

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VALDICEIA MOREIRA RIBEIRO

**PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO MÉDIO FACE AOS DESAFIOS DO ACESSO
À EDUCAÇÃO SUPERIOR**

CÁCERES-MT

2021

VALDICEIA MOREIRA RIBEIRO

**PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO MÉDIO FACE AOS DESAFIOS DO ACESSO
À EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof^a Dr^a Heloisa Salles Gentil.

CÁCERES-MT

2021

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

R484p RIBEIRO, Valdiceia Moreira.
Práticas Docentes no Ensino Médio Face aos Desafios do
Acesso à Educação Superior / Valdiceia Moreira
Ribeiro – Cáceres, 2021.
196 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato
Grosso, 2021.

Orientador: Heloisa Salles Gentil

1. Práticas Docentes. 2. Ensino Médio. 3. Exame Nacional do
Ensino Médio. 4. Democratização do Acesso à Educação Superior.
I. Valdiceia Moreira Ribeiro. II. Práticas Docentes no Ensino
Médio Face aos Desafios do Acesso à Educação Superior:

CDU 371.3

VALDICEIA MOREIRA RIBEIRO

**PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO MÉDIO FACE AOS DESAFIOS DO ACESSO
À EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

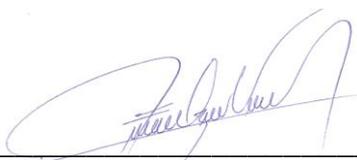
BANCA EXAMINADORA



Dra. Heloisa Salles Gentil (Orientadora – PPGedu/UNEMAT)



Dra. Danielle X. Pamplona Nogueira (Membro Externo – PPGedu/UNB)



Dr. Fernando César Vieira Malange (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: 09/04/2021.

*Dedico as minhas filhas, Emmy Luiza Ribeiro da Silva e
Tandara Ribeiro da Silva. Amor incondicional da mamãe,
Deus sabe as infinitas orações que fiz para vocês
nascerem. Amo vocês!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, pelo dom da vida, pelas bênçãos recebidas, por ter me dado força e saúde para concluir este mestrado.

Ao meu pai Miguel de Arruda Ribeiro e a minha mãe Florinda Moreira Ribeiro que sempre me apoiaram e me ajudam em tudo que preciso.

Ao meu esposo Eder Max da Silva pelo carinho, zelo, companheirismo e principalmente por ter cuidado das nossas filhas durante o estágio da docência (considero o momento mais difícil que enfrentei nesse mestrado, uma vez que foi realizado no período noturno e Tandara ainda bebê e estava amamentando).

À minha afilhada (filha) Maria de Fátima Ribeiro Miranda, mamãe Ceia ama muito. Obrigada por todas as orações.

Aos meus irmãos Valdeir Moreira Ribeiro e Waldemir Moreira Ribeiro, e ao meu querido e amado sobrinho Miguel Sobrinho Ribeiro.

À minha tia Irene Ribeiro que sempre ora por mim. À dona Antônia Assunção, minha vizinha a mais de 30 anos (3ª avó das minhas filhas), obrigada por tudo que fez e faz por mim.

À minha sogra Jacira Ferreira da Silva e ao meu sogro Érico Brasilino, por todo o carinho que tem por esta nora mais que especial.

À minha querida e amada Heloisa Salles Gentil, ainda no processo seletivo para ingresso no mestrado, aceitou ser minha orientadora, mesmo sabendo (no momento da entrevista) que eu tinha uma filha bebê de apenas 2 meses de idade. Agradeço por toda a dedicação que teve comigo, por compartilhar seu vasto conhecimento, direcionando-me na construção desta pesquisa. Serei infinitamente grata a ti.

À professora Lóriége Pessoa Bitencourt que me aceitou como aluna especial (com uma barriga gigante, Grávida de 8 meses) na disciplina que ministrou: Formação de professores: Concepções e Práticas. Sou muito grata a ti. A senhora é uma pessoa de coração bom, sempre disposta a ajudar o próximo.

À professora Marilda de Oliveira Costa que possibilitou que o estágio da docência na educação superior acontecesse nas suas aulas no curso de pedagogia da Unemat, no qual pude aprender muito sobre políticas públicas, o que me ajudou na construção da dissertação.

Ao professor Fernando Malange e a professora Elizeth Lima, companheiros do grupo de pesquisa. Aprendi muito com vocês.

À todos os demais professores do PPGEduc, Laudemir Zart, Rosely Romanelli, Maria do Horto, Alceu Zoia, Jaqueline Pasuch. O meu muito obrigado pela dedicação e respeito durante esse período de construção de novos conhecimentos.

As minhas comadres Pureza, Simone, Cidinha e Márcia que me incentivaram desde o processo seletivo do mestrado, e sempre me ajudaram quando precisei. Comadre Simone e Cidinha até cuidavam de Emmy e Tandara quando eu precisava. Comadre Pureza sempre orando por mim e por minha família.

À minha amiga de mestrado Geovana Salustiano Couto. Amiga que levarei para a vida toda. Deus me presenteou com a sua amizade. Aprendemos a escrever juntas, uma incentivando a outra. Mesmos estando distante a mais de 1.000 km nossa amizade continua forte.

Às minhas amigas Gleice Moraes, Rita Coelho e Célia Carvalho, pela amizade construída lá na escola Caic, e que até hoje somos unidas. Agradeço, pois vocês foram as grandes incentivadoras para eu ingressar no mestrado. Rita e Gleice, obrigada pelas correções de língua portuguesa.

À Alessandra, Carol, Luiza e Roberta por todo o amor dedicado as minhas filhas.

Aos meus afilhados(as) Andressa Assunção, Monise Assunção, Júlia Assunção, João Pedro Fialho, Henrique Oliveira e Luiz Otávio.

Às minhas cunhadas, Poliana, Érica e Fernanda e a minha sobrinha Ana Laura.

À todos os meus colegas de mestrado, em especial Elen Tesaro e Elaine Hoffmann, companheiras desde a época como alunas especiais na disciplina ministrada pela professora Lóriége. Ao colega Marcelo, quem sempre me socorreu quando se trata de informática. À Crisller Cristina mestranda na UFMT e colega de trabalho, dividimos momentos de aprendizagens durante os nossos mestrados, principalmente durante a escrita da dissertação.

À Aline Assis colega do grupo de pesquisa e também colega de trabalho, me ajudou muito na coleta de dados.

Ao grupo GPAPES, por todo o conhecimento construído durante esse período.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua produção ou a sua construção.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no curso de Mestrado, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Acesso e Permanência na Educação Superior (GPAPES) da UNEMAT. O contexto de democratização do acesso à educação superior pós LDB 9.394/96 e as políticas educacionais em constante mudança têm provocado alterações na expectativa de jovens em relação a possibilidades de continuidade dos estudos, bem como nos currículos e nas práticas docentes, especialmente no ensino médio, etapa da educação historicamente marcada por contradições. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como são as práticas docentes no ensino médio que podem contribuir para que os estudantes desta etapa do ensino consigam ter acesso à educação superior. Optamos por uma investigação qualitativa, desenvolvida em quatro etapas: elaboração do Balanço de Produção, realizado junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES; revisão de literatura para dar fundamentação teórica à temática da pesquisa; análise documental do Projeto Político Pedagógico e projetos de ensino dos professores da escola pesquisa, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), LDB nº 9.394/96, entre outras leis, portarias e decretos que foram importantes para compreender a problemática e coleta de informações com professores e estudantes. A pesquisa de campo foi realizada por meio da aplicação de questionário junto aos docentes e estudantes do 3º ano do ensino médio no ano letivo de 2019 em uma escola pública no município de Cáceres/MT. Como resultados, evidenciamos que o contexto das políticas educacionais em tempos de neoliberalismo, especialmente as avaliações em larga escala, têm influenciado as práticas docentes. A análise dos dados mostra que essas têm tido o intuito de contribuir para que os estudantes consigam ingressar na educação superior, haja vista que têm desenvolvido tanto ações coletivas quanto práticas individuais em sala de aula, trabalhando as competências e habilidades exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio, que se tornou ao longo dos anos, o exame de acesso das Instituições de Educação Superior, principalmente as públicas. É possível compreender as práticas docentes sob duas perspectivas: a de treinamento para os exames de seleção para acesso à educação superior e a de uma visão mais ampla dos objetivos do ensino médio, com pouca discussão dos envolvidos em relação às contradições que se manifestam. A problemática em questão nos coloca diante da possibilidade de maior aprofundamento e mais estudos sobre o tema.

Palavras-Chave: Práticas Docentes. Ensino Médio. Exame Nacional do Ensino Médio. Democratização do acesso à Educação Superior.

ABSTRACT

The present study was developed in the Graduate Program in Education at the State University of Mato Grosso (UNEMAT), in the Master's course, in the Teacher Training Research Line, Pedagogical Policies and Practices, linked to the Research Group on Access and Permanence in Higher Education (GPAPES) of UNEMAT. The context of democratization of access to higher education after LDB 9.394 / 96 and the constantly changing educational policies have caused alterations in young people's expectations in relation to the possibilities of continuing their studies, as well as in curricula and teaching practices, especially in high school, education stage historically marked by contradictions. This research aims to understand how are the teaching practices in high school that can contribute so that students of this education stage can have access to higher education. We opted for a qualitative investigation, developed in four stages: preparation of the Production Balance, carried out with the CAPES Thesis and Dissertation Bank; literature review to give theoretical basis to the research theme; documentary analysis of the Pedagogical Political Project and teaching projects of research school teachers, of the National Curriculum Guidelines for High School (DCNEM), LDB nº 9.394 / 96, among other laws, ordinances and decrees that were important to understand the problem and information gathering with teachers and students. The field research was carried out through the application of a questionnaire with the teachers and students of the 3rd year of high school in the academic year of 2019 in a public school in the city of Cáceres / MT. As a result, we show that the context of educational policies in neoliberalism times, especially in large-scale evaluations, has influenced teaching practices. The data analysis shows that these have been intended to contribute so that the students are able to enter higher education, considering that they have developed both collective actions and individual practices in the classroom, working on the competencies and skills required in the National High School Exam, which has become, over the years, the access exam of Higher Education Institutions, mainly public ones. It is possible to understand teaching practices from two perspectives: that of training for the selection exams for access to higher education and that of a broader view of high school goals, with little discussion by those involved in relation to the contradictions that are manifested. The issue in question presents us with the possibility of more in-depth and more studies on the topic

Keywords: Teaching practices. High school. National High School Exam. Democratization of access to Higher Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CBE - Câmara da Educação Básica
- CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica
- CIC - Campos de Integração Curricular
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- EaD - Educação a Distância
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- EM - Ensino Médio
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- IES - Instituição de Educação Superior
- IFES - Instituições Federais de Educação Superior
- IF - Institutos Federais
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MEC - Ministério da Educação
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNFEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
- PNE - Plano Nacional da Educação
- PRC - Programa de Redesenho Curricular
- ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador
- SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SAEP - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP)
- SiSU - Sistema de Seleção Unificado
- TCLE - Termo de Compromisso Livre Esclarecido
- UAB - Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de dissertações e teses (2014-2018) encontradas na base de dados da Capes segundo os descritores selecionados.....	30
Tabela 2 - IDEB do Ensino Médio no Brasil – Resultados e Metas 2005/2021.	64
Tabela 3 - Estudantes do ensino médio da escola pesquisada, ingressantes na Educação Superior em 2020/1.	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tese e dissertações (2014-2018) relevantes para esta pesquisa, segundo ano, IES, curso e autor/a.....	31
Quadro 2 - Números de inscritos no ENEM – 1998 a 2002.....	56
Quadro 3 - Principais diferenças entre o FUNDEF (1996) e o FUNDEB (2007).....	58
Quadro 4 - Objetivos do ENEM (1998) e Novo ENEM (2009).....	65
Quadro 5 - Documentos regulatórios do ensino médio no período de 1998 a 2017.	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual das pesquisas (2014-2018) encontradas na base de dados da Capes com base nos descritores selecionados.....	30
Gráfico 2 - Número de matrículas no ensino fundamental no período de 1996 a 2006.....	48
Gráfico 3 - Número de inscritos no ENEM no período de 2009 a 2019.....	69
Gráfico 4 - Número de bolsas concedidas pelo PROUNI em todo Brasil, no período de 2005 a 2017.....	85
Gráfico 5 - Número de ingressantes na educação superior no Brasil, na modalidade EaD, no período de 2008 a 2018.....	90
Gráfico 6 - Número de IFES no Brasil no período de 2003 a 2015.....	92
Gráfico 7 - Número de ingressantes nos cursos de graduação presenciais na IFES do Brasil, no período de 2003 a 2018.....	94
Gráfico 8 - Número de ingressantes na educação superior dos IF/CEFET no período de 2008 a 2018.....	96
Gráfico 9 - Estudantes do ensino médio no Brasil por turno no período de 1995 a 2006..	103
Gráfico 10 - Número de matrículas no ensino médio no período de 1995 a 2002.....	104
Gráfico 11 - Número de matrículas no ensino médio, no período de 2003 a 2010.....	106
Gráfico 12 - Número de matrículas no ensino médio no período de 2011 a 2019.....	129
Gráfico 13 - Gênero dos docentes pesquisados.....	140
Gráfico 14 - Cor dos docentes pesquisados.....	141
Gráfico 15 - Autodeclaração étnico-racial dos docentes pesquisados.....	142
Gráfico 16 - Idade dos docentes pesquisados.....	142
Gráfico 17 - Escolaridade dos docentes pesquisados.....	143
Gráfico 18 - Tempo de atuação profissional na educação básica.....	144
Gráfico 19 - Situação funcional dos docentes pesquisados.....	145
5.3 Perfil dos estudantes pesquisados.....	146
Gráfico 20 - Gênero dos estudantes pesquisados.....	146
Gráfico 21 - Orientação sexual dos estudantes pesquisados.....	147
Gráfico 22 - Cor dos estudantes pesquisados.....	147
Gráfico 23 - Autodeclaração étnico-racial dos estudantes pesquisados.....	148
Gráfico 24 - Idade dos estudantes pesquisados.....	149

Gráfico 25 - Renda familiar dos estudantes pesquisados.	149
Gráfico 26 - Exerce alguma atividade remunerada.	150
Gráfico 27 - Interesse em cursar a educação superior.	151
Gráfico 28 - Escola em que os estudantes cursaram o ensino fundamental.	151

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2. CAMINHOS TEÓRICO METODOLÓGICOS	24
2.1 Objetivos da pesquisa	25
2.2 Lócus da pesquisa.....	26
2.3 Procedimentos e etapas da pesquisa	28
2.3.1 Balanço de produção	28
2.3.2 Revisão Bibliográfica	33
2.3.3 Análise documental	33
2.3.4 Coleta de dados.....	33
2.3.5 Análise dos dados	35
3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	36
3.1 Concepções e contextualização das políticas públicas educacionais	36
3.2 Políticas Educacionais	38
3.3 Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002)	42
3.3.1 Políticas Públicas de Avaliação e o Ensino Médio.....	51
3.4 Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010).....	57
3.5 Governo da Presidente Dilma Rousseff (2011 - 2016)	71
3.6 Governo do presidente Michel Temer (2016 – 2018)	78
3.7 Políticas de democratização do acesso à educação superior	80
4. ENSINO MÉDIO APÓS A LEI DE DIRETRIZES E BASES 9.394/96.....	100
4.1 Características do ensino médio após a LDB 9.394/96.....	107
4.2 O currículo no ensino médio	109
4.2.1 O Programa Ensino Médio Inovador.....	120
4.3 Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio	130
4.4 A Reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017).....	132
5. PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO MÉDIO	136
5.1 Os sujeitos da pesquisa e suas perspectivas sobre práticas docentes no ensino médio	139

5.2 Perfil dos docentes pesquisados	140
5.3 Perfil dos estudantes pesquisados.....	146
5.4 Práticas docentes desenvolvidas na escola pesquisa com foco no acesso à educação superior.....	152
5.5 Categorias emergentes de acordo com as respostas dos docentes pesquisados.	171
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	182

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto de uma pesquisa desenvolvida no curso de Pós-graduação stricto sensu – Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus Cáceres no período de março de 2019 a abril de 2021, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Acesso e Permanência na Educação Superior (GPAPES).

O grupo tem objetivo de analisar o processo de expansão e democratização da UNEMAT por meio do estudo de documentos que regulamentam a política de expansão de instituição e dos programas implantados para efetivação do acesso, analisado como ingresso, permanência e conclusão. Atualmente o grupo tem estudado as políticas, programas e ações de permanência implantadas na UNEMAT estando essas em um constante processo de construção e está desenvolvendo uma pesquisa relacionando a educação superior pública e sua interface com as demandas do ensino médio público, na perspectiva da inclusão.

Esta pesquisa intitulada “Práticas docentes no ensino médio face aos desafios do acesso à educação superior”, temos como questão problema investigar como as práticas docentes no ensino médio podem contribuir para que os estudantes desta etapa do ensino consigam ter acesso à educação superior. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Lakatos e Marconi (2004, p. 269) permite “analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento”. Assim, proporciona ao investigador um contato direto com os sujeitos investigados, favorecendo compreender suas falas, experiências e história.

Sou¹ professora efetiva de matemática na rede estadual de Educação do Estado do Mato Grosso, lecionando desde 2009. Durante todo este período atuei também na rede municipal e na rede privada de ensino, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Ao ingressar no mestrado em Educação no ano de 2019, fui convidada a participar do grupo de pesquisa GPAPES, que conforme mencionado acima está desenvolvendo um projeto de pesquisa relacionando o ensino médio e a educação superior. Assim, por ser professora do ensino médio e participante do grupo de pesquisa, me aproximei da temática da pesquisa. Outro fator importante para a escolha do tema perpassa pela minha inquietação pessoal e

¹ Optou-se pelo uso da primeira pessoa do singular para demonstrar o envolvimento profissional da pesquisadora com a problemática da pesquisa.

profissional, com relação ao quanto o professor do ensino médio, no desenvolvimento de suas práticas, pode contribuir para que os estudantes consigam ingressar em uma Instituição de Educação Superior no Brasil.

Um dos grandes desafios para os jovens concluintes do ensino médio, principalmente para os oriundos de escolas públicas, é conseguir ingressar na educação superior, pois no Brasil, no que se refere ao ensino superior público, não há vagas para todos os concluintes que almejam dar prosseguimento aos estudos neste nível de ensino. Pesquisa divulgada em 15/07/2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que a cada dez estudantes que concluem o ensino médio, seis não prosseguem os estudos, sendo que um dos motivos apontados na pesquisa refere-se ao fato dos estudantes não terem condições de pagar os estudos em uma instituição de educação superior privada, visto que 73,7% das matrículas estão nessas instituições privadas.

Nesse sentido, entre outras questões, as práticas docentes no ensino médio são fundamentais para contribuir com os estudantes dessa etapa do ensino para que os mesmos consigam ingressar na educação superior. Há pesquisas, a respeito da influência dos professores e suas práticas em relação ao aprendizado dos estudantes (HATTIE, 2003; SILVA e LOPES, 2015), evidenciando que os docentes podem influenciar para que os estudantes tenham rendimento escolar satisfatório, o que na etapa final da educação básica, pode levar os educandos à educação superior. O desenvolvimento de práticas pedagógicas cotidianas que trabalham as competências e habilidades do ENEM tem sido encarado como forma de contribuir para que eles progridam em estudos posteriores, conforme disposto nos objetivos do ensino médio pontuado na LDB.

Porém esse não deve ser o único objetivo docente durante o desenvolvimento de suas práticas, pois conforme art. 22 da LDB 9.394/96 “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Assim, além de contribuir para que os educandos progridam nos estudos o professor também colabora para uma formação integral.

Essa pesquisa faz-se necessária para contribuir com a comunidade escolar e a sociedade em geral, demonstrando aos mesmos que as ações desenvolvidas na escola com os estudantes podem influenciar e contribuir para que eles ingressem em um curso de nível superior. Também ressaltamos a importância desse estudo no que se refere às produções acadêmicas, pois ao realizarmos o balanço de produção de teses e dissertações no banco da

Capes, encontramos poucas pesquisas que trata da relação entre esses dois níveis de ensino sob a ótica da docência. E cientificamente possibilita ampliar a compreensão sobre acesso à educação superior, por meio da análise da relação entre os dois níveis de ensino e da contribuição das práticas pedagógicas para o acesso à educação superior.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB (Lei nº 9.394 de 20/12/96), atualmente em vigor no país, várias políticas educacionais foram implementadas com o intuito de melhorar a qualidade da educação no Brasil. Nesse sentido, discorremos neste trabalho várias ações que foram implantadas pelo Estado após a promulgação da LDB 9.394/96, tanto no ensino médio quanto as políticas de democratização do acesso à educação superior.

O ensino médio no Brasil sempre predominou um dualismo, ou seja, formação entre o ensino propedêutico (prosseguir os estudos na educação superior) e ensino profissional (os que são destinados ao mercado de trabalho). O acesso ao ensino superior era restrito à classe privilegiada. Nesse sentido é que Kuenzer (2000, p. 46) defende um ensino médio unitário onde “todos os jovens, independente da sua origem de classe, têm os mesmos direitos de acesso ao conhecimento, na perspectiva da cidadania, que pressupõe a participação na produção, no consumo, na cultura e na política”. Sendo assim, é importante que se garanta uma única identidade para esta etapa do ensino, articulando ciência, conhecimento, cultura e trabalho.

Da mesma forma, enfatizamos que o perfil dos estudantes da educação superior foi sofrendo alterações ao longo dos anos, ou seja, estudantes de escolas públicas, pretos e pardos, enfim, estudantes das camadas populares também passaram a frequentar esse nível do ensino, principalmente após a efetivação de políticas de ações afirmativas nas IES públicas. Nogueira et al. (2020) apresentam dados de pesquisas concluindo que, no período entre 2010 e 2014, houve uma considerável transformação do perfil do estudante na educação superior em termos de condições socioeconômicas, com uma elevação significativa da participação de educandos com menor renda familiar. As autoras demonstram também que o percentual de pretos e pardos teve um aumento significativo nos cursos superiores no Brasil.

Com o passar dos anos, várias foram às políticas educacionais implementadas no ensino médio com o objetivo de contribuir para a melhoria das práticas docentes, bem como pela democratização do acesso a esta etapa da educação básica. Dentre as ações realizadas evidenciamos as reformas e orientações curriculares: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 e reformulada em 2012, Parâmetros Curriculares Nacionais

para o Ensino Médio (PCNEM), Programa Ensino Médio Inovador e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), formação de professores, políticas de avaliação e financiamento, instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a atual reforma desta etapa conclusiva da educação básica decretada pela lei 13.415/2017.

Em 1998 o governo federal realizou o primeiro ENEM, que é um exame individual, voluntário, destinado aos estudantes e egressos do ensino médio. Os objetivos e funções do ENEM foram mudando ao longo do tempo, como será demonstrado no decorrer desta dissertação. Foi se consolidando e tornou-se o principal exame de acesso à educação superior nas IES públicas, sendo também utilizado para a concessão de bolsas de estudos por meio do ProUni nas IES privadas.

Nos anos de 2003, 2004 e 2005 tivemos o ápice das matrículas no ensino médio, ultrapassando 9 milhões de estudantes nesta etapa do ensino. Sendo que um dos motivos que levaram ao aumento significativo no número de matrículas, foi a expansão do ensino fundamental, que passou a ter recursos financeiros a partir de 1998 por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), assim esse fundo possibilitou a inserção na escola de crianças que estavam fora da sala de aula, o que conseqüentemente ampliou o número de concluintes nesta etapa da educação básica e por conseguinte passaram a frequentar o ensino médio. Dessa forma, dentre as ações realizadas pelo Estado, o FUNDEF foi uma importante medida adotada para elevar o número de matrículas na educação básica. Posteriormente em 2006, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estendendo a assistência financeira para todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Com relação às políticas de democratização do acesso à educação superior implementadas após a LDB 9.394/96, evidenciamos neste trabalho algumas políticas que consideramos importantes ações implementadas com o objetivo de incluir os menos favorecidos na educação superior no Brasil. De acordo com Ristoff (2008, p. 45) “a democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o campus público”. Para o autor, democratizar significa oportunizar milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas para que tenham acesso à educação superior.

Apresentamos nesse trabalho ações que contribuíram para incluir os jovens oriundos das diversas classes sociais e raciais na educação superior, como o ProUni, que concede bolsas de estudos de até 100% do valor da mensalidade em IES privadas; FIES, na qual o estudante financia os estudos em até 100% do valor do curso também em IES privadas; criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ofertando cursos nas IES públicas por meio da modalidade de ensino à distância; instituição do Programa de Apoio a Planos Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que possibilitou a expansão das Universidades Federais; a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e os Institutos Federais-IF, que passaram a ofertar a educação superior; Lei sob nº 12.711/2012 conhecida como “lei de cotas”, reservando vagas para estudantes de escolas públicas e candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência.

Entretanto ainda há um abismo entre o ensino médio e a educação superior, mesmo com a efetivação das diversas políticas de democratização do acesso, situação que reforça a relevância desta investigação.

Essa pesquisa foi realizada na escola pública que reúne maior número de estudantes do ensino médio, do município de Cáceres-MT, ofertando exclusivamente essa etapa conclusiva da educação básica. Fundada em 11 de março de 1948, até o ano de 2001 ofertou o ensino fundamental e ensino médio. A partir do ano 2002, após um redimensionamento realizado no município pela Secretaria do Estado de Educação (SEDUC), a referida instituição escolar passou a ofertar somente a etapa final da educação básica e em 2011 aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador proposto pelo governo federal.

O aporte teórico utilizado neste estudo relacionado às temáticas acima citadas contou, entre outros, com os seguintes pesquisadores: para discutir práticas docentes: Franco (2012, 2016), Freire (2017); entre os estudos sobre Ensino Médio: Kuenzer (2000, 2010), Oliveira (2004, 2016), Moehlecke (2012), Silva e Jakimiu (2016); em se tratando do ENEM: Souza (2011), Marçal e Vlach (2011) e Santos (2011) e no que se refere à democratização do acesso à educação superior: Ristoff (2008), Lima e Barbosa (2014) e Magnoni (2016) que tratam dessa temática.

Realizamos uma análise documental na escola pesquisada, como o intuito de encontrar ações referentes ao objetivo da pesquisa. Os documentos analisados foram: Projeto Político Pedagógico e Projetos de Ensino dos Professores. Além disso, analisamos os seguintes documentos referentes ao ensino médio: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DNCEM), LDB nº 9.394/96; Lei nº 9.424/96 FUNDEF; Portaria nº 438/98 ENEM;

Lei nº 11.494/07 FUNDEB; Decreto nº 6.094/07 PDE; Portaria nº 109/09 novo ENEM; Portaria nº 971/09 ProEMI; Lei nº 12.513/2011 PRONATEC; Lei nº 13.005/2014 PNE (2014-2024); Lei nº 13.415/2017 novo Ensino Médio. E quanto à educação superior, foram analisadas as seguintes leis: Lei nº 11.096/2005 ProUni; 10.260/2001 FIES; Decreto nº 5.800/2006 UAB; Decreto nº 6.096/2007; REUNI; Lei 11.892/2008 IF/CEFET; Lei nº 12.711/2012 Lei de Cotas e Resolução 011/2019 da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que estavam lecionando no 3º ano do ensino médio e os estudantes concluintes desta etapa do ensino, no ano letivo de 2019 e também a coordenação pedagógica. A coleta dos dados foi realizada por meio da aplicação de questionário *in loco*.

O trabalho encontra-se dividido em cinco seções. Na primeira, trazemos a introdução. Na segunda apresentamos as concepções teóricas e metodológicas que sustentam esta pesquisa. Na terceira, discorremos sobre as políticas educacionais no que tange ao ensino médio e a democratização do acesso à educação superior implementadas no Brasil, após a promulgação da LDB 9.394/96. Na quarta, evidenciamos a história do ensino médio, bem como as reformas e orientações curriculares que esta etapa do ensino passou após a LDB 9.394/96. Na quinta seção fazemos a análise dos dados para compreender como as práticas docentes no ensino médio podem contribuir para que os estudantes desta etapa do ensino consigam ter acesso à educação superior. Em seguida, apresentamos as considerações finais.

2. CAMINHOS TEÓRICO METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa optamos pela metodologia de abordagem qualitativa possibilitando uma interpretação dos dados coletados. No que se refere à pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 49) asseveram que: “A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Dessa maneira a escolha pela abordagem qualitativa, favorece o alcance dos objetivos e leva em consideração a compreensão dos sujeitos face às realidades vivenciadas. Essa abordagem favorece a reflexão acerca da própria prática, uma vez que entende o homem como sujeito singular e passível de transformação.

Bogdan e Biklen elencaram cinco características basilares das pesquisas qualitativas:

1ª) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento - chave; 2ª) a pesquisa qualitativa é descritiva; 3ª) os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4ª) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47).

Para Gamboa (2006), segundo uma perspectiva crítico dialética, os fenômenos estão em constante transformação, sendo determinados pela sua historicidade. Por isso a importância de se analisar a realidade a partir de sua história.

Toda produção do conhecimento precisa ser necessariamente crítica, criativa e competente. Produzir conhecimento é obtê-lo mediante um processo epistêmico que leva o sujeito à apropriação de nexos e sentidos que são como que extraídos de suas próprias fontes. Para Gamboa (2006, p. 41) “o conhecimento é o resultado da relação entre um sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido”. Nesse mesmo sentido, Severino (2001, p. 21) afirma “o conhecimento científico é a articulação de elementos lógicos com dados da realidade empírica, impõe-se vivenciar essa articulação pessoalmente, experienciando a explicitação do sentido explicativo”.

Meirinhos e Osório (2010) ressaltam que a abordagem qualitativa também está presente nos estudos de caso e que as etapas de coleta, análise e interpretação dos dados também fazem parte dessa metodologia, assim, o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos.

Realizamos um estudo de caso, que conforme Yin (2001, p. 32) “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Nesse sentido, o estudo de caso é uma importante ferramenta metodológica, pois permite um estudo minucioso do fenômeno estudado. Gil (2009) ressalta que o estudo de caso permite estudar em profundidade o fenômeno, considerando suas várias dimensões.

Merriam (1988, apud Bogdan e Biklen, 1994, p. 89) afirma que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Logo, definimos nosso caso como sendo: as práticas docentes no ensino médio, tendo como lócus a escola que atende o maior número de estudantes cursando essa etapa da educação básica no município de Cáceres-MT. Ou seja, há uma especificidade nesta escola, ela tem o maior quadro de professores do EM e agrega estudantes de todo o município, é representativa do ensino médio em Cáceres. Assim, consideramos que as práticas docentes nela desenvolvidas constituem-se como um caso pelas características do fenômeno em si e seu contexto.

2.1 Objetivos da pesquisa

Em uma pesquisa científica, nos embasamos em fundamentação teórica, ou seja, autores que já pesquisaram a respeito da temática em questão, bem como podemos realizar outros estudos tais como: análise documental, coleta de dados e interpretação desses dados para sustentar a produção do conhecimento. Para Moroz e Gianfaldoni (2006) a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade. Dessa forma, partindo de uma preocupação inicial, de algumas indagações que surgem no cotidiano escolar, principalmente com relação ao ensino médio, o modo de ver o mundo influenciou a percepção do problema da pesquisa e assim nos questionamos como as práticas docentes no ensino médio podem contribuir para que os estudantes desta etapa do ensino consigam ingressar na educação superior. Elencamos como objetivo geral: Compreender como são as práticas docentes no ensino médio que podem contribuir para que os estudantes desta etapa do ensino consigam ter acesso à Educação Superior. E traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar na proposta curricular, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, no PPP da escola e nos Projetos de Ensino dos Professores ações em relação ao objetivo de acesso dos estudantes à educação superior.

- Identificar quais são as percepções dos professores e estudantes com relação às possibilidades de acesso dos estudantes do ensino médio à Educação Superior.
- Mapear as atividades desenvolvidas pelos professores cujo objetivo se relacione ao acesso dos estudantes à Educação Superior.
- Traçar o perfil dos professores e estudantes do último ano do ensino médio da escola pesquisada.

2.2 Lócus da pesquisa

O município de Cáceres-MT está localizado a 217 km da capital Cuiabá, pertencendo à região oeste do estado de Mato Grosso, fazendo fronteira com a Bolívia. Possui uma população de aproximadamente 93.882 habitantes (IBGE/2018).

No ano letivo de 2019, o município de Cáceres-MT possuía 56 escolas distribuídas da seguinte maneira: 31 escolas municipais, 17 escolas estaduais, 08 escolas privadas e 01 Instituto Federal (atendendo estudantes da educação básica e superior). Nas escolas municipais o atendimento vai da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental. E do total de escolas municipais, 09 escolas estão localizadas no campo. Com relação às escolas estaduais, a etapa do ensino ofertada é o fundamental e o ensino médio, sendo que 03 dessas escolas estão localizadas no campo. Cabe ressaltar que das 14 escolas estaduais da zona urbana, 07 ofertam o ensino médio regular e 01 na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Das 07 escolas que ofertam o ensino médio, temos uma única escola que trabalha exclusivamente com esta etapa do ensino. Por isso, este foi o critério de escolha desta instituição para a pesquisa, por ser a maior escola do município de Cáceres-MT em número de estudantes cursando o ensino médio.

Fundada em 11 de março de 1948, onde até o ano de 2001 ofertou o ensino fundamental e ensino médio. A partir do ano 2002, após um redimensionamento realizado no município pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), é que a referida instituição escolar passou a ofertar somente a etapa final da educação básica e em 2011 aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador proposto pelo governo federal.

No ano letivo de 2019 a escola ofertou três modalidades de ensino, sendo o Ensino Médio Inovador (EMI)², o Ensino Médio Regular³ e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante (EMIEP)⁴. Nos três períodos de funcionamento trabalhou com todas as séries do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries), distribuídas da seguinte maneira: No período matutino ofertou somente o ensino médio inovador, na qual havia nove turmas do 1º ano, seis turmas do 2º ano e seis turmas do 3º ano, totalizando 21 turmas atendidas em 2019 no período matutino. Já no período vespertino a escola trabalhou com o EMI e o EMIEP, porém os cursos técnicos não serão mais ofertados, e no ano de 2019 já não foram mais matriculados educandos no 1º ano dos referidos cursos. Somente foram matriculados nos 2º e 3º anos para que os estudantes pudessem concluir os respectivos cursos. As turmas foram distribuídas da seguinte forma: duas turmas do 1º ano, uma turma do 2º ano e uma turma do 3º ano, todos do EMI.

Com relação aos cursos do EMIEP, as turmas foram as seguintes: duas turmas do curso Técnico em Administração, sendo uma do 2º ano e uma do 3º ano e também para o curso Técnico em Informática foram duas turmas, sendo uma do 2º ano e uma do 3º ano. Totalizando oito turmas atendidas no período vespertino do ano letivo de 2019 na escola pesquisada. No período noturno a escola ofertou o ensino médio regular trabalhando com três turmas, sendo uma turma para cada série. Assim, no ano letivo de 2019 a escola em foco trabalhou com um total de 929 estudantes no ensino médio, dentre os quais 221 estavam matriculados no 3º ano.

A escola pesquisa possui prédio próprio e está localizada no Município de Cáceres-MT. Teve sua fundação garantida pelo Decreto- Lei nº 46 de 22/10/1947, foi elevada à categoria de Colégio pela Lei nº 2291 de 10/11/1964, através do Decreto n.º1.069/70 e reconhecida pela Portaria 3.277/92 do CEE/MT.

Em seu quadro profissional, estavam lotados na gestão escolar no ano letivo de 2019: uma diretora, uma secretária escolar e três coordenadores pedagógicos. No setor administrativo: sete técnicos administrativos educacionais, 18 servidores lotados no apoio administrativo educacional (limpeza, nutrição e vigias) e no corpo docente, atuaram 60 professores.

² EMI: Programa implantado em 2009 pelo governo federal, com inovações pedagógicas, Carga horária mínima de 1.000 horas anuais. Ver detalhes na seção 4.

³ Ensino Médio Regular: Carga horária mínima de 800 horas anuais.

⁴ EMIEP: Ensino médio integrado à cursos profissionalizantes (cursos técnicos), com carga horária mínima de 1200 horas.

Com relação à área construída, a escola possui um total de 5.160 m², nos quais estão alocados os seguintes ambientes: 22 salas de aulas, 01 quadra poliesportiva; 01 cozinha/refeitório; 01 biblioteca; 01 banheiro masculino (com sete boxes); 01 banheiro feminino (com oito boxes); 06 laboratórios (Química, Física, Biologia, Matemática, Linguagens, Informática), 01 auditório; setor administrativo (secretaria/coordenação/sala dos professores); 01 sala de rádio.

A unidade escolar passou por uma interdição parcial efetuada pela Defesa Civil em 11/04/2019 como medida cautelar resultante do rebaixamento do piso de uma sala de aula, que desde o início do ano letivo de 2019 se encontrava desativada e era utilizada como depósito. Com isso, os 649 estudantes, distribuídos em 21 turmas do turno matutino passaram a ter aulas no prédio da Faculdade do Pantanal (FAPAN). Entretanto, os estudantes dos turnos vespertino (08 turmas com 168 estudantes) e noturno (03 turmas com 112 estudantes) continuaram estudando na unidade escolar em ambientes alternativos (01 turma na biblioteca, 01 turma no laboratório de linguagem, 01 turma laboratório de matemática, 01 laboratório de física, 01 turma no auditório, 03 turmas no prédio da assessoria pedagógica que pertencem a referida escola).

2.3 Procedimentos e etapas da pesquisa

Os procedimentos teóricos e metodológicos desta pesquisa foram organizados em cinco etapas, sendo elas: realização do balanço de produção científica; revisão bibliográfica; análise documental; coleta de dados através de aplicação de questionário e análise dos dados.

2.3.1 Balanço de produção

Tendo em vista o grande número de pesquisas realizadas nas pós-graduações no Brasil, tanto dissertações no mestrado quanto teses no doutorado, apresentamos este balanço de produção das pesquisas que já foram realizadas e que apresentam relevância em relação à temática desta pesquisa.

O balanço de produção torna-se importante, pois traz uma contribuição de pesquisas já realizadas possibilitando uma familiarização a respeito de determinado tema.

Nesse sentido, primeiramente, ao realizar uma pesquisa é necessário que se faça um levantamento sobre as produções existentes com relação a temática a ser pesquisada

(BERGMANN, 2009), pois nos possibilita encontrar produções que venham ao encontro da nossa problemática, e também é possível identificar questões semelhantes que outros pesquisadores já investigaram.

O levantamento apresentado neste balanço buscou aproximações com a temática da nossa pesquisa analisando as publicações já existentes na área através dos descritores: “práticas docentes no ensino médio”, “ensino médio”, “ENEM” e “acesso à educação superior”.

Este balanço de produção possibilitou ter um panorama geral de como tem sido realizadas as pesquisas científicas referentes à temática escolhida. Os dados coletados foram apresentados em gráfico e quadros, e fizemos uma breve contextualização dos objetivos das produções.

Para o balanço das produções científicas realizadas, optamos pelo Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que é uma biblioteca virtual coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), na divulga as produções científicas acadêmicas no Brasil. Nesse banco de dados são armazenadas todas as dissertações de mestrado e teses de doutorado dos cursos de Pós-graduação (*stricto sensu*) reconhecidos e autorizados pelo próprio MEC. Por isso, a opção pela escolha por este Banco de dados para realizar esta pesquisa, pois conforme afirma Milhomem e Gentil (2010, p.4) este é “(...) um órgão oficial do governo, que agrega pesquisas das principais universidades brasileiras e as disponibiliza em base de dados digitais de acesso livre”. Vale ressaltar que para acesso ao banco de dados da CAPES existem duas possibilidades: o acesso livre, ou seja, aquele realizado de qualquer computador, notebook, tablet, etc, e o acesso obtido por meio de universidades devidamente cadastradas. E para este trabalho utilizamos o acesso livre.

