada é o impedimento legal dos Estados de contratação de servidores públicos devido a Lei de Responsabilidade Fiscal que impedem a expansão do atendimento educacional.

Para os mais otimistas resta, ainda, expectativas no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (PRODEB), na implementação do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM), em Minas Gerais o Projeto Reinventando o Ensino Médio (iniciado como piloto em 2012) e, sobretudo, no novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2011-2020, que mesmo sem estudos efetivos e uma análise aprofundada, do primeiro PNE, foi formalmente apresentado pelo governo federal, e apresenta 20 metas a serem alcançadas, merecendo destaque a proposta de universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar até 2020 a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% nessa faixa etária. Metas essas que com certeza exigirão um grande compromisso do Estado, e esperamos que não se preocupem apenas com a perspectiva quantitativa, mas voltem o olhar ao qualitativo.

CONCLUSÃO

Constata-se a uma massificação do ensino, que garante precariamente o acesso à escolarização, contudo, desvinculado aos interesses dos estudantes, com condições físicas e pedagógicas precárias, descompromissada com suas finalidades e com a qualidade. A escola, ainda, não foi capaz de acolher e reconhecer “as diferenças”, e conseguir desenvolver um processo educativo significativo para todos, que contribua para apropriação do conhecimento escolar, formação integral e de qualidade para todos.

Muito dados foram mencionados, há muito a ser pensado, refletido, analisado e pesquisado. Sobre a necessidade de adoção de políticas públicas que visem reverter o quadro de desigualdades educacionais, por exemplo: qualidade do ensino público x privado, rurais x urbanas, centrais x periféricas, escolas voltadas para o mercado x voltadas para qualidade social...

Reconhece-se, porém, que a construção/constituição da escola passa por diversos e complexos momentos histórico-sócio-culturais, e que cada escola é única, detentora de uma identidade, marcas e valores próprios. Mas é lamentável, que a

visão de formação para o mercado de trabalho, e da super valorização do capital econômico seja reforçada na escola e, sobretudo, na sala de aula, ampliando o processo de exclusão dos já excluídos socialmente, seja pela etnia, raça, classe social, cultural, religião, dentre outros. Essa e outras tantas pesquisas no campo educacional evidenciam o peso de variáveis como: capital econômico, social e cultural (das famílias e dos alunos) na aprendizagem escolar e na trajetória escolar e profissional dos estudantes.

É necessário reconhecermos que a escola precisa mudar e almejar seu lugar como instituição cultural. As mudanças precisam ser complexas e buscar o encontro de um lugar próprio de construção, de algo novo que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo. Não apenas uma simples adaptação (um “remendo”) para atender aos interesses econômicos do sistema.

Com essa reflexão não se atribui apenas à escola “a, b, ou c” a responsabilidade pela qualidade da educação e muito menos apenas ao docente. A escola carrega objetivos econômicos, políticos, ideológicos, culturais e sociais. Contudo, acredita-se ser possível a mudança, e para “desatar o nó nórdico” da qualidade educacional do Ensino Médio brasileiro, a escola necessita assumir o seu poder. Seu poder é a mobilização coletiva, a qual será capaz de criar condições e motivos para a realização de projetos e ações coletivas que englobem e envolvam efetivamente todos os atores escolares, consolidando uma cultura coletiva.

É preciso entender a cultura no sentido objetivo do termo, que de acordo com Forquin (1993) “a cultura enquanto mundo humanamente construído”. Pois segundo Marques (1992) uma cultura como essa sustenta os projetos, conserva o processo da própria “generatividade” a escola e das pessoas que a fazem ser escola. Sem a cultura da escola pela dissonância dos projetos individuais ou políticos, distorcem os caminhos e objetivos, perde-se o caminho para a humanização.

REFERÊNCIAS

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988, Brasília, DF.

_____. (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro, Brasília, DF.

_____. (1999). **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Vol. 04. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC.

_____. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de IBGE**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, DF: IBGE, 2005.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de IBGE**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, DF: IBGE, 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica.– Brasília : Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Básica, 135 p. 2006b (Orientações curriculares para o Ensino Médio ; volume 2).

_____. **Plano de Metas da Educação. Decreto** nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Presidência da República. Brasília: Casa Civil e Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007a.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun 2007b.

_____. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF: MEC, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Sinopse do professor**, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica** (atualizado em 20/12/2010). 2010.

_____. Parecer CNE/CEB Nº: 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10.

FALEIRO, W.; SOUZA, V. A.; SILVA, L. C. Perfil dos Professores brasileiros que participam de cursos de extensão. In: **Políticas e Práticas de formação continuada de Professores em Educação Especial**. EDUFU, 2010. p. 32-43.

FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Tradução de Catherine Rato. **Educação & Sociedade**. Campinas: Papirus, n.73, p. 47-69, dez, 2000.

MARQUES, M. O. **A Formação do profissional da Educação**. Ijuí/RS:UNIJUÍ, 1992

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011

RODRIGUES, A. P. Metodologias de análise de necessidades de formação na formação profissional contínua de professores – Contributo para o seu estudo. **Tese de Doutorado em Ciências da Educação na área de formação de professores**. Universidade Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 1999.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.