Após decisão pela plataforma da CAPES, passamos para a escolha dos descritores referentes à nossa temática. Ressaltamos a importância ao definir os descritores a serem pesquisados, pois sua escolha implica diretamente no retorno dos resumos e da relevância da relação com o tema a ser pesquisado. Nesse sentido, como já foi dito, foram definidos 04 descritores pertinentes à temática da nossa pesquisa, sendo eles: Práticas docentes no ensino médio, Ensino médio, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e Acesso à educação superior. Tendo como referência os cinco últimos anos das publicações o período temporal de 2014 a 2018.

Posteriormente à definição dos descritores, realizamos um levantamento das pesquisas científicas inseridas nos bancos de dados de maneira a encontrar dissertações e teses

referentes a temas afins estabelecendo uma relação entre as produções já existentes e a presente produção.

Diante dos levantamentos realizados, apresentamos um cenário do campo das produções de conhecimentos científicos na área de estudo. Realizamos um filtro na área de conhecimento, optando por Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas.

Na tabela 1 a seguir, é possível visualizar a organização do levantamento das produções no balanço.

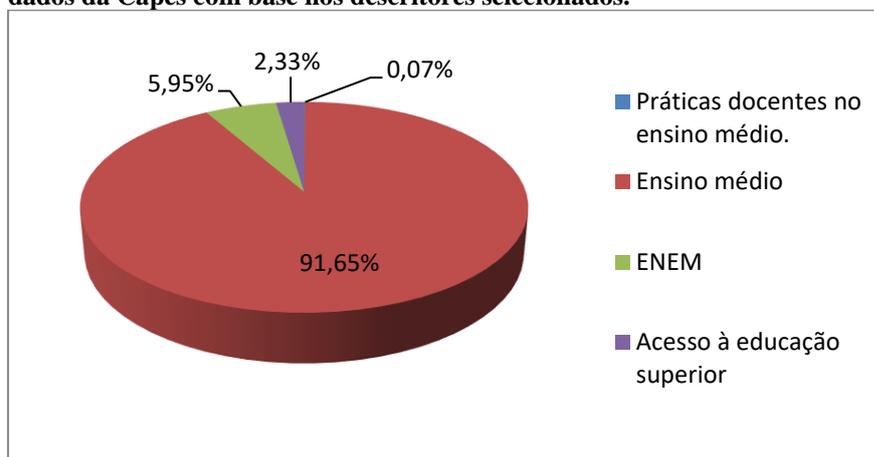
Tabela 1 - Número de dissertações e teses (2014-2018) encontradas na base de dados da Capes segundo os descritores selecionados.

Descritores	Dissertação Acadêmica	Dissertação Profissional	Teses	Total
Práticas docentes no ensino médio.	03	-	-	03
Ensino médio	2.331	806	680	3.817
ENEM	147	40	61	248
Acesso à educação superior	59	13	25	97

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados da CAPES (2019).

A seguir apresentamos os dados coletados e organizados na tabela, através de gráfico possibilitando uma análise percentual das produções encontradas.

Gráfico 1 - Percentual das pesquisas (2014-2018) encontradas na base de dados da Capes com base nos descritores selecionados.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na CAPES (2019).

Na sequência, iniciamos a leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos indicados pela filtragem realizada com o intuito de encontrarmos produções que pudessem contribuir com nossa pesquisa. Sendo assim, selecionamos 10 produções entre os 04 descritores com

maior relevância para este trabalho. As produções foram selecionadas porque possuem objetivos que apresentam proximidade aos objetivos de nossa pesquisa.

Ao iniciarmos as leituras dos resumos do descritor 1 percebemos que as mesmas não tinham relação com a nossa pesquisa, pois os estudos das práticas docentes no ensino médio dessas produções não são voltados para o acesso à educação superior. Posteriormente, iniciamos a leitura das produções relativas ao descritor 2, porém devido à grande quantidade de produções acerca desse descritor: ensino médio, totalizando 3.817 trabalhos, realizamos uma nova pesquisa, e incluímos os descritores “ensino médio + enem” e selecionamos apenas as pesquisas na área de ciências humanas. Sendo assim, obtivemos um total de 147 produções. Utilizamos como critérios para seleção dos trabalhos os que apresentaram nos títulos: práticas pedagógicas, ou trabalho docente, ou professores. Em seguida, fizemos a leitura dos resumos das produções selecionadas, e optamos para este balanço de produção, pelas pesquisas que também incluem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como objeto de estudos nas práticas desenvolvidas pelos docentes, visto que o ENEM se configura como um exame de acesso à educação superior. É importante frisar que não encontramos nenhuma pesquisa com os quatro descritores juntos.

Quadro 1 - Tese e dissertações (2014-2018) relevantes para esta pesquisa, segundo ano, IES, curso e autor/a.

Nº	Ano	IES	Programa/Curso	Título das teses e dissertações	Autor (a)
1	2015	UFSCar	Doutorado	O Exame Nacional do Ensino Médio: uma política reconstruída por professores de uma escola pública paulista	Juliana Cristina Perlotti Piunti
2	2016	UFPA	Mestrado Acadêmico	O novo ENEM e a prática pedagógica em uma escola de Igarapé Miri – PA	Alzyr Gonçalves de Melo
3	2016	UFES	Mestrado Acadêmico	Trabalho docente e Exame Nacional do Ensino Médio: tensões e dilemas	Kênya Maquarte Gumes Bregensk
4	2017	UERJ	Mestrado Profissional	Os impactos do Novo ENEM na Prática Docente do Professor de História do Ensino Médio.	Marcelo Vieira Ferreira Ferro
5	2014	UFU	Doutorado	ENEM e ensino de geografia: O entendimento dos professores e gestores da rede pública estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica	Maria da Penha Vieira Marçal
6	2017	PUC	Mestrado Acadêmico	Uso dos resultados do ENEM por escolas públicas estaduais de campinas: voz de gestores, professores e alunos	Simone Jorge Gonçalves
				Exame Nacional do Ensino Médio	

7	2017	UFES	Mestrado Acadêmico	(ENEM) e suas implicações no contexto escolar: o caso da escola estadual de ensino médio “Emir de Macedo Gomes” em Linhares-es	Keila Cristine Ferrari Peroba
8	2017	Unemat	Mestrado Acadêmico	Perfil dos ingressantes na Universidade do Estado de Mato Grosso: implicações do SiSU no processo de democratização do acesso	Luiz Francisco Borges
9	2018	UFSC	Doutorado	Movimentos de democratização do acesso: análise do perfil dos inscritos e classificados à Universidade Federal de Santa Catarina em perspectiva longitudinal (2001-2015)	Silvana Rodrigues de Souza Sato
10	2018	UFERSA	Mestrado Acadêmico	A equidade no acesso às universidades federais e a aplicação da ação afirmativa de regionalidade na UFERSA	Wendson Max Silvano

Fonte: Elaborado pela autora, conforme dados da CAPES, (2019).

As pesquisas aqui apresentadas da primeira à sétima posição tratam a respeito do trabalho desenvolvido pelos docentes no ensino médio, com ênfase no ENEM, ou seja, indicam que este exame tem direcionado práticas pedagógicas no ensino médio. Também apresentam análises do ENEM, sua concepção, metodologia, o processo histórico, as possíveis contribuições e contradições na melhoria da qualidade de ensino. Já as pesquisas da oitava a décima, na sequência, são referentes ao descritor “acesso à educação superior”, as pesquisas selecionadas evidenciam a democratização do acesso, ou seja, trazem um contexto de como a democratização do acesso à educação superior possibilitou o ingresso dos estudantes de todas as raças, classes econômicas e sociais nas instituições de ensino superior (IES).

O balanço de produção indica existência de pesquisas sobre todos os descritores escolhidos (práticas docentes no ensino médio, ensino médio, ENEM, acesso à educação superior), possibilitando uma visão mais ampla das produções já existentes sobre a temática a ser estudada, ainda que com grande diferença de quantidade entre eles. Consideramos que realizar este balanço de produção das pesquisas científicas contribuiu de forma expressiva para aprimorar nossos conhecimentos a respeito da temática que estamos pesquisando, principalmente a relação existente entre o ensino médio e o acesso à educação superior.

2.3.2 Revisão Bibliográfica

Realizamos um estudo de autores que já pesquisam a respeito do tema há mais tempo para nos subsidiar na discussão dos dados que pretendemos obter e recorreremos a bancos de dados já existentes para obtenção de outras informações. Neste estudo são consultados autores com reconhecida contribuição no que se refere à temática da pesquisa tais como: Franco (2012, 2016), Freire (2017); entre os estudos sobre Ensino Médio: Kuenzer (2000, 2010), Oliveira (2004, 2016), Moehlecke (2012), Silva e Jakimiu (2016); em se tratando do ENEM: Souza (2011), Marçal e Vlach (2011) e Santos (2011), e no que se refere à democratização do acesso à educação superior: Ristoff (2008), Barbosa e Lima (2014) e Magnoni (2016) que tratam dessa temática.

2.3.3 Análise documental

Realizamos análise de documentos na escola pesquisada, tais como: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projetos de Ensino dos Professores. Além disso, analisamos os seguintes documentos referentes ao ensino médio: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DNCEM), LDB nº 9.394/96; Lei nº 9.424/96 FUNDEF; Portaria nº 438/98 ENEM; Lei nº 11.494/07 FUNDEB; Decreto nº 6.094/07 PDE; Portaria nº 109/09 novo ENEM; Portaria nº 971/09 ProEMI; Lei nº 12.513/2011 PRONATEC; Lei nº 13.005/2014 PNE (2014-2024); Lei nº 13.415/2017 novo Ensino Médio. E quanto à educação superior, foram analisadas as seguintes leis: Lei nº 11.096/2005 ProUni; 10.260/2001 FIES; Decreto nº 5.800/2006 UAB; Decreto nº 6.096/2007 REUNI; Lei 11.892/2008 IF/CEFET; Lei nº 12.711/2012 Lei de Cotas; Resolução 011/2019 que dispõe sobre a alteração da Política de Ações Afirmativas da Universidade do Estado de Mato Grosso. Através da leitura desses documentos ampliamos o conhecimento acerca da instituição lócus do estudo de caso, bem como a respeito do tema pesquisado.

2.3.4 Coleta de dados

A coleta de dados com professores, coordenação pedagógica e estudantes na instituição foi realizada através da aplicação de um questionário (ver apêndice 1) contendo perguntas abertas e fechadas para os docentes que estavam lecionando no 3º ano e estudantes

concluintes do ensino médio no ano letivo de 2019. Gil (1999) elenca 5 pontos importantes na aplicação do questionário.

- a) possibilita atingir grande número de pessoas;
- b) Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Devido à quantidade de estudantes para a aplicação do questionário, recebemos ajuda dos membros do grupo de pesquisa GPAPES. O questionário foi aplicado durante as aulas com autorização prévia da gestão escolar e do professor regente em sala, e conforme aceitação ou não do estudante de participar da pesquisa. O questionário foi feito em papel impresso e posteriormente os dados foram digitados pela pesquisadora no google forms, para melhor visualização das respostas. Ressaltamos que os educandos maiores de 18 anos que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Compromisso Livre Esclarecido (TCLE). Já para os educandos menores de 18 anos, foi entregue antecipadamente o TCLE para que os pais pudessem assinar e também no momento da pesquisa os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre Esclarecido. Dessa forma, dos 221 estudantes matriculados no 3º ano em 2019, 143 responderam ao questionário da nossa pesquisa.

Com relação à aplicação do questionário dos professores, a pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa durante uma reunião de formação continuada realizada na escola e, os professores que se encaixaram nos critérios pré-estabelecidos e que aceitaram participar da pesquisa, assinaram o TCLE e responderam ao questionário. Sendo que para participar da pesquisa, o professor necessitava estar lecionando no 3º ano, porém os professores das disciplinas específicas dos cursos técnicos não foram inclusos na nossa pesquisa. Dessa maneira, dos 30 docentes que estavam atribuídos no 3º ano em 2019, 16 responderam ao questionário da nossa pesquisa.

Para traçar o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa, ou seja, dos professores e estudantes, no questionário havia perguntas com a finalidade de caracterizá-los (ver apêndice 1) para conhecer, de uma forma geral, o gênero, faixa etária, escolaridade, formação, anos de docência, regime de trabalho, renda familiar, entre outros aspectos que julgamos importante. Para conseguirmos obter informações a respeito da quantidade de estudantes que conseguiram

ingressar na educação superior, a coleta desses dados foi feita na secretaria da escola, pois a partir deste ano de 2019 os técnicos administrativos juntamente com a coordenação pedagógica da instituição, iniciaram esse registro. Quando o estudante egresso solicita o histórico escolar ele responde um questionário, e entre as perguntas a serem respondidas, uma é se o estudante conseguiu ser aprovado em alguma IES, qual a IES, qual o curso. Tendo em vista que a escola já está realizando esse trabalho, então apenas solicitamos as referidas informações.

2.3.5 Análise dos dados

Após a aplicação do questionário com os docentes e discentes da escola pesquisada, realizamos a transcrição dos dados. Com relação ao questionário dos estudantes devido a grande quantidade de pesquisados, os dados foram digitados no formulário do googles forms, para facilitar a visualização das respostas e na sequência foi possível verificar os dados por meio da planilha excel, facilitando agrupar respostas semelhantes (perguntas abertas). Com relação ao questionário dos professores, os dados foram transcritos diretamente para o excel, e também agrupamos as respostas semelhantes. Fizemos os gráficos para traçar o perfil dos docentes e estudantes pesquisados.

As respostas dos professores foram analisadas tendo em vista os estudos sobre o contexto e os referenciais teóricos que embasaram a pesquisa e, assim, foi possível construir três categorias, sendo elas: Treinamento para exames de seleção (práticas específicas para realização de provas). Concepção ampliada da função/objetivo do ensino médio (práticas docentes cotidianas) e Práticas específicas da equipe gestora (ações de informação, contatos com IES e auxílios relativos ao acesso à educação superior), que serão detalhadas na seção 5.5.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Nesta seção abordaremos algumas das Políticas Públicas Educacionais desenvolvidas no Brasil a partir do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), pois foi em seu mandato que ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como LDB a (Lei nº 9.394 de 20/12/96), atualmente em vigor no país. As Políticas Públicas aqui evidenciadas são as que possuem principalmente ações voltadas para o Ensino Médio e Acesso à Educação Superior. Apresentaremos ainda as principais ações educacionais realizadas nos governos posteriores: Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), Dilma Vana Rousseff (2014 – 2016). Para tanto, discutiremos primeiramente a respeito dos conceitos de Políticas Públicas e Políticas Educacionais.

3.1 Concepções e contextualização das políticas públicas educacionais

As Políticas Públicas afetam a todos os cidadãos, independente da raça, classe social, religião, escolaridade. Souza (2006) fez um estado da arte a respeito de conceitos de Políticas Públicas definindo o termo a partir de determinados autores que consideramos interessante trazer para nossa discussão, a saber:

- Lynn (1980) - Conjunto específico de ações do governo que irá produzir efeitos específicos.
- Dye (1984) - O que o governo escolhe fazer ou não fazer
- Peters (1986) - Soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.
- Mead (1995) - Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.
- Laswell (1958) - Decisões e análises sobre política pública implicam responder em às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Souza (2006) acrescenta ainda que essas definições não são completas, pois deixam de ressaltar as parcerias que os governos podem fazer com outras instituições, uma vez que as Políticas Públicas passam pelas inter-relações entre o Estado, política, economia e sociedade.

Outros estudiosos da área se debruçam sobre este tema. Para Secchi (2012) Políticas Públicas são elaboradas para enfrentar um problema público, é a resolução ou o tratamento de

um problema entendido como coletivamente relevante. Assim, políticas públicas são para solucionar ou minimizar problemas coletivos existentes na sociedade.

Segundo Pereira (2008, p. 96), Políticas Públicas: “refere-se a medidas e formas de ação formuladas e executadas com vista ao atendimento de legítimas demandas e necessidades sociais (e não individuais)”. Dessa maneira, as Políticas Públicas são medidas implementadas visando beneficiar o maior número possível de cidadãos. Calabre (2009, p. 263) reitera que uma Política Pública pode contar com a participação do setor privado, podendo envolver “diferentes agentes em todo seu processo de elaboração e implementação, inclusive da sociedade civil, com alocação de recursos financeiros e humanos”. O problema coletivo é compreendido como aquele que está causando danos à sociedade, porém através da implementação de Políticas Públicas há uma real expectativa de melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. A propósito, trazemos o conceito de Política Pública formulado por Rodrigues

Política Pública é o processo pelo qual diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade. Quando decisões coletivas são tomadas, elas se convertem em algo a ser compartilhado, isto é, em uma política comum (RODRIGUES, 2010, p.13).

Nessa lógica, as Políticas Públicas são ferramentas que visam atender às demandas sociais, sem considerar qualquer vinculação de caráter individual ou particular. Höfling (2001, p. 31) define políticas públicas como “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. A autora ainda assevera que a implementação e manutenção das políticas públicas são de responsabilidade do Estado e reitera que as políticas públicas são medidas adotadas pelo Estado para tentar minimizar desequilíbrios oriundos da acumulação capitalista. Políticas públicas são ações que o governo desenvolve para corrigir um problema pertinente à sociedade, ou seja, que envolve o interesse coletivo, seja ela na economia, na educação, saúde, entre outros segmentos da sociedade, ou ainda, no decorrer de uma ação propõe mudanças quando necessário, buscando sempre o aperfeiçoamento para melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e assim garantir a efetivação de direitos conquistados.

Importante destacar a diferença apresentada por Secchi (2012) entre políticas de governo e políticas de Estado, ele afirma que políticas de governo são as medidas adotadas

por um grupo político em mandato eletivo, já as políticas de Estado são aquelas de longo prazo, voltadas ao interesse geral da população e independente de ciclos eleitorais.

As Políticas Públicas, após serem criadas vão se concretizando em planos, programas, projetos, base de dados, esses podem servir posteriormente para pesquisas e avaliações. O ENEM, inversamente, começou como uma proposta de avaliação de um nível de ensino e foi ganhando caráter de política de acesso à educação superior, passando de uma política de caráter operacional a elemento de uma política estruturante, se tomarmos por base o pensamento de Secchi. Compreendemos que Políticas Públicas são ações com alguma duração e capacidades diversas de impacto na sociedade. Ressaltamos que em governos de caráter democrático são atividades norteadas e implantadas com o objetivo de interferir em determinadas irregularidades, visando corrigi-las a partir de desenvolvimento de programas, projetos e serviços que busquem minimizar as desigualdades sociais, buscando assegurar a garantia de acesso aos direitos fundamentais por todos os cidadãos.

Entretanto, para a implementação de uma Política Pública, muitas vezes há necessidade de lutas, batalhas travadas entre a sociedade e o governo, a organização de movimentos sociais, bem como, de sindicatos reivindicando determinados direitos, ou ainda a ampliação ou melhoria dos já existentes. Nesse sentido é que Torres (1995, p. 10) afirma que “Toda política pública, ainda que parte de um projeto de dominação, reflete, como arena de luta e como caixa de ressonância da sociedade civil, tensões, contradições, acordos e desacordos políticos, às vezes de grande magnitude”. Assim, por mais que uma política tenha sua origem legalmente pautada em ações governamentais, nem sempre elas surgem por parte do Estado, mas através de conquistas originadas de lutas sociais. Höfling (2001, p.35) acrescenta que as ações “não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados”.

É importante destacar que as políticas que são implementadas estão sempre alinhadas a projetos sociais dos que assumem o governo ou, em regimes democráticos, como resultado da disputa entre eles e os demais setores sociais, ou seja, não são neutras, nem sempre visam “aquele ideal de bem comum”, mas o interesse de alguns, mascarado como interesse de todos.

3.2 Políticas Educacionais

As Políticas Públicas são ações implantadas pelo governo que visam atender as demandas sociais, as Políticas Educacionais são medidas que o governo desenvolve para

implantar ou aprimorar projetos, programas no âmbito educacional. As Políticas Educacionais fazem parte das Políticas Públicas.

Farenzena (2011, p. 101) conceitua Políticas Públicas de Educação como “conjuntos de decisões/ações que constituem um quadro normativo ou geral de ação, que são expressão de poder público e que constituem uma ordem ou espaço de relações entre os atores para articulação e regulação de consensos e conflitos”.

Compreendemos que as políticas educacionais dizem respeito às medidas adotadas pelo Estado em relação à educação, incluindo a formação docente, piso salarial, carreira, avaliações externas, programas para concessão de bolsas de estudos, acesso e permanência de estudantes, entre outros programas e atividades desenvolvidas.

Farenzena (2011) acrescenta que as medidas tomadas para a realização das Políticas Educacionais abarcam: os programas, os projetos, as ações, o conteúdo prescritivo e material das decisões políticas; a estrutura institucional e o sistema jurídico-político.

Nez e Bordignon (2016, p. 179) asseveram que a política educacional “envolve um amplo conjunto de agentes se expressando, sobretudo, por meio de iniciativas direta ou indiretamente promovidas pelo poder público sendo o Estado uma referência fundamental”. As autoras acrescentam que uma política educacional não deve ter duração de apenas um mandato governamental. Nesse sentido, uma Política Educacional deve superar as adversidades políticas e sempre que um governo assume o mandato, as Políticas Educacionais deveriam continuar e, de igual maneira, caso necessite de aprimoramento deveria fazê-lo, entretanto, nem sempre é isso o que acontece na prática.

Isso posto e tendo em vista o objetivo deste trabalho, discorreremos a seguir sobre algumas das principais políticas educacionais que foram implementadas no Brasil após a LDB 9.394/96 para o ensino médio e no sentido da democratização do acesso à educação superior, reconhecendo que cada uma delas corresponde a um contexto específico, a determinada situação do jogo de forças políticas que constituem os respectivos processos de definição. Nossas opções recaíram sobre o FUNDEF, o PNE 2001-2010, o SAEB e o ENEM, o FUNDEB, o PDE, o Novo ENEM, a CONAE, o PRONATEC, o PNE 2014-2024 visando evidenciar proposições e mudanças que afetaram o ensino médio e, em seguida, abordamos políticas mais relacionadas ao acesso à educação superior.

Na década de 1990 tivemos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien – Tailândia), promovida pelo Banco Mundial e com participação da Unesco, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Fundo das Nações

Unidas para a Infância (UNICEF), na qual foram estabelecidas prioridades para a educação nos países ditos de Terceiro Mundo.

Essas orientações, no Brasil, foram concomitantes com o início do Governo Collor (1990 - 1992) e propostas no Plano Decenal de Educação para Todos. Esse plano foi editado em 1993, já no governo de Itamar Franco (1992 - 1994). Libâneo (2012) afirma que o conteúdo advindo da conferência de Jomtien esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do governo FHC e Lula, entre elas o autor destaca: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 9.394/96), entre outras. Além disso, o autor evidencia que o SAEB também se originou a partir daquelas orientações.

As pesquisas que analisam criticamente tais políticas adotam, em geral, uma perspectiva sociopolítica em que se denuncia seu caráter economicista e pragmático, estando ausentes análises do ponto de vista pedagógico-didático, ou seja, análises sobre como essas políticas induzem objetivos para a escola e concepções de ensino e aprendizagem, com repercussões nas práticas de gestão pedagógica e curricular e nas formas de trabalho dos professores na sala de aula (LIBÂNEO, 2012, p. 22 – 23).

O autor discorre sobre as políticas que são implementadas sem considerar como elas serão desenvolvidas dentro da sala de aula, não considerando o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, os documentos legais que orientam os processos educativos afirmam ser orientados pelo compromisso com uma política pública que atenda as necessidades da população, tal como se pode ver no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que dispõe as DCNEM-2012:

[...] algumas políticas, diretrizes e ações do governo federal foram desenvolvidas com a proposta de estruturar um cenário de possibilidades que sinalizam para uma efetiva política pública nacional para a Educação Básica, comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira (BRASIL, 2013, p. 147).

Apresentamos uma síntese do processo histórico que levou à aprovação da LDB 9.394/96, pois ela traz uma nova concepção de educação básica incluindo as modalidades de ensino. Cury (2008) faz a defesa de que a Educação Básica é um direito, um princípio constitucional, logo, é para todos. O autor assevera que a Educação Básica se constitui como

um ganho ao se efetivar enquanto preceito legal num país que “[...] por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (CURY, 2008, p.294).

Na sequência, discorreremos sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que tratava do financiamento da educação, possibilitou a expansão de matrículas do ensino fundamental e conseqüentemente levou à expansão do ensino médio, visto que maior número de estudantes concluíam o ensino fundamental e assim, passaram a buscar a última etapa da educação básica.

Evidenciamos o Plano Nacional da Educação (PNE/2001 – 2010), que está previsto no art.9º e art. 87 da LDB da LDB 9.394/96. Para Dourado (2010), o PNE está em consonância com a organização da educação brasileira, em seus níveis e modalidades educacionais, apresentando metas específicas quanto ao acesso, permanência, qualidade (para o ensino médio) e condições inclusive dos profissionais.

Descrevemos sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pois trata-se do sistema de avaliação em larga escala, incluindo o ensino médio, obrigatório para todas as escolas públicas do país. E tratamos sobre o ENEM, que foi se consolidando como o exame de acesso à educação superior, principalmente nas Instituições de Educação Superior (IES) públicas.

Ao término do FUNDEF em 2006, foi aprovado o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) estendendo a assistência financeira para todas as etapas da educação básica, inclusive o ensino médio, que antes não possuía uma política específica de financiamento. Sena (2008, p. 320) destaca como ponto positivo “[...] a abrangência da forma pela qual todas as etapas da educação básica passam a contar com um mecanismo de financiamento, bem como o encaminhamento satisfatório, como ponto de partida, da questão da participação financeira da União”.

Também discorreremos sobre a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pois se refere a plano nacional que incluiu 29 ações para a educação básica, e também a foi regulamentada a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Logo após, trazemos as mudanças ocorridas em 2009 no ENEM com os novos objetivos implementados, bem como alguns autores que discorrem sobre as implicações do ENEM nas práticas docentes da

etapa conclusiva da educação básica. Fazemos uma breve contextualização da Conferência Nacional da Educação – CONAE (2010), visto que essa conferência foi uma importante ação realizada que subsidiou a elaboração do novo Plano Nacional da Educação.

Apresentamos o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), porque teve como finalidade a ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2011), bem como, contribuição para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional. Na sequência trazemos o novo PNE (2014-2024) visto que esse plano apresenta metas para a melhoria da qualidade da educação, com metas específicas para o ensino médio.

E por fim, discorreremos sobre as políticas de democratização do acesso à educação superior, e neste trabalho elencamos as seguintes: Programa Universidade para Todos (ProUni); Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); Educação a Distância (EaD); Universidade Aberta do Brasil (UAB); Programa de Apoio a Planos Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Criação dos Institutos Federais-IF e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); Lei de cotas 12.711/2012.

Para melhor compreensão, como já anunciamos, organizamos as discussões em uma sequência temporal sinalizada pelos mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Lula (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016), cujo tempo de mandato se explica pelo golpe de 2016.

3.3 Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002)

No ano de 1994 Fernando Henrique Cardoso (FHC) é eleito presidente do Brasil, tomando posse em 1º de janeiro de 1995 e sendo reeleito em 1998 para mais um mandato. Suas principais ações na economia foram a consolidação do Plano Real, que teve início quando era ministro da fazenda no governo de Itamar Franco e as privatizações das empresas estatais como a Companhia Vale do Rio Doce (empresa do setor de mineração e siderurgia), a Telebrás (empresa de telecomunicações) e o Banespa (banco pertencente ao governo do estado de São Paulo). A compra das empresas estatais ocorreu, sobretudo, por grupos estrangeiros, que faziam aquisição das ações ou compravam grande parte dessas, assim, tornavam-se sócios majoritários.

Com relação às mudanças ocorridas na educação, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional conhecida como LDB a (Lei nº 9.394 de 20/12/96), a lei que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o Plano Nacional da Educação (PNE/2001 - 2010) e a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A nova LDB é resultado de um longo embate, que durou quase uma década. De acordo com Saviani (2006, p. 42), “Promulgada a Constituição Federal em 05.10.88, em dezembro do mesmo ano o Deputado Octávio Elísio apresentou a Câmara Federal o projeto de lei que recebeu o número 1.258-A/88 fixando as diretrizes e bases da educação nacional”. No entanto, após apresentar o primeiro projeto, o próprio deputado Octávio Elísio expos três emendas ao projeto original. Saviani (2006) reitera que em março de 1989 foi criado um grupo de trabalho da LDB, coordenado por Florestan Fernandes e tendo como relator Jorge Hage, o grupo de trabalho propôs várias mudanças no texto original, inclusive com sugestões da comunidade educacional. Jorge Hage percorreu o país participando de fóruns, eventos, audiências públicas, seminários temáticos com especialistas, prestigiando todos os eventos que pudessem contribuir para o aperfeiçoamento do projeto da LDB. Assim após vários estudos, Jorge Hage apresenta em 28 de junho de 1990 o texto substitutivo da Comissão, sendo composto por 172 artigos distribuídos em 20 capítulos.

Entretanto, Saviani (2006) afirma que esse projeto passou por alterações na Câmara dos Deputados, sendo aprovado posteriormente em 13 de maio de 1993. Ainda conforme o autor, outro projeto de lei começou a ser tramitado no senado sob autoria do senador Darcy Ribeiro, o qual tinha concepções e conteúdo diversos do projeto da Câmara. O deputado Florestan Fernandes tece uma crítica a Darcy Ribeiro, alegando que o mesmo precipitou-se em apresentar outro projeto no senado, visto que já havia um projeto sendo tramitado na Câmara Federal (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006). Há disputas de intencionalidades na apresentação de dois projetos.

O projeto que fixa diretrizes e bases da educação nacional foi encaminhado ao Senado Federal sendo identificado com PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº 101, de 1993, tendo como relator o senador Cid Sabóia. Segundo Saviani (2006) ele promoveu audiências públicas, consultado pessoas que tinham contribuições a dar e ouvindo os representantes do governo, dos partidos, das entidades educacionais.

Cid Sabóia apresentou um novo projeto substitutivo que preservava a estrutura do projeto encaminhado pela Câmara, mas que também acrescentou medidas do projeto do

Senador Darcy Ribeiro, sendo aprovado na Comissão de Educação do Senado em 30 de novembro de 1994 e encaminhado ao plenário do Senado em 12 de dezembro de 1994. Todavia, muitas alterações ainda estavam por vir.

Darcy Ribeiro assume a Comissão de Constituição e Justiça em março de 1995 e apresenta parecer no qual, conforme Saviani (2006, p. 159) “alega inconstitucionalidades de todo o tipo para inviabilizar tanto PLC nº 101/93 como o substitutivo de Cid Sabóia”. Sendo assim, o próprio Darcy Ribeiro apresentou Substitutivo que foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça do Senado. A última versão aprovada no Plenário do Senado em 08 de fevereiro de 1996 tinha 91 artigos. Sobre as alterações no projeto Saviani (2006) afirma:

Vê-se que essa estrutura se baseia fortemente naquela do primeiro projeto de D. Ribeiro com leves alterações baseadas no projeto aprovado na Câmara. Quanto ao conteúdo, se distancia bastante do primeiro projeto, aproximando-se da proposta da Câmara sob o aspecto da organização das bases, isto é, dos níveis de ensino e modalidades de ensino. Já no que diz respeito ao controle político e à administração do sistema educacional, retorna a orientação do primeiro projeto aperfeiçoando-a sintonizando-a com as linhas da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (SAVIANI, 2006, p. 161).

Ghiraldeli Junior (2006), também evidencia a mistura entre o projeto que ouviu a população e o projeto de Darcy Ribeiro, porém deixa explícito uma maior influência do segundo projeto com relação ao primeiro.

O projeto volta para a Câmara dos deputados como Substitutivo Darcy Ribeiro, sendo aprovado no dia 17 de dezembro de 1996 e sendo sancionada pelo Presidente da República sem vetos e promulgada no dia 20 de dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob nº 9.394/96. Vale ressaltar que a LDB ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro visto que o texto final não é o texto da Câmara, mas sim do Senado. Mesmo que no procedimento esteja descrito como uma lei oriunda da Câmara dos Deputados sancionada.

A LDB 9.394/96 é um texto que incorpora e detalha os princípios, fins e deveres definidos pela Constituição de 1988. Apresenta também dispositivos sobre a organização da educação nacional, aí incluindo as incumbências das diferentes esferas do Poder Público; quanto aos níveis de ensino – Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior, e quanto as modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola e Educação à Distância. Além

disso, mantém muitas orientações advindas de leis anteriores, mas traz algumas novidades, sobretudo no campo da ampliação de direitos e deveres relativos à educação estabelecidos pela Constituição de 1988.

Kuenzer (2010) ressalta que a LDB 9.394/6 trouxe mudanças com relação às LDBs anteriores, pois esta nova LDB visa democratizar a oferta de educação pública de qualidade para toda a população, principalmente para aqueles que só têm na escola pública a possibilidade de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual.

E ainda conforme Kuenzer (2010, p. 855) “a incorporação de todas as modalidades de educação na concepção de educação básica, estabelecendo sua integração e assegurando sua organicidade, decorre desta concepção de educação como totalidade”. A autora esclarece a importância de que na LDB estão postas todas as modalidades da educação, evidenciando que assim temos uma educação na sua totalidade.

A primeira LDB foi promulgada no Brasil em 20 de dezembro de 1961 com a Lei nº 4.024, a referida lei estruturou o Ensino Médio em: ginásial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos. Conforme o Art. 34. “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.” Segundo Nascimento (2007) essa LDB, oportunizou pela primeira vez que o ensino profissional fosse integrado ao ensino regular, todavia, não foi suficiente para superar a dualidade estrutural, visto que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para diferentes estudantes, permanecendo as desigualdades existentes desde os primórdios da educação brasileira.

Em 1971 foi promulgada a segunda LDB sob nº 5.692, que organizou o sistema de ensino em 1º e 2º graus. A referida lei instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau. Estabeleceu a obrigatoriedade escolar para oito anos, com a fusão dos antigos cursos primário e ginásio. Nascimento (2007, p. 83) evidenciou que com essa lei “estava-se dando uma terminalidade ao ensino de 2º Grau, com pretensões, também, que um grande contingente de alunos saísse do sistema escolar e entrasse diretamente no mercado de trabalho, diminuindo a pressão por vagas no ensino superior”. A LDB 5.692/71 não previa preparar os estudantes para progredirem em estudos posteriores, como evidenciado na LDB 9.394/96.

Em 12 de setembro de 1996 foi promulgada a Emenda Constitucional nº 14/96 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e sua regulamentação está na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo

ano. Entretanto a educação infantil e o ensino médio não foram contemplados por esse fundo. O FUNDEF foi constituído da subvinculação do orçamento da educação advinda dos Estados, Municípios e Distrito Federal, ficando a União encarregada de apenas complementar os Estados onde o Fundo não era suficiente. Enquanto mecanismo de financiamento do Ensino Fundamental, alterou os arts. 34, 208, 211 e 60 das Disposições Transitórias, da Constituição Federal de 1988. O FUNDEF consistiu em um fundo de natureza contábil com vigência de dez anos, criado no âmbito de cada estado, mas somente começou a vigorar a partir de 1998, sendo formado por arrecadações dos próprios municípios e estados.

Conforme explicitado por Arias Vasquez (2005), baseando-se na fala do Ministro da Educação (1998) Paulo Renato Souza, os objetivos do FUNDEF são: promover justiça social; promover uma política nacional de equidade; promover a efetiva descentralização; promover a melhoria da qualidade da educação e a valorização do magistério.

Esse fundo visava contribuir para o acesso e a permanência dos estudantes da educação básica, uma vez que neste período a taxa do analfabetismo era muito alta no Brasil. De acordo com Ferraro (2002), no ano 2000 a taxa de analfabetismo era de 12,8% para pessoas com idade de 10 anos ou mais, o que corresponde a 17.552.762 pessoas e para as pessoas com idade de 15 anos ou mais essa taxa era de 13,6% o que representa 16.294.889 pessoas analfabetas no Brasil.

Como descreve Arias Vasquez (2005), essa legislação prevê a distribuição de recursos e responsabilidades entre os Estados e seus municípios, de tal forma que:

- pelo prazo de dez anos, os Estados e municípios devem aplicar, no mínimo, 15% de todas as suas receitas exclusivamente na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental. Os recursos que compõem o FUNDEF são provenientes de 15% das seguintes fontes de receitas dos Estados e municípios: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); "Fundo de Participação dos Estados e Municípios (FPE e FPM); Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações (IPI-exp); Ressarcimento pela desoneração de Exportações de que trata a Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir).
- no mínimo 60% desses recursos devem ser utilizados exclusivamente no pagamento da remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício;
- deve ser fixado, a cada ano, um valor mínimo nacional por aluno. O governo federal complementa esses recursos sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor anual por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente.

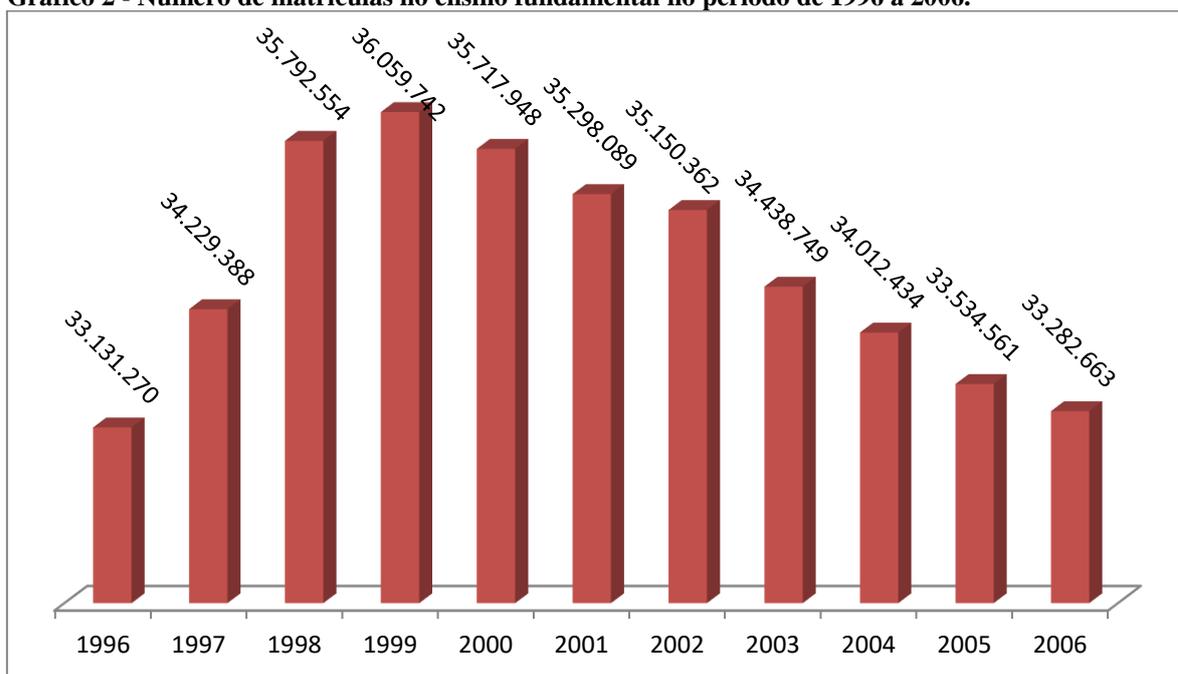
O FUNDEF tinha como objetivo promover a oferta do Ensino Fundamental com qualidade a 100% da população escolarizável no Brasil. Para controle desse atendimento, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), responsável pela realização do Censo Escolar “constituiu-se, em 1996, iniciativa para tornar confiáveis os dados numéricos referentes aos alunos desse sistema de ensino” (FRANÇA, 2007, p. 183). Esses dados estatísticos anuais contribuíram para a definição do custo aluno-ano, cabendo ao FUNDEF à distribuição automática dos recursos, de acordo com o total de alunos matriculados. A definição dessa política, enquanto descentralizadora, tem características homogêneas para implementação em realidades com características regionais diferenciadas. França, analisando esse Fundo, assim o define:

Como política pública, por sua universalidade; e como programa de financiamento, pela vinculação de recursos para a manutenção do ensino fundamental. Caracterizava-se, portanto, como um Programa inovador de descentralização financeira, cuja meta seria proporcionar uma boa gestão educacional, sem, no entanto, assumir a responsabilidade pela gerência dos recursos, tarefa que se destinava às próprias Secretarias Estaduais de Educação e às prefeituras Municipais (FRANÇA, 2007, p.184)

Arias Vazquez (2005, p.162) afirma que “o Fundef proporcionou significativos avanços na gestão do Ensino Fundamental público, organizando o financiamento dessa etapa do ensino por meio do novo critério de redistribuição de recursos vinculados ao Fundo”. Através do FUNDEF foi possível ampliar o número de estudantes, melhorar a infraestrutura das escolas, ou seja, possibilitou atingir os objetivos para os quais foi proposto, universalizando o acesso à educação básica e valorizando o magistério. Entretanto, esses avanços foram limitados, pois o governo federal não cumpriu seu papel como deveria fazê-lo, e reduziu a participação dos recursos federais. Na visão deste mesmo autor essa ação do governo federal impediu um avanço na política de correção das desigualdades interestaduais proposta pelo FUNDEF, uma vez que as desigualdades presentes na estrutura fiscal vinculada ao Fundo não foram alteradas. Cabe ressaltar que a política do FUNDEF atendia apenas estudantes do ensino fundamental, deixando de fora a educação infantil e o ensino médio.

Apesar de algumas inconsistências existentes no programa, o FUNDEF possibilitou que milhares de pessoas pudessem frequentar a escola, aumentando significativamente o número de matrículas nessa etapa do ensino. Vejamos gráfico 2 a seguir com o número de matrículas no ensino fundamental, período compreendido entre 1996 (ano de criação do FUNDEF) a 2006 (último ano de vigência do FUNDEF).

Gráfico 2 - Número de matrículas no ensino fundamental no período de 1996 a 2006.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do INEP (2020).

Verificamos que após a lei 9.424/96 ser sancionada, o número de matrículas no ensino fundamental foi aumentando consideravelmente, atingindo o ápice em 1999, onde 2.928.472 estudantes foram matriculados há mais com relação ao ano de 1996, correspondendo a um aumento de 8,84%. Porém a partir de 2003 a queda foi mais acentuada, e em 2006 havia 33.282.363 educandos matriculados no ensino fundamental no Brasil. Conforme dados do INEP, em 1999 havia 8.473.978 estudantes com 15 anos ou mais matriculados no ensino fundamental, isto é, 25,57% dos educandos se encontrava com idade superior para estar matriculado nesta etapa do ensino, pois conforme LDB a duração nesta etapa é de nove anos, iniciando-se aos seis anos. Já em 2006 estavam matriculados 5.253.830 estudantes com 15 anos ou mais, o que corresponde a 15,78%. Dessa forma, analisamos que a queda no número de matrículas está relacionada aos estudantes que já se encontram fora da idade escolar obrigatória (6 a 14 anos). E que o número de matrículas com idade de 6 a 14 anos aumentou em 13,67% quando comparamos o ano de 1996 com relação ao ano de 2006, num total de 3.371.261 estudantes. O aumento numérico nesse entremeio se deve a uma demanda anteriormente reprimida e que com o passar dos anos (por meio das políticas educacionais) leva a uma certa estabilidade. Há muitos fatores a considerar para esse aumento no número de matrículas, porém este não é um objetivo desta pesquisa.

Entre outras medidas efetuadas para incluir as crianças na escola, o FUNDEF foi uma política importante para a educação brasileira, possibilitando um aumento no número de matrículas no ensino fundamental. Dessa forma, os estudantes concluíam essa etapa do ensino e na sequência poderiam dar continuidade aos estudos no ensino médio.

Em cumprimento ao art. 9º da LDB 9.394/96, que dispõe sobre as incumbências da União, está posto sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Assim como no art. 87 § 1º onde se estabelece que “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996). E ainda a Constituição Federal de 1988 em seu art. 214 dispõe: A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público. Assim, no governo de FHC, ainda que não no prazo de um ano previsto na LDB, foi criado Plano Nacional de Educação – PNE, sancionado pela Lei nº 10.172 em 09 de janeiro de 2001, com duração de 10 anos (2001 a 2010).

O referido Plano apontou quatro objetivos a serem alcançados: (i) Elevação global do nível de escolaridade da população; (ii) Melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; (iii) A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública; (iv) Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares em conselhos escolares ou equivalentes.

Dourado (2010) destacou a possibilidade de se alcançar as metas elencadas para melhoria da qualidade da educação, entretanto, afirmou que o plano não possuía mecanismos concretos para financiamento, inviabilizando o cumprimento das metas. O autor reitera que o plano não efetivou a organicidade orçamentária “na medida em que o Plano não foi levado em conta no processo de elaboração do Plano Plurianual (PPA) e de suas revisões. Esse cenário é revelador de um dos seus grandes limites estruturais” Dourado (2010, p.685). Dourado afirma que o PNE não teve uma política de financiamento, com isso muitas metas não foram cumpridas, ficando elencadas apenas no papel.

Quanto ao Ensino Médio (EM) destacamos algumas das metas estabelecidas no PNE (2001-2010):

- (i) Melhorar o aproveitamento dos alunos do EM, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados;
- (ii) Reduzir em 5% ao ano, a repetência e a evasão de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão deste nível;
- (iii) Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação, nesse nível de ensino, àqueles que não a realizaram;
- (iv) Promover, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura, compatíveis com as realidades regionais e
- (v) Adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, suficiente para garantir o atendimento dos alunos que trabalham (BRASIL, 2001).

Nas metas estabelecidas pelo PNE (2001-2010) para a etapa conclusiva da educação básica estão descritas a preocupação em ampliar o número de acesso dos estudantes, bem como, garantir a permanência dos mesmos para que eles possam concluir esta etapa da educação básica. Todavia, isso não ocorreu na prática, Keunzer (2010) relata que devido ao PNE não ter apresentado junto às metas, quais seriam os indicadores e mecanismos de financiamento e responsabilidades, as metas estabelecidas neste PNE não foram realmente cumpridas.

Em 2001 (ano da aprovação do PNE) estavam matriculados 8.398.008 estudantes, já em 2004 havia 9.169.357 matrículas, a partir de então as matrículas foram diminuindo ano após ano, chegando em 2010 (último ano de vigência do plano) há 8.358.647 jovens matriculados no ensino médio. A autora destaca ainda que em relação ao PNE (2011–2020) seria preciso que se tivessem metas claras para as pessoas que vivem para o trabalho, ou seja, para os estudantes que necessitam trabalhar enquanto estudam, bem como aqueles que procuram por um ensino médio profissionalizante, “a mais importante é a disponibilização ampliada da oferta de educação profissional integrada ao ensino médio para os que vivem do trabalho, como estratégia de enfrentamento dos efeitos perversos da dualidade invertida” (KUENZER, 2010, p. 868).

Algumas políticas educacionais foram implementadas para conseguir democratizar o EM e assim cumprir as metas definidas no PNE (2001-2010). Segundo dados do INEP, no item i: O Brasil conseguiu avançar, porém de forma muito tímida, visto que em 2005 a nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) observado foi de 3,4 passando para 4,2 em 2019, ano cuja meta prevista era de 4,7 para esta última etapa da educação básica (INEP, 2020). No que se refere ao a meta iv, no nosso entendimento essa meta ainda está longe de ser atingida na sua totalidade, visto que temos muitas escolas com infraestrutura

inapropriadas para atender aos alunos do EM, sem laboratórios, quadra de esportes, entre outros itens. Com relação ao item v, verificamos que a maior parte dos estudantes no Brasil encontra-se matriculado no diurno, conforme apresentaremos no gráfico 3, na seção 4, o que pode suscitar questionamentos. Entendemos que muitas outras ações precisariam ser implementadas para que se pudesse garantir o acesso, permanência e qualidade na conclusão desta etapa da Educação Básica.

3.3.1 Políticas Públicas de Avaliação e o Ensino Médio

Nesta seção optamos por fazer uma discussão sobre as avaliações tendo em vista terem ganhado maior impulso a partir de FHC e depois terem tido continuidade nos governos posteriores. O objetivo é evidenciar como essas políticas foram ganhando espaço e força, alterando o funcionamento das instituições educacionais nos diversos níveis de ensino e dando destaque ao nosso campo de estudo, o ensino médio.

As políticas de avaliação surgiram no Brasil, a partir da década de 1990 no governo de FHC, são baseadas no modelo de currículo de competências e habilidades e apresentam um discurso marcado por princípios das políticas no contexto neoliberal e tiveram forte influência de órgãos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI). Lima e Gandin (2019) explicam que para conseguir empréstimos financeiros destinados à área educacional era preciso criar um sistema de avaliação em larga escala. Assim, um dos fatores principais para o surgimento de tais políticas no Brasil foi a necessidade de empréstimos. “Tal é o caso, por exemplo, do próprio SAEB, que teve sua criação vinculada a uma condicionalidade do banco, que exigia a criação de um sistema nacional de avaliação para que o empréstimo destinado ao Projeto Nordeste fosse efetivado” (LIMA e GANDIN, 2019, p. 6). Os autores também enfatizam a influência indireta do FMI, para a implantação dessas avaliações.

As avaliações da educação no país, avaliação externa e avaliações em larga escala tinham como justificativa também atender o art. 9º da LBD, inciso VI, “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridade e a melhoria da qualidade de ensino” (BRASIL, 1996).

Sousa (2002, p. 161) afirma que a avaliação enquanto Política Pública é um processo dinâmico que não ocorre somente ao final de cada etapa, projeto ou programa, “mas como

política pública que institucionaliza em cada ação, com a possibilidade de intervir no replanejamento ou aprimoramento das políticas sociais em curso”. Assim, as avaliações devem ter como um dos objetivos a intervenção no âmbito escolar e acadêmico, pois através dos resultados obtidos, torna-se possível o Estado deliberar ações que contribuam para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Freitas (2004) afirma que o Estado, além de oferecer os serviços educacionais, passou também a avaliar a oferta desses serviços, no sentido de regular e melhorar cada vez mais o setor educacional, por meio das Políticas Públicas direcionadas aos problemas encontrados. Nesse sentido, as avaliações devem auxiliar no desenvolvimento de políticas educacionais.

As avaliações externas têm como um de seus principais componentes a aferição do desempenho dos alunos em provas padronizadas e contempla um amplo contingente de participantes, por isso, também, denominada na literatura como avaliação em larga escala, fornecendo um conjunto de informações que pode orientar ações das mais variadas ordens nas políticas educacionais, ressaltando-se que, rigorosamente, algumas avaliações externas não passam de processos de medição das proficiências nos conteúdos dessas provas (ALAVARSE, MACHADO e ARCAS, 2017, p. 1358).

Conforme os autores, as avaliações em larga escala são caracterizadas por provas padronizadas com o intuito de atingir o maior número possível de participantes e por meio dos resultados obtidos o Governo terá uma gama de informações que orientará nas implementações de políticas educacionais.

Sousa (2013), tal como outros pesquisadores, em uma perspectiva mais crítica, afirma que essas avaliações induzem à padronização curricular, à responsabilização da escola e professores pelos resultados, à necessidade de prestação de contas à sociedade, entre outros fatores. Dessa maneira, a concepção de qualidade da educação fica relacionada aos resultados de desempenho dos estudantes nessas avaliações e, muitas vezes, como evidenciado por Sousa, a responsabilidade dos resultados obtidos, recai tão somente sobre os docentes, e nesse cenário acabam criando uma prestação de contas sobre os serviços educacionais à população, porém existe todo um contexto por trás dos resultados dessas avaliações que não é levado em conta, inclusive a falta de investimento por parte do Estado e as condições socioeconômicas dos estudantes, entre outros fatores. É importante ressaltar que a LDB, mais especificamente em seu artigo art. 87, reafirma o papel da avaliação externa e torna imperativo o processo de avaliação. Há que se discutir qual o tipo de avaliação e qual a compreensão de qualidade fundamenta cada processo avaliativo.

Essas avaliações iniciaram no Brasil no final da década de 1980 através do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP), nos estados do Rio Grande do Norte e Paraná (BAUER, 2012; WERLE, 2011). Em 1992 o INEP torna-se o órgão responsável pela avaliação em larga escala no Brasil. Werle (2011, p. 775) afirma que no ano de 1995 “o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial, e pela a terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)”. A partir de então, estava implantado um sistema de avaliação nacional para a educação básica no Brasil. E ainda conforme a autora essa avaliação acontece da seguinte maneira:

A avaliação passa a ocorrer de dois em dois anos, focando dois componentes curriculares: Português (leitura) e Matemática (solução de problemas). A característica do Saeb é ser uma avaliação amostral de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 3º ano do Ensino Médio, envolvendo estudantes das redes públicas e privada, de zonas urbanas e rurais, oferecendo informações passíveis de serem tratadas por localização rural ou urbana, por dependência administrativa, por unidade da federação, por região e na totalidade do país (WERLE, 2011, p. 775).

Contudo, é importante salientar que a partir de 2017, para o ensino médio essa avaliação passa a ser censitária, ou seja, passaram a fazer as avaliações do SAEB todas as escolas públicas (aplicação obrigatória) e privadas (adesão voluntária), de zonas urbanas e rurais, e com pelo menos dez estudantes matriculados em turmas regulares na 3ª série do Ensino Médio (ou 4ª série do Ensino Médio, quando este for o ano de conclusão da etapa).

Com a implantação das avaliações em âmbito nacional muitos estados começaram a criar suas próprias avaliações em larga escala. No estado de Mato Grosso, o governo implantou em 2017 o Avalia MT, seguindo os mesmos moldes do SAEB, e desde a sua implementação vem realizando essas avaliações todos os anos, porém outros estados, como Paraná e Rio Grande do Norte, já aplicam essas avaliações desde a década de 1990.

Werle (2011) acrescenta que o PNE (2001–2010) também contempla a importância das avaliações em larga escala em todos os níveis da educação, afirmando ser primordial o estabelecimento de um sistema de avaliação para verificar resultados e corrigir distorções.

Sousa (2011, p. 101) esclarece que “o Saeb reúne características que permitem reconhecê-lo como um sistema de avaliação de desempenho de alunos do ensino médio”, mas acrescenta ainda que o objetivo central do SAEB é promover uma avaliação externa e em larga escala da educação básica no Brasil.

Desde a implantação do SAEB (1995), o governo aplica essas avaliações com o intuito de verificar o desempenho dos estudantes da educação básica. E nas últimas duas décadas o governo federal tem procurado implantar medidas (serão apresentadas na seção 4) que possam contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem na última etapa da educação básica. Todavia, é importante relatar que essas ações ainda não foram suficientes para atingir a meta (nota) proposta por essa avaliação em nível nacional, que em 2019 foi de 5,0 pontos para o ensino médio.

Na lógica das avaliações em larga escala, o governo federal implantou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), destinado para os concluintes e egressos da etapa conclusiva da educação básica, é um exame individual e voluntário. Foi instituído e normatizado pela Portaria Ministerial nº 438 de 28 de maio de 1998, durante a gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, no governo do presidente FHC, sendo de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sua implantação está diretamente relacionada à LDB no art. 9º, inciso VI: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridade e a melhoria da qualidade de ensino”. (BRASIL, 1996).

Por meio da portaria Ministerial nº 438 de 28 de maio de 1998, encontram-se no artigo 1º os objetivos estabelecidos para o ENEM:

Art. 1º Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
I-conferir ao cidadão parâmetro para auto avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
II-criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades de ensino médio;
III-Fornecer subsídio às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
IV- Constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.
(BRASIL, 1998b, p. 5).

O ENEM foi desenvolvido com o intuito de promover o desenvolvimento do participante e de uma autoavaliação dos estudantes ao final da educação básica, pautada nas competências e habilidades previstas, tal como afirmavam Castro e Tiezzi.

O ENEM tem como ênfase a avaliação do perfil de saída dos egressos deste nível de ensino. Seu objetivo principal é proporcionar uma avaliação do desempenho dos alunos, ao término da escolaridade básica, segundo uma estrutura de competências associadas aos conteúdos disciplinares, que se espera tenha sido incorporada pelo

aluno, para fazer frente aos crescentes desafios da vida moderna. (CASTRO e TIEZZI, 2005, p. 144).

Quando o ENEM foi implantado a prova era composta por 63 questões de múltipla escolha e uma redação, realizada em um único dia. As questões eram centradas na avaliação individual de desempenho por competências, com eixos estruturados na interdisciplinaridade e na contextualização de conhecimentos expressos na forma de situações-problema. As 63 questões contemplavam 5 competências e 21 habilidades. Esses conceitos são apresentados no Documento Básico do ENEM:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’ Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2002, p.11).

Esta matriz tenta definir os pressupostos e as características operacionais da prova evidenciando:

[...] a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura (BRASIL, 2002, p. 5).

Dessa maneira, na prova objetiva cada habilidade era avaliada três vezes. E também conforme a matriz do ENEM, o estudante precisaria ter domínio de leitura, compreensão, interpretação em todas as disciplinas trabalhadas na escola, uma vez que estas habilidades perpassam por todas as disciplinas escolares.

Castro e Tiezzi (2005) enfatizam que ao construir uma matriz de competências e habilidades, o ENEM estabeleceu um padrão de referência para o término da educação básica, da mesma maneira, que outros exames internacionais, citando o SAT Scholastic Aptitude Test (SAT) nos Estados Unidos.

Em contraposição, Sousa (2011) afirma que o ENEM não pode ser considerado um exame que avalia o EM como etapa do ensino, pois o objetivo é avaliar individualmente alunos concluintes e egressos do EM quanto às competências e habilidades. A prova que tem por objetivo avaliar esta etapa do ensino é a prova SAEB, conforme já descrito anteriormente.

Sousa (2011, p. 102) também acrescenta que os “resultados não podem ser tomados para se afirmar sobre a qualidade (ou falta dela) no Ensino Médio; estes não são representativos do conjunto dos concluintes desta etapa de ensino, pois não se tem controle da adesão ao exame”. Assim, os resultados obtidos no ENEM não devem ser considerados para avaliar a qualidade da educação, visto que a prova é voluntária. Entretanto, não é isso que acontece na prática, pois verificamos uma comparação das notas entre as escolas, principalmente entre as privadas, inclusive com ampla divulgação na mídia, quando os resultados dos seus alunos são satisfatórios.

Quando o ENEM foi realizado pela primeira vez em 1998, duas Instituições de Ensino Superior (IES) utilizaram a nota da prova para ingresso na educação superior, ou seja, o vestibular foi substituído pelo ENEM. As referidas universidades foram Pontifícia Universidade Católica-RJ e a Universidade Federal de Ouro Preto-MG. Santos (2011) explica que houve uma mobilização para que as universidades pudessem incluir o ENEM no processo seletivo, inclusive o próprio Ministro da Educação esteve empenhado em fazer com que as universidades utilizassem as notas do ENEM nos processos seletivos. De acordo com o Relatório Final do ENEM de 1999 publicado pelo INEP, o Ministro da Educação promoveu uma reunião com os pró-reitores de graduação das IES, para mostrar os resultados do ENEM 1998. O Ministro da Educação apresentou as possibilidades de utilização dos resultados do exame como instrumento único ou complementar ao sistema de acesso ao ensino superior. Então, em 1999 de acordo com o INEP, 93 IES passaram a utilizar as notas do ENEM como parte de seus processos seletivos, ou seja, o ENEM se tornava o exame de acesso à Educação Superior. Em 19 de março de 2001, foi instituída a portaria nº. 19 com o intuito de democratizar o acesso à participação, o governo isentou o pagamento da taxa de inscrição dos participantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, os estudantes que concluíram o ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os que declararam impossibilidade de pagar a taxa de inscrição. Conforme dados no quadro abaixo, percebemos que realmente o número de inscritos no ENEM passou a aumentar ano após ano.

Quadro 2 – Números de inscritos no ENEM – 1998 a 2002.

ANO	Nº DE INSCRITOS
1998	157.221
1999	346.953
2000	390.180

2001	1.624.131
2002	1.829.170

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do INEP (2020).

O aumento mais expressivo da quantidade de estudantes inscritos no ENEM durante o governo de FHC foi no ano de 2001, tendo um aumento de aproximadamente de 316,25% com relação ao ano anterior. E neste ano havia 248 IES utilizando a nota do ENEM para ingresso na educação superior, conforme dados do INEP.

Cada vez mais IES passaram a utilizar o ENEM como forma de ingresso a Educação Superior, aumentando assim o número de estudantes e egressos do EM na realização do exame. Nesse contexto, o ENEM foi ganhando forças e se consolidando como o exame de acesso às principais IES do país, com ampla divulgação pela mídia, pois o governo almejava expandir cada vez mais o exame, garantindo que o número de inscrições sempre superassem a do ano anterior, e também que as universidades aderissem ao exame como forma de acesso a educação superior.

Observando a trajetória do ENEM, pode-se afirmar que houve um crescimento e mudanças em relação a sua função: iniciou como proposta de autoavaliação e avaliação de qualidade do ensino passou a ser mecanismo de certificação de conclusão do ensino médio, tornou-se mecanismo de acesso à educação superior e mais recentemente, tem funcionado como referência curricular.

Podemos afirmar que a introdução de políticas de avaliação em larga escala, iniciadas neste período, levaram à tendência de uma perspectiva de qualidade “para menos”. Os elementos em avaliação geraram uma redução dos conteúdos curriculares – como exemplo a avaliação de Língua Portuguesa e Matemática pelo SAEB e posteriormente a matriz de referência do ENEM – e, conseqüentemente, influenciaram práticas pedagógicas. Se os resultados das avaliações dos estudantes se transformavam em avaliações das escolas e de seus professores, então cabia a esses a preocupação e a responsabilidade de priorizar o ensino do que seria avaliado.

3.4 Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010)

Em 1º de janeiro de 2003, toma posse como presidente da República do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), sendo reeleito em 2006, e

conclui seu 2º mandato em 31 de dezembro de 2010. Lula deu continuidade às políticas educacionais implementadas por Fernando Henrique Cardoso, que governou o país por dois mandatos consecutivos, de 1995 a 2002, bem como implantou outras medidas importantes na educação brasileira.

Em 2006, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estendendo a assistência financeira para todas as etapas da educação básica. É importante ressaltar que isso ocorreu também por pressão das organizações e entidades educacionais.

O FUNDEB foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos nº 6.253 e 6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente. O plano é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, inclui todos os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal. É composto por recursos provenientes dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Há também uma contribuição do Governo Federal, quando necessário. No quadro 5, abaixo, apresentamos as principais diferenças entre o FUNDEF e o FUNDEB.

Quadro 3 - Principais diferenças entre o FUNDEF (1996) e o FUNDEB (2007).

FUNDEF	FUNDEB
Composição dos recursos: ICMS;FPE;FPM;IPI-Ex;LC 87/96	Composição dos recursos: Além dos impostos existentes no Fundef, incluiu: IPVA; ITR; ITCMD
Vigência de 10 anos (1997 a 2006)	Vigência de 14 anos (2007 a 2020)
Subvincula 15% dos impostos e transferências dos estados, municípios e Distrito Federal	Subvincula 20% dos impostos e transferências dos estados, municípios e Distrito Federal
Complementação da União quando necessário	Até 10% (para estados que recebem a complementação)
Financiamento abrange somente o Ensino Fundamental Regular	Financiamento abrange todas as etapas da Educação Básica

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das Leis 9.424/96 e 11.494/2007.

No que se refere às formas de arrecadação para os fundos, o FUNDEF foi contemplado por cinco fontes de arrecadação, enquanto o FUNDEB manteve os já existentes e inclui mais três, sendo: o Imposto sobre Transmissão “Causa Mortis” e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITCMD), Imposto Territorial Rural (ITR) e Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA).

O período de vigência do FUNDEB iniciou logo após o término do FUNDEF, no ano de 2007, com prazo de duração até 2020, perdurando por 14 anos.

Na distribuição desses recursos, são consideradas as matrículas nas escolas públicas e conveniadas, de acordo com os dados do censo escolar do ano anterior realizado pelo INEP. O FUNDEB prevê alteração dos critérios para a distribuição dos recursos entre Estados e Municípios, incluindo todas as etapas da Educação Básica, assim como do percentual sobre os impostos vinculados de 15% para 20%, aumentando gradativamente.

O valor mínimo nacional por aluno/ano representa o mínimo per capita a ser assegurado no ano, de forma que os recursos da complementação da União sejam repassados aos entes governamentais localizados no estado cujo valor por aluno/ano seja inferior a esse mínimo. Outro aspecto da regulamentação do FUNDEB se refere à diferenciação nos fatores de ponderação do custo-aluno entre as diferentes etapas e modalidade de ensino, pois conforme a etapa ou modalidade o valor a ser repassado é diferente.

Muito embora o FUNDEB represente um avanço ante o FUNDEF, ao resgatar o conceito de educação básica e ao fortalecer o controle social, ele não enfrentou os dois principais problemas de nossa política de fundos: 1) a inexistência de um valor mínimo por aluno que assegure um ensino de qualidade e que impeça as disparidades regionais; 2) embora o fundo seja único no âmbito de cada unidade da Federação, os alunos permanecem atendidos por duas redes distintas, com padrões de funcionamento e de qualidade distintos e que dificilmente conseguem estabelecer um regime de colaboração (PINTO, 2007, p. 894).

O autor também acrescenta que há uma disputa entre as redes municipal e estadual, no que se refere à rentabilidade do aluno no valor repassado pelo FUNDEB, uma vez que há um fator de ponderação de acordo com a etapa e modalidade.

No ano de 2008 foi aprovada a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para Carreira e Remuneração Docente. Lei 11.738/2008 oriunda de muitas lutas em torno de melhores condições e de remuneração dos trabalhadores em educação no Brasil. O FUNDEF e posteriormente mantido no FUNDEB, garante que 60% dos recursos sejam destinados para pagamento dos salários dos profissionais da educação.

O ensino médio, que antes não tinha uma política específica de financiamento, passou a ser contemplado com a implantação do FUNDEB, o que possibilitou organizar e estruturar melhor a etapa conclusiva da educação básica. De acordo com Sena (2008), o FUNDEB beneficiou-se da experiência do FUNDEF, mantendo alguns itens e inovando outros. O autor destaca que um dos avanços concreto foi:

[...] um equacionamento razoável da questão da complementação da União e a aposta num espaço federativo de negociação como a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade. Além disso, impulsionou a definição de piso salarial para o magistério (SENA, 2008, p. 339).

Sendo assim, o FUNDEB proporcionou avanços na educação básica, visto que incorporou todas as etapas, aumentou o percentual a ser repassado para as secretarias de educação, porém muitas outras ações ainda precisam ser implantadas para melhorar a qualidade da educação.

O Congresso Nacional promulgou no dia 26 de agosto de 2020 a PEC 26/2020 que torna permanente o FUNDEB. A PEC também eleva a participação da União no financiamento da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio. Ficou estabelecido da seguinte maneira: aumento dos atuais 10% para 23% a participação da União no Fundo. Essa participação será elevada de forma gradual: em 2021 começará com 12%; passando para 15% em 2022; 17% em 2023; 19% em 2024; 21% em 2025; e 23% em 2026.

Em 24 de abril de 2007, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de abrangência federal, através do decreto nº 6.094 do governo federal, cujo principal objetivo era melhorar a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro, promovendo diversos programas e ações governamentais.

Saviani (2007) afirma que o plano teve recepção favorável pela opinião pública e contou com uma ampla divulgação na imprensa. Contudo, Masson (2012) aponta vários autores que alegaram uma série de manifestações contrárias ao PDE, afirmando que durante o processo de elaboração do documento não houve um amplo diálogo entre as instituições de ensino e os profissionais que militavam na educação.

Quando o PDE foi lançado, já existia uma Política de Estado em andamento, o PNE, entretanto Lula lançou o PDE, ocasionando uma sobreposição. De acordo com Saviani (2007, p. 1239) confrontando-se a estrutura do PNE x PDE, constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio, “ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE”. E o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Saviani (2007) pontua que o PDE não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este. O PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE. E,

como recebeu o nome de Plano, subentende-se de que estaria sendo colocado no lugar do PNE.

No PDE foram lançadas 29 ações para a educação básica, conforme descrito a seguir:

No que se refere aos níveis escolares, a educação básica está contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o “FUNDEB”, o “Plano de Metas do PDE-IDEA”, duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guias de tecnologias”, “Censo pela Internet”, “Mais educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital” (SAVIANI, 2007, p 1233).

A última etapa da educação básica, de forma mais explícita, está contemplada em uma ação que seria o estágio, que se dirige simultaneamente ao ensino médio, educação tecnológica e profissional, e educação superior:

Entre as outras ações do PDE, mencionam-se o Programa Brasil Profissionalizado, por meio do decreto n. 6.302/07, que visa fomentar a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, permitindo a inserção profissional no mercado de trabalho, com estágio supervisionado, e fortalecer as redes estaduais de ensino na oferta de educação profissional de nível médio, por meio de um programa de assistência técnica e de financiamento (MOEHLECKE, 2012, p. 44).

Outra medida regulamentada pelo PDE foi à criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que consiste em um instrumento para avaliar a qualidade do ensino de cada escola, das redes de ensino, dos municípios e estados, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. As metas foram estabelecidas para serem cumpridas de 2 em 2 anos.

De acordo com Alves (2014), no Brasil, a adoção dos indicadores de desempenho para medir o alcance das políticas públicas está baseada na experiência de países desenvolvidos, conforme modelo do Reino Unido na década de 1980, e por sugestão de organismos internacionais de investimentos como o BIRD, o Fundo Monetário Internacional e a OCDE.

O objetivo do IDEB é indicar a qualidade da educação básica (ainda que a concepção de qualidade adotada tenha gerado e continue gerando muita polêmica) e o alcance das metas pactuadas nos termos de adesão da política nacional de educação, conforme aponta o Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007:

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

Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007).

O IDEB é composto por dois conceitos importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O cálculo é feito a partir dos dados sobre a aprovação, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no SAEB (MEC/INEP, 2020).

Almeida, Dalben e Freitas (2013) afirmam que o IDEB foi instituído em 2007 como um indicador de qualidade educacional para ser utilizado tanto nas orientações de planejamento de políticas públicas educacionais nos diferentes entes federativos (municípios, estados e Federação) e no financiamento da educação, quanto para servir como informativo à população em geral. Os autores asseveram que os resultados das avaliações externas podem contribuir para melhoria da qualidade da educação, no entanto, fazem a ressalva de que é preciso utilizar índices mais amplos que deem conta de outras dimensões da questão da qualidade, assim como instrumentos de medida com desenho mais apropriado ao fenômeno avaliado.

Ainda segundo Almeida, Dalben e Freitas (2013) o IDEB, com a pretensão de sumarizar a qualidade da educação por meio da razão entre a nota obtida pelos educandos na Prova Brasil e o fluxo escolar (aprovação), não parece viável, uma vez que deixa de considerar os fatores socioeconômicos dos estudantes, não refletindo a realidade da escola.

[...] o Ideb tem alta correlação com o nível socioeconômico do alunado. Assim, ao atribuir a esse indicador o status de síntese da qualidade da educação, assume-se que a escola pode superar toda a exclusão promovida pela sociedade. Há uma farta literatura que mostra que isso é impossível. Todos os alunos têm direito de aprender, e os conhecimentos e habilidades especificados para educação básica devem ser os mesmos para todos. No entanto, obter este aprendizado em escolas que atendem alunos que trazem menos de suas famílias é muito mais difícil, fato que deve ser considerado quando se usa o indicador de aprendizagem para comparar escolas e identificar sucessos. Almeida, Dalben e Freitas (2013, apud, Soares, 2011).

Conforme preconiza o decreto nº 6.094, a qualidade da educação básica será aferida pelo IDEB, entretanto, Almeida, Dalben e Freitas (2013) citando Soares (2011) enfatizam que os fatores externos a escola não são considerados para se obter a nota do IDEB, deixando explícito que a aprendizagem é mais árdua quando não há possibilidade de acompanhamento familiar. E segundo os autores esse fato deve ser levado em consideração quando se usa o indicador de aprendizagem para comparar escolas e identificar sucessos.

Com a divulgação dos resultados do IDEB, muitos professores passaram a ser responsabilizados pelos índices alcançados em suas respectivas escolas, entretanto, esses resultados deixam de considerar outros aspectos que interferem no desempenho, como a infraestrutura das escolas, condições de trabalho dos profissionais, localização da escola. Esses resultados contribuíram para um ranqueamento entre as unidades escolares. Nesse sentido, Almeida, Dalben e Freitas (2013) salientam que o modelo que vem sendo adotado é inapropriado para a compreensão e melhoria do trabalho desenvolvido nas escolas, pois as mesmas são ranqueadas a partir do IDEB e responsabilizadas de forma unívoca por seus resultados, sem que os aspectos que o compõem sejam devidamente analisados e considerados para a observação do trabalho desenvolvido.

Outros autores também tecem críticas ao IDEB como sendo um indicador da qualidade da educação básica, Daniel Cara, em entrevista divulgada pela revista Ensino Superior⁵, afirma que “o Ideb é um termômetro que revela se o aluno está ou não assimilando informações fornecidas pelo sistema educacional, mas não considera aspectos que têm impacto sobre a qualidade, como a valorização dos profissionais e a infraestrutura” (AVANCINI, 2008).

Figueiredo et al. (2018) afirmam que o IDEB tem recebido severas críticas com relação a sua configuração e a sua utilização na elaboração e implementação de políticas públicas, devido às inconsistências e incoerências verificadas no instrumento utilizado ou nos resultados por ele apontados. Os autores apontam que essas críticas também são oriundas de diversos fatores, tais como:

[...] formato de avaliação, baseado em testes padronizados com questões de múltipla escolha e tratamento quantitativo dos dados, o que não permite a real compreensão da realidade escolar por não ter elementos capazes de colher informações qualitativas dos estudantes, dos professores, da comunidade e da vivência escolar (FIGUEIREDO et al., 2018, p. 553).

Identificamos diversas críticas pelo fato de o IDEB ser considerado o índice que mede a qualidade da educação básica no Brasil, visto que este índice considera apenas a nota da Prova Brasil e o fluxo escolar, não levando em consideração outros aspectos presentes na vida escolar do educandos.

⁵ Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/afogados-em-numeros/#:~:text=%22O%20Ideb%20%C3%A9%20um%20term%C3%B4metro,%20Destrutura%22%2C%20afirma%20Cara>. Acesso em 10 jan. 2021.

A meta do IDEB para o ensino médio é progredir da média nacional de 3,4 registrada em 2005 para 5,2 em 2021, conforme tabela 2 abaixo.

Tabela 2 – IDEB do Ensino Médio no Brasil – Resultados e Metas 2005/2021.

	IDEB OBSERVADO								METAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	4,2	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2
	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA															
Estadual	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,9	3,1	3,2	3,3	3,6	3,9	4,4	4,6	4,9
Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,8	6,0	5,6	5,7	5,8	6,0	6,3	6,7	6,8	7,0
Pública	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,9	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9

Fonte: Brasil. INEP. Atualizado em 15/09/2020.

Um grande desafio continua a afrontar o ensino médio no Brasil, pois conforme dados da tabela 2, o IDEB da etapa final da educação básica, desde a sua primeira edição tem avançado muito pouco em relação à meta prevista até o ano de 2021 que é de 5,2. É preciso muito mais investimento nessa etapa do ensino, com políticas mais eficazes, que possam contribuir para o alcance da meta. Investimentos que devem incluir desde infraestrutura, livros didáticos para todos os estudantes, formação continuada para os professores que possa corroborar para o aprimoramento das práticas pedagógicas, entre outras medidas que devem ser implementadas para a melhoria da qualidade da educação.

No dia 15/09/2020 foi divulgado o resultado do IDEB/2019 e podemos perceber que houve uma melhora na nota do ensino médio em nível nacional, principalmente nas escolas públicas, visto que saltou de 3,5 em 2017 para 3,9 pontos em 2019.

Após 11 anos de aplicabilidade o ENEM passou por uma reformulação em 2009, sob o comando do Ministro da Educação Fernando Haddad, ficando conhecido como Novo ENEM. Em 27 de maio de 2009, entrou em vigor a Portaria nº 109 que foi publicada no Diário Oficial da União, regulamentando o novo ENEM. O art. 13 da referida portaria definiu a reestruturação da prova que deixou de ser aplicada em um único dia com 63 questões e passou a ser aplicada em dois dias, com o total de 180 questões. Nos dizeres da referida Portaria:

O exame constituir-se-á em 04 (quatro) provas, contendo 45 (quarenta e cinco) questões objetivas de múltipla escolha, versando sobre as várias áreas do conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil, e uma proposta de redação. 1º As 04 (quatro) provas serão estruturadas nas seguintes áreas do conhecimento: Prova I – Ciências Humanas e suas Tecnologias; Prova II – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Prova III – Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias e Redação; Prova IV – Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 2009).

De acordo com esse documento, a avaliação do Novo ENEM é estruturada a partir da nova matriz de referência (2009) das Orientações Curriculares para o Ensino Médio e de objetivos de conhecimento associados às Matrizes de Referência. Porém, permanece o caráter voluntário do exame, e passa a se garantir a gratuidade de participação para os concluintes do EM, em qualquer modalidade, matriculados em instituições públicas de ensino.

No quadro 3, a seguir, faremos uma relação entre os objetivos da portaria nº 438/1998 e a portaria nº 109/2009, conforme já apresentado por Machado (2012), logo abaixo elencaremos as alterações ocorridas entre elas.

Quadro 4 – Objetivos do ENEM (1998) e Novo ENEM (2009).

Portaria n.º 438/1998	Portaria n.º 109/2009
I- Conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;	I- Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
II- Criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino Médio;	II- Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
III- Fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;	III- Estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós médios e à Educação Superior;
IV- Constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.	IV- Possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
	V- Promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§1º e 2º da Lei n.º 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
	VI- Promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global.
	VII- Promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.

Fonte: Machado (2012).

Podemos notar que no inciso I não houve alteração do objetivo proposto, apenas uma reformulação na escrita. Quanto ao inciso II, na portaria 109/09 torna-se uma modalidade alternativa ou complementar para ingresso no mercado de trabalho, há um destaque para o campo do trabalho. Os incisos III e IV da portaria 438/98 foram agrupados no inciso III da nova portaria. O inciso IV da Portaria nº. 109/2009 refere-se às possibilidades de acesso dos estudantes a programas como o Programa Universidade para Todos - PROUNI (que concede

bolsas de estudo parciais ou integrais em cursos superiores nas IES privadas) e o Fundo de Financiamento do Estudante de Ensino Superior - FIES (que financia os estudos em IES privadas). Para os estudantes de graduação que têm interesse em fazer intercâmbio no exterior pelo Programa Ciência Sem Fronteiras, é necessário que o aluno tenha feito o ENEM e atinja a nota mínima exigida. Também possibilita o acesso às vagas no ensino técnico federal, por meio do Sistema de Seleção Unificada do Ensino Profissional e Tecnológico (SISUTEC). Oportuniza acesso às vagas no Ensino Superior Federal, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Serve como processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação em Universidades Portuguesas (O INEP tem acordo firmado com universidades portuguesas de aproveitamento dos resultados do ENEM para ingresso em suas graduações, desde 2014).

Já o inciso V pretende cumprir com a determinação do art. 38 da LDB 9.394/96 que determina em seu caput: “[...] os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 1996b), desempenhando, assim, a função até então dos exames supletivos, certificando maiores de dezoito anos que preencherem os requisitos mínimos para a conclusão do Ensino Médio. Desde a edição de 2009 até 2016, os participantes poderiam usar o resultado do ENEM para conseguir certificado de conclusão do ensino médio. De acordo com o INEP, alguns requisitos deveriam ser cumpridos para receber esse certificado, tais como: ter completado 18 anos até o dia da prova; indicação na inscrição que desejava obter a certificação para o ensino médio; indicação de uma instituição certificadora; obtenção de 450 pontos em cada uma das provas objetivas e 500 pontos na redação. O participante posteriormente deveria procurar a instituição certificadora que escolheu no ato da inscrição para solicitar o certificado.

Em 2017 não foi mais possível obter a certificação do ensino médio por meio da nota do ENEM, voltando a certificação a ser proferida pelo Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que no período de 2002 a 2008 foi o exame supletivo que certificou a conclusão do ensino médio, e que desde de 2017 voltou a ter essa finalidade.

O inciso VI da Portaria nº. 109/2009 que trata de promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio está em conformidade com o inciso VI do art. 9º da LDB 9.394/96, que determina que se assegure “[...] processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”

(BRASIL, 1996). De acordo com este inciso, o INEP divulga o resultado (nota) por unidade escolar dos estudantes que realizaram o exame, podendo ser considerado um dos elementos de avaliação da escola em seu nível médio. Finalmente, o inciso VII é elemento de avaliação individual de estudantes para classificação e ingresso nas diferentes IES.

O INEP tem disponibilizado para as escolas e comunidade em geral um relatório pedagógico. Este documento apresenta toda a estrutura da prova, especificando quais as competências e habilidades avaliadas em cada pergunta, traz todas as questões resolvidas e comentadas e também informa o percentual de acertos e erros de cada uma delas. De acordo com Andrade e Soida (2015) o INEP divulga três notas para as escolas, sendo elas: a média aritmética simples dos alunos nas provas objetivas, a nota da redação e a terceira nota é a média aritmética total da escola, sendo este último resultado o mais divulgado pela mídia para ranquear as escolas. Vale ressaltar que o INEP não repassa para as escolas as notas individuais dos estudantes.

Conforme disposto no inciso VI da Portaria 109/09, já citada, as escolas passam a ter acesso ao resultado geral do ENEM e uma nota é atribuída à unidade escolar de acordo com o desempenho dos seus alunos. Há uma ampla divulgação dos resultados por escola, principalmente pela mídia, evidenciando as instituições mais bem colocadas no exame. Isso acaba gerando uma competição, principalmente em relação às escolas privadas. Para Piunti (2015, p. 48) “O rankiamento das escolas de todo o país e a ampla divulgação pela mídia atinge de forma direta alunos e professores, sujeitos geralmente responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos resultados da escola”. Esses são alguns dos efeitos oriundos do ENEM.

O exame não leva em consideração a situação socioeconômica dos estudantes, bem como outras situações que indiretamente possam influenciar nos resultados. Dessa forma, estudantes e professores (principalmente aqueles que atuam no 3º ano), são responsabilizados pelos resultados da prova, colocando todos os estudantes na mesma situação para serem avaliados, tanto os alunos de escolas públicas, como os de escolas privadas. Andrade e Soida (2015) tecem severas críticas a essa forma de utilização do ENEM. O exame despreza fatores externos e transitórios que influenciam diretamente no desempenho dos alunos, como: as condições financeiras e sociais, diferenças culturais e econômicas das regiões brasileiras, bem como pelo fato de ser uma avaliação de caráter voluntário e a não realização da prova por parte significativa dos alunos concluintes do Ensino Médio, principalmente da rede pública de ensino. Em 2017, o Inep anunciou o encerramento da divulgação da nota do ENEM por escola

em função da inadequação do uso dos resultados como indicador de qualidade do ensino médio e o uso inapropriado feito pela mídia e alguns gestores educacionais, que buscavam ranquear as escolas. Entretanto, encontramos reportagens divulgando o resultado do ENEM por escola, sendo que a própria mídia tem feito a tabulação dos dados e publicando o resultado.

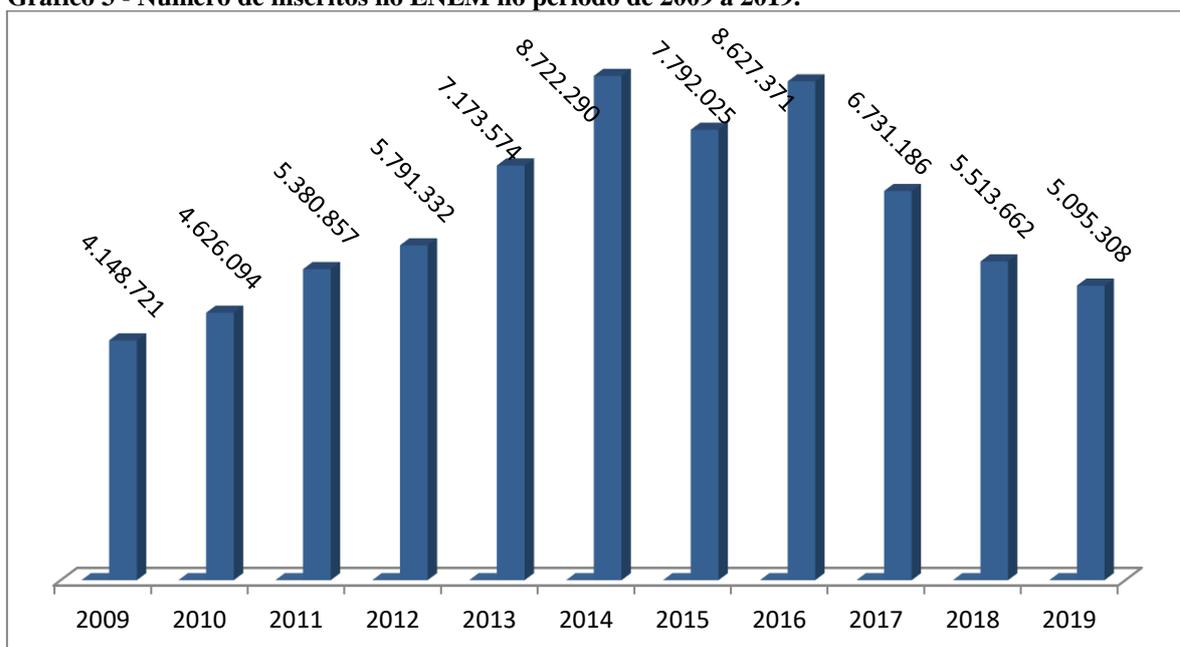
Barros (2014) aponta que o ENEM se tornou classificatório como qualquer outro processo seletivo. Autores como Santos (2011), Marçal e Vlach (2011) discorrem sobre as influências do ENEM no desenvolvimento das práticas pedagógicas nessa etapa do ensino. Para Santos (2011) o ENEM tem se constituído como orientador dos currículos das escolas e, de maneira indireta, pressiona a demanda de qual conhecimento deve ser trabalhado. Dessa forma, professores têm se preocupado muito com os temas que aparecem nas provas, de forma que suas práticas se voltam para ensinar aos estudantes os conteúdos, as competências e as habilidades mais exigidas na prova.

Marçal e Vlach (2011, p. 12) defendem que os professores devem utilizar-se do ENEM para realização de suas práticas, pois conforme evidenciado pelas autoras "faz-se necessário que os professores reflitam sobre o impacto que esse exame tem causado no cotidiano escolar e passem a utilizá-lo como um recurso no processo ensino-aprendizagem, e não apenas como indicador de médias de desempenho". Maceno et al. (2011) chamam a atenção para uma contradição existente na Matriz de Referência do ENEM, visto que discorre sobre o desenvolvimento de aulas contextualizadas, resolução de problemas nas diversas áreas do conhecimento, uma aprendizagem para além da memorização de conteúdo e, no entanto, com a divulgação de uma Matriz com excesso de conteúdos, a proposta induz as práticas docentes a um ensino conteudista e enciclopédico.

Trabalhar as competências e habilidades do ENEM não deve ser a única preocupação dos docentes durante o desenvolvimento de suas práticas, pois conforme descrito no art. 22 da LBD a Educação Básica tem como finalidade desenvolver os educandos para o exercício da cidadania e fornecer meios para que os mesmos progridam no trabalho e em estudos posteriores. Trabalhar somente o que se pede na matriz de referência do ENEM reduz o ensino a um currículo mínimo.

Vejamos no gráfico 3 a seguir, o número de inscritos nos ENEM, desde a reformulação em 2009 até 2019.

Gráfico 3 - Número de inscritos no ENEM no período de 2009 a 2019.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do INEP (2020).

Depois da reformulação em 2009, ano após ano, o número de inscrições foi aumentando gradativamente, até atingir o ápice em 2014 com 8,7 milhões de inscritos. Em 2015 teve uma queda de aproximadamente 10,66% nas inscrições com relação ao ano anterior, e voltou a subir em 2016 com 10,72% a mais de inscritos, comparando com 2015. O número de inscrições foi diminuindo nos anos posteriores a 2016, e segundo o INEP alguns fatores contribuíram para essa queda, como por exemplo: diminuição na quantidade de egressos do ensino médio que estão realizando o exame; redução no número de matrículas nessa etapa do ensino; melhorias nas taxas de aprovação; mudanças no processo de inscrição, incluindo justificativa para aqueles ausentes no ano anterior e que solicitam novamente a isenção de pagamento no ano seguinte (mudança a partir de 2018).

Apenas a realização do ENEM não garante o acesso à educação superior, é preciso se inscrever no processo de seleção por meio do Sistema de Seleção Unificado-SiSU para as IES participantes desse sistema e ser aprovado, em meio à concorrência.

Em 26 de janeiro de 2010, o governo federal publicou a Portaria Normativa Nº 2 que instituiu e regulamentou o SiSU.

O SiSU é uma plataforma digital desenvolvida pelo Ministério da Educação, através da qual os estudantes podem se inscrever para concorrer às vagas disponíveis para ingressar na educação superior em qualquer uma das universidades brasileiras participantes do sistema.

Nesse contexto, trazemos as seguintes contribuições:

A adesão ao novo sistema de seleção pelas universidades (SiSU), traz expectativas diferentes ao cenário do ingresso à educação superior brasileira, na medida em que possibilita que o processo seletivo de diversas instituições públicas, de Norte ao Sul do Brasil, se realize de forma unificada. Assim, candidatos dos lugares mais longínquos da nação, passam a ter a oportunidade de concorrer para uma instituição do território nacional sem que, para isso, tenha que se deslocar para o processo seletivo no local desejado (BORGES; LIMA; MALANGE, 2018, p. 413).

Sendo assim, o SiSU contribui para redução de gastos evitando a realização de diversos processos seletivos, visto que antes do referido sistema, era necessário que o candidato realizasse as provas na IES que queria estudar e muitas vezes, em várias IES diferentes, em busca de uma vaga.

Para se candidatar às vagas disponíveis nas IES participantes do SiSU, o candidato precisa ter realizado o ENEM no ano anterior e quando a plataforma estiver aberta, o candidato deverá efetuar a sua inscrição, podendo optar por até dois cursos, inclusive em IES diferentes.

Entretanto, Luz e Veloso (2012) advertem que:

[...] mesmo efetivando a mudança do vestibular tradicional para o novo mecanismo de seleção, o processo ainda se pautará na perspectiva meritocrática, na medida em que se apresenta que tal mecanismo seleciona os “melhores”, colocando em questão que exista o seu contrário, ou seja, os “piores” (LUZ e VELOSO, 2012, p. 200).

A utilização do ENEM e do SiSU pelas universidades brasileiras é opcional, algumas universidades ainda utilizam concursos vestibulares próprios para seleção dos candidatos às vagas. Um exemplo, é a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), que aderiu ao ENEM/SiSU em 2012, a qual utiliza o sistema como ingresso no 1º semestre, e o vestibular no 2º. A primeira turma a ingressar pelo programa foi em 2013/1. A partir desse ano, sempre no 1º semestre a forma de ingresso nessa instituição é através do ENEM/SiSU.

Um novo Plano Nacional da Educação deveria ser elaborado para entrar em vigência em 2011, por isso estudos e conferências começaram a serem realizados ainda em 2010, pois o PNE (2001 – 2010) finalizava em janeiro de 2011. Nesse sentido, no período de 28 de março à 1º de abril de 2010 foi realizada a Conferência Nacional da Educação (CONAE) tendo como tema central: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. A CONAE envolveu amplos setores da sociedade civil, desde estudantes e professores da educação básica e superior, movimentos

sociais, sindicatos, organizações empresariais, secretarias estaduais e municipais de educação e o MEC. A CONAE foi um processo de debate democrático que possibilitou a participação efetiva de diversos segmentos, discutindo os rumos da educação brasileira – da creche à Pós-Graduação – para retirar daí os subsídios necessários à elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) para os próximos dez anos, Oliveira et al. (2011).

Em dezembro de 2010, o Governo Lula enviou o Projeto de Lei (PL n. 8.035/2010) ao Congresso Nacional visando à aprovação do novo PNE para os próximos dez anos. Entretanto, vários intelectuais e organizações, tanto relacionados com a pesquisa acadêmica quanto aos movimentos sociais, inclusive a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) denunciaram que o conteúdo do PL não refletiu as deliberações da CONAE, conforme o próprio governo havia se comprometido.

O Projeto de Lei (PL n. 8.035) apresentado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, ora em tramitação na Câmara Federal, em Comissão Especial constituída para esse fim, não refletiu o conjunto das decisões da CONAE. Os avanços contidos no documento final da CONAE, resultado dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão que esta possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados no PL n. 8.035/2010. Além disso, o referido projeto apresenta outros problemas que precisam ser identificados e resolvidos para que possamos aprovar no Congresso Nacional um PNE que atenda aos anseios da sociedade brasileira. Dentre esses problemas, merece ser destacada a necessidade de maior organicidade entre as metas e as estratégias propostas, em sintonia com o documento final da CONAE (OLIVEIRA et al., 2011, p. 484).

Devido às reivindicações apontando as divergências encontradas na PL n. 8.035/2010, que não estavam de acordo com a CONAE, o novo PNE não foi tramitado no Congresso Nacional, com isso não entrou em vigor em 2011. Nesse sentido, Oliveira et al. (2011) defendem que para a melhoria da qualidade da educação é importante uma construção coletiva, como o documento final da CONAE, que foi precedido de debates estaduais e municipais sobre o documento referência produzido pela comissão nacional e submetido à apreciação e aprovação dos delegados nas diferentes instâncias e na plenária nacional. Assim, deveriam ser respeitadas as deliberações da referida conferência para a aprovação do novo PNE.

3.5 Governo da Presidente Dilma Rousseff (2011 - 2016)

No dia 01 de janeiro de 2011, toma posse como presidente do Brasil Dilma Vana Rousseff, primeira mulher a assumir este cargo. Dilma foi reeleita para o 2º mandato, porém

não presidiu o país até a data prevista para o término de seu mandato, pois a mesma sofreu um *impeachment* e deixou a presidência no dia 31 de agosto de 2016. Na educação ela manteve e ampliou as medidas iniciadas no governo Lula. Um dos grandes programas lançado em seu governo é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Evidenciamos a aprovação do Plano Nacional da Educação – PNE/2014-2024, e também a primeira e segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2015 e 2016 respectivamente.

Em 26 de outubro de 2011 a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.513/2011, que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2011). Entre os objetivos do PRONATEC destacamos a contribuição para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional. Através da oferta de cursos técnicos e profissionalizantes, em unidades da Rede Federal e das Redes Estaduais de EPT, unidades do Sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai, Serviço Social da Indústria – Sesi, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, Serviço Social do Transporte – Sest, Serviço Social do Comércio – Sesc, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar, Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – Senat, Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – Sescop e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – Sebrae) e Universidades Privadas (LAURENTINO e ALLOUFA, 2011).

Os autores afirmam que um dos fatores que justificaram a criação da Lei do PRONATEC foi o crescimento econômico apresentado no país naquele período, assim, a demanda de mão de obra, por parte de diversos setores produtivos, sobretudo aqueles ligados à área tecnológica; além disso, o número de jovens e adultos com baixo grau de escolarização e a expansão da educação profissional (iniciada no governo Lula), foram alguns dos motivos para implantação do programa.

Na visão de Rocha (2015) a justificativa para a criação do Programa foi confusa, pois foi apresentado como instrumento de melhoria da qualidade do Ensino Médio, entretanto, no desdobramento do programa, ele procurou atingir um público diverso, que em muitos casos não frequenta essa etapa do ensino, ou seja, pessoas que estão fora da escola, como por exemplo, o grupo dos catadores de materiais recicláveis.

Ainda conforme o autor, as vagas se concentravam em Cursos Técnicos com mínimo de 800 horas, distribuídos em 13 eixos tecnológicos, com 220 opções, e também havia os cursos de Formação Inicial e Continuada, os chamados cursos FIC, com carga horária entre 160 e 400 horas, que disponibilizam 644 opções divididas em 13 eixos tecnológicos, distribuídos em diversas áreas do conhecimento, com a proposta de formar trabalhadores conhecedores dos métodos e processos utilizados no mundo do trabalho. Dessa forma, fica evidente, tanto na proposta quanto no desenvolvimento do programa, que o intuito era capacitar trabalhadores para o mercado de trabalho, reforçando o caráter da escola dualista que sempre marcou a trajetória do Ensino Médio no Brasil.

O PRONATEC oferecia uma bolsa-formação, compreendendo duas modalidades, sendo a bolsa-formação estudante e a bolsa-formação trabalhador, cujas diretrizes de execução estão especificadas na Portaria MEC N° 185⁶, de 12 de março de 2012. A bolsa-formação estudante tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional. Ampliar e diversificar as oportunidades educacionais aos estudantes, por meio do incremento da formação técnica de nível médio e de qualificação profissional. O valor da bolsa-formação estudante era de R\$ 2,00 por hora aula assistida, mas apenas para os cursos com carga horária superior a 200 horas.

No período de 2011 a 2014, as matrículas totais do programa ultrapassaram oito milhões, e, destas, quase seis milhões foram para cursos de curta duração, FIC e pouco mais de dois milhões para cursos de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (LIMA E PACHECO, 2017). Contudo, em 2015 devido à redução dos recursos liberados para o programa, houve também uma grande redução no número de matrículas.

Em 2014 o PRONATEC foi reestruturado, e foram incluídas categorias de cursos que visavam aprimorar a gestão de microempreendedores individuais e pequenos empresários, pessoas com deficiência e converte-lo a uma política de Estado. Entretanto, Lima e Pacheco (2017, p.502) consideram que o “PRONATEC revela seu caráter de política de governo de viés privatista, via Bolsa Formação, com o objetivo de formar para o mercado”. O programa foi se desenvolvendo e algumas características foram sendo demarcadas, entre elas destaca-se o público alvo participante, que abrangia: “quilombolas, menores infratores marginalizados,

⁶ Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portaria-mec-185-2012.htm>> Acesso em 28/04/2020

desempregados em geral, catadores de materiais recicláveis, representantes das Forças Armadas, microempreendedores, entre outros” (ROCHA, 2015, p. 106).

O programa caracterizou-se muito mais como um programa voltado à qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho. Nos dias atuais ainda é possível encontrar instituições que ofertam o PRONATEC, no site do MEC estão disponíveis os cursos, as formas de inscrições, as pessoas que podem participar. Foi lançado em 2011 pela presidente Dilma Rousseff, sendo que um dos seus desejos era que o programa se tornasse uma política de Estado, e percebemos que no ano de 2020 ainda é possível realizar o curso, mesmo com poucas vagas disponíveis.

Somente em 25 de junho de 2014 a presidente Dilma Rousseff sanciona a Lei nº 13.005/2014 que trata a respeito do Plano Nacional da Educação – PNE/2014-2024, contendo 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias.

Um dos pontos falhos no PNE/2001-2010 consistiu na falta de financiamento para executar as metas propostas, entretanto esse equívoco foi corrigido no PNE/2014-2024, pois trouxe uma ampliação do financiamento da educação pública, chegando, em até dez anos, a 10% do Produto Interno Bruto (PIB). Nas estratégias que devem ser adotadas para conseguir atingir essa meta, o PNE propõe fontes de financiamento, entre elas destacam-se os recursos da exploração de petróleo e gás natural, aumentar o acompanhamento da arrecadação do salário-educação e instituiu um Custo Aluno Qualidade, estipulando um padrão mínimo de insumos indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2014).

De acordo com Czernisz (2014) o financiamento da educação é essencial para garantia da qualidade da educação, dessa maneira assegura a permanência dos estudantes na escola e universaliza a educação de quatro a 17 anos.

Especificamente para o Ensino Médio, a meta 3 do PNE/2014-2024 prevê “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014).

Czernisz (2014) chama a atenção para o fato de que a meta não leva em consideração os alunos que estão em defasagem da idade-série. Para a autora é uma conquista com limitações.

Silva (2020) aponta que em 2014 havia no Brasil 10.613.209 jovens com idade entre 15 a 17 anos, deste total havia 1.713.569 jovens que estavam fora da escola, 1.841.783 ainda estavam cursando o ensino fundamental e apenas 55% do total, ou seja, 5.842.464 estavam

matriculados no ensino médio. A autora afirma que no ano de 2016 houve uma melhora nesses índices, pois houve um aumento da inclusão da faixa etária (15 a 17 anos) no Ensino Médio. Em 2018 esse percentual de jovens matriculados no ensino médio subiu para 68,7% conforme dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019.

Para conseguir atingir a meta de 85% da taxa líquida das matrículas na etapa final da educação básica ainda há um enorme desafio a ser superado no Brasil, no entanto os dados mostram que as dificuldades estão sendo sanadas, ainda que de forma tímida, necessitando de mais investimentos e ações. Contudo, conforme mostra o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, se for mantido o ritmo médio de crescimento registrado no período de 2012 a 2018, a meta do PNE para a taxa líquida de matrículas nesta etapa da trajetória escolar será alcançada apenas em 2030, ou seja, seis anos após o estabelecido.

Dessa maneira, muitos desafios ainda deverão ser superados, principalmente com relação à permanência do estudante na instituição de ensino, uma vez que muitos jovens veem a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família e acabam desistindo da escola, pois não conseguem conciliar trabalho e educação. Outro ponto relacionado à não permanência, diz respeito ao estímulo para permanecer no ambiente escolar durante 4 ou 5 horas diárias, dedicando-se aos estudos. Há também a falta de acompanhamento da família, visto que muitos pais pensam não ser mais necessário participar da vida escolar do(a) filho(a) nesta etapa do ensino, isso traz como consequência muitas vezes a reprovação ao final do ano letivo.

Outro acontecimento recorrente no ensino médio é a dependência de disciplinas, pois ao ficar de dependência de uma disciplina na 1ª série, por exemplo, acaba não “pagando” essa disciplina na 2ª e nem durante o ano letivo da 3ª série, e em muitos casos o estudante fica retido ao final da 3ª série porque excedeu o limite de quatro disciplinas permitidas para ficar em dependência. Vários são os motivos que levam à retenção de um aluno no ensino médio elencamos apenas alguns dos quais consideramos ocorrerem com maior frequência no âmbito escolar. A nosso ver não somente as políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado são importantes, mas também é primordial a participação da família na vida escolar do filho(a). Soares e Almeida (2019) afirmam que os contextos sociofamiliares podem influenciar trajetórias escolares dos estudantes.

Entendemos que o novo PNE (2014/2024) pode representar um avanço para a qualidade da educação pública, uma vez que apresenta metas consistentes e possíveis de serem realizadas, pois, através das estratégias postas para cada meta torna-se possível sua

concretização, contudo, é preciso muito trabalho, esforço, determinação e comprometimento de todos os envolvidos na educação, em especial ao Governo, visto que é o maior responsável em fornecer as condições de trabalho para as unidades escolares. Nesse sentido, evidenciamos a afirmação a seguir:

A análise até o momento desenvolvida permite inferir que o atual o PNE apresenta muitas perspectivas para a educação brasileira e, entre elas, destacam-se a universalização do ensino médio, o seu desenvolvimento com qualidade, a garantia de um currículo condizente com os progressos científicos e tecnológicos e com as perspectivas dos jovens brasileiros, o envolvimento da sociedade no acompanhamento do Plano e, como consequência, a democratização da gestão da educação (CZERNISZ, 2014, p. 528).

A autora pontua que para a efetivação do PNE é necessário bons professores, boas escolas, bons governos, que disponibilizem financiamento condizente com as necessidades de implementação desta política.

Dentre as 20 metas propostas no PNE 2014-2024, quatro delas possuem estratégias para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o ensino fundamental e médio. Entre elas destacamos a meta 3, evidenciada na estratégia 3.3: “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio” (BRASIL, 2014).

Sendo assim, ainda no governo da presidente Dilma Rousseff (setembro de 2015) foi lançada a primeira versão da BNCC, documento que foi divulgado no Portal da Base Nacional Comum, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base>, para que entidades educacionais e a sociedade em geral pudessem fazer contribuições. Segundo Micarello e Frade (2016), a Secretaria de Educação Básica do MEC promoveu diversas reuniões com as várias entidades educacionais, entre elas as universidades, Consed, Undime, e ainda criou comissões estaduais que realizaram debates por todo o Brasil, envolvendo professores, gestores e comunidade em geral. De acordo com as autoras, fruto desse trabalho das comissões estaduais, de setembro de 2015 a março de 2016, o site da BNCC recebeu mais de 12 milhões de contribuições à primeira versão da BNCC.

Em maio de 2016, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação, ao Consed e a Undime a segunda versão da BNCC, advinda das contribuições das reuniões, dos encontros que foram realizados para debater o documento. Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016)

também evidenciam que a segunda versão da BNCC foi fruto dos seminários estaduais que contaram com professores da rede pública de ensino, representantes dos movimentos estudantis do ensino médio e da sociedade em geral, que propuseram alterações, supressões e acréscimos. Os autores enfatizam que “a construção da BNCC revelou-se um momento singular para a produção de currículos; ficou latente uma preocupação com a participação da sociedade no processo” (NEIRA, ALVIANO JÚNIOR e ALMEIDA, 2016, 37).

Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) afirmam que a segunda versão da BNCC não descrevia como o docente deveria atuar em sala de aula, não propunha nenhum material para ser utilizado, referência a ser adotada, nem tampouco como se deveria avaliar, deixando a metodologia de trabalho por conta da criatividade do docente, cabendo a ele desenvolver práticas pedagógicas para que os estudantes possam compreender e construir e produzir seus próprios conhecimentos.

Entretanto, um projeto de lei sob nº 4.486 foi entregue ao Congresso Nacional, de autoria do deputado Rogério Marinho, no qual “Altera a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional da Educação – PNE, visando que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mediante proposta do poder Executivo, seja aprovada pelo Congresso Nacional”.

Diante da situação acima explicitada, Micarello e Frade (2016) afirmam que:

[...] a equipe que participou da elaboração da BNCC divulgou, imediatamente, uma nota denominada “NOTA DE ESCLARECIMENTO E MANIFESTAÇÃO DE POSICIONAMENTO DO COMITÊ ASSESSOR E EQUIPE DE ESPECIALISTAS QUE ATUARAM NA ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR”, alertando sobre os riscos de se perder o caráter democrático, de consulta e produção coletiva do documento, que tínhamos conseguido instituir até o momento em que foi divulgada a segunda versão.

As autoras ainda enfatizam que no parecer desse projeto de lei emitido pelos deputados federais foi descrito que a versão da BNCC era doutrinária e sem base científica e pedagógica e ainda destacou que, se a BNCC envolve direitos, deveria ser discutida na Câmara Federal e não com a sociedade. Da mesma forma, Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) asseveram que durante um seminário realizado na Câmara Federal no dia 31 de maio de 2016, muitos parlamentares disseram que aquela BNCC era esquerdista e ideológica, solicitando a sua substituição por outro texto a ser elaborado e submetido à aprovação dos deputados federais.

Uma importante medida que muda o currículo da educação básica no Brasil foi discutida por entidades ligadas à educação, como as universidades, professores da educação

básica, secretarias estaduais e municipais, porém um projeto de lei foi impetrado na Câmara Federal, mudando todo o contexto do documento. Essa segunda versão da BNCC não foi homologada, e uma terceira versão foi apresentada em 2017, já no comando do presidente Michel Temer.

3.6 Governo do presidente Michel Temer (2016 – 2018)

O presidente Michel Temer (que era vice-presidente da república) assumiu a presidência após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, no dia 31 de agosto de 2016. Na educação, Michel Temer realizou duas grandes mudanças, principalmente no ensino médio, sendo elas a aprovação da BNCC e a promulgação da lei 13.415/2017, a qual ficou conhecida como a “reforma do ensino médio”.

No que se refere à BNCC, foi aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC a terceira versão, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), conforme descrito anteriormente, sendo que o ensino médio foi excluído dessa versão. Nela foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada à avaliação de tipo padronizada.

Para Dourado e Oliveira (2018, p.40) a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental apresenta-se fracionada por excluir a última etapa da educação básica e ser limitada, “à medida que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho”. Os autores ainda relatam uma série de restrições pontuadas na BNCC, entre elas, a regulação do trabalho do professor.

Adrião e Peroni (2018) ressaltam que essa reforma curricular é resultado de uma ação organizada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais, uma mobilização empresarial que, “por fora” do Estado, é investida de prerrogativas de governo. Ainda que tenham feito consultas públicas, proposto participação e engajamento das universidades e professores da educação básica, essas contribuições foram insuficientemente consideradas.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, constitui um grave retrocesso à educação, favorecendo a precarização da formação das juventudes brasileiras, processos de privatização e empresariamento da oferta pública de Ensino Médio,

aprofundando as desigualdades educacionais e sociais, ameaçando a democratização do ensino público e distanciando a juventude do direito inalienável à educação com qualidade social, consolidando o processo de apartheid social dos mais pobres. [...] induzindo a oferta a distância, mais uma estratégia de mercantilização da educação básica. Esta BNCC representa a prevalência de uma concepção esvaziada e reduzida de currículo, e ao privilegiar as posições defendidas por setores do empresariado interessados na padronização do ensino, desvela-se o real interesse de atender fins mercadológicos, como a venda de material didático e a oferta de serviços de consultoria para a implementação da BNCC, além da venda de pacotes de formação continuada, em um processo que desvia recursos públicos para empresas e fundações privadas, agora elevados, com o aval do MEC, a parceiros preferências das redes de ensino, em detrimento das Universidades públicas. (Anfope, 2018, p. 2-3).

Muitas são as críticas em torno da homologação da BNCC principalmente relativas ao ensino médio, que vem acompanhada da reforma para esta etapa da educação básica por meio da lei 13.415/2017, com mudanças radicais. Várias foram as consultas públicas feitas para ouvir as entidades educacionais, no entanto, o texto final da BNCC não considerou as propostas indicadas pelos professores da educação básica, pesquisadores, universidades, entre outros. E conforme pontuado por vários autores citados, a BNCC vem mascarada de interesses privatistas, como a venda de material didático, consultoria, vendas de cursos de formação continuada, etc, beneficiando empresas privadas.

Quanto à reforma do ensino médio, aprovada pela lei 13.415/2017 está descrita na seção 4.4.

Há que se pensar em como todas as mudanças nas políticas educacionais tem influenciado o desenvolvimento das práticas pedagógicas, no caso em foco, na etapa final da educação básica, tendo em vista que elas estão diretamente ligadas ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (FREITAS, 2014, p.1092).

As práticas escolares cotidianas de ensino aprendizagem bem como as avaliações periódicas (ENEM, prova Brasil, que resulta na nota do IDEB) e também as políticas ligadas ao funcionamento da instituição escolar (como FUNDEB) estão relacionadas entre si e com todo o movimento as sociedade. As condições de funcionamento, tanto as estruturais como as de orientação educacional, vão impulsionando ou restringindo as práticas pedagógicas dos docentes de acordo com interesses sócio econômicos.

3.7 Políticas de democratização do acesso à educação superior

Nesta seção discorreremos a respeito de algumas políticas educacionais que possibilitaram a democratização do acesso à educação superior após a LDB 9.394/96. Estas não serão apresentadas por governos, mas, conforme foram sendo implementadas em âmbito nacional. Entre elas, fizemos opção por tratar do ProUni, FIES, EaD, UAB, REUNI, IFs, Cotas. Destacamos que a meta 12 do PNE 2014/2024 estabelece: elevar a taxa bruta de matrículas na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada à qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014). A redação desta meta difere do PNE 2001-2010, apenas na afirmação da ideia de que os 40% das novas matrículas deveriam ser das matrículas na educação pública. Nessa perspectiva, o governo implementou algumas ações que possibilitaram expandir esse nível de ensino no Brasil, bem como criou medidas para incluir os menos favorecidos.

A educação superior no Brasil nas últimas décadas, principalmente após a LDB 9.394/96, tem passado por um processo de democratização do acesso. Anteriormente a Universidade era apenas para uma minoria, a elite da população brasileira. Entretanto, esse cenário começou a mudar após a implementação de políticas educacionais voltadas à correção dessas desigualdades existentes na sociedade. A educação superior passou a ser uma realidade para muitos estudantes de classe baixa, filhos de trabalhadores assalariados, bem como também para os negros e índios que muitas vezes sofreram e sofrem com a discriminação étnica racial.

Porém, mesmo com os avanços, por meio de implementação de políticas que visam a democratização do acesso nas IES públicas, essa realidade ainda está distante da ideal, onde todos seremos tratados como iguais. Dados do INEP mostram que em 2019 estavam matriculados 8.604.526 estudantes na educação superior no Brasil, dos quais 75,8% (6.523.678) no total de matrículas estão em IES privadas e 24,2% (2.080.146) nas IES públicas. A ampliação do número de vagas foi muito maior nas IES privadas, ainda que partes dessas vagas sejam cobertas por bolsas do PROUNI ou FIES. Por isso tratamos de democratização quando se fala das políticas de acesso à educação superior, referimo-nos a processos em andamento. E muitas são as discussões e pesquisas sobre esta temática.

Pesquisa realizada por Nogueira et al. (2020) demonstra que o perfil dos estudantes nas IES públicas no Brasil vem alterando nos últimos anos, uma vez que, estudantes de oriundos de escolas públicas negros, estão acessando esse nível de ensino.

De um grupo, em sua maioria, oriundo de escolas de ensino médio privadas, predominantemente branco, de classes sociais mais altas, vem se caminhando para a participação mais significativa de estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, na maior parte de negros (pretos e pardos) e de estratos sociais mais baixos (NOGUEIRA et al., 2020, p. 20).

De acordo com Ristoff (2008, p. 45) democratizar é “criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior”. Nesse sentido, o autor pontua que a democratização do acesso passa por políticas de inclusão dos menos favorecidos à educação superior (políticas compensatórias).

As políticas compensatórias visam garantir a igualdade de oportunidades, compensar grupos, que, por condições históricas, se encontram em uma situação de exclusão.

O sistema de cotas raciais se apresenta como uma política compensatória, tendo em vista que essa política busca a equiparação de direitos entre negros e brancos, além da quebra de culturas e crenças que colocam o negro como inferior ao branco. Assim, a política de cotas raciais visa reparar danos de geração passadas, voltada a negros. É, também, política reparatória, relacionada a políticas universais devido a atenção a direitos sociais, buscando a diminuição dos impactos causados pela criação de uma cultura injusta, como se observa no caso racial, sobretudo no contexto educacional (ASSUNÇÃO, SANTOS e NOGUEIRA, 2018, p. 217).

Ribeiro e Gentil (2019, p.6), concordando com Ristoff, acrescentam que “democratizar o acesso é fazer com que todos tenham o mesmo direito de cursar o nível superior, inclusive as pessoas de baixa renda que estudam toda a educação básica em escolas públicas”. Através da implementação das políticas de acesso à educação superior, é possível contribuir para a construção de uma sociedade com menos injustiça social e econômica.

Para Borges (2017, p.48) democratizar o acesso à educação superior é torná-lo universal, é dar o direito para as pessoas ingressarem e concluírem o curso. Segundo o autor, “Universalizar é criar possibilidades de sucesso acadêmico aos pretos, brancos, pobres, homens e mulheres que deixaram os estudos para sustentar suas famílias e hoje voltam às salas de aula, em busca de mudanças nas condições sociais e profissionais”. A democratização

também passa por possibilitar as pessoas que não estudaram na idade ideal a oportunidade de poder ter um diploma de nível superior, galgando melhores condições de qualidade de vida.

Barbosa e Lima (2014) afirmam que:

A democratização do acesso ao “seleto mundo da produção do conhecimento de ponta” (SILVA; NOGUEIRA, 2011, p. 16) e uma educação de qualidade deve constituir-se em ações efetivas do Estado, por meio da adoção de políticas específicas que possibilitem não somente o ingresso (ou acesso), mas também a permanência do trabalhador, do egresso de escolas públicas, do indígena, do negro, enfim, de um estrato específico da população que necessita ser tratado de forma diferenciada, dadas as desigualdades históricas a que foi submetido (BARBOSA e LIMA, 2014, p. 162).

Como se pode ver, as autoras endossam que para conseguirmos uma educação de qualidade, é preciso a ação do Estado, com implantação de políticas que assegurem não somente o ingresso, mas também que garantam a permanência dos estudantes durante a trajetória acadêmica. Lima e Barbosa, adotando as mesmas concepções de Ristoff, Borges, Ribeiro e Gentil, destacam o índio e o negro como uma parte da população que também precisa ser assistida pelas políticas da democratização do acesso.

Como já explicitado por Barbosa e Lima (2014), também é necessário políticas que possibilitem a permanência dos acadêmicos, pois não basta ingressar na Universidade, é preciso dar condições para que os estudantes possam concluir curso e com qualidade na formação.

[...] a democratização da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso, criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência, isto é, as condições adequadas para realizarem os seus estudos (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 122).

Concordamos que a democratização do acesso à educação superior perpassa por implementação de políticas públicas que visem a inclusão neste nível de ensino das pessoas pertencentes às camadas excluídas da elite da sociedade, como o trabalhador assalariado, o negro, o índio e as pessoas oriundas de escolas públicas. Para isso, são necessárias ações de Estado que garantam a efetividade dessas medidas nas IES. É importante ressaltar, como já explicitado acima, que essas políticas também passam por ações que devem ser desenvolvidas para criar condições de permanência. Ainda que não sejam suficientes, entre as políticas assistencialistas, temos como exemplo, a criação das bolsas e os auxílios estudantis, pois não basta que tenhamos um número elevado de pessoas que conseguem ingressar em uma IES, é

necessário também que os mesmos tenham condições de permanecer, e conseqüentemente consigam concluir com qualidade na formação.

Vários são os fatores que contribuem para a permanência dos estudantes na educação superior, tais como: motivação dos professores, identificação e satisfação com o curso, conhecimento e aprendizado, reconhecimento profissional. A concessão de bolsas é uma ação que pode contribuir para a permanência, conforme aponta a pesquisa realizada por Neves (2019), e de acordo com estudos realizados por Nogueira et al. (2020) na Universidade de Brasília (UNB). Elas indicam que os auxílios e bolsas recebidos exibem a efetividade de políticas institucionais voltadas à garantia de melhores condições de permanência dos estudantes. Paula e Silva (2012, p. 7) esclarecem que “é necessário visar com igual ênfase o final do processo: a conclusão, com êxito, dos cursos superiores, integrando nesses índices as camadas subalternizadas da população, com garantia de qualidade na formação”.

Nesse contexto, Ristoff (2008) evidencia algumas das ações que contribuem para esse processo de democratização, tais como: ProUni, a criação de novos campi nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), expansão do ensino noturno público, a criação de novas Universidades Federais, a proposta de conversão da dívida dos Estados em investimentos na educação, a criação da Universidade Aberta, a expansão da educação a distância, a criação de bolsas permanência, a retomada das contratações de docentes e técnicos.

Após a promulgação da LDB 9.394/96 várias foram as ações implementadas com o intuito de democratizar o acesso à educação superior, principalmente no governo do presidente Lula. De acordo com Paula, Hourt e Cardoso (2012) foi na gestão de Lula que a educação superior passou a ser vista como um agente capaz de colaborar com a diminuição das desigualdades, através da inclusão social dos grupos marginalizados, bem como, contribuições para a transformação de uma sociedade mais humana e igualitária. Sendo assim, o presidente Lula efetivou medidas que contribuíram para minimizar as desigualdades existentes no acesso à educação superior, com ações voltadas para que as camadas menos favorecidas da sociedade, pudessem ter um diploma de nível superior.

Apresentaremos uma breve contextualização das principais políticas adotadas após a LDB 9.394/96 que corroboraram para o processo de democratização do acesso à educação superior no Brasil.

Em 13 de janeiro de 2005, o presidente Lula sancionou a Lei nº 11.096/2005 que instituiu o Programa Universidade para Todos – ProUni. Sob a gestão do MEC, o ProUni

destina “à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou 25% para estudantes de curso de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos” (BRASIL, 2005). A IES privadas que aderissem ao ProUni, receberiam isenções fiscais.

Alguns critérios foram estabelecidos na lei para que os estudantes possam ter acesso a bolsa de estudos. Para a concessão da bolsa integral, é necessário que a renda familiar per capita não ultrapasse 1,5 salário-mínimo. E para as bolsas de 50% e 25% não pode ultrapassar 3 salários-mínimos. No art. 2º da lei, trata a respeito das pessoas que poderão usufruir das bolsas:

- I- A estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola pública ou em escola privadas na condição de bolsistas;
- II- A estudante portador de deficiência, nos termos da lei
- III- A professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei (BRASIL, 2005)

O ProUni prevê, ainda, vagas destinadas a cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, conforme artigo 7º da referida lei.

Dessa forma, o governo procurou atender as pessoas de baixa renda, oriundas de escolas públicas, pessoas com deficiência, bem como também, ao professor da educação básica que deseja cursar uma 2ª licenciatura. Assim, o ProUni democratiza o acesso à educação superior, oportunizando a milhares de brasileiros cursar a universidade.

Para que o estudante possa concorrer a bolsa, é necessário que o mesmo tenha feito o ENEM, referente à edição imediatamente anterior ao processo seletivo e consiga nota mínima de 450 pontos, e não zere na redação.

Conforme informações do MEC⁷, as IES privadas devem ofertar um percentual fixo de bolsas de estudo. A concessão de bolsas nas instituições filantrópicas é na proporção de nove pagantes para uma bolsa. Já nas instituições sem fins lucrativos essa proporção é de uma bolsa para 11 pagantes.

Para Silva e Silva (2013) o ProUni é um programa de democratização do acesso à educação superior, pois o mesmo atende à expectativa de estudantes das camadas populares. As autoras ainda ressaltam que estudantes que conseguem bolsas integrais são favorecidos

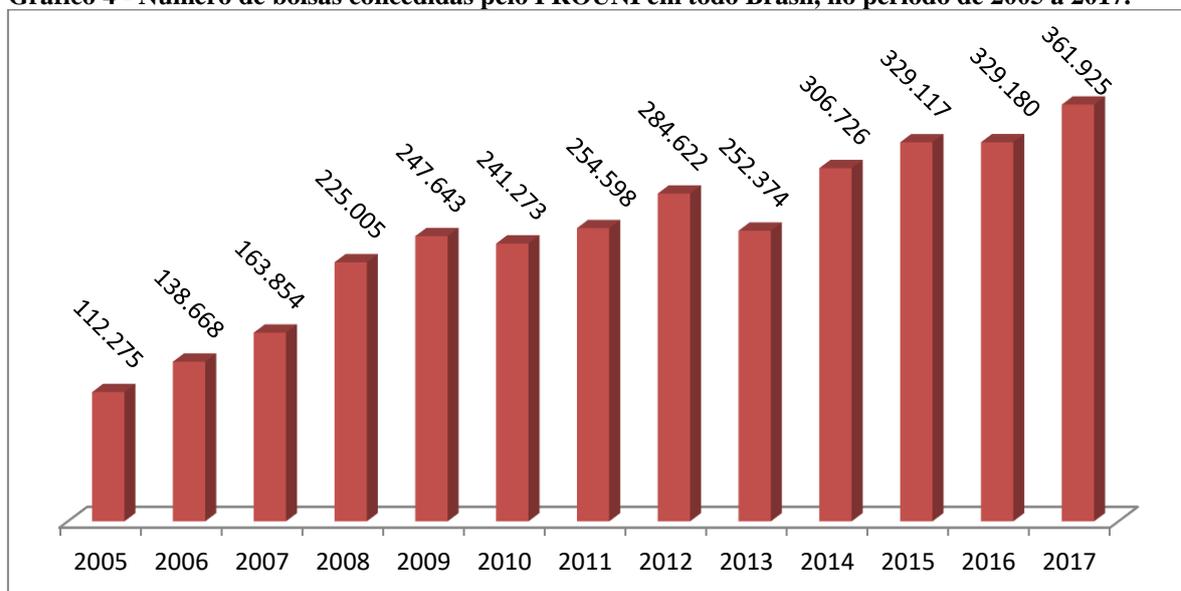
⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ima/40-perguntas-frequentes-911936531/prouni-1484253965/3552-sp-1327306896>> Acesso em: 05 maio. 2020.

pela possibilidade de permanência na educação superior, porém aqueles que conseguem as bolsas parciais podem desistir do curso, visto que deverão pagar a outra parte dos estudos.

Apesar dos benefícios trazidos pelo ProUni, quanto à democratização do acesso à educação superior, Silva e Silva (2013), Costa e Ferreira (2017) tecem algumas críticas com relação à isenção fiscal concedida as IES participantes do programa, uma vez que estas deixam de recolher impostos em troca da concessão das bolsas, todavia, o valor deixado de arrecadar pelo governo é muito superior em relação ao valor das bolsas concedidas, sendo assim, as IES privadas se beneficiam do projeto, deixando de pagar tributos. Mesmo diante das contradições do Programa, no que se refere à isenção fiscal, há que se evidenciar a democratização do acesso à educação superior que este programa proporciona, beneficiando as camadas populares da sociedade, bem como pontua Gentil (2011) ressaltando que democratizar o ensino é favorecer as camadas populares.

Vejamos a seguir, o gráfico 4 com a quantidade bolsas concedidas pelo PROUNI no período de 2005 a 2017.

Gráfico 4 - Número de bolsas concedidas pelo PROUNI em todo Brasil, no período de 2005 a 2017.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do SISPROUNI (2020).

Desde a sua implantação em 2005 o PROUNI veio aumentando gradativamente o número de bolsas ofertadas, beneficiando estudantes em todo Brasil. No ano de 2010 tivemos uma pequena queda de 2,57% em relação ao ano de 2009, porém em 2011 e 2012 o total de bolsas ofertadas voltou a crescer. No ano de 2013, novamente tivemos uma diminuição em relação ao ano anterior, atingindo o percentual de 11,33%. Nos anos seguintes o total de

bolsas concedidas foi aumentando a cada ano. Comparando o ano de 2005, quando iniciou o programa e o ano de 2017, o aumento foi de 222,36% bolsas ofertadas no PROUNI no Brasil.

Portanto, milhões de brasileiros já foram assistidos por essa política implantada em 2005 pelo governo Lula, a qual tem por objetivo principal democratizar o acesso à educação superior, privilegiando estudantes de baixa renda, que fizeram o ensino em escola pública e também pessoas com deficiência.

Entre alguns programas implantados pelo governo federal que visam o acesso à educação superior, elencamos o Fundo de Financiamento Estudantil- FIES criado no governo FHC, pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, e transformada em Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, todavia, a referida lei já passou por várias reformulações ao longo desses anos, e a última alteração foi incluída pela Lei nº 13.530 de 07 de dezembro de 2017 sob o governo do Presidente Michel Temer.

O referido fundo tem como objetivo conceder financiamento a estudantes de cursos superiores em IES privadas e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Uma das alterações constantes na lei nº 13.530/2017 foi à inclusão do financiamento para estudantes matriculados em cursos de educação profissional, técnica e tecnológica, e em programas de mestrado e doutorado com avaliação positiva.

Conforme informações do MEC/SISFIES, a partir de 2015, os financiamentos concedidos passaram a ter juros de 6,5% ao ano. Ao término do curso, o estudante tem um prazo de 18 meses para iniciar o pagamento, sendo que, durante esse período, a cada três meses deverão ser pago o valor de até R\$ 150,00 referente aos juros do financiamento. Ao final da carência o saldo devedor poderá ser pago em até 12 anos e o estudante consegue financiar até 100% do curso⁸.

No entanto, há sérias críticas a esse modelo de financiamento. Para Viture (2014, p. 145-146) “com o Fies, não se democratiza e não se garante o direito constitucional, pois seu investimento está na expansão do capital privado e não na expansão massiva da universidade pública, como requer uma verdadeira democratização do ensino”. Com o FIES, o estudante, ao término do curso, precisa pagar o financiamento feito para custear as despesas referentes as mensalidades na IES, diferentemente do que ocorre em uma IES pública, na qual o estudante não paga mensalidades. Diferente também do ProUni, uma vez que o aluno pode conseguir bolsa de até 100%, não tendo despesas com mensalidades ao término do curso, e ainda que o

⁸ Informações disponíveis em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=condicoes>> Acesso em: 03 mar. 2020

estudante consiga bolsa de 50%, o que contribui de forma significativa para diminuir os custos com as mensalidades.

Na concepção de Vitore (2014) o FIES é a única maneira que muitos brasileiros da classe baixa têm para conseguir cursar o nível superior.

Para muitos os alunos que aderem ao programa, na apropriação da realidade a partir do que é possível, o Fies é visto como uma oportunidade de matricularem-se em uma faculdade privada; para muitos, talvez seja a aquisição de um diploma mesmo que com dívida, do que nenhuma possibilidade ou o não acesso ao ensino superior. O Fies representa uma forma de realização de um sonho e alimenta milhares de pessoas com a ilusão inclusão, com a promessa da igualdade conquistada por meio da inserção no mercado de trabalho e ascensão social (VITURE, 2014, p. 152).

Nesse sentido, o FIES para milhares de brasileiros é uma maneira de ter condições de cursar o nível superior, pois junto vem acompanhado de um sonho de ter uma carreira profissional, ainda que ter um diploma de nível superior não garanta uma ascensão profissional, mas é um avanço que se faz para conquistar uma promoção ou uma vaga no mercado de trabalho.

Dentre as modalidades que existem para cursar a educação superior, está a Educação a Distância (EaD), ofertada em IES públicas e privadas. Há controvérsias sobre a ideia de a EaD ser ou não uma forma de democratização do acesso. Na visão de Machado, Botelho e Silva (2013) esta potencializa a democratização do acesso à educação superior, buscando novos paradigmas educacionais. A Educação à Distância é uma modalidade educacional caracterizada pela flexibilidade que o estudante possui para realização do curso, uma vez que pode fazê-lo de acordo com a disponibilidade de espaço e tempo.

A Educação à Distância emerge no contexto das políticas públicas em educação como “possibilidade” de ampliação do quadro de matrículas, pela rápida expansão de vagas no ensino superior, uma vez que as limitações físicas e estruturais se tornam menos relevantes, já que grande parte do processo de ensino e aprendizagem ocorre em espaços escolhidos pelos alunos para desenvolverem seus cursos (ARRUDA e ARRUDA, 2015, p. 2015).

Segundo Machado, Botelho e Silva (2013) as matrículas na EaD tiveram um maior crescimento entre 2005 à 2008, devido ao desenvolvimento socioeconômico do Brasil e a regularização do setor. Porém houve uma desaceleração a partir de 2009, relacionada à regulamentação e às exigências estabelecidas pelo MEC.

A educação superior, por meio da EaD, passou a chegar em regiões do Brasil que antes não chegava, e o custo dos cursos nessa modalidade nas IES privadas, apresentam valores médios de mensalidade inferiores aos cursos presenciais, sendo essas algumas das características para o aumento da EaD no Brasil. Contudo, mesmo sendo à distância, há que se evidenciar a garantia da qualidade de ensino que se está ofertando, uma vez que a democratização também perpassa pela qualidade na formação, conforme esclarece Arruda e Arruda (2015, p. 334) “a EaD, portanto, não se configura em democratização da educação caso não contenha orientações claras quanto às dimensões de qualidade”. É nesse sentido que Machado, Botelho e Silva (2013) afirmam que a qualidade da EaD deve fundamentar-se nos seguintes princípios: Foco na aprendizagem do educando (o desenvolvimento de competências, visando a aprendizagem do estudante para resolver situações problemas contextualizados); Processos interativos (metodologias e ferramentas de comunicação que garantam a interação entre educadores e educandos); Construção da autonomia do educando (de competências no trabalho cooperativo, investigação crítica e criativa).

Tendo em vista a formação de professores no Brasil, o governo federal, em 08 de junho de 2006, assinou o Decreto nº 5.800 que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

A oferta da UAB está previsto no PNE 2014-2024, conforme a meta 12 na estratégia 12.2, na qual visa ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil.

A UAB é constituída por um sistema de universidades públicas para oferecer cursos na modalidade EaD, através de parcerias entre consórcios públicos nos níveis federal, estadual e municipal. Para conseguir ingressar em algum curso oferecido pela UAB, o estudante precisa ser aprovado no vestibular. De acordo com Mendonça et. al (2020) as IES públicas oferecem cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da modalidade da EaD. Ainda segundo os autores citados, bem como também pontua Sousa (2014), o público em geral é atendido, porém a prioridade são os professores da educação básica e em seguida os dirigentes, gestores e trabalhadores em educação.

Na pesquisa realizada por Souza (2019) o autor apresenta dados do vestibular realizado pela UNEMAT em 2014/1 para ingressantes pela UAB, no curso de licenciatura em pedagogia, na qual houve 350 ingressantes, dos quais 119 já possuíam curso superior, 60 estavam matriculados em alguma IES e 171 não possuíam nenhum curso superior, isto é, 48,85% estavam em busca da primeira graduação.

Dessa maneira, através da UAB foi possível aumentar o número estudantes na educação superior, principalmente nos cursos de licenciatura com o intuito de qualificar professores da educação básica.

As políticas públicas para ensino superior à distância no Brasil, por meio da ampliação da oferta de vagas, estão atreladas a uma tentativa de qualificar professores da educação básica. Assim, a maioria dos cursos a distância são licenciaturas. Isso pode estar relacionado à busca pela inclusão de indivíduos que estão fora do sistema educacional e pela tentativa de melhorar os índices da educação no país, com base no pressuposto de que o nível de qualificação dos professores é diretamente proporcional à qualidade do ensino e ao nível de desempenho dos alunos (MENDONÇA et al., 2020, p. 159).

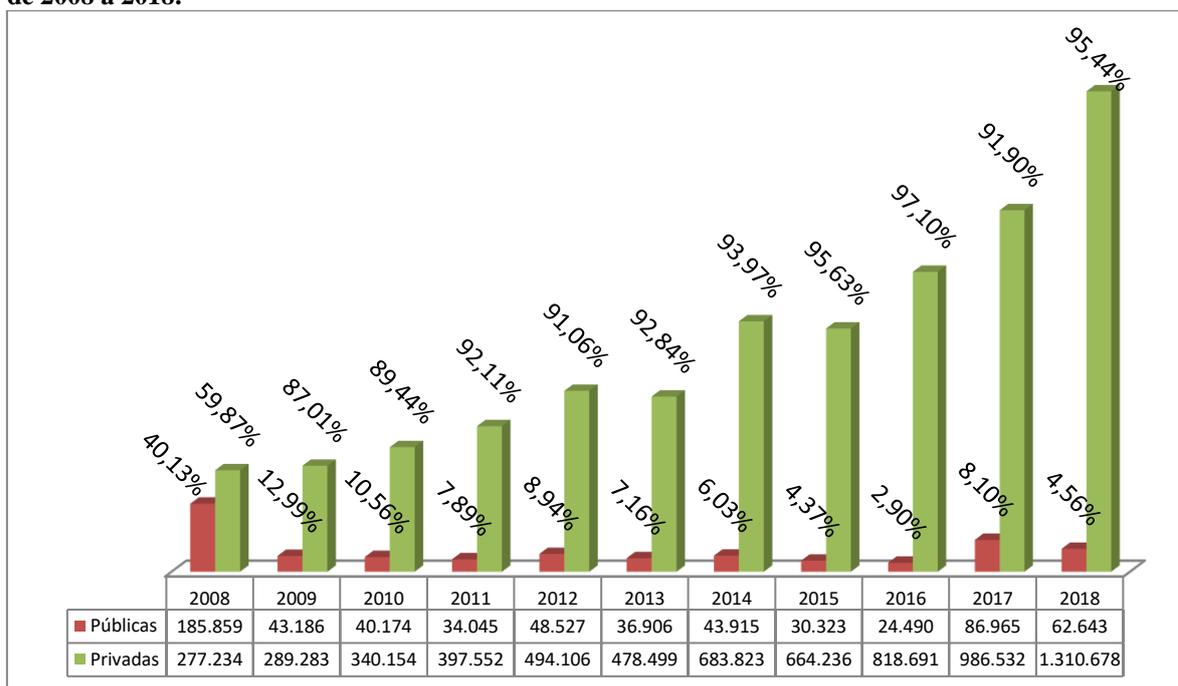
Os autores afirmam que a Educação à Distância, ampliou as vagas da educação superior, dando ênfase para as licenciaturas, pois com a intenção de qualificar os docentes, consequentemente estes aperfeiçoam suas práticas, melhorando o ensino e aprendizagem.

Sousa (2014, p. 33) chama a atenção para essa modalidade de ensino, uma vez que “precisamos saber se essa democratização de fato está sendo feita com qualidade, pois o direito social à educação de qualidade é condição essencial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária”. A autora discorre a respeito da qualidade na formação, pois uma democratização do acesso à educação superior também perpassa pela qualidade do ensino.

A autora ainda ressalta que a democratização também inclui a valorização docente, passando pela infraestrutura física e tecnológica, até a efetividade da formação ofertada, pois estes são alguns dos fatores que contribuem para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Vejamos a seguir no gráfico 5, o número de estudantes na educação superior que ingressaram através da EaD, tanto em IES públicas quanto privadas.

Gráfico 5 - Número de ingressantes na educação superior no Brasil, na modalidade EaD, no período de 2008 a 2018.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do INEP (2020).

A expansão da educação superior através da modalidade EaD foi crescendo a cada ano, principalmente nas IES privadas. Somente no ano de 2008 é que as IES públicas, por meio da UAB tiveram um número expressivo de ingressantes com relação aos anos posteriores. Em 2018 nas IES privadas, a porcentagem foi superior a 95% dos ingressantes na educação superior em todo Brasil, enquanto que as públicas ofertaram apenas 4,56% do total de estudantes ingressantes, uma diferença de 1.248.035 educandos. Nas IES privadas o aumento foi de aproximadamente 372,76% comparando o ano de 2008 em relação a 2018. Já nas IES públicas a média de ingressantes a partir de 2009 até 2018 foi de 45.117 estudantes.

A EaD proporcionou a inclusão de milhares de estudantes brasileiros na educação superior, ainda que a maior parte das ofertas dos cursos estejam no setor privado, o que requer por parte do Governo a ampliação dessa política na educação pública. Lembrando que a democratização do acesso à educação superior perpassa pelo acesso, permanência e qualidade na formação, assim, é preciso constantemente avaliações para identificar se o ensino está realmente sendo democrático.

O presidente Lula, dando continuidade às políticas para a educação superior no Brasil, assinou em 24 de abril de 2007 o decreto nº 6.096/2007 que instituiu o Programa de Apoio a Planos Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), apresentado como uma das ações do PDE, uma vez que o objetivo foi de criar condições para a ampliação do

acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007), contribuindo de forma significativa para que as pessoas pudessem cursar o nível superior no Brasil.

O programa apresentou seis diretrizes para dar conta da demanda de democratização da educação superior.

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007).

O Programa também apresentou como meta global a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano. É importante ressaltar que houve muitas críticas, muitos embates com as universidades federais por causa deste projeto.

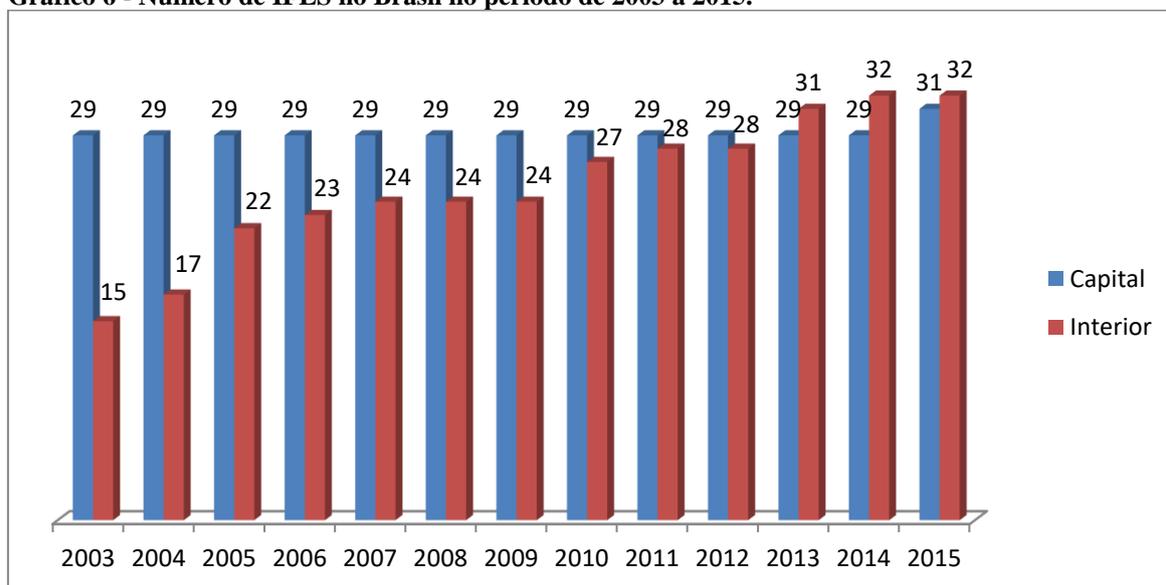
Entretanto, Vargas (2012) informa que a expansão das Universidades Federais de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais. Da mesma forma Gumiero (2019) pontua que através do REUNI foi possível promover a expansão do ensino federal público conforme a estratégia de interiorização ao lado das necessidades e vocações econômicas regionais. O autor destaca que a interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foi consequência do processo de expansão realizado pelo REUNI, em que saltou de 12 IFES, em 2000, para 32, em 2015, mais do que dobrando a quantidade de universidades federais, ao passo que a quantidade das IFES, em capitais, no ano de 2000 era 27, passando para 31. Conforme Vargas (2012) e Gumiero (2019) o REUNI beneficiou principalmente os municípios localizados no interior dos estados, o que antes já era realizado, porém na grande maioria por universidades estaduais e municipais.

Quanto ao financiamento do REUNI, conforme o art. 6º do Decreto dava origem “ao termo de pactuação de metas e de fixação de recursos humanos e financeiros adicionais destinados à universidade” (BRASIL, 2007). Os repasses eram condicionados ao cumprimento das etapas.

As IFES⁹ deveriam encaminhar suas propostas de adesão ao programa conforme o cronograma proposto nas Diretrizes Gerais do REUNI, ficando estabelecido até 29 de outubro de 2007 para adesão no primeiro semestre de 2008, e 17 de dezembro de 2007 para adesão no segundo semestre de 2008. Dessa forma as 53 IFES existentes no Brasil no ano de 2007, aderiram ao programa. Sendo que 42 aderiram no primeiro semestre de 2008, e as 11 restantes no segundo semestre do mesmo ano (MOURA e PASSOS, 2019). Vale lembrar, que em 2008 havia 55 IFES, conforme dados do INEP, contudo, a Universidade Federal do ABC (UFABC), criada em 2005, e a Universidade Federal do Pampa (Unipampa), criada em 2008, não aderiram ao programa, pois já haviam iniciado suas atividades conforme as propostas do REUNI.

A seguir apresentamos o gráfico 6 demonstrando o aumento das IFES durante o governo Lula e Dilma. Haja vista que após 2015 nenhuma universidade federal foi construída no Brasil.

Gráfico 6 - Número de IFES no Brasil no período de 2003 a 2015.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do INEP.

⁹ IFES: Estamos nos referindo somente as Universidades Federais

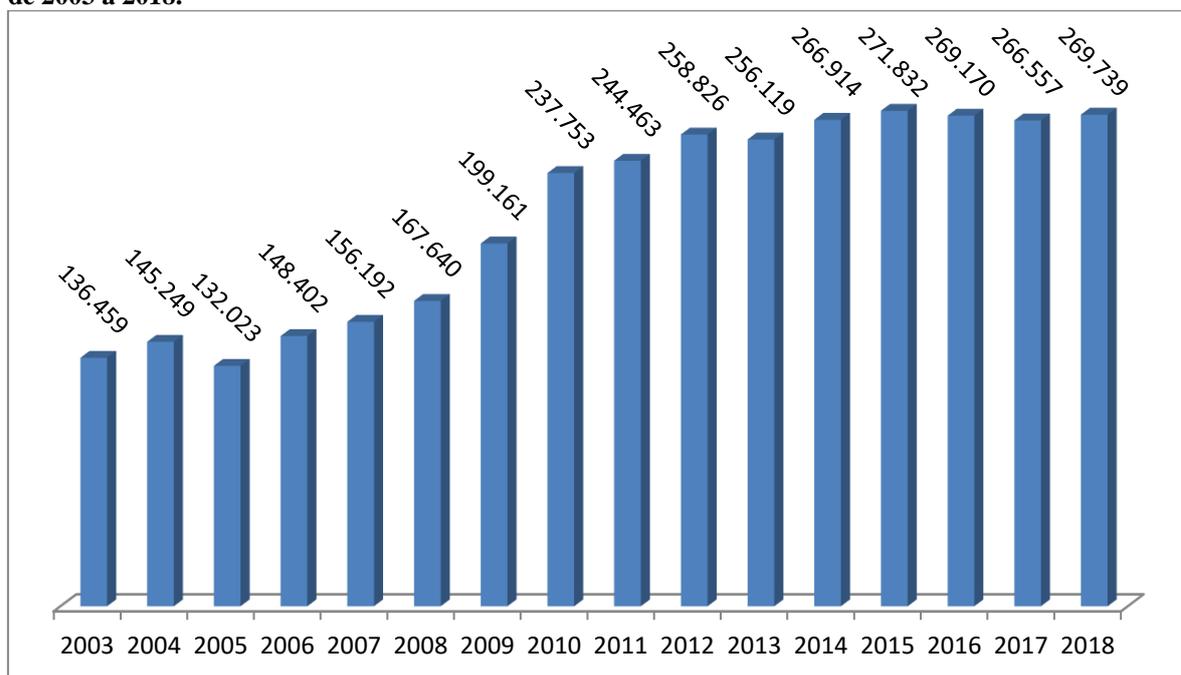
Conforme proposta do REUNI de interiorizar as universidades federais em todo Brasil, ao analisarmos a localidade onde estas universidades foram criadas, verificamos um número mais expressivo nos municípios do interior, saltando de 15 IFES em 2003 para 32 em 2015, o que corresponde a um aumento de 113,33%. Nas capitais brasileiras, foram criadas apenas duas, sendo uma inaugurada em 2005 e outra em 2007. Vale lembrar que em 2002 o Brasil tinha 43 universidades federais, e já em 2003 o presidente Lula inaugurou uma nova universidade, totalizando 15 IFES criadas durante seu governo, e a presidente Dilma criou mais cinco universidades.

Franco e Moraes (2013) afirmam que devido as estruturas físicas que se encontravam as universidades, não teria como não aderir ao programa, visto que as mesmas encontravam-se sucateadas e o cumprimento de suas funções básicas estavam comprometidas, tornando quase impossível a não adesão. Conforme informações dos autores, as universidades federais somente receberiam os recursos financeiros anunciados, se fizessem parte do programa, e como as universidades necessitavam de reformas nas estruturas físicas, precisavam de materiais pedagógicos, entre outras despesas necessárias para o bom funcionamento das instituições, foi que se viram obrigadas a aderir ao REUNI.

De acordo com dados do MEC, já no primeiro ano, o REUNI ampliou em 14.826 o número das vagas para os cursos de graduação presencial, representando um aumento de 11,19%. Criou 180 novos cursos de graduação. Foi concretizada a implantação de 104 novos campi desde 2003, chegando a 255 em 2008, perfazendo um total de 255 municípios atendidos pelas IFES em todo o Brasil, concretizando a interiorização das universidades federais¹⁰. No gráfico 7 apresentamos o número de ingressantes nas IFES nos cursos de graduação presenciais, no período de 2003 a 2010.

¹⁰ Informações disponíveis em:< <http://reuni.mec.gov.br/noticias/36-outras-noticias/49-universidades-federais-criam-15-mil-novas-vagas-no-primeiro-ano-do-programa>> Acesso em: 04 maio. 2020.

Gráfico 7 - Número de ingressantes nos cursos de graduação presenciais na IFES do Brasil, no período de 2003 a 2018.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da educação superior INEP (2020).

Com a criação das novas IFES, o número de ingressantes na educação superior no período de 2003 a 2010 foi aumentando a cada ano, com exceção do ano de 2005 que este total foi reduzido, mas logo voltou a crescer no ano seguinte, chegando a 237.753 ingressantes em 2010, o que corresponde a um aumento de 74,23%, comparando os ingressantes em 2003 com o total de ingressantes em 2010. Da mesma forma como ocorreu no governo do presidente Lula, nos governos posteriores o total de ingressantes também foi aumentando com o passar dos anos, chegando a 269.739 acadêmicos ingressantes em 2018, o que representa um aumento de 13,45% comparando com o ano de 2010.

Entretanto, Moura e Passos (2013) demonstram que no período de 2008 a 2012 a taxa média de conclusão de curso de graduação teve uma queda nas IFES, retrocedendo de 67,6% em 2008 para 58,94% em 2012. As IFES não estavam conseguindo emplacar uma das metas do REUNI, que era de aumentar a taxa de conclusão para 90% dos estudantes, apresentando resultados inferiores a implantação do programa. Conforme as autoras apenas uma universidade conseguiu atingir essa meta, “Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL, localizada na cidade de Alfenas, em Minas Gerais” (MOURA e PASSOS, 2013, p. 523).

Isso demonstra algumas falhas existentes no programa, uma vez que aumentou no número de IFES, criou novos campi, ampliou a oferta de vagas, no entanto, de modo geral, não conseguiu aumentar o índice de conclusão dos cursos no tempo ideal. Todavia, Tonegutti

e Martinez (2007, p.7) afirmam que “essa é uma meta completamente deslocada da realidade educacional, não só do Brasil como também da grande maioria dos países desenvolvidos”. Os autores asseveram que somente o Japão, possui índice “nesse patamar, mas num contexto educacional e sócio econômico completamente diverso do nosso”.

Através dos investimentos do REUNI, as IFES conseguiram ter melhoria nas condições de funcionamento melhorando a infraestrutura, aumentaram o número de estudantes principalmente nos municípios do interior, contribuindo, para que a educação superior chegasse às diversas regiões do Brasil, atingindo o maior número de municípios possíveis.

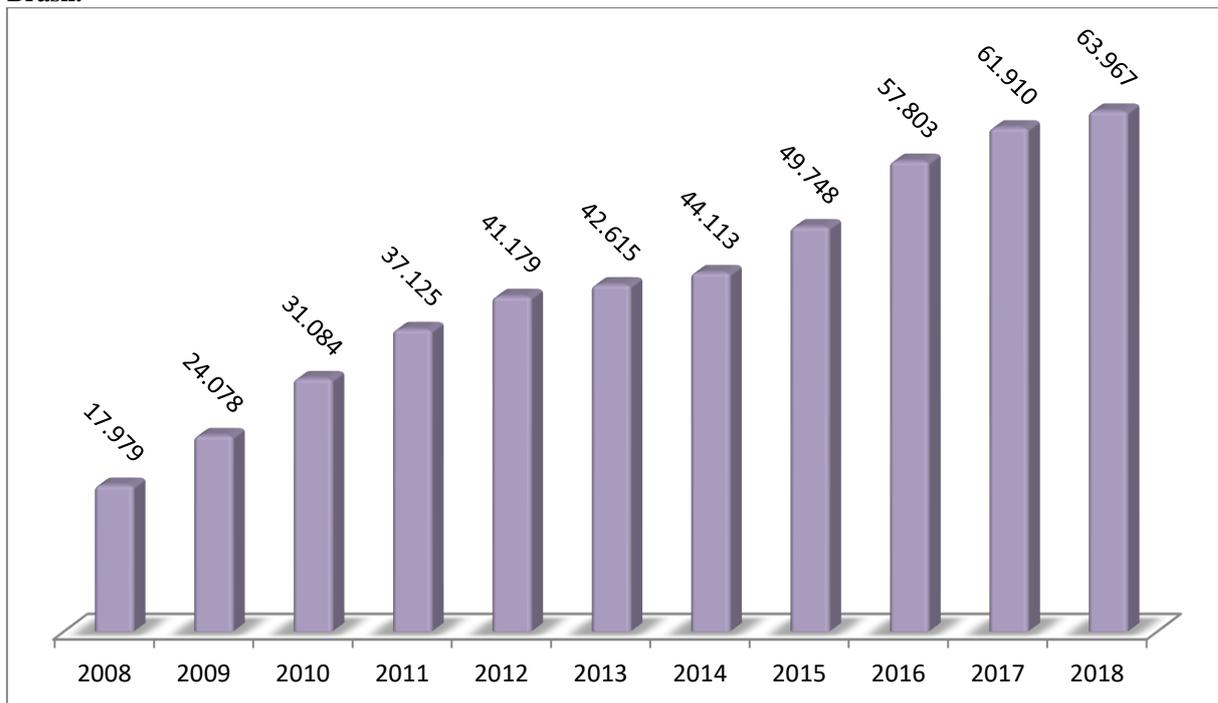
As obras do Presidente Lula não foram apenas direcionadas às universidades federais, a educação profissional e tecnológica também foi assistida por políticas públicas para a sua expansão. Em 29 de dezembro de 2008, o presidente sancionou a Lei 11.892/08 que criou os Institutos Federais-IF (oriundos das Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs), Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, e posteriormente por meio da Lei 12.677/12 foi incluso o Colégio Pedro II, esse conjunto de instituições foi denominado de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

De acordo com Silva e Melo (2018) os CEFET e os IF ganharam status de IES com atribuições para além das de uma universidade, pois ofertam cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação, sob o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como também oferta da educação básica. Dessa forma, o governo federal aumentou a oferta de cursos superiores, por meio da expansão dos CEFET e IF. Para os autores a oferta da educação superior por essas instituições pode contribuir com esse nível de ensino e com o alcance das metas do PNE.

Para Rosa (2018) a educação superior ofertada pelos IF atende às demandas de superação das desigualdades históricas, em termos de acesso à educação, principalmente com relação ao nível superior. Para Rosa (2018, p. 833) os IF “despontam como uma proposta viável para reduzir as desigualdades educacionais no país, dada a sua capilaridade no território brasileiro, e, ainda, por promover a educação de forma articulada com as potencialidades regionais”.

No gráfico 8 a seguir, vemos o número de ingressantes dessas instituições na educação superior, no período de 2008 à 2018.

Gráfico 8 - Número de ingressantes na educação superior dos IF/CEFET no período de 2008 a 2018 no Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do INEP (2020).

Há cada ano os IF/CEFET foram aumentando gradativamente as vagas na educação superior, e a partir da lei nº 11.892/08 o percentual de ingressantes aumentou cerca de 255,78% comparando com 2018. Nesse contexto, ressaltamos que essas instituições se tornaram importantes aliadas no processo de democratização do acesso à educação superior, ampliando as oportunidades educacionais. Os dados aqui apresentados são do período compreendido entre 2008 a 2018, pois são os dados dos IF/CEFET disponíveis no site do INEP.

O estado de Mato Grosso possui um Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), com 17 campus, sendo que três estão localizados na capital Cuiabá, e os demais estão situados nas diversas regiões do estado, inclusive no município de Cáceres, onde oferta dois cursos de nível superior: o curso de bacharelado em Engenharia Florestal e o curso de tecnologia em Biocombustível.

As medidas adotadas pelo governo federal visando garantir a democratização do acesso à educação superior, e procurando avançar nessas ações, foi que a presidente Dilma Rousseff, sancionou em 29 de agosto de 2012 a Lei sob nº 12.711, posteriormente modificada pela Lei nº 13.409/2016 que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (BRASIL,

2012). Lei que ficou conhecida em todo Brasil, como “Lei de Cotas”. Cabe ressaltar que somente após muita luta dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro, movimento dos sem universidades, entidades e alguns parlamentares, é que foi possível dar andamento no projeto de lei nº 73/99 que viria ser aprovada somente em 2012.

A referida lei destina 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, e deste total, deve ser reservados 50% aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita. Quanto a vagas destinadas aos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, a legislação assegura uma proporção desses candidatos, que juntos, devem ser equivalentes à soma dessas populações na Unidade da Federação (UF) onde se encontra a referida instituição.

A Lei de Cotas é uma importante política de acesso à educação superior, por incluir uma parcela da população pertencente às classes mais vulneráveis da sociedade, visto que a mesma corrobora para reduzir essas irregularidades existentes, através da garantia de direitos a pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos. Para Magnoni (2016, p. 299) as cotas significam “uma possibilidade concreta de justiça social, de divisão de riqueza e de poder do Estado, haja vista que o acesso ao ensino superior público e gratuito ter sido até hoje privilégio (com poucas exceções) das classes médias/altas e brancas e que por isso controlam o Estado e a Sociedade”. Nesse contexto trazemos as contribuições a seguir:

A lei de cotas traz certamente uma mudança significativa para o panorama do acesso à educação superior no Brasil, uma vez que procura eliminar parte do elitismo por curso e por área de conhecimento, que historicamente marcou o ingresso na educação superior brasileira. Trata-se de uma mudança que amplia as perspectivas de democratização do acesso, embora devam ser acompanhadas efetivamente de políticas e ações que assegurem a permanência dos estudantes na universidade e com padrão de qualidade acadêmica (OLIVEIRA 2016, p. 310).

Magnoni (2016) relata que o estado do Rio de Janeiro foi o primeiro no Brasil, no ano de 2000, a adotar um sistema de Cotas, uma vez que destinaram 50% das vagas nas universidades do estado para estudantes oriundos de escolas públicas (municipais e estaduais), e posteriormente em 2001, aprovou a Lei nº 3.708/2001 que segundo Magnoni (2016, p. 300) “destinando 40% das vagas disponíveis àqueles beneficiados pela lei anterior aos estudantes que se declarassem negros ou pardos”. A autora também ressalta que a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade federal a aprovar o sistema de cotas: “a decisão foi tomada pelo Conselho Universitário que fez uso pleno da autonomia universitária, e ainda

aprovou cotas para estudantes negros sem nenhuma restrição, quer seja de renda, quer seja de origem escolar”.

Com o intuito de proporcionar um acesso mais democrático à universidade, a UnB aprovou o ingresso de estudantes por cotas raciais em 2003 por meio do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial. Nesse Plano, foram traçadas ações para o acesso e a permanência dos estudantes cotistas. Pretendeu-se disponibilizar, num período de 10 anos, 20% das vagas do vestibular da UnB para estudantes negros, em todos os cursos oferecidos pela Universidade. Também era previsto, no mesmo período, um número de vagas para índios de todos os estados brasileiros, conforme a demanda específica (NOGUEIRA et al., 2020, p. 23).

A UnB foi alvo de muitas críticas de pessoas e entidades contrárias ao sistema de cotas, inclusive sofreu uma ação judicial em 2009 promovida pelo partido Democratas (DEM). Segundo Magnoni (2016, p. 300) “a ação ajuizada em 2009 foi julgada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em abril de 2012, que por unanimidade decidiu pela constitucionalidade do Sistema de Cotas Raciais nas universidades públicas brasileiras”.

Outras universidades em todo o Brasil passaram a criar seus próprios sistemas de cotas, como por exemplo, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), que implantou em 2005, através da resolução nº 200/2004-CONEPÉ o Programa de Integração e Inclusão Etnicorracial (PIIER), garantindo que 25% das vagas de todos os cursos de graduação sejam destinadas a candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos). Atualmente, está em vigor na UNEMAT a Resolução 011/2019, assinada em 08 de maio de 2019, e posteriormente modificada pela Resolução 051/2019, assinada em 25 de setembro de 2019. As vagas para ingresso na referida universidade estão distribuídas da seguinte maneira:

Para cursos com 30 (trinta) vagas, 12 (doze) são destinadas à ampla concorrência e 18 (dezoito) aos alunos que cumpriram integralmente o ensino médio em escola pública, assim distribuídas: a) 08 (oito) vagas para estudantes negros; b) 01 (uma) vaga para estudante indígena; c) 01 (uma) vaga para estudante com deficiência; d) 08 (oito) vagas para os demais estudantes de escola pública. Para cursos com 40 (quarenta) vagas, 16 (dezesesseis) são destinadas à ampla concorrência e 24 (vinte e quatro) aos alunos que cumpriram integralmente o ensino médio em escola pública, assim distribuídas; a) 10 (dez) vagas para estudantes negros; b) 02 (duas) vagas para estudantes indígenas; c) 01 (uma) vaga para estudante com deficiência; d) 11 (onze) vagas para os demais estudantes de escola pública. III. Para cursos com 50 (cinquenta) vagas, 20 (vinte) vagas são destinadas à ampla concorrência e 30 (trinta) aos alunos que cumpriram integralmente o ensino médio em escola pública, assim distribuídas; a) 13 (treze) vagas para estudantes negros; b) 02 (duas) vagas para estudantes indígenas; c) 01 (uma) vaga para estudante com deficiência; d) 14 (quatorze) vagas para os demais estudantes de escola pública; Parágrafo Único Caso as vagas destinadas a negros, indígenas e estudantes com deficiência não forem preenchidas, elas serão destinadas aos demais estudantes da escola pública (UNEMAT, 2019).

A UNEMAT, desde 2005 através do PIIER, uma política implementada com o objetivo de democratizar o acesso à educação superior, possibilitou que os jovens brasileiros, em sua grande maioria, os do interior de Mato Grosso a concretização de um sonho, concluir um curso de nível superior.

Segundo Gentil e Santos (2016) embora as IES estaduais estejam ligadas a sistemas próprios de cada estado, elas fazem parte do “movimento” nacional pela democratização, inclusive disputando recursos federais para bolsas, pesquisas, programas, entre outros. As autoras afirmam que essas universidades vêm debatendo, apresentando e implementando diversas políticas sob a égide da democratização do acesso ao ensino superior.

Dessa forma, as políticas de cotas em vigor nas IES públicas do Brasil, sejam elas nas IES federais, através da lei 12.711/2012 ou nas IES estaduais, de acordo com as medidas adotadas por cada estado, contribuem para diminuir uma injustiça social, permitindo ao trabalhador assalariado, negro, indígena oportunidades de estudar em uma IES pública de qualidade.

Conforme evidenciado nesta seção, várias políticas educacionais foram implantadas no Brasil, com o intuito de melhorar a qualidade da educação, bem como democratizar tanto a educação básica, quanto ao acesso à educação superior, porém vale salientar que muitas dessas medidas só foram concretizadas a partir de muitas lutas de movimentos sociais, sindicatos, entidades, entre outros órgãos organizacionais. Essas políticas possibilitaram a muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos que se encontravam fora da sala de aula, oportunidades de frequentar uma escola, principalmente com a institucionalização do financiamento do ensino fundamental através do FUNDEF e posteriormente atendendo a toda a educação básica por meio do FUNDEB.

As políticas de democratização do acesso à educação superior possibilita a milhares de jovens brasileiros ter um diploma de curso superior, pois através das ações implementadas, incluindo neste nível de ensino as pessoas oriundas das diversas classes raciais e da classe trabalhadora é possível reduzir irregularidades existentes, através da garantia de direitos a pessoas pertencentes a esses grupos socialmente desfavorecidos.

4. ENSINO MÉDIO APÓS A LEI DE DIRETRIZES E BASES 9.394/96

Algumas políticas educacionais foram implantadas na década de 1990, com o intuito de democratizar o acesso à educação básica no país, possibilitando que milhares de crianças e adolescentes pudessem frequentar uma escola, ocasionando um aumento no número de concluintes nesta etapa do ensino. Sendo assim, a partir da expansão do ensino fundamental muitos estudantes passaram a ter a oportunidade de continuar os estudos no ensino médio, ocasionando também uma expansão na etapa conclusiva da educação básica. De acordo com dados do INEP, em 1996 havia 5.739.077 estudantes matriculados no ensino médio, já em 2006, 10 anos após a promulgação da LDB esse número saltou para 8.906.820 estudantes, porém em 2019 estavam matriculados 7.465.891 educandos, diminuindo em aproximadamente 16,18%. Vários podem ser os fatores que expliquem esta diferença, e pode ser indício da necessidade de políticas para garantir a permanência dos estudantes a etapa final da educação básica.

Nesta seção serão apresentadas políticas educacionais implementadas após a LDB 9.394/96 voltadas para o ensino médio até a atual reforma desta etapa do ensino decretada pela Lei 13.415/2017. Buscamos demonstrar as readequações pelas quais passou o Ensino Médio que visam à democratização, bem como as reformas que foram sendo implantadas com o objetivo de contribuir para a melhoria das práticas docentes desta etapa da educação básica. Partimos desse período, pois se trata da LDB atualmente vigente no país, bem como por ser o período em que ocorreu um aumento significativo no número de jovens que passaram a frequentar o ensino médio no Brasil.

O ensino médio enfrenta problemas históricos relacionados à sua constituição e identidade. Identidade vinculada ao dualismo da formação entre o ensino propedêutico e ensino profissional. Sendo assim, compreendemos ser importante a constituição de uma política educacional em que se garanta uma identidade para esta etapa do ensino, articulando ciência, conhecimento, cultura e trabalho. Essa unitariedade pretendida para o EM, vem estabelecida na Resolução nº 3/1998-CNE, que conforme Kuenzer (2000, p.46) “todos os jovens, independente da sua origem de classe, têm os mesmos direitos de acesso ao conhecimento, na perspectiva da cidadania, que pressupõe a participação na produção, no consumo, na cultura e na política”.

A história da educação no Brasil mostra que até meados do século XX o ensino foi destinado a uma pequena parte da população, conseqüentemente poucos conseguiam chegar nesta etapa do ensino e concluí-lo, conforme estudado por pesquisadores da história da educação. Entretanto, tendo em vista o objeto desta investigação, nos atemos ao período pós-LDB 1996, que segundo Kuenzer (2010) visa democratizar a oferta da educação pública de qualidade para toda a população. Com isso a educação escolarizada chegaria a todas as crianças, adolescentes e jovens do Brasil, inclusive a população do campo, indígena, quilombola, bem como para os adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade escolar, podendo matricular na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa maneira, a partir da LDB 9.394/96, a educação brasileira começa a ganhar outros rumos, uma vez que a proposta é levar conhecimento a todos, sem que nenhuma criança, adolescente e/ou jovem fique fora de uma sala de aula, ainda que existam muitas barreiras pelo caminho, por isso há a necessidade de investir nas políticas educacionais, com o intuito de garantir educação para todos.

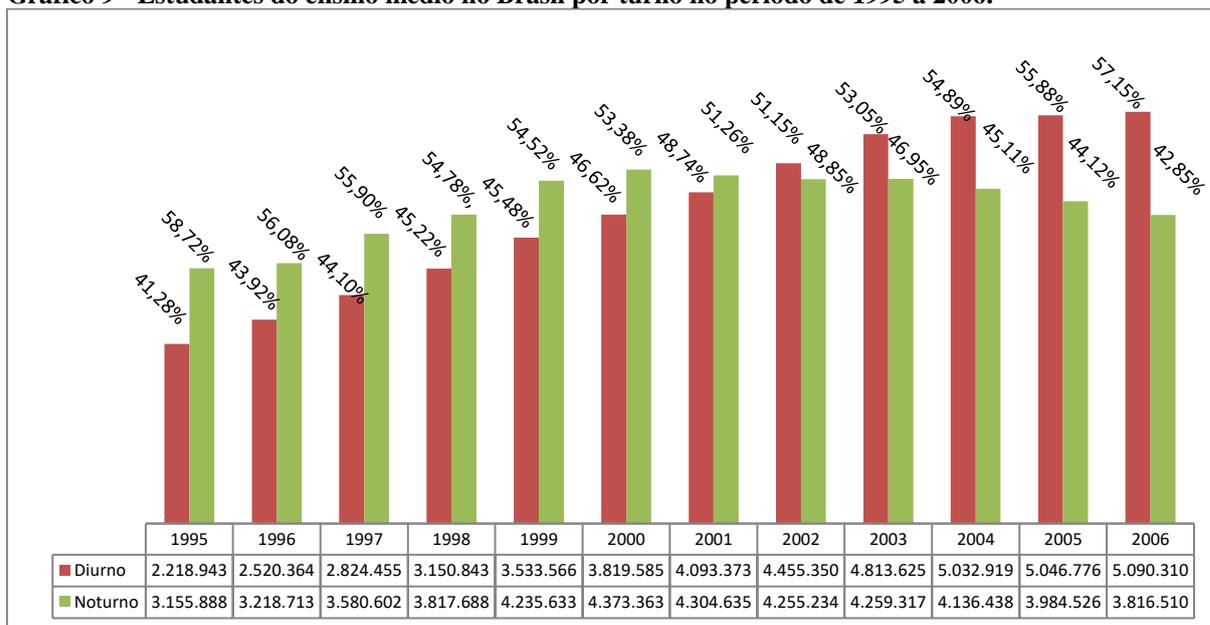
No que se refere à democratização do EM, Kuenzer (2000, p.43) afirma que a escola pública de EM só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico conseguir “mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural”. Da mesma forma Kuenzer (2010) assevera que universalizar e democratizar o ensino médio com qualidade social pressupõe ações que visem à inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática.

A meta 3 do PNE (2014 -2024) estabelece “[...] universalizar, até 2016 o atendimento escolar aos jovens de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa de matrículas no Ensino Médio para 85% nesta faixa etária” (BRASIL, MEC/PNE, 2014). Nesse sentido, as políticas educacionais são importantes para conseguir democratizar o EM. Democratizar no sentido de acesso, permanência e qualidade na formação. Algumas ações tornam-se importantes para garantir o acesso, permanência e conclusão; exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados (KUENZER, 2000). Ter um ambiente escolar propício para o EM é de fundamental importância, no qual os estudantes possam desfrutar dos espaços existentes na escola, tais

como: biblioteca, laboratórios de química, física, matemática, informática, quadra de esportes, e a utilização de materiais pedagógicos para a realização das aulas nesses espaços, essas são condições mínimas para que estudantes e professores consigam ter uma aula adequada para o ensino e aprendizagem nesta etapa da educação básica.

Oliveira (2016) pontua que o EM se desenvolveu na ociosidade do ensino fundamental, ou seja, as escolas geralmente o ofertavam no período noturno, aproveitando a estrutura destinada a crianças e adolescentes. É importante que as escolas tenham estruturas adequadas para o atendimento apropriado aos jovens nessa etapa da educação básica, principalmente para aqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho. Outro fator importante previsto nas políticas do EM é de “diuturnizar” esta etapa do ensino para atender estudantes que podem frequentar a escola neste período, porém o grande entrave seria a estrutura física, uma vez que este segmento geralmente funciona no mesmo prédio que o ensino fundamental, aproveitando espaços, como já foi dito.

Com o aumento de estudantes concluindo o ensino fundamental, logo, mais educandos deram continuidade aos estudos, indo para a etapa seguinte, que é o ensino médio. Sendo assim, o número de estudantes que passaram a frequentar a última etapa da educação básica foi aumentando gradativamente. No entanto, essas vagas foram inicialmente preenchidas no período noturno, ou seja, as escolas ofertavam o ensino fundamental no diurno e a etapa final no período noturno. Conforme gráfico 9 a seguir, podemos verificar os dados relativos aos estudantes do ensino médio no Brasil, no final da década de 1990 e meados dos anos 2000.

Gráfico 9 - Estudantes do ensino médio no Brasil por turno no período de 1995 a 2006.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do INEP (2020).

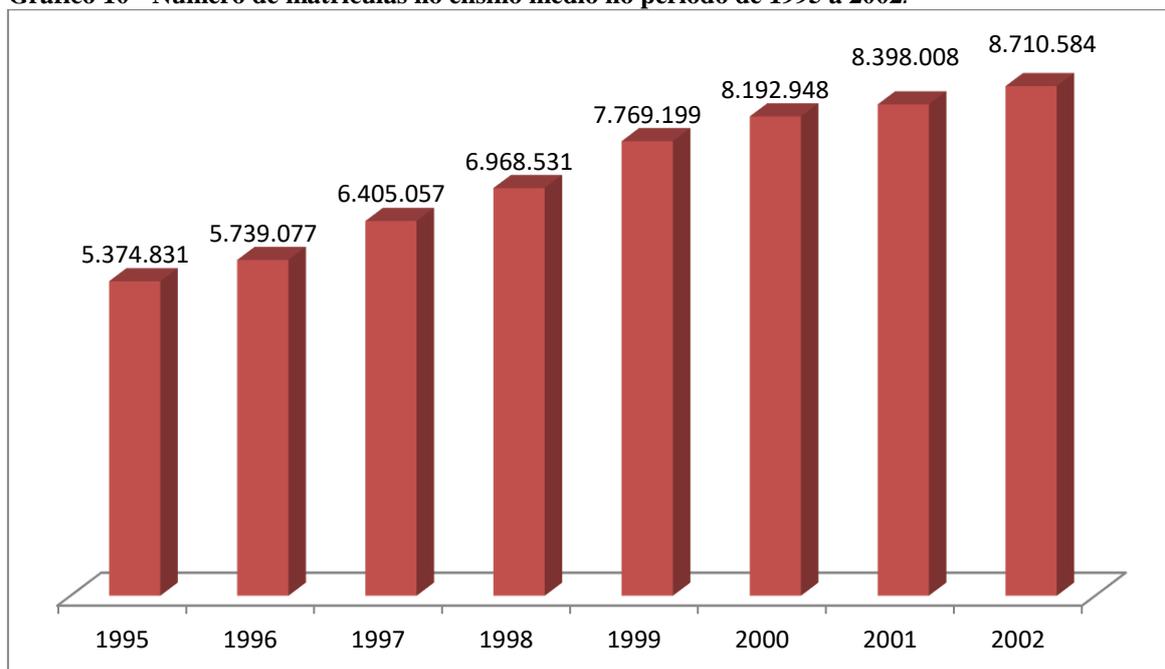
Conforme os dados, podemos verificar que os educandos do ensino médio no Brasil desde o ano de 1995, na grande maioria frequentavam o ensino no período noturno, contudo, essa diferença entre os turnos começou a mudar no ano de 2001. Provavelmente com maior possibilidade de acesso ao ensino fundamental, reflexo do caráter obrigatório da educação estabelecido pela LDB em 1996, muitos chegaram ao ensino médio na “idade esperada”, isto é, aos 15 ou 16 anos, quando ainda não estão no mercado de trabalho. E no último ano do governo FHC a quantidade de alunos no diurno superou o número de educandos do período noturno, porém ainda de forma muito tímida, com uma diferença entre os turnos de apenas 200.116 estudantes em todo território nacional, correspondendo a 2,52 %.

A partir de 2003, com Lula na presidência da República, podemos analisar que essa diferença foi se ampliando, sendo que no ano de 2006, a diferença foi de 14,30% a mais de estudantes matriculados no período diurno, entretanto, ainda havia quase 4 milhões de educandos no período noturno neste mesmo ano. Ressaltamos que, a partir de 2007, o INEP não divulgou mais os números de estudantes por período. Oliveira (2004, p.166) esclarece que a procura pelo turno noturno pode estar relacionada aos seguintes fatores: “[...] de ordem econômica direta, como a busca por emprego, e indireta, como a necessidade de auxiliar os trabalhos domésticos em casa, ou ainda, por fatores, tais como a inadequação dos turnos diurnos a um público mais maduro”. Assim, vários são os fatores que levaram e ainda levam

os jovens a buscar o turno noturno no ensino médio, entre eles, o fato de ter que trabalhar durante o dia, e tendo apenas o período noturno para se dedicar aos estudos.

Kuenzer (2000) e Oliveira (2004) consideram que o aumento do número de concluintes do ensino fundamental pode ser considerado o principal motivo que levou à expansão do EM, principalmente após a promulgação da LDB 9.394/96 e em especial após a implantação do FUNDEF que começou a vigorar a partir de 1998, atingindo no ano 2000, 8.192.948 educandos. A competitividade no mercado de trabalho é também um dos fatores que levou os jovens a buscarem um grau de instrução mais elevado. Para Oliveira (2004) o alto índice de desemprego fez os jovens procurarem uma maior escolaridade para conseguir ingressar no mercado de trabalho formal. Com o mercado cada vez mais exigente, era preciso que os jovens concluíssem o EM para conseguirem ter pelo menos uma oportunidade tanto para ingressar como para permanecer trabalhando. No gráfico 10 a seguir, apresentamos o número de matrículas do EM de 1995 a 2002 (período de governo do presidente FHC).

Gráfico 10 - Número de matrículas no ensino médio no período de 1995 a 2002.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do INEP (2020).

Quando FHC assume a presidência em 1995, o Brasil tinha 5.374.831 jovens matriculados na etapa final da educação básica, e a cada ano esse número aumentava consideravelmente. Em 1998, ao final do seu primeiro mandato, havia 1.593.700 estudantes a mais com relação a 1995, o que corresponde a um aumento de aproximadamente 29,65% de jovens brasileiros no ensino médio em todo o país. Em 2002, ao término do seu 2º mandato, o

número de estudantes era de 8.710.584, ou seja, um acréscimo de 3.335.753 de estudantes, isso implica dizer um crescimento de 62,06%, se comparado a 1995. Sendo assim, durante o mandato de FHC, houve um grande avanço, principalmente com relação a quantidade de jovens que puderam dar continuidade aos estudos, concluindo a educação básica. Após a promulgação da LDB 9.394/96 possibilitou-se a democratização quanto ao acesso ao EM, ainda que muitos autores afirmem que democratizar não significa apenas aumentar o número de vagas, mas uma série de medidas deve ser adotada para que os jovens permaneçam e concluam os estudos com qualidade, conforme já explicitado anteriormente. Uma educação que antes era acessível somente para uma pequena parte da população, passou a incluir filhos da classe trabalhadora e o próprio pai e mãe de família que não tiveram a oportunidade de estudar na idade escolar, puderam ter oportunidade de estudar e concluir o EM. É claro que muitas outras melhorias poderiam ter sido feitas durante esse período e muitas ações ainda precisam se concretizar para incluir todos os jovens nesta etapa conclusiva da educação básica.

Logo após a promulgação da LDB, em 1997 o presidente FHC assina o Decreto 2.208/97 que separa o ensino médio e técnico, reestabelecendo o dualismo desta etapa do ensino. Segundo o texto do Decreto Federal 2.208/97, a educação profissional podia ser realizada em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. Em especial, o preparo de profissionais técnicos poderia ocorrer no nível do ensino médio de forma paralela ou após atendida a formação geral do educando. Neste decreto, definiu-se que o ensino técnico teria uma organização curricular independente da utilizada para o ensino médio.

Para Mendes (2003) e Cunha (2016) esse decreto foi uma manobra do governo federal procurando conter o alto número de egressos do ensino médio que buscavam uma vaga na educação superior. Mendes (2003) afirma que o contingente de alunos sem condições objetivas de enfrentar o vestibular nas universidades públicas estaria destinado à educação profissional de nível técnico. Dessa forma, não seria preciso investimento na Educação Superior, já que a quantidade de estudantes que procurariam por esse nível de ensino não aumentaria na mesma proporção que o número de concluintes do ensino médio, pois os jovens estariam ocupados nos cursos de nível técnico, procurando se aperfeiçoar para o mercado de trabalho.

Vários foram os enfrentamentos, embates e lutas para conseguir revogar este decreto. Somente no ano de 2004, com Lula na presidência da república, é que foi possível revogá-lo,

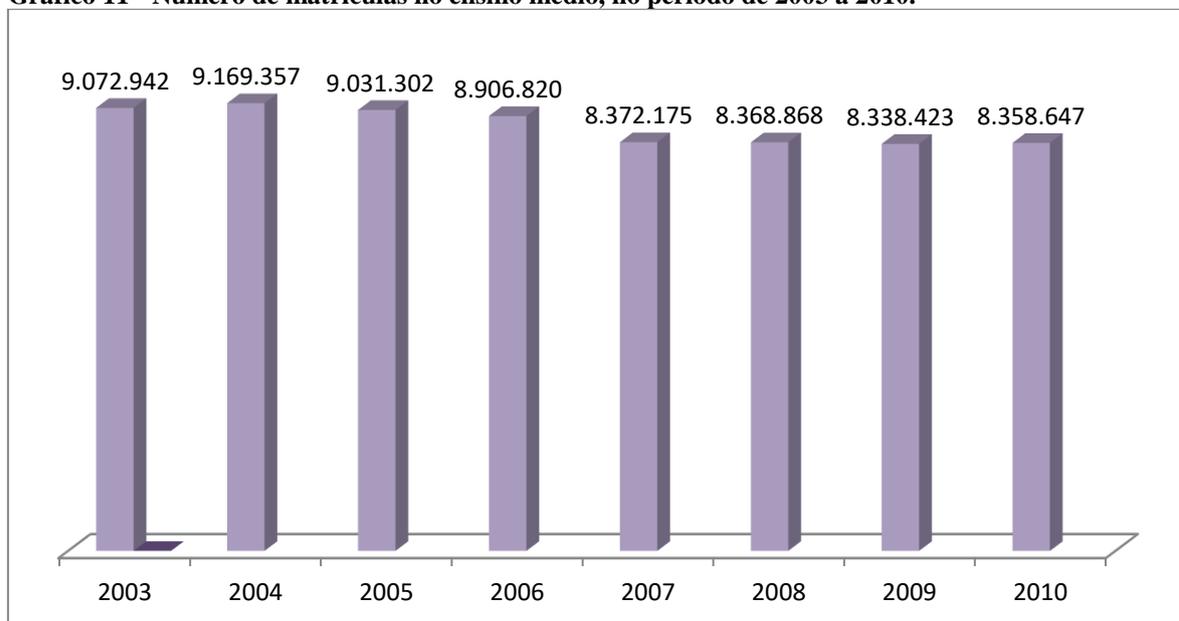
e um novo Decreto (nº 5.154/2004) foi assinado. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que o documento é fruto de um conjunto de embates, inclusive com contradições, que necessita ser compreendido nas disputas internas na sociedade, estados e escolas.

O ensino médio, conforme a política curricular vigente, independentemente de sua modalidade, deve basear-se na “formação integral do estudante”, integrando conhecimentos gerais e técnico-profissionais, bem como a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo articulador e estruturante do currículo (MACHADO, SILVA E SOUZA, 2016, p. 213-214).

Dessa forma, o decreto 5.154/2004 apesar das contradições, reestabeleceu a base unitária para o EM, mantendo a possibilidade de ser concomitante ao ensino técnico. Esse ensino integralizado (médio e técnico) busca superar a formação técnica mecanicista voltada para o atendimento do mercado de trabalho.

Entre os anos de 2003 a 2006 tivemos o maior número de educandos matriculados no ensino médio durante toda a história do nosso país, atingindo mais de 9 milhões, entre os anos de 2003, 2004 e 2005, todavia esses números foram diminuindo nos anos seguintes, quando atingiram uma certa estabilidade, na faixa de oito milhões de matrículas. Vejamos o gráfico 11 a seguir:

Gráfico 11 - Número de matrículas no ensino médio, no período de 2003 a 2010.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do INEP (2020).

Em 2004, foi o ano com o maior número de matrículas na etapa final da educação básica, porém em 2007 ocorreu uma redução de aproximadamente 6% em relação ao ano

anterior, e manteve-se na casa dos 8,3 milhões até 2010. Segundo Lima (2013) a taxa de distorção idade-série no ensino médio diminuiu significativamente de 2007 a 2009. O que explica em partes a diminuição no número das matrículas. Ainda de acordo com o autor, em 2008 ficaram fora da escola 1,6 milhões de jovens. Santos (2013) pontua que a partir dos anos de 1990 houve uma crescente presença juvenil na Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro, recebendo um contingente de alunos cada vez mais jovens, acarretando o que hoje é considerado como o fenômeno do rejuvenescimento e/ou juvenilização da população na modalidade de EJA, modificando significativamente o cotidiano escolar e colocando novos desafios à escola. Este fato também pode ter sido decisivo na diminuição da taxa de distorção idade-série, ainda que neste momento não tenhamos dados comprobatórios.

Conforme Costa (2013) no ano de 2010 estavam matriculados 2,9 milhões de jovens com idade superior a 17 anos na última etapa da educação básica e 1,8 milhões de jovens estavam fora da sala de aula. Na tentativa de incluir esses jovens na escola, várias foram as mudanças ocorridas principalmente no currículo, para conseguir universalizar o acesso à etapa final da educação básica.

4.1 Características do ensino médio após a LDB 9.394/96

O Art. 22 da LDB 9.394/96 afirma que a educação básica tem como finalidade desenvolver os educandos para o exercício da cidadania e fornecer meios para que os mesmos progridam no trabalho e em estudos posteriores. Assim, no entendimento de Ramos (2004, p.39) está claro que o art. 22 da LDB “coloca o aprimoramento da pessoa humana como finalidades da educação básica”. Ainda conforme a autora, esses sujeitos são “singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana”. Assim, o docente tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, pois deve interagir com os estudantes na construção de conhecimentos, procurando provocar reflexões, despertar nos estudantes o desejo de aprender, de criar situações de vivência que transcendam a sala de aula. E no que se refere às práticas docentes no ensino médio, podem cooperar para que os educandos tenham êxito ao realizar o ENEM, bem como o vestibular, uma vez que, estes exames dão acesso à Educação Superior.

O ensino médio, conforme a LDB é a etapa final da educação básica, com duração mínima de 03 anos cuja obrigatoriedade de oferta e gratuidade para os cidadãos de quatro à 17 anos de idade só se efetivou com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (BRASIL, 2009).

O caráter da educação básica do ensino médio ganha conteúdo concreto quando, no artigo 35, a LDB estabelece suas finalidades, traça as diretrizes gerais e reforça inclusive o art. 22 no que diz respeito ao prosseguimento nos estudos, bem como a preparação para o mercado de trabalho.

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 (BRASIL, 1996).

Kuenzer (2000) ressalta que as finalidades e objetivos do EM se resumem na educação dos estudantes para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral. A autora ainda salienta que somente será possível atingir as finalidades do EM, quando o acesso a esta etapa da educação básica for plenamente democratizado, ou seja, quando todas as regiões do Brasil conseguirem oferecer uma educação de qualidade para todos os estudantes. Pois no Brasil, ainda tem regiões onde as condições, tanto de estrutura física quanto pedagógicas, principalmente na zona rural estão muito aquém de uma escola ideal, ou seja, não possuem professores formados na disciplina que lecionam, falta transporte escolar, livros didáticos, os prédios das escolas necessitam de reformas, enfim, vários são os fatores que influenciam direta e indiretamente na qualidade da educação, entretanto, discutir a qualidade da educação não é objetivo desta pesquisa.

Saviani (2007) reconhece que a LDB trouxe um progresso ao posicionar o EM na educação politécnica ou tecnológica, no entanto, considera difíceis os avanços, mas afirma que esses avanços são importantíssimos para a educação brasileira. O autor revelou também considerar o EM um entrave na organização da educação escolar pela grande dificuldade na definição de seu lugar e papel no conjunto dos sistemas de ensino, pois nessa etapa final da educação básica sempre prevaleceu uma dualidade na formação, para aqueles que são destinados ao trabalho e para aqueles que prosseguirão os estudos. Frigotto, Ciavata e Ramos (2005, p.31) explicam que “é neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho”. Da mesma

forma Frigotto (2004) pontua a existência, na história da educação no Brasil, de uma escola cultural para os dirigentes e uma escola do trabalho produtivo e alienado para os jovens das classes populares, filhos de trabalhadores. Contudo, o autor afirma que a escola pode contribuir para a superação dessa desigualdade, pois considera que:

O sentido e o significado da concepção apontam que o ensino médio, como educação básica, tem como eixo central a articulação entre *ciência/conhecimento, cultura e trabalho*. Portanto, não pode estar definido por uma vinculação imediata e pragmática, nem com o “mercado de trabalho”, nem com o “treinamento” para o vestibular. Aqui reside um ponto central para recuperar seu sentido de educação básica que faculte aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico (FRIGOTTO, 2004, p. 58).

Trabalho que deve estar ligado à ciência e à tecnologia, sempre visando à superação da dualidade. Se a ciência, conhecimento, cultura e trabalho são os eixos articuladores do EM, então não podemos ter uma escola que forme jovens para o mercado de trabalho e outra escola que os prepare para a educação superior, uma vez que esses eixos estão interligados, onde a ciência adentra a produção e o trabalho produz conhecimento. Nesse sentido, Frigotto (2004) afirma que uma política pública que articule esses eixos passa pela reconstrução ou produção a partir da diversidade, tanto regional como social e cultural. Percebe-se que esta é uma perspectiva que poderia orientar a educação, especialmente do EM, mas que o autor fala da possibilidade e não da existência concreta.

Entendemos que um dos objetivos do EM é que, no decorrer do processo, todos os estudantes possam ter direito ao mesmo nível de conhecimento, uma formação que possa contribuir para que os estudantes tenham um pensamento científico e uma aprendizagem que proporcione a compreensão dos fenômenos estudados, podendo utilizar o conhecimento construído em diversos contextos.

4.2 O currículo no ensino médio

Nesta seção, apresentamos uma breve análise das diversas legislações e documentos orientativos referentes ao desenvolvimento curricular do ensino médio no Brasil, nos últimos 21 anos, no período entre a aprovação da LDB 1996 a 2017, com o intuito de melhor compreendermos essa etapa do ensino e posteriormente analisá-lo como espaço de entremeio: terminalidade da educação básica e possibilidade para a entrada educação superior.

Para tanto, tratamos dos seguintes documentos conforme quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Documentos regulatórios do ensino médio no período de 1998 a 2017.

Ano	Documento	Conteúdo
1998	Resolução nº 03 de 26 de junho de 1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)
1999	PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)
2006	Orientativo	Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM)
2006	Resolução n. 4, de 16 de agosto de 2006	Inclusão de disciplinas de Sociologia, Filosofia
2006	Parecer CNE/CEB n. 38/2006	História e cultura afro-brasileira e educação ambiental como temas transversais
2009	Portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009	Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)
2012	Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)
2013	Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)
2017	Lei no 13.415/2017	Reforma do Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos documentos (2020).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/1999) são os principais documentos balizadores da reforma curricular brasileira no governo do presidente FHC (1995-2002), contemplando instruções com o intuito de melhorar a qualidade da educação pública. Posteriormente nos governos Lula (1996-2010), Dilma (2011-2016) e Temer (2016-2018) também foram implementadas portarias, orientações e resoluções visando contribuir para a melhoria da educação nesta etapa final da educação básica. As ações propostas nas DCNEM/1998 e nos PCNEM/1999 possibilitaram que a comunidade escolar pudesse discutir suas formas de organizar os saberes, sendo destacados principalmente, em ambos os documentos, três eixos estruturadores para a organização curricular: competência, interdisciplinaridade e contextualização.

Entendemos que os documentos curriculares oficiais pretende-se orientar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula. As DCNEM e os PCNEM devem auxiliar os professores quanto ao planejamento e a melhorar o desenvolvimento da prática docente. As reformas propostas pela LDB 9.394/96 para o ensino médio tiveram suas ideias consolidadas

no Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) sob o nº CEB/CNE 15/98, aprovado em 1º de junho de 1998, apresentando propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização desta etapa do ensino. Esse parecer propôs uma nova formulação curricular para o ensino médio pautada em princípios pedagógicos de identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização.

Essas propostas foram instituídas como Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), pela Resolução nº 03 de 26 de junho de 1998 que define tais diretrizes, no seu art. 1º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998).

Com base nessas novas diretrizes, as disciplinas do Ensino Médio foram divididas em dois blocos de conhecimento: um formado por linguagens e códigos, ciências da natureza e matemática e ciências humanas (base nacional comum) e a outra parte diversificada que abrangia a inclusão de pelo menos mais uma língua estrangeira e outra disciplina optativa incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio.

As DCNEM descrevem os procedimentos que orientam a organização pedagógica e curricular por áreas para essa etapa do ensino. O currículo deve estar voltado para o desenvolvimento de competências básicas, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva.

No que se refere aos princípios pedagógicos do ensino médio nas DCNEM, Domingues, Toschi e Oliveira (2000) consideram essa identidade o grande eixo para as mudanças nesse segmento. Socialmente, essa etapa da educação básica fica condicionada à incorporação das necessidades locais, características dos estudantes e participação de professores e da comunidade escolar na configuração do que é adequado a cada escola. Isso faz do EM uma etapa do ensino que busca atender as necessidades locais, ou seja, deve haver um envolvimento de toda a comunidade escolar (estudantes, professores, funcionários,

familiares) na construção da proposta pedagógica da escola, buscando sempre uma escola unitária para todos. Conforme Domingues, Toschi e Oliveira (2000) o currículo envolve a base comum nacional, sendo organizada por áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias e a parte diversificada, com conteúdos e habilidades a serem definidos clara e livremente pelos sistemas de ensino e pelas escolas, dentro dos princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, como forma de adequação às necessidades dos alunos e ao meio social. Entretanto, Moehlecke (2012) assegura que não foi exatamente dessa maneira que o EM se desenvolveu, (após as DCNEM de 1998) a autora tece a seguinte crítica:

Contudo ao analisar-se o contexto mais amplo das políticas para o ensino médio em curso à época, o que se percebia era uma realidade muito distinta daquela proposta pelas diretrizes. Além disso, após um estudo mais detalhado do discurso presente nas DCNEM, o que se percebia era um texto híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos a tal ponto destes assumirem sentidos quase que opostos aos originais (MOEHLECKE, 2012, p. 47).

A autora ainda apresenta três críticas às DCNEM: a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes. Com relação aos conceitos de flexibilização, autonomia e descentralização Moehlecke (2012) afirma que são criticados por serem associados à proposta de um currículo baseado em competências e habilidades, o que reforçaria a subordinação da educação às demandas do mundo do trabalho, que passa a exigir um trabalhador polivalente, responsável por sua própria empregabilidade.

No que se refere à permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho, o art. 12 da Resolução 03/98 assegura que: “Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional”. Porém Ramos (2004, p.41) assevera que na proposta pedagógica apresentada na DCNEM, a maneira como o trabalho é abordado, apresenta uma certa oscilação pois o “trabalho como princípio educativo e trabalho como contexto; trabalho como mediação e trabalho como fim; trabalho como práxis humana e trabalho como práxis produtiva”. A autora acrescenta que para se ter um ensino médio unitário, o mesmo deve-se pautar no trabalho como princípio educativo, todavia o que as diretrizes fazem é reduzir a

concepção geral de trabalho a uma função utilitária, onde este é assumido como princípio educativo na perspectiva do capital e não do trabalhador.

No tocante ao poder de indução relativamente limitado das diretrizes como política curricular, conforme Moehlecke (2012) as DCNEM apresentam uma distância entre o discurso normativo e diretivo do Estado e as práticas efetivas dos atores, responsáveis por operacionalizar as diretrizes nos sistemas de ensino e nas escolas. Domingues, Toschi e Oliveira (2000) enfatizam que as políticas curriculares têm-se caracterizado como programas de governo, ou seja, ao final do mandato de um governo, a política curricular por ele implantado não terá sequência no próximo governo. Com isso, os professores acabam não se empenhando numa proposta estabelecida em certos governos e não se engajam na sua efetivação dentro do ambiente escolar.

Na concepção de Nascimento (2007), as DCNEM aprovadas na resolução 03/98 vinculavam-se ao mundo do trabalho e à prática social, estabelecendo finalidades para oferecer de forma articulada uma educação unitária para todos os estudantes, na busca por uma formação de valores, ética, e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho; e o desenvolvimento de competências para continuar aprendendo.

Entendemos que uma política curricular para o ensino médio deve evidenciar uma educação unitária para todos os educandos, buscando articular todos os eixos estruturantes, dando condições aos jovens para buscar uma vaga no mercado de trabalho ou para ingressar na educação superior, conforme ele desejar. Todavia, também compreendemos que é preciso investimento por parte do governo no que se refere à formação continuada para os professores, para que os mesmos possam estudar e compreender como devem desenvolver suas práticas pedagógicas a partir das diretrizes, orientações e resoluções vigentes.

As DCNEM descrevem, também, os procedimentos que orientam a organização pedagógica e curricular por áreas para essa etapa do ensino. O currículo deve estar voltado para o desenvolvimento de competências básicas, dentre as quais a capacidade de aprender é primordial. Outrossim, deve estar pautado também em recursos tais como a interdisciplinaridade e na contextualização. A interdisciplinaridade baseia-se num conhecimento que deve manter diálogo com outros conhecimentos, as disciplinas devem estar relacionadas procurando constituir nos estudantes a “capacidade de analisar, explicar, prever e intervir”. (BRASIL, 1998). Na contextualização, a prática pedagógica deve ser relacionada com o dia-a-dia, as experiências dos estudantes com o intuito de que o conteúdo estudado

tenha significado. “A relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania” (BRASIL, 1998).

Desde a aprovação da LDB 9.394/96, o ensino médio vem passando por diversas transformações principalmente nos currículos, mas também na sua organização e estrutura. Uma configuração que tem interposto o debate sobre essa etapa do ensino é a sua própria identidade, um ensino voltado para o acesso à Educação Superior ou um ensino voltado para o mercado de trabalho. Dualidade discutida por muitos pesquisadores da educação há décadas.

Dentre as soluções encontradas pelo governo para melhorar os resultados da educação brasileira, o que implica mudanças no currículo e nas práticas docentes, estava a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram formulados com a intenção de impactar sobre a educação e provocar mudanças no sistema de ensino, uma vez que a essência dos PCN definem que os currículos não podem ser trabalhados apenas como transmissão de conhecimentos, mas que as práticas docentes devem encaminhar os estudantes rumo à construção do conhecimento.

O projeto de reforma curricular do Ensino Médio, proposto pelo governo de FHC teve como estrutura, desde sua origem, um modelo cuja principal preocupação era proporcionar um diálogo constante entre os dirigentes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, a equipe técnica coordenadora do projeto da reforma e os diversos setores da sociedade civil, ligados direta ou indiretamente à educação, segundo o documento analisado. (BRASIL, 2000).

O processo de elaboração dos PCN iniciou em 1995, sendo que no fim daquele ano já havia uma versão preliminar, porém a versão final foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 07 de julho de 1997 para os anos iniciais do ensino fundamental. Os PCN foram transformados num conjunto de dez livros, cujo lançamento ocorreu em Brasília, no dia 15 de outubro de 1997, dia do professor. Logo em seguida iniciaram-se os trabalhos para elaboração dos PCN para os anos finais do ensino fundamental e somente em 1999 é feito o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Os PCNEM (1999) apresentam uma estrutura dividida em quatro partes: a Parte I é formada pelas bases legais do documento, embasando o “novo ensino médio”, inclusive com a presença da LDB lei 9.394/96, DCNEM e o processo de elaboração do documento. As partes II, III e IV, estão divididas por áreas do conhecimento, suas competências e habilidades, dessa forma, se estruturando: Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;

Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Nos PCNEM, os objetivos curriculares são focados em competências e habilidades a serem atingidas pelos estudantes nas diferentes disciplinas, ao invés de focarem nos conteúdos específicos cobertos por essa disciplina. Esta perspectiva altera completamente a organização curricular, pois as competências passam a orientar a seleção e o ordenamento de conteúdos, com seus respectivos tempos e espaços curriculares. Lopes (2004) afirma que as competências incluem os quatro alicerces definidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Ricardo e Zylbersztajn (2007) ressaltam que os PCNEM foram uma tentativa ousada do MEC em promover mudanças curriculares e metodológicas nas práticas docentes. De acordo com os autores são variadas as considerações a respeito do documento, citando que há autores a favor e outros contra essas mudanças. Em 2003, aconteceu a troca de presidente no Brasil (saída de um governo do PSDB e entrada de um governo do PT) e os PCNEM passaram a oscilar entre a negação ou diminuição de status. Ricardo e Zylbersztajn (2007) apontam que os PCNEM foram poucos discutidos no interior das escolas, sendo vagamente entendido pelos professores. Os autores atribuem o fracasso dos PCNEM à falta de políticas educacionais voltadas para a formação continuada com o intuito de que os professores pudessem compreender melhor como trabalhar esse novo currículo em sala de aula. Uma vez que os professores são os grandes protagonistas no processo de adoção dos PCNEM, pois são eles que colocam em prática as orientações, Ricardo e Zylbersztajn (2007) também enfatizam que alguns, mesmo tendo pouco conhecimento acerca do PCNEM acreditavam ser importante uma mudança nas práticas docentes de acordo com os respectivos parâmetros. Na conclusão dos autores, os PCNEM estão ausentes da sala de aula, não há consenso em relação a temas como as competências, a interdisciplinaridade e a contextualização. É importante ressaltar que os PCNEM são parâmetros, paradigmas, logo, induzem a uma prática, mas não são obrigatórios.

No ambiente escolar alguns fatores têm influência sobre o uso ou não destes documentos, tais como a interpretação que os educadores fazem dos documentos, os recursos materiais e humanos disponíveis nas escolas, os interesses pessoais e profissionais dos docentes e o conjunto da política educacional vigente. Assim, poucos professores realmente empenharam-se nos estudos desses documentos, e sua efetivação raramente acontece nas

escolas brasileiras e nos livros didáticos (CARVALHO e CASTRO, 2017). Ricardo (2010) afirma que os PCNEM e outros documentos encontram-se distantes do contexto escolar.

Ou seja, sua implementação ainda não ocorreu (Ricardo, 2002). Além disso, alguns pressupostos básicos desses documentos permanecem pouco claros aos professores, até mesmo na formação inicial, conforme verificaram Santos, Campos e Almeida (2005) e Ricardo e Zylbersztajn (2002, 2007, 2008) (RICARDO, 2010, p. 606).

Nesse sentido, conforme os autores citados os PCNEM foram poucas trabalhadas nas escolas do ensino médio, não sendo compreendido pelos professores, o que impossibilita o desenvolvimento das propostas em sala de aula.

Em 2004 o MEC lançou um documento com orientações para o EM a partir de textos desenvolvidos por professores universitários atuantes na área de formação docente com o objetivo de subsidiar as discussões que aconteceram nos seminários regionais a respeito das Orientações Curriculares do Ensino Médio, posteriormente lançada em 2006. Nesse documento o MEC deixa evidente que os PCNEM foram uma proposta que não se efetivou:

No entanto, é necessário considerar que tal proposta não se concretizou com a sua implementação por não ter conseguido, nas diferentes instâncias do Ensino Médio, aprofundar análise consistente que permitisse esclarecer e orientar as escolas, bem como, promover o estudo do documento e discutir as possibilidades didático-pedagógicas, por ela apresentadas, junto ao professor na execução da sua prática docente (BRASIL, 2004, p. 6).

Dessa maneira, em 2006, o Ministério da Educação (MEC) publicou e distribuiu as novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Esse documento preliminar foi elaborado a partir das discussões realizadas nos seis seminários ocorridos em 2004, com a participação de professores do nível médio, de técnicos das secretarias estaduais de ensino e pesquisadores das universidades que debatiam o tema a respeito do Currículo no Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Dessa forma, a Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, encaminhou para os professores o documento Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que auxilie a prática docente.

De acordo com o MEC, o objetivo desse documento é contribuir para o diálogo entre professores a respeito da melhoria na prática docente (BRASIL, 2006), sendo possível oferecer alternativas para a organização do trabalho pedagógico, com o intuito de atender às

demandas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. Isso evidencia que os PCNEM não foram suficientes para dar conta das mudanças que deveriam ter acontecido nas escolas.

As OCNEM foram divididas por áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias, consistindo também em uma orientação baseada num ensino de competências e habilidades. Apresentam como alternativas diferentes propostas didático-pedagógicas como a Situação de Estudo, Unidades de Aprendizagem, Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade e abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS).

Foram publicados também a Resolução n. 4, de 16 de agosto de 2006 e o Parecer CNE/CEB n. 38/2006, a partir dos quais os sistemas de ensino teriam um ano para incluir as disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio. Esta mesma resolução também previa que os componentes de História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental deveriam ser incluídos de forma transversal.

Em 04 de maio de 2011, sob o comando da presidente Dilma Rousseff o CNE aprovou o parecer que estabelece novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio no Brasil. As justificativas para elaboração de novas DCNEM estão anunciadas no parecer CNE/CEB nº. 5/2011. Foi entendida como necessária diante das diversas mudanças ocorridas na legislação referente ao ensino médio nos últimos anos, tais como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o FUNDEF, e a ampliação da obrigatoriedade da escolarização, resultante da emenda constitucional nº. 59, de novembro de 2009. Também tiveram outros motivos que levaram a elaboração das novas DCNEM:

[...] novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (Brasil, 2011, p. 2).

Para Silva e Colantonio (2014) o parecer CNE/CEB n. 5/2011

[...] parte do reconhecimento de que as novas diretrizes para o ensino médio estão ancoradas na necessidade de conferir outra dinâmica a essa etapa da educação básica e de buscar novas formas de organização do currículo com vistas à ressignificação dos saberes escolares para que sejam capazes de conferir qualidade e ampliar a permanência dos jovens na escola (SILVA e COLANTONIO, 2014, p. 617).

Conforme as autoras, a busca por uma nova estrutura curricular com o intuito de atrair a permanência dos jovens no ensino médio, fez com que o governo se organizasse para debater a respeito da necessidade de implementar novas DCNEM para esta última etapa da educação básica.

Ainda de acordo com Silva e Colantonio (2014), o parecer apresenta vários argumentos com o objetivo de qualificar e contextualizar suas proposições: a educação como direito social; o ensino médio com qualidade social; o sentido da escola para as “juventudes”; as especificidades do ensino médio noturno, da educação de jovens e adultos, dos quilombolas, indígenas e do campo, dos estudantes da educação especial estão entre os argumentos que explicam as propostas para a organização curricular segundo essas diretrizes.

Contudo, alguns temas continuam os mesmos com relação às DCNEM de 1998 como a busca por uma identidade específica para essa etapa do ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo.

A Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, segundo portal do MEC. Moehlecke (2012) assegura não ter diferença entre as DCNEM-1998 e as novas DCNEM-2012 no que se refere à organização escolar, no entanto é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes. O texto das DCNEM-2012, não está mais na preocupação da dualidade existente no EM, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do EM.

A definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino (BRASIL, 2011).

Para Moehlecke (2012) a proposta de currículo e identidade definida para o EM, que lhe atribuem um caráter tanto unificado quanto diversificado, parece ser a principal mudança trazida pelas novas DCNEM-2012.

O trabalho é entendido no documento como um princípio educativo, sendo a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Discussões a respeito da relação trabalho e educação vêm sendo feitas há muitos anos no país,

como se pode ver pelos estudos e pesquisas publicados a exemplo do grupo de trabalho (GT 09) da ANPEd. Segundo Marx, o trabalho “é a condição indispensável da existência do homem, uma necessidade eterna, o mediador da circulação material entre o homem e a natureza” (Marx, 1987). Sendo uma “necessidade eterna”, condição de sobrevivência, estará sempre presente nas comunidades humanas, entendidas aqui nas suas várias formas. Por isso, o trabalho é o caminho de construção da identidade, e o homem constrói a sua identidade pelo trabalho. Dessa maneira, forma-se através do trabalho e o trabalho é o princípio da sua formação.

Conforme Kuenzer (2000) a integração entre ciência, trabalho e cultura é a compreensão que deve orientar o ensino médio para os que vivem do trabalho, de modo a assumir a necessidade da formação de um novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente; um trabalhador crítico, criativo autônomo e intelectual e eticamente, capaz de acompanhar a mudanças e educar-se permanentemente. Esse princípio educativo estabelece outra forma de articulação entre a educação básica e profissional, que supera a gerada pelo paradigma taylorista-fordista de produção, que separa pensamento e ação, teoria e prática, trabalho intelectual e manual. Essa integração entre ciência, trabalho e cultura, perpassa pela formação científico-tecnológica e sócio histórica que realmente integre os conhecimentos científico-tecnológicos e sócio históricos. Assim, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, esclarece:

Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada, a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (BRASIL, 2011).

No que se refere à ressignificação da escola, para conseguir um ensino unitário, o tema formação humana integral está presente nas discussões, inclusive nas DCNEM, que passaram a abraçar a formação humana integral. Nesse sentido, o grande dilema encontra-se na busca pela consolidação de um EM que seja contemplado como um direito igualitário, que essa formação seja humana e integral para os estudantes garantindo as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

O referido Parecer apresenta para o currículo do EM uma Base Nacional Comum e uma parte diversificada, no qual coloca que cada escola/rede de ensino tem autonomia quanto a sua organização curricular, para atender as demandas de seus estudantes.

Portanto, as DCNEM-2012 apontavam como objetivo central possibilitar a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível, com condições que visassem a permanência dos estudantes no EM, conseqüentemente garantir um combate à repetência e à evasão escolar. Por isso, sugeriu-se uma estrutura curricular que articulasse uma base unitária com uma parte diversificada, que atendesse à multiplicidade de interesses dos jovens.

4.2.1 O Programa Ensino Médio Inovador

De acordo com Krawczyk (2013, p.13) em 2009, “[...] diante da regressão sofrida pela matrícula do ensino médio e dos altos índices de fracasso escolar – reprovação e abandono –, o governo federal lançou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)...” E, em abril foi publicada a versão preliminar do documento orientador do programa, a qual foi aprovada pelo Parecer CNE/CB n. 11, em junho de 2009.

O ProEMI foi instituído pela portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009, entretanto não foi implantado de uma vez em todas as escolas, pois dependia da adesão dos estados, e posteriormente das unidades escolares. Em 2010, 355 escolas do país iniciaram o ano letivo com este novo programa, em 2014 já tinham aderido ao programa 5,6 mil instituições (SILVA e JAKIMIU, 2016). Foram produzidos e divulgados cinco documentos orientadores do programa (BRASIL 2009, 2011, 2013, 2014 e 2016/2017).

O ProEMI foi sinalizado no Parecer do CNE como uma possível referência para a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM): “o Programa Ensino Médio Inovador [...] pode, evidentemente, como toda experiência exitosa, vir a induzir ou contribuir para uma atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais”. (BRASIL, 2009, p. 7). Dos aspectos mais importantes do ProEMI destacam-se: o movimento de indução para um novo desenho curricular para que atenda às demandas e expectativas dos jovens; a ampliação do tempo de permanência dos jovens na escola; o montante dos recursos disponibilizados para esta etapa do ensino.

Em abril de 2009 é disponibilizada a versão preliminar do documento orientador do ProEMI que o apresenta como um Programa de apoio para promover inovações pedagógicas nas escolas públicas em nível médio, as quais seriam consolidadas a partir de mudanças na organização curricular bem como, a partir do reconhecimento da singularidade dos sujeitos atendidos. (BRASIL, 2009a). No entanto, em setembro do mesmo ano é publicado outro documento orientador, na qual Silva e Jakimiu (2016, p. 918) afirmam que as mudanças mais

significativas “foram a inclusão de novos itens a serem considerados para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e a inclusão e alteração de ações para orientar a elaboração dos Projetos Escolares”.

Após a expansão no número de matrículas do EM, ocorrida desde 1995, ano após ano, foram aumentando consideravelmente, porém a partir de 2007 as matrículas permaneceram em torno de 8,3 milhões. Sendo assim, voltou-se o olhar para a permanência dos estudantes e para a qualidade na formação.

Aspectos como as condições de funcionamento das escolas, ampliação do financiamento, a formação inicial e continuada dos professores, a condição de carreira e valorização da profissão docente, a qualidade do material didático, a gestão democrática, a participação dos pais na escola, a qualidade da merenda e o transporte escolar foram priorizados diante da crescente universalização desta etapa da educação básica (BRASIL, 2009b).

Nesse sentido, o próprio governo admitiu que era preciso investir em políticas educacionais para que os jovens permanecessem na escola e pudessem concluir essa etapa da educação básica, bem como, também asseverou ser preciso avançar no que diz respeito à qualidade da educação, perpassando pela valorização docente, material didático, transporte e alimentação escolar, entre outras ações que contribuem para o aperfeiçoamento na vida escolar do estudante. Para tanto, como forma de direcionar as políticas públicas, com inovações curriculares, em consonância com as atividades já desenvolvidas no âmbito federal e distrital o ProEMI tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais, promovendo as seguintes transformações:

Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 à 17 anos no ensino médio; Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009a, p. 5).

O ProEMI foi implantado com o intuito de criar mudanças significativas nas escolas públicas, evidenciando uma nova organização curricular, que possa de fato transformar as escolas de EM. Para isso, requer uma “articulação interdisciplinar para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas” (BRASIL, MEC/SEB, 2009a, p.16). Dessa forma, o currículo do ProEMI propõe organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, relacionando o trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O texto orientador deixa explícito que a comunidade escolar tem autonomia no que diz respeito à

elaboração da proposta pedagógica da escola, e reafirma o compromisso da União e dos Estados em garantir as condições materiais e os repasses financeiros, para a real mudança dos currículos nas unidades escolares, entretanto algumas ações são obrigatórias para todos:

Carga horária do curso é no mínimo de 3.000 (três mil horas); Centralidade na leitura enquanto elemento basilar de todas as disciplinas, utilização, elaboração de materiais motivadores e orientação docente voltados para esta prática; Estímulo as atividades teóricas-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que apóiem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; Fomento de atividades de artes de forma que promovam a ampliação do universo cultural do aluno; O mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes; Atividade docente em dedicação exclusiva a escola; Projeto Político Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar e a organização curricular articulado com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio (BRASIL, 2009a, p. 21).

Nesse sentido, o ProEMI passa a ter uma carga horária maior que o ensino médio regular que é de 2.400 horas. Criação de laboratórios nas escolas participantes do programa para realização de aulas práticas, participação de toda a comunidade escolar na elaboração do PPP e outras exigências específicas do programa.

O ProEMI, apresentou mudanças que podem ser desenvolvidas nas escolas para que os jovens permaneçam e concluam esta etapa do ensino, apresentando propostas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, entretanto, essa mudança não ocorre do dia para a noite, de um mês para o outro, mas sim, com o passar dos anos é que se torna possível fazer uma avaliação e perceber que as transformações estão acontecendo, ainda que apareçam muitos obstáculos e dificuldades durante o caminhar. Silva e Jakimiu (2016, p. 921) ressaltam que “do processo inicial da composição do discurso que daria origem ao Programa Ensino Médio Inovador, identificamos os primeiros movimentos dos muitos que irão dar contorno à sua contextura”.

O documento orientador também apresentou os órgãos responsáveis pela avaliação, ficando a cargo Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica recebendo, também, apoio do INEP e de instituições universitárias por “meio da operação e manutenção de sistema informatizado de registro e processamento de dados, especialmente os referentes aos indicadores educacionais do Sistema Nacional de Avaliação” (BRASIL, 2009b, p. 27), e o INEP ficaria responsável pela avaliação externa do Programa.

Em 2011, é apresentada uma nova versão do documento orientador do ProEMI e que traz alterações quanto às orientações para a organização de um novo currículo para o Ensino Médio. Na introdução do referido documento é evidenciado que não foi possível superar o

dualismo histórico do ensino médio, bem como a garantia da universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria dos estudantes do EM (BRASIL, MEC/SEB, 2011). Por isso, com o objetivo de garantir o acesso à educação de qualidade aos jovens dessa etapa, o MEC criou algumas ações para atender as demandas deste público. Assim, o documento orientador do ProEMI 2011, conclama as escolas participantes do Programa para a formulação de Projeto de Reestruturação Curricular (PRC), pois deviam organizar os currículos do Ensino Médio em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e as matrizes de referência do novo ENEM. Considerando também, as bases legais constituídas pelos Sistemas Estaduais de Ensino (BRASIL, 2011).

Uma das novidades no documento do ProEMI (2011) é a função de um professor articulador, que deve exercer suas funções em regime de dedicação exclusiva, trabalhando 40 horas semanais e deve ser escolhido pelos demais educadores e coordenadores da unidade escolar. Esse professor deve possuir formação e perfil adequados para o desenvolvimento das seguintes atribuições:

Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das idéias, ações e projetos propostos pelos professores, visando à elaboração e apresentação do Projeto de Reestruturação Curricular da escola, em consonância com o Documento Base do Programa Ensino médio Inovador (ProEMI) e do Projeto Político-Pedagógico da escola; - Promover as articulações curriculares possíveis, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas nos projetos/ações contemplados no Projeto de Reestruturação Curricular; - Coordenar e acompanhar a execução das ações, com foco no currículo da escola; - Estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria Estadual e Distrital de Educação/Coordenação Estadual de Ensino médio e com outras instituições possibilitando: I- a gestão compartilhada; II- a ampliação dos territórios educacionais; III- dinamização dos ambientes sócio-culturais existentes na região (BRASIL, 2011, 12-13).

O professor articulador está diretamente ligado aos professores regentes em sala de aula, de forma à contribuir, colaborar e inclusive implementar ações que possam auxiliar no desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos docentes regentes em sala de aula. Dessa forma, o trabalho do professor articulador deveria e deve ser desenvolvido em conjunto com os demais professores, buscando melhorar cada vez mais práticas docentes, consequentemente avançando na qualidade da educação ofertada pela instituição escolar.

De acordo com Silva e Jakimiu (2016) a flexibilização da orientação original quanto à dedicação exclusiva e integral dos professores à escola participante do Programa é oriunda

das interlocuções entre agentes do MEC, do CNE e das redes estaduais de ensino que indicavam antecipadamente entraves para cumprimento da proposta, visto que, no documento orientador (2009) previa que os professores tivessem dedicação exclusiva na mesma unidade escolar, e conforme Silva e Jakimiu isso interferiu diretamente no início da implementação do programa, pois as condições reais em que se dá a docência no país são marcadas por processos de precarização como jornadas triplas, e/ou várias escolas para a atuação de um mesmo professor. Dessa forma, o documento (2011) previu a dedicação exclusiva somente do professor articulador. Assim, devido ao excesso de trabalho do professor, tendo que muitas vezes lecionar em várias escolas (para complementar sua renda), não foi possível o cumprimento desse quesito no ProEMI. Esse excesso de trabalho também pode estar relacionado ao desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico, pois devido uma carga horária diária pesada, o professor pode não conseguir ter êxito no desenrolar de suas práticas pedagógicas.

Outra alteração consiste na mudança do nome do instrumento para o registro das ações inovadoras planejadas pela escola, que na versão de 2009 aparece como Plano de Ação Pedagógica (PAP) e na versão de 2011, passa a ser chamado de Projeto de Reestruturação Curricular (PRC). O documento não explica qual foi o motivo da troca do PAP pelo PRC.

No PRC deveriam constar as ações que as escolas realizariam durante todo o ano letivo, tais como: disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias do Guia de Tecnologias atualizado, como também contemplaria a formação continuada para os professores que estivessem envolvidos com as atividades. Contudo, era obrigatório aparecer dois Macrocampos: Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa, sendo que as demais atividades seriam ofertadas de acordo com as necessidades de cada unidade escolar. Ressaltando que além dos dois Macrocampos já explicitados o PRC abrangia outros seis, sendo eles: Cultura Corporal, Cultura e Artes, Comunicação e uso de mídias, Cultura Digital, Participação Estudantil, Leitura e Letramento (BRASIL, MEC/SEB, 2011). Para Silva e Jakimiu (2016) a mudança com maior impacto no ProEMI (2011) estava justamente na organização curricular baseada no Macrocampo. Sendo que no documento orientador (2011) Macrocampo é definido como “o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar” (BRASIL, 2011, p. 14).

As ações dentro de cada Macrocampo deveriam ser baseadas na interação direta com os estudantes. Além disso, deveriam dialogar entre si e com as disciplinas constantes do currículo, observando as orientações metodológicas previstas em cada campo de saber constituídos pelos diferentes Macrocampos (BRASIL, 2011).

O artigo de Silva e Jakimiu (2016) intitulado - Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento, apresenta todos os documentos orientativos do ProEMI desde 2009, por isso nos baseamos nesse artigo para melhor compreendermos o desenvolvimento desse programa.

Conforme Silva e Jakimiu (2016) o documento do ProEMI (2011), embora tenha assumido um caráter mais propositivo para realizar uma mudança curricular, aspectos importantes deixaram de ser considerados, com especial destaque para as linhas de ação que traziam em seu conteúdo proposições voltadas para o fortalecimento das instituições escolares.

Em 2013, o MEC disponibilizou novas orientações para o ProEMI, e de acordo com Silva e Jakimiu (2016), esse documento primeiramente foi enviado para as Secretarias de Educação para que as mesmas pudessem fazer contribuições com relação às mudanças que estavam sendo propostas, e a partir daí é que o MEC publicizou a nova versão do documento orientador (2013).

O documento orientador (2013), assim como as versões anteriores, apresenta um panorama geral do EM, contendo logo no início dados estatísticos, demonstrando os desafios a serem superados e avanços alcançados. O ProEMI passa a ser apresentado como parte integrante das ações do PDE, e continua sendo considerado como uma estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos em nível médio. Assim, as proposições pedagógicas relacionadas à perspectiva de formação integral, como a busca pela consolidação de novos tempos e espaços, a ampliação do tempo de jornada escolar, bem como o planejamento de novas práticas curriculares, já propostas nos documentos anteriores, são mantidas nesta versão (SILVA e JAKIMIU, 2016).

Na versão do documento (2013), o PRC passa a ser denominado Projeto de Redesenho Curricular, e não há nenhuma explicação com relação ao motivo da troca das palavras Reestruturação para Redesenho.

Quanto às novidades implementadas no documento orientador (2013) refere-se ao fato de que as escolas deveriam incluir no PRC três macrocampos obrigatórios, sendo que em 2011 o “Acompanhamento Pedagógico” e a “Iniciação Científica e Pesquisa” já estavam

presentes, em 2013 foi incluso “Leitura e Letramento”. Quanto aos demais Macrocampos, continuaram sendo seis campos, porém houve a inclusão de dois novos, sendo: “Língua Estrangeira” e “Produção e Fluição de artes”, houve a fusão de dois macrocampos, a “Comunicação e uso de Mídias” unificou com a Cultura Digital, ficando com a seguinte denominação “Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias”. O macrocampo “Cultura e Artes” foi retirado, e permaneceram Cultura Corporal e Participação Estudantil. Além dos três Macrocampos obrigatórios, a escola também teria que optar por pelo menos mais dois, de acordo com as necessidades.

Outra mudança observada é que, na versão 2013, o documento orientador do ProEMI, além de propor que os PRC sejam organizados em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as matrizes de referência do ENEM, também sugere que se considere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2013).

É reforçado no documento (2013) que os princípios e ações constantes no PRC deveriam estar articulados com os eixos Trabalho, Ciência, Cultura e da Tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana e eixo articulador conforme estabelecem as DCNEM.

Silva e Jakimiu (2016) realizaram uma análise no documento orientador do ProEMI (2013) e constataram que os encaminhamentos didático-pedagógicos sofreram poucas alterações, essas mudanças não provocaram impacto na execução da política, uma vez que a ideia de superação de um currículo disciplinarizado, fragmentado e hierarquizado esteve sempre anunciada nas proposições do ProEMI desde sua primeira versão.

Em 2014 foi publicado outro documento orientador para o ProEMI, e este documento não trouxe uma panorama dos dados do EM no Brasil (evasão, desistência, conclusão, etc) como nos documentos anteriores. Vale lembrar que a cada publicação do documento orientador, as escolas que ainda não estavam inclusas no programa e se interessavam em participar tinham a oportunidade de fazer a adesão ao mesmo. E o PRC era a principal ferramenta de condução dos trabalhos para que a escola conseguisse aderir ao programa, onde deveriam constar às reais necessidades da unidade escolar, promovendo melhorias significativas e garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino (BRASIL, 2014).

Quanto aos macrocampos continuaram os mesmos do documento orientador (2013), sendo que a escola continuaria a optar por três obrigatórios e no mínimo dois eletivos conforme as demandas da instituição.

Em 2016/2017, mais uma vez, é publicado um novo documento orientador para o ProEMI, e neste é justificado que a inovação nos currículos do EM é devido ao cumprimento da meta 3 do PNE (2014-2024), que propõe a renovação curricular do dessa etapa do ensino, por meio da organização flexível e diversificada dos currículos. Dessa forma, o documento destaca a importância da elaboração do PRC ser feita juntamente com toda a comunidade escolar (professores, pais, gestão da escola, etc) com o intuito de discutir sobre quais são os conhecimentos e as práticas relevantes no currículo a fim de organizar e definir conteúdos, metodologias e recursos necessários para o desenvolvimento das atividades nos diferentes Campos de Integração Curricular (CIC). Nos documentos anteriores os CIC eram chamados de macrocampos e neste novo documento é que recebeu esta denominação. Porém o documento novamente não justifica o motivo da mudança. “Os Campos de Integração Curricular (CIC) são campos de ação pedagógico-curricular nos quais se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional” (BRASIL, 2016/2017, p. 6-7). Dessa forma, o currículo, em todas suas dimensões e ações, deveria ser elaborado de forma garantir a flexibilização, o protagonismo juvenil, o direito a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes por meio de ações e atividades que contemplassem, a partir da perspectiva de integração curricular, a abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de experiências e a promoção de atitudes que se materializem na formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes (BRASIL, 2016/2017).

Os PRC deviam conter propostas de atividades diferenciadas tais como: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares (BRASIL, 2016/2017).

No documento orientador (2016/2017) algumas alterações foram implementadas no CIC, tais como: passaram para quatro o número de campos obrigatórios, sendo eles: “Acompanhamento Pedagógico”, restrito a língua portuguesa e matemática; “Iniciação Científica e Pesquisa”, permaneceu sem alterações; foi incluso “Mundo do Trabalho” e também “Línguas Adicionais/Estrangeiras”, com exceção dos campos “Participação Estudantil” que passou a ser denominado “Protagonismo Juvenil” e Leitura e Letramento que foi retirado neste documento, os demais campos continuaram sem alterações (Cultura

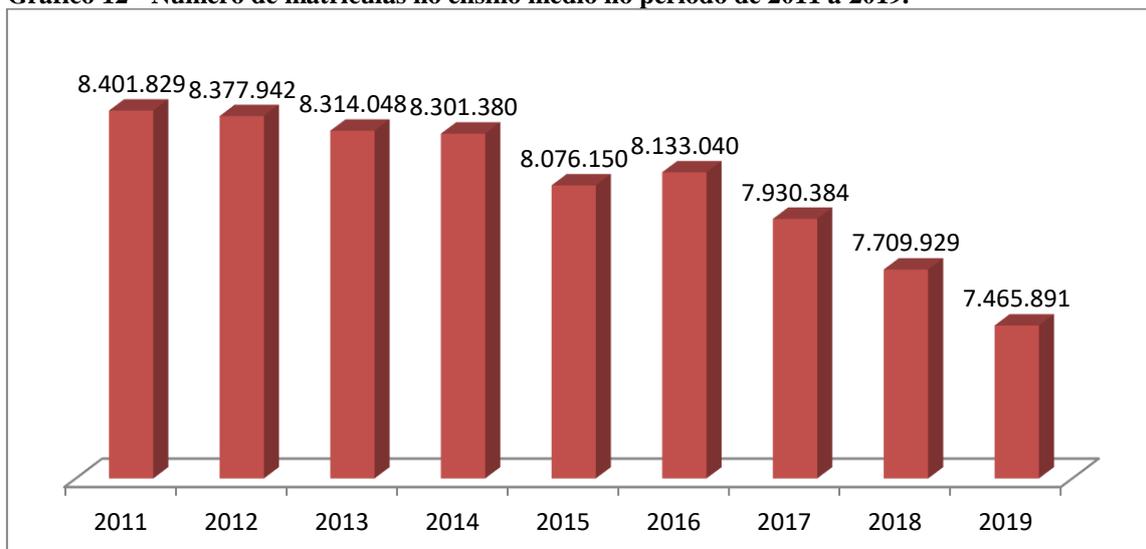
Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital). A escola ainda deveria escolher mais um campo eletivo para desenvolver durante o ano letivo com os estudantes.

Ressaltamos que no documento orientador 2011 o Acompanhamento Pedagógico era obrigatório, porém a área do conhecimento a ser trabalhada com os estudantes quem definia era a unidade escolar, já nos documentos 2013 e 2014 todas as áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) se tornaram obrigatórias e em 2016/2017 apenas língua portuguesa e matemática deveriam ser trabalhadas no Acompanhamento Pedagógico. Entendemos que o acompanhamento pedagógico se torna obrigatório somente para essas duas disciplinas, pois nas avaliações externas (SAEB) e o PISA são cobradas essas duas disciplinas, assim o governo procura intensificar o estudo por parte dos educandos dessas disciplinas, para que consigam aumentar a nota do ensino médio nessas respectivas avaliações.

Em todos os documentos orientadores do ProEMI havia um valor financeiro a ser repassado pelo Governo Federal as escolas participantes do programa, de acordo com o número de estudantes da instituição, bem como a carga horária escolar, pois a escola poderia ser credenciada para trabalhar por 5 horas/dias ou em tempo integral trabalhando 7 horas/dia.

A implantação do ProEMI foi uma medida que o governo federal utilizou para viabilizar a permanência dos estudantes e a melhoria na qualidade nesta última etapa da educação básica, reformulando o currículo e incentivando a inovação pedagógica. A cada edição do documento orientador, sempre havia uma novidade, pois baseavam nos dados do censo escolar, e com o intuito de corrigir as distorções, assim sempre alguma medida era implementada.

Apesar das medidas adotadas pelo governo visando à expansão do ensino médio, ou seja, conseguir cumprir a meta 3 do PNE 2014-2024 “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (BRASIL, 2014), ainda existe um longo caminho para percorrer, visto que o número de matrículas na etapa final da educação básica tem diminuído a cada ano, conforme demonstraremos no gráfico 12 a seguir:

Gráfico 12 - Número de matrículas no ensino médio no período de 2011 a 2019.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do INEP (2020).

Com o passar dos anos o número de matrículas no ensino médio foi diminuindo consideravelmente, tendo atingido o pico com mais de 9 milhões entre os anos 2003 a 2005, no entanto em 2019 foram matriculados menos de 7,5 milhões. Em uma reportagem disponível no site Correio Braziliense¹¹ explica que essa queda no número de matrículas pode estar relacionada a menor taxa de reprovação dos educandos nesta etapa do ensino e também por uma diminuição de matrículas nos anos finais do ensino fundamental. Silva (2019) também afirma que a diminuição das matrículas no ensino fundamental é um dos fatores que influenciam essa redução no ensino médio. A autora ainda demonstra que entre 2009 a 2014 o número de matrículas na última etapa reduziu em 0,8%, enquanto que nos anos finais do ensino fundamental a redução foi de 11,8%, dessa forma justifica a redução no ensino médio.

Silva (2019, p. 7) afirma que “em 2014, um total de 1.713.569 (16,1%) jovens entre 15 e 17 anos não possuíam qualquer vínculo escolar e não haviam concluído o Ensino Médio. Sendo assim, 16,1% da população jovem entre 15 e 17 estavam fora da escola. A autora também esclarece que a redução nas matrículas no ensino médio é dos jovens com 18 anos ou mais, porém em 2016 ainda havia 1.854.000 estudantes com idade superior a 17 anos. Entretanto, Silva (2019, p. 13) assevera; “A matrícula no Ensino Médio, para a faixa etária de 15 a 17 anos, cresce entre 2009 e 2016 em todas as Unidades da Federação nas dependências administrativas estadual e federal. Nas redes estaduais, o aumento médio é de 12,7% e na rede

¹¹ Disponível em: https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/estudante/ensino_educacaobasica/2019/01/31/ensino_educacaobasica_interna,734310/entre-2014-e-2018-brasil-teve-1-3-milhao-de-matriculas-a-menos-na-educ.shtml. Acesso em 23 jun. 2020

federal é de 102,4%”. Nesse sentido, compreendemos que a redução nas matrículas na última etapa da educação básica, está relacionada à diminuição das matrículas nos anos finais do ensino fundamental, bem como também, ao fato de que muitas pessoas estavam fora escola, e retornaram para concluir o ensino médio, com isso elevou-se o número de matrículas, e conforme essas pessoas foram concluindo, foi reduzindo o número de matrículas. Haja vista, que segundo Silva (2019) afirma que as matrículas têm aumentado entre os jovens de 15 a 17 anos, e a redução está nas matrículas das pessoas com 18 anos ou mais.

4.3 Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Os docentes são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que o exercício da docência exige conhecimento, compromisso, persistência, intencionalidade, enfim, uma série de responsabilidades atribuídas a sua função. Visando capacitar ainda mais os professores atuantes no ensino médio, por meio de formações continuadas, é que o MEC lançou em 22 de novembro de 2013 a Portaria Ministerial Nº 1.140 que trata sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Em parceria entre o MEC e as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, este Pacto teve como objetivos:

I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio DCNEM (BRASIL, 2013).

A formação ofertada pelo PNFEM ocorreu nos anos de 2014 e 2015, teve como tema: “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”. Foi desenvolvida na modalidade presencial, para professores das escolas públicas estaduais do ensino médio que participaram do processo, sob a coordenação do orientador de estudo. Entretanto algumas dificuldades de conciliar um horário para todos os professores fez com que algumas escolas realizassem a formação nos intervalos entre os turnos vespertino e noturno e, em outras, o PNFEM teve que ser realizado aos sábados.

O PNFEM foi organizado em 11 cadernos e dividido em duas etapas. A primeira etapa constituiu-se de seis cadernos de estudos, abrangendo os temas: ensino médio e formação humana integral; o jovem como sujeito do ensino médio; o currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; áreas de conhecimento e a integração

curricular; organização e gestão pedagógica da escola; avaliação no ensino médio. A segunda etapa contou com cinco cadernos: organização do trabalho pedagógico e as quatro grandes áreas do conhecimento.

Machado, Silva e Souza (2016) explicam a maneira como as atividades foram sendo desenvolvidas durante o PNFEM, onde primeiramente o professor realizava leituras dos textos básicos do curso, e era necessário trabalhar uma atividade em sala de aula, sendo que depois deveria socializar com os demais docentes da escola. Ainda conforme as autoras, o segundo momento foi reservado às atividades coletivas: na hora-atividade o grupo realiza o estudo das DCNEM, dos textos sobre os campos temáticos e sobre áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática) e seus componentes curriculares. Sempre com orientação e acompanhamento de um orientador de estudos.

Para Morescho e Delizoicov (2020) o PNFEM foi importante, pois trabalhou com temas relevantes referentes ao percurso formativo do jovem do ensino médio na perspectiva de uma formação humana integral. As autoras afirmam que a formação oportunizou momentos de estudo, reflexão, relação dos temas estudados com a prática docente, troca de experiências, contribuindo para trabalho coletivo.

Morescho e Delizoicov (2020) afirmam que devido às mudanças políticas que ocorreram no Brasil no ano de 2016 levaram à finalização do PNFEM, com a instituição da Reforma do Ensino Médio, firmada com a aprovação da Lei no 13.415/2017. “Assim, reforça-se que as políticas educacionais acabam por representar os interesses de governo, quando seria desejável que se tornassem políticas de Estado, o que asseguraria a sua continuidade” (ibidem, 2020, p. 60). Infelizmente, no Brasil, por questões políticas, muitas ações implementadas e que deram resultados satisfatórios, acabam sendo deixadas de lado quando ocorre a troca de governo, bem como pontuou Morescho e Delizoicov (2020), pois uma ação que deveria ter se tornado uma política de estado, perdurou por apenas dois anos.

Esses estudos possibilitaram uma visão diferenciada para o processo de formação humana dos sujeitos do ensino médio, a partir de diversos apontamentos e reflexões levantadas a respeito do processo histórico, dos princípios, dos conceitos e das teorias que sustentam essa etapa de ensino. Essa formação possibilitou aos docentes estudar maneiras para desenvolver práticas pedagógicas voltadas a formação humana dos estudantes. E como conhecimento não é perdido, para os professores que realizaram o PNFEM e que tem

intencionalidade¹² no desenvolvimento de suas práticas, continuaram a pesquisar e a colocar em prática em sala de aula os conhecimentos advindos dessas formações.

4.4 A Reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017)

Sob o comando do presidente Michel Temer foi assinada medida provisória (MP) nº 746/2016 e posteriormente em 16 de fevereiro de 2017 foi sancionada a lei nº 13.415/2017, que tratam a respeito da reforma do ensino médio, onde mudanças importantes foram estabelecidas no texto da LDB 9.394/96, do FUNDEB, inclusive com revogação da lei 11.161/2005 sobre o ensino da Língua Espanhola, que era de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. Assim, a lei altera o currículo dessa etapa conclusiva da educação básica. A referida lei é composta por 22 artigos e de acordo com o texto:

Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Durante e após o processo de tramitação da referida lei, ocorreram muitos protestos e críticas, oriundos dos diversos segmentos educacionais, pois não houve consulta aos especialistas em educação, debate com os professores, entidades e comunidade científica, para discutir sobre reforma. Nesse sentido, Dias (2018) afirma que a lei 13.415/2017

Em relação a Lei 9.394/1996 e os PCNs (1999), significa um retrocesso em termos de política nacional da educação, que rompeu com uma formação humanística, de caráter crítico e reflexivo; atropelou os conhecimentos acadêmicos, legitimamente construídos; sufocou as disciplinas e emudeceu a democracia. Isso é ainda mais problemático pelo fato dos PCNs terem sido colocados como sugestões e estímulos para a discussão dos currículos, da prática em sala de aula e da produção de materiais didáticos, não tinham uma base legal obrigatória (DIAS, 2018, p.43).

Da mesma forma Motta e Frigotto (2017) asseveram que a lei 13.415/2017 é consequência da Proposta de Emenda a Constituição (PEC) nº 55, PEC do Teto dos gastos públicos, que congela os investimentos em saúde e educação por um período de 20 anos,

¹² Ver conceito na seção 5 deste trabalho.

representando, sem dúvida, as forças sociais que golpearam a democracia brasileira e constitui-se na maior agressão às conquistas de direitos da classe trabalhadora desde o fim da escravidão.

A lei estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.400 horas o que corresponde a 7 horas por dia, configurando o tempo integral, as escolas terão um prazo máximo de 5 anos para se enquadrar. Todavia, já prevendo a dificuldade das escolas em cumprir essa carga horária, também foi estabelecida uma meta intermediária de 1.000 horas, o que corresponde a 5 horas diárias para serem cumpridas em 200 dias letivos.

Outra mudança prevista na lei é a definição de uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018, conforme art. 3º:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

Os conteúdos do Ensino Médio não serão mais por disciplinas, e sim conforme as quatro áreas do conhecimento, sendo a escola responsável por sua matriz curricular, isso implica dizer, que se caso uma escola entenda que não há a necessidade de ofertar a disciplina História, por exemplo, não haveria problemas, pois, teoricamente, já estão incluídas na área “ciências das ciências humanas e sociais aplicadas”. Para Dias (2018) isso significa decretar falência das disciplinas, autônomas e independentes, pois ao desestruturar uma modalidade de ensino, desarticulou o ensino em sala de aula e a prática pedagógica dos inúmeros docentes do ensino médio.

Quanto ao cumprimento da carga horária para a BNCC, a lei divide em duas partes, sendo composta por uma formação geral básica correspondente a uma limitação de 1.800 horas total do ensino médio e de 1.200 horas para os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional; a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês e estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia.

Os itinerários formativos são a parte flexível do currículo, que permitirá aos estudantes aprofundar os conhecimentos em uma ou mais áreas de seu interesse, na qual os estudantes poderão escolher conforme seu desejo, aptidões e objetivos, de acordo com a BNCC para o ensino médio. Dessa forma, consta no documento que apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática passam a ser obrigatórios nas três séries desta etapa do ensino, e as demais disciplinas e áreas do conhecimento passam apenas a compor o currículo. Teixeira (2018) afirma que os itinerários formativos são atalhos precários para o mercado de trabalho, pois distanciam ainda mais os jovens da escola pública, bem como de uma universidade pública de qualidade. A autora ainda reitera que os pobres continuarão as margens e sem grandes condições de ingressar na educação superior.

A reforma do ensino médio suprime o acesso dos jovens à interlocução do saber no campo das Ciências Humanas, Naturais, Linguagem e Matemática, essa proposta compromete severamente a formação humana integral do jovem.

Nesse sentido, concordamos com as contribuições de Costa e Silva (2019) ao enfatizarem que:

[...] a contrarreforma do ensino médio e do currículo por meio da BNCC atende a interesses outros que não das juventudes e de suas diversidades, sobretudo daquelas provenientes das camadas de maior vulnerabilidade social e que mais necessitam de uma educação pública, gratuita e de qualidade científica, pedagógica e democrática (COSTA e SILVA, 2019, p.20).

Sendo assim, muitas das alterações presentes na lei 13.415/2017 não estão em consonância com as reais necessidades das escolas, com os anseios dos estudantes e dos professores, caminhando na verdade para uma precarização, ao invés de garantir ampliação e qualidade da educação.

A nova reforma, imposta para o ensino médio, além das limitações aos estudantes quanto à diversidade de conteúdos curriculares, não se preocupa com aprimorar as práticas docentes dessa etapa do ensino, pois não traz inovação para a formação docente e a valorização dos profissionais. As mudanças propostas estão voltadas apenas para o conteúdo curricular. A reforma não aponta como deve ser a prática do professor para trabalhar com os itinerários formativos, uma vez que será uma inovação e, portanto os docentes precisam de formação continuada para conseguir desenvolver práticas inovadoras, na qual os estudantes possam conseguir assimilar os conteúdos trabalhados em sala de aula. Assim, torna-se mais um desafio para o docente do ensino médio a implementação dessa reforma proposta pela lei 13.415/2017.

Freitas (2014, p. 1088), ao analisar a educação nesses tempos de reestruturação do capital, afirma o destaque dado às avaliações e não às práticas docentes ou ao processo pedagógico. “Importa para este novo ciclo observar se ao longo do tempo as médias descem ou sobem e não se as formas de organização das práticas pedagógicas das escolas evoluem em direção a concepções avançadas de educação e de participação social da juventude

Após a promulgação da LDB 9.394/96 aumentou o número de estudantes que passaram a frequentar essa etapa da educação básica. Várias foram às medidas adotadas pelo governo, entre elas, resoluções, orientações, reformas, que tiveram o intuito de contribuir para que os docentes pudessem aprimorar suas práticas pedagógicas e conseqüentemente a melhoria da qualidade da educação. Porém, vale ressaltar que entre as ações implementadas, a lei 13.415/2017 não foi muito bem aceita pela comunidade escolar, visto que retira direitos de professores e educandos, conforme já discutido. Evidenciamos também, para que uma política implantada por um governo tenha êxito dentro do ambiente escolar, é preciso investimento na formação continuada dos professores, uma vez que os mesmos precisam compreender como devem ser desenvolvidas na prática em sala de aula as medidas propostas por tais documentos. Por meio das ações realizadas desde a LDB 9.394/96, o total de jovens que concluíram o ensino médio foi aumentando a cada ano, assim muitos tiveram a oportunidade de cursar a educação superior, o que contribui para aumentar significativamente o número de matrículas neste nível de ensino.

5. PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO MÉDIO

Um dos grandes desafios para os jovens concluintes do ensino médio, principalmente para os oriundos das escolas públicas é conseguir ingressar na educação superior, pois no Brasil, no que se refere ao ensino superior público, não há vagas para todos os concluintes que almejam prosseguir seus estudos neste nível de ensino. Assim, há a necessidade de que eles sejam aprovados em um dos processos seletivos para que se possa frequentar a educação superior, sendo eles: o ENEM/SiSU e o Vestibular, os dois mais utilizados pelas IES públicas. As IES privadas também utilizam algum processo seletivo para ingresso neste nível de ensino, conforme exigência legal. Nesse sentido, é que se tornam fundamentais as práticas pedagógicas no ensino médio com o intuito de contribuir para que os estudantes consigam ter o acesso à educação superior.

O advento de tecnologias que modificaram e vêm ampliando de forma crescente o acesso a informações e as possibilidades de aprendizagem não reduziram os debates acerca dos processos de ensino aprendizagem e o papel dos professores. Seja sob a ótica das relações sociais, do capital cultural, da função das tecnologias, da formação ou sob a ótica da psicologia, entre outras, questões sobre a atuação docente continuam instigando pesquisadores e evidenciando docentes e suas práticas como elementos fundamentais para o chamado sucesso na aprendizagem.

Silva e Lopes (2015), apud Marzano (2003), descrevem a importância que o professor tem no rendimento escolar dos educandos, visto que os docentes podem fazer com que os seus estudantes tenham ganhos muito elevados no rendimento escolar. Os autores fazem uma síntese de várias características que bons professores possuem e que lhes possibilitam ter maior influência na aprendizagem dos alunos, entre elas citamos: criam na sala de aula um clima positivo que estimula a aprendizagem; compreendem a matéria que estão lecionando; resolvem problemas de ensino; tem respeito pelos seus alunos; uma elevada sensação de controle; possuem elevados níveis de paixão pelo ensino e pela aprendizagem.

Hattie (2003) realizou uma pesquisa sobre características que influenciam o desempenho de estudantes em idade escolar, cujos resultados indicam que os professores têm 30% de influência no rendimento dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa realizada durante 15 anos e sintetiza mais de 800 metanálises relacionadas a influências sobre o desempenho dos estudantes (NOGUEIRA, 2019). O autor identificou cinco grandes dimensões de professores eficazes: tal professor “pode identificar representações essenciais de seu sujeito;

pode orientar o aprendizado através de interações em sala de aula; pode monitorar o aprendizado e fornecer feedback; pode atender a atributos afetivos; pode influenciar os resultados dos alunos” (HATTIE, 2003, p.5). Segundo Hattie, entre as características de professores eficazes estariam os que adotam uma postura de resolução de problemas para o seu trabalho; podem antecipar, planejar e improvisar conforme exigido pela situação; são proficientes em criar um clima de sala de aula ideal para o aprendizado; têm grande respeito pelos alunos.

Conforme estudos de Hattie sobre “ensino visível, aprendizagem visível”, é possível destacar indicações para a excelência em educação:

Professores estão entre as mais poderosas influências na aprendizagem; Professores precisam ser objetivos, influentes, carinhosos e ativamente envolvidos no ensino e aprendizagem; Professores precisam estar ciente de tudo que o estudante está pensando e conhecendo, [...] e ter conhecimento proficiente e compreensão de seu conteúdo para fornecer feedback significativo e apropriado [...]; Os professores precisam conhecer as intenções de aprendizado e os critérios de sucesso de suas aulas, saber como estão seguindo esses critérios para todos os alunos e saber para onde ir em seguida [...]; Os professores precisam passar de ideia única para múltiplas ideias, relacionar e depois estender essas ideias de forma que os alunos construam e reconstruam o conhecimento e as ideias; Líderes escolares e professores precisam criar ambientes escolares e de sala de aula onde o erro é bem-vindo e uma oportunidade de aprendizado [...]. (NOGUEIRA, 2019 p. 117-118).

Importante ressaltar que os atributos citados referem-se aos professores, mas eles não são os únicos responsáveis pela excelência dos processos educativos. O destaque feito aqui deve-se ao fato de que esta seção trata da discussão sobre as práticas pedagógicas dos professores do ensino médio e sua relação com o acesso ao ensino superior.

São vários estudos e pesquisas mostrando que o professor é fundamental na construção do conhecimento dos estudantes, uma vez que docentes possuem várias habilidades, que são importantes para o desenvolvimento de aulas, as quais despertam nos educandos o desejo de aprender, e assim, conseguem produzir conhecimentos. Quando o processo ensino aprendizagem na educação básica se efetiva, há maiores chances de ingresso na educação superior.

Como já foi dito, o docente tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, pois deve interagir com os estudantes na construção de conhecimentos, por meio das práticas pedagógicas provocar reflexões, despertar nos estudantes o desejo de aprender, criar situações de aprendizagem que transcendam a sala de aula.

Trazemos as contribuições de Franco (2016) no que se refere às práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (FRANCO, 2016, p. 547).

As práticas pedagógicas englobam as atividades escolares diárias realizadas pelos professores de forma que garanta um ensino em que os educandos possam assimilar o que foi estudado, ou seja, consigam construir ou produzir conhecimento. Franco (2012) faz uma distinção entre prática docente e prática pedagógica, afirmando que toda prática pedagógica é inserida de intencionalidade, e que, para uma prática docente se tornar uma prática pedagógica essa também precisa ter intencionalidade na sua ação, pois nem toda prática docente a possui. Assim, uma prática docente se torna uma prática pedagógica quando se insere de intencionalidade. Nesse sentido, o professor que tem intencionalidade, que se compromete com seu trabalho, que acredita que seu trabalho seja significativo na vida dos educandos, que deseja o sucesso pessoal e profissional dos estudantes, tem uma prática docente inserida de intencionalidade.

Partindo das considerações de Franco (2016, p.541) “A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação”. Intencionalidade conforme Dias (et al. 2011) refere-se à atitude do professor de influenciar o comportamento do aluno. Ou seja, o professor insiste para que o estudante aprenda, dialoga, incentiva-o na produção do conhecimento. Intencionalidade conforme Franco ocorre em situações nas quais

[...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2012, p. 160).

Em relação ao ensino médio, os objetivos e significados da aprendizagem estão muito relacionados com a próxima etapa da educação como possibilidade. Muitas práticas pedagógicas são pensadas em função da aprovação nos processos seletivos para acesso à educação superior. Há contradições, pois a própria legislação afirma uma formação ampla (para a cidadania, o trabalho e estudos posteriores), prevê diferentes formas de oferta de

ensino médio: técnico, propedêutico, integrado e a reforma (Lei 13.415/2017) reduziu a formação aos itinerários possíveis em cada escola.

De todo modo, aos professores cabe desenvolver práticas pedagógicas que possam contribuir na realização dos exames de seleção para ingresso na educação superior, as ações docentes desenvolvidas durante as aulas devem possibilitar aos educandos a produção de conhecimentos que permitam compreender conteúdos estudados nesta etapa do ensino, bem como rever outros assuntos do ensino fundamental, de modo que garanta um aprendizado significativo, para que assim, os estudantes tenham condições de serem aprovados nos respectivos exames e possam ingressar na educação superior. Essa é a expectativa que se tem.

Ciavata (2012) assevera que a formação humana deve ser ofertada aos estudantes de forma que garanta uma formação completa, com o intuito de proporcionar condições para que os estudantes sejam capazes de realizar uma leitura do mundo, bem como o exercício da cidadania.

É pela compreensão do peso que tem as práticas pedagógicas de professores em relação à aprendizagem dos estudantes que elas foram definidas como o foco desta pesquisa. A seguir, são apresentados os dados obtidos com os sujeitos, organizados de forma a permitir que se tenha um perfil dos professores e estudantes da escola lócus da investigação e da perspectiva dos primeiros sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e sua relação com o acesso à educação superior.

5.1 Os sujeitos da pesquisa e suas perspectivas sobre práticas docentes no ensino médio

Apresentamos a seguir a análise das respostas da pesquisa realizada com os docentes lotados no 3º ano do ensino médio no ano letivo de 2019 da escola pesquisada, obtidas por meio de um questionário contendo perguntas fechadas e abertas, tendo como objetivo principal, compreender como são as práticas docentes no ensino médio que podem contribuir para que os estudantes concluintes desta etapa do ensino consigam ter acesso à educação superior. Dos 30 professores lotados no 3º ano, 16 participaram da nossa pesquisa, ou seja, 53,33%. A fim de preservar os nomes dos participantes da pesquisa, os mesmos estão identificados pela letra P, acompanhada de índice numérico de 1 a 16.

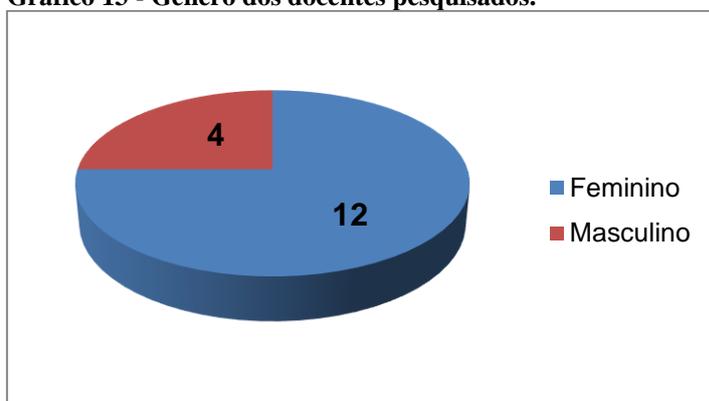
Ressaltamos que a escola também oferta dois cursos profissionalizantes (ensino técnico), porém os professores das disciplinas específicas desses cursos não foram inclusos na nossa pesquisa. Com relação aos estudantes serão identificados pela letra E, seguida de índice

numérico. Dos 221 estudantes matriculados no 3º ano, 143 responderam ao questionário, correspondendo a 64,70%. Ao analisarmos por turno, obtivemos os seguintes dados: a) Matutino: estavam matriculados 132 estudantes, dentre os quais 94 participaram da nossa pesquisa, isto é, 71,21%. b) Vespertino: 38 estudantes matriculados, sendo que 28 responderam o questionário, correspondendo a 73,68%. c) Noturno: Dos 51 educandos matriculados 21 responderam o questionário, perfazendo um total de 41,18%.

5.2 Perfil dos docentes pesquisados

Analisar o perfil dos docentes pesquisados é importante para conhecermos as características dos mesmos, ressaltando que os respondentes correspondem a 53,33% do total de professores atuantes no 3º ano do EM na escola em pauta. O questionário aplicado aos professores possui perguntas objetivas para conseguirmos realizar esta análise. No gráfico 13 a seguir apresentamos o gênero dos docentes pesquisados.

Gráfico 13 - Gênero dos docentes pesquisados.



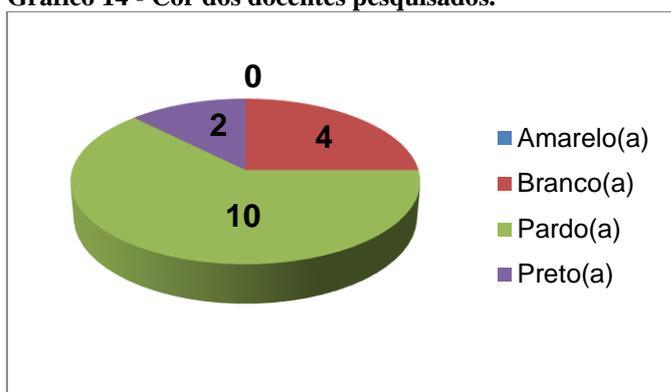
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dos 16 docentes pesquisados 25% são do sexo masculino e 75% são do sexo feminino. O número de mulheres que responderam a nossa pesquisa é bem superior ao número de homens. Prá e Cegatti (2016, p.215) afirmam que “Educação e docência estão entre os espaços sociais aos quais as mulheres acenderam mais cedo e se incorporaram mais facilmente ao mundo do trabalho”. E ainda enfatizam que no ofício como o de professora da educação básica, as mulheres são a maioria. Da mesma forma como pontuado por Prá e Cegatti, verificamos que no corpo docente da escola pesquisada o quantitativo de mulheres é mais que o dobro com relação aos homens. Carvalho (2018) assevera que a presença

masculina aumenta na educação básica, à medida que progredem as etapas do ensino, ou seja, no ensino médio há uma maior predominância do sexo masculino. Ainda conforme a autora, por meio de um levantamento feito nos dados do INEP em 2017, o corpo docente da etapa final da educação básica no Brasil é de 59,60% do sexo feminino e 40,40% do sexo masculino.

No gráfico 14 apresentamos a cor dos docentes pesquisados.

Gráfico 14 - Cor dos docentes pesquisados.

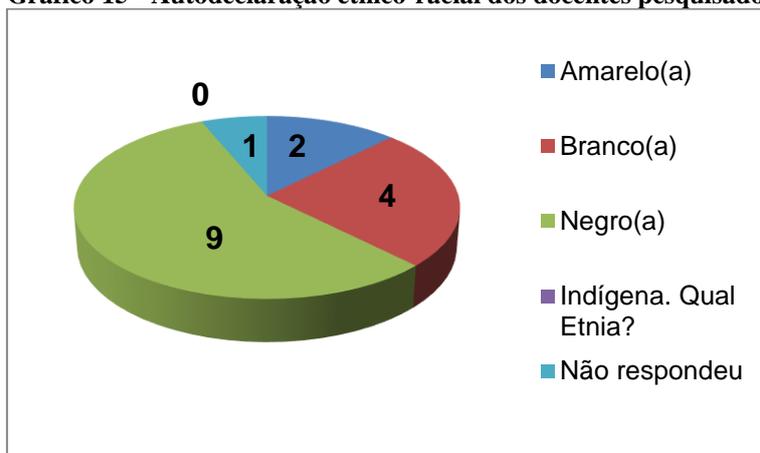


Elaborado pela autora (2020).

Podemos verificar que dentre os 16 docentes pesquisados 62,50% se consideram pardos, 25% brancos e 12,50% pretos. De acordo com dados apresentados por Carvalho (2018), os professores da etapa conclusiva da educação básica no Brasil em 2017 se autodeclararam da seguinte maneira: 46,7% brancos; 3,7% pretos; 20,3% pardos; 0,6% amarelos; 0,5 indígenas; 28,2 não declararam. Dessa forma, analisamos que o a cor dos professores pesquisados não se aproxima da média nacional, visto que no Brasil 46,7% se declaram brancos e na instituição pesquisada apenas 12,50% se autodeclaram brancos. Já a quantidade de docentes que se autodeclaram pardos na escola em foco foram 62,50% dos pesquisados, ou seja, a maioria dos professores, porém a nível nacional essa porcentagem diminui para 20,3%. Com relação aos pretos, na escola foram 12,50% e no Brasil 3,7%.

Os docentes também foram indagados como se autodeclaram étnico-racialmente. A seguir os dados estão apresentados no gráfico 15.

Gráfico 15 - Autodeclaração étnico-racial dos docentes pesquisados.

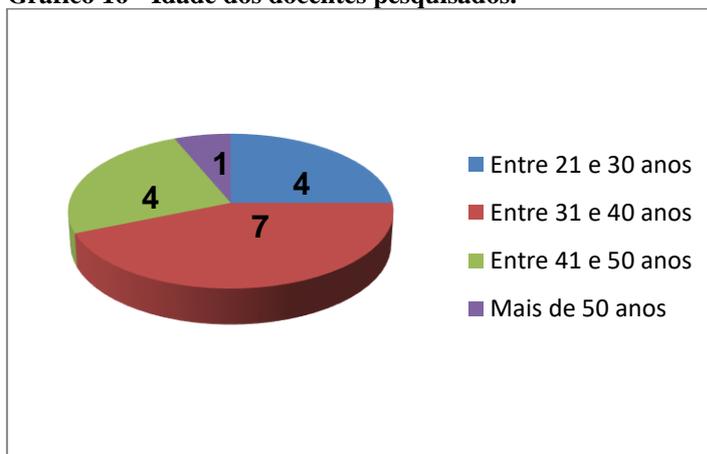


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Neste gráfico podemos observar que há uma discrepância com relação ao gráfico anterior, visto que, nenhum docente se autodeclarou amarelo, e nesse item temos dois docentes que se autodeclararam da raça amarela. Consultando o questionário respondido, verificamos que esses mesmos docentes se autodeclararam da cor parda. Com relação à raça negra tivemos uma docente que se autodeclarou parda, porém respondeu que pertence a raça branca, e outro docente que se autodeclarou da cor branca, porém da raça negra. Um docente não respondeu essa questão. Essas respostas indicam incompreensão dos indicadores de cor e raça.

No gráfico 16 apresentamos a idade dos docentes pesquisados.

Gráfico 16 - Idade dos docentes pesquisados.

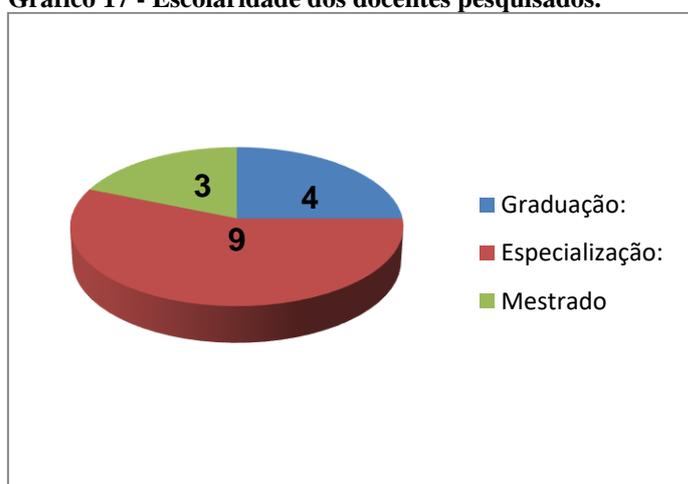


Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Analisando a idade média dos professores verificamos que a maioria possui entre 31 a 40 anos, correspondendo a 43,75% dos pesquisados. Já entre os professores com mais de 50 anos temos uma única professora, o que corresponde a 6,25% dos pesquisados. Verificando novamente o questionário preenchido, notamos que esta professora é contratada, sendo esse um dos motivos por ainda estar exercendo a função, visto que na educação básica as professoras efetivas se aposentam aos 50 anos de idade, desde que possuam 25 anos de carreira. Entre os professores com idade média de 21 a 30 anos e 41 a 50 anos temos 25% dos pesquisados em cada grupo de idade. Carvalho (2018) parafraseando Gatti e Barretto (2009) afirma que no ensino médio a predominância é de professores com idade acima de 30 anos. Carvalho (2018) demonstrou que em 2017, no Brasil, 84,5% dos professores possuíam idade superior a 30 anos. Logo, verificamos que a média de idade dos docentes pesquisados está conforme a média nacional, pois nesse cenário temos que 75% dos pesquisados se enquadram nessa faixa etária.

No gráfico 17 a seguir apresentamos a formação acadêmica dos docentes.

Gráfico 17 - Escolaridade dos docentes pesquisados.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Podemos perceber que todos os professores pesquisados possuem nível superior, assim como os demais docentes dessa instituição de ensino, conforme descrito no PPP. Além da graduação os professores pesquisados procuraram se qualificar ainda mais, sendo que 50% possuem pós-graduação lato sensu (especialização) e 25% possuem pós-graduação stricto sensu (mestrado). Carvalho (2018, p.35) afirma que “têm sido cada vez maiores as pressões para uma mudança no perfil de formação do docente, o que pode ser percebido tanto pelas exigências legais estabelecidas quanto por propostas de redesenho da carreira docente, ao

associarem remuneração com melhor formação”. A autora ainda apresenta dados do INEP do ano de 2017 e mostra que os professores que lecionam no ensino médio no Brasil, o percentual é de 93,5% dos docentes possuem nível superior. Assim, os docentes da escola pesquisada estão no mesmo nível de escolaridade da média nacional, uma vez que 100% dos professores dessa instituição de ensino possuem graduação.

Entretanto, Costa (2013) chama a atenção ao fato dos professores do ensino médio às vezes não estarem lecionando na disciplina de formação. Diante dessa situação, recorreremos novamente ao questionário respondido pelos docentes pesquisados, a fim de verificar se essa situação ocorreu na escola em 2019. Entre os professores pesquisados dois lecionaram fora da disciplina de formação, pois uma professora possui habilitação em ciências biológicas e trabalhou a disciplina de química, ou seja, trabalhou por área do conhecimento, nesse caso, ciências da natureza. E um professor habilitado em história lecionou na disciplina de sociologia, também atuou por área do conhecimento (ciências humanas).

No gráfico 18 apresentamos o tempo de atuação profissional na educação básica.

Gráfico 18 - Tempo de atuação profissional na educação básica.



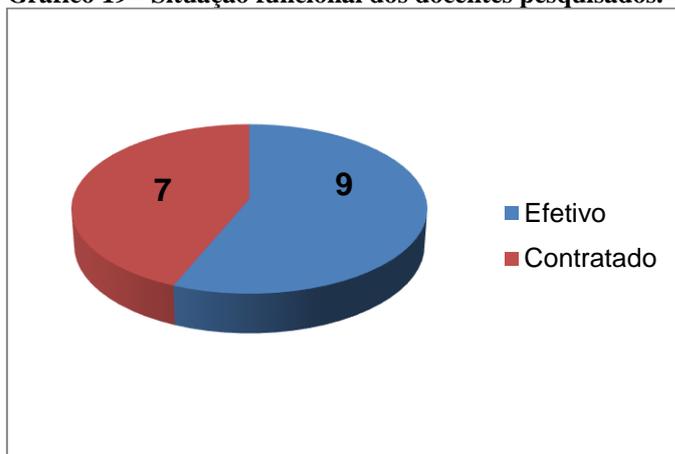
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Neste ítem podemos observar que o tempo de serviço está bem distribuído entre os professores. Apenas um único professor possui mais de 30 anos lecionando na educação básica. De 6 a 10 anos de atuação temos 18,75% dos pesquisados. Com relação aos demais, temos 25% em cada um deles. Chama a atenção o fato de que quatro professores possuem no máximo 2 anos de trabalho na educação básica, sendo que dois são contratados e duas efetivas. As docentes efetivas tomaram posse no último concurso da Seduc-MT em 2018. Nesse sentido, compreendemos que o tempo de atuação dos docentes pesquisados na

educação básica indica que a maioria não completou nem a metade do total de uma carreira profissional docente, visto que as mulheres precisam ter 25 anos e o homens 30 anos de serviço prestado a educação para se aposentar e 50 anos e 55 anos de idade, respectivamente.

No gráfico 19 apresentamos a situação funcional dos docentes pesquisados.

Gráfico 19 - Situação funcional dos docentes pesquisados.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Analisando a situação funcional dos 16 docentes pesquisados temos que 43,75% são contratados temporariamente e 56,25% são concursados (efetivos). Com relação ao corpo docente da instituição 41,66% são contratados e 58,34% são efetivos, assim, compreendemos que a situação funcional dos 16 professores pesquisados é semelhante à situação dos demais docentes que compõem o quadro de professores na escola pesquisada. Carvalho (2018, p. 52) afirma que “a grande quantidade de vínculos temporários, com ligeira tendência de crescimento, demonstra, na verdade, uma distorção no sistema de ensino, pois expressa a precarização do vínculo de trabalho para esses profissionais”. A autora ainda reitera que esses professores possuem as mesmas responsabilidades que os concursados, porém, sem planos de carreira, conseqüentemente menores salários. Carvalho (2018) demonstrou que em 2017 no ensino médio tínhamos 54,9% dos professores concursados em todo o território nacional. Nesse sentido, a situação funcional dos docentes pesquisados está próximo ao percentual do nível nacional.

Em síntese, na escola em foco, os docentes pesquisados são na maioria do sexo feminino (75%), a cor parda representa 62,50% do total dos pesquisados e 84,50% tem idade superior a 30 anos. Todos os 16 professores pesquisados possuem nível superior, sendo que 25% possuem pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e mais da metade tem

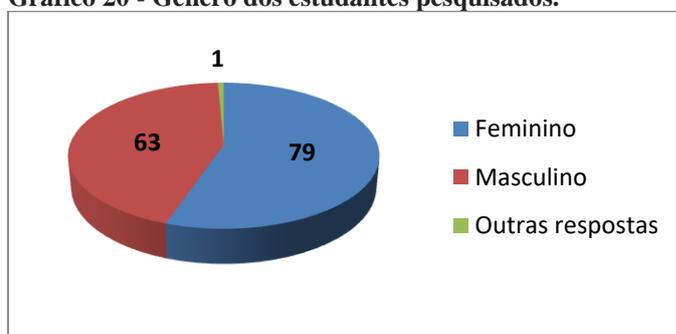
alguma especialização. O tempo de atuação profissional na educação básica vai desde 0 a 30 anos de serviço, sendo que sete professores possuem até 10 anos e 9 professores possuem mais de 10 anos lecionando na educação básica. No que se refere à situação funcional, temos 58,34% concursados. Este dado é um alerta com relação à interinidade (contratados) mais de 40%.

5.3 Perfil dos estudantes pesquisados

Os estudantes também foram sujeitos desta pesquisa respondendo a um questionário com questões abertas e fechadas. Com os dados disponíveis, esboçamos o perfil dos respondentes (um total de 143, que corresponde a aproximadamente 64,70% dos estudantes matriculados no 3º ano do EM). É importante salientar que tivemos dificuldades em coletar os dados dos estudantes do período noturno, uma vez que tentamos por três dias consecutivos obter esses dados, entre essas dificuldades destaca-se o alto índice de ausência dos educandos nas aulas.

O gráfico 20, a seguir, apresenta informações quanto ao gênero.

Gráfico 20 - Gênero dos estudantes pesquisados.



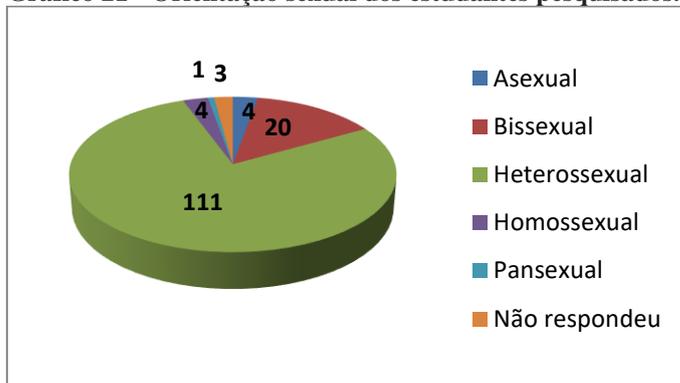
Elaborado pela autora (2020).

Dos 143 estudantes pesquisados 55,24% são do gênero feminino e 44,06% são do masculino. Um estudante respondeu que pertence a outro gênero. Podemos verificar que há 16 pessoas a mais do gênero feminino com relação ao masculino. Franco e Novaes (2001, p. 174), afirmam que “as matrículas femininas representam mais da metade do total de alunos no ensino secundário na América Latina, sugerindo que a escolarização masculina vem encontrando obstáculos dos mais diversos para se realizar”. A pesquisa realizada em 2019 pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) indica que a

mesma situação ocorre nos cursos de graduação da IES federais, uma vez que 54,6% do corpo discente são do gênero feminino.

No gráfico 21 a seguir apresentamos a orientação sexual dos estudantes pesquisados.

Gráfico 21 - Orientação sexual dos estudantes pesquisados.

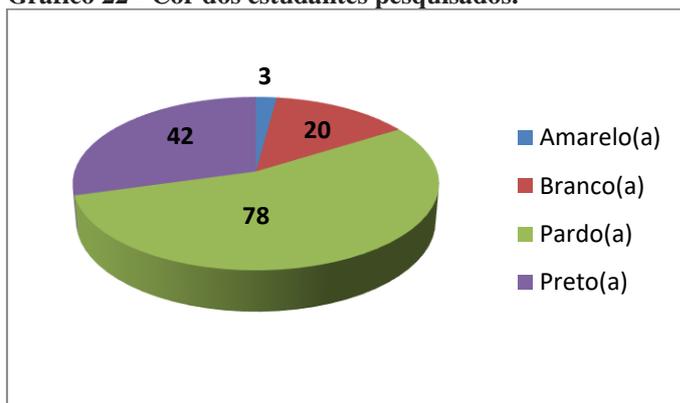


Elaborado pela autora (2020)

Com relação à orientação sexual, verificamos que a maioria é heterossexual, correspondendo a 77,62% dos pesquisados, seguido por bissexual representando 13,99%. Os que se consideram homossexuais e assexual são 2,80% cada e pansexual representa 0,70%. 2,70% não responderam a essa pergunta.

No gráfico 22 a seguir apresentamos a cor dos estudantes.

Gráfico 22 - Cor dos estudantes pesquisados.



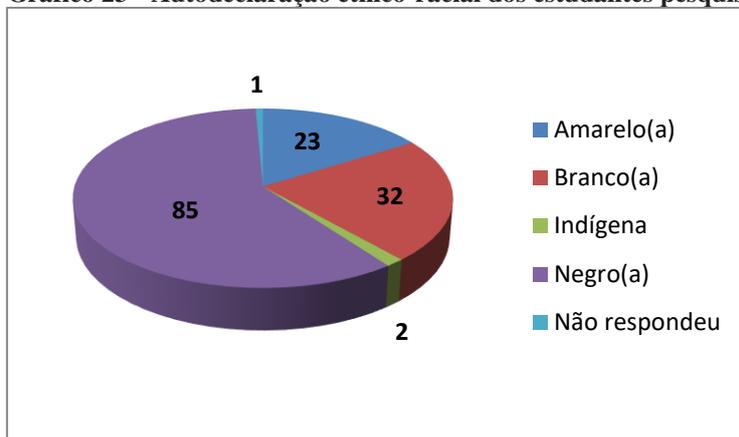
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A maioria dos docentes se declararam pardos(as), correspondendo a 54,55% dos pesquisados. Entre os pretos(as) foram 29,37% dos educandos. Os brancos(as) representam 13,99% e os que se declararam amarelo(a) corresponde a 2,10% dos estudantes pesquisados. Com relação aos graduandos das IES federais, conforme pesquisa do FONAPRACE (2018)

temos: 39,2% de estudantes são pardos(as), 12% se autodeclararam pretos(as), 43,3% se autodeclararam brancos, 2,1% amarelos, 0,9% indígena e 2,5% não declararam.

No gráfico 23 a seguir apresentamos a autodeclaração étnico-racial dos estudantes.

Gráfico 23 - Autodeclaração étnico-racial dos estudantes pesquisados.

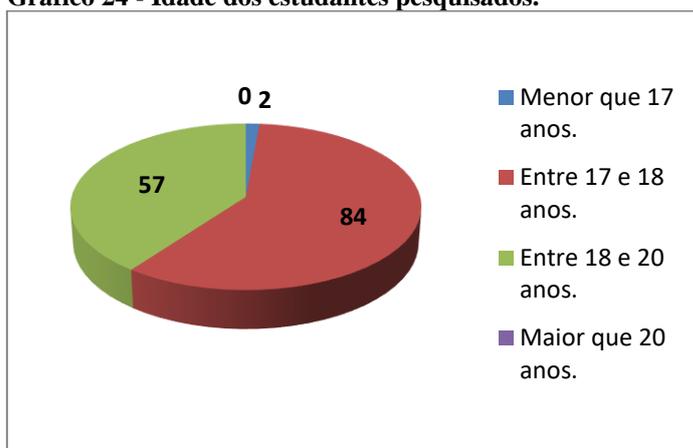


Fonte: Elaborado pela autora (2020)..

A maioria dos educandos se autodeclararam negros(as), correspondendo a 59,44% do total dos pesquisados; brancos(as) foram 22,38%; amarelos(as) correspondem a 16,08% das respostas e os indígenas representam 1,40%. Um educando não respondeu a essa pergunta.

Comparando com o gráfico anterior, percebemos uma discrepância, haja vista que na cor apenas três estudantes se autodeclararam amarelos(as), todavia, na raça encontramos 23 educandos que se autodeclararam da raça amarelo(a). Ao verificar as respostas dos questionários, identificamos dois estudantes que responderam ser da cor amarelo(a) e também da raça amarelo(a). Um afirmou ser da cor branco(a) e da raça amarelo(a) e 20 estudantes que se autodeclararam de cor parda responderam que são da raça amarelo(a). Um estudante que respondeu ser da cor amarelo(a) e de raça branca. 12 estudantes se autodeclararam de cor parda, porém da raça branca. Os dois estudantes que se autodeclararam indígenas responderam que são de cor parda. Essas respostas indicam incompreensão sobre os indicadores de cor e raça.

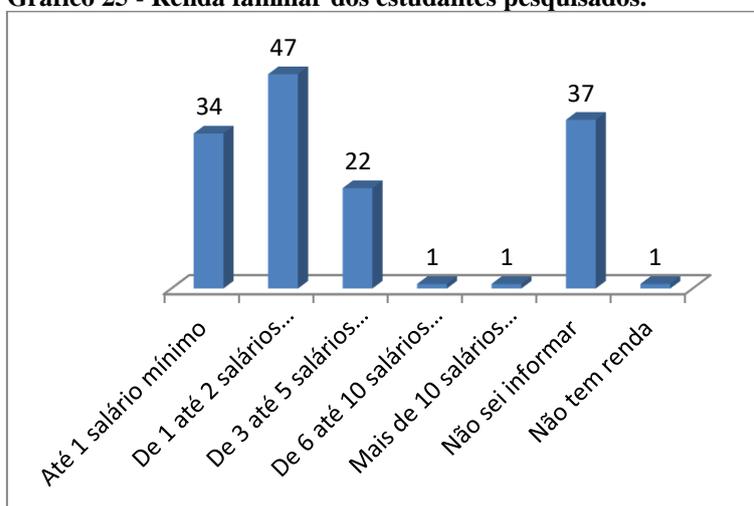
No gráfico 24 apresentamos a idade dos estudantes:

Gráfico 24 - Idade dos estudantes pesquisados.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com relação a idade dos estudantes pesquisados temos que 1,40% possuem idade menor que 17 anos, 58,74% entre 17 e 18 anos, 39,86% têm idade entre 18 e 20 anos e nenhum estudante tem acima de 20 anos. Percebemos que entre os educandos pesquisados, a maioria irá completar o ensino médio com 18 anos, ou seja, irá concluir a educação básica com a idade escolar apropriada.

No gráfico 25 apresentamos a renda familiar dos estudantes:

Gráfico 25 - Renda familiar dos estudantes pesquisados.

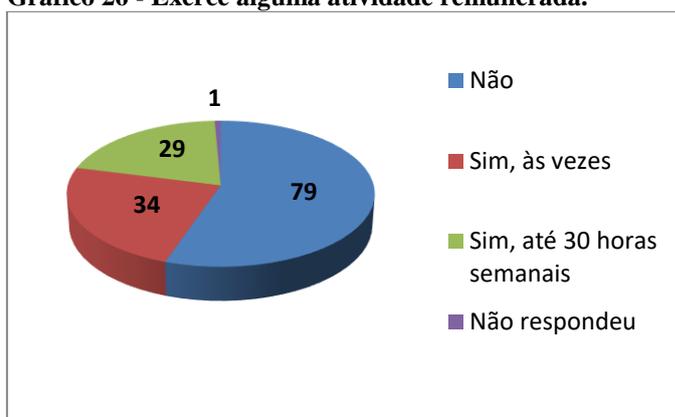
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com relação a renda familiar verificamos que 23,78% vivem com até um salário mínimo. A maioria recebe de 1 a 2 salários mínimos, o que corresponde a 32,87% dos educandos pesquisados. 15,38% possuem renda familiar correspondente de 3 a 5 salários mínimos, uma família recebe de 6 a 10 salários e apenas uma família recebe mais de 10

salários mínimos. 25,87% não sabem informar a renda da família, e um afirma que a família não possui renda mensal. Os estudantes dos cursos de graduação das IES federais também possuem renda familiar semelhante aos dos educandos pesquisados neste estudo. A pesquisa realizada pelo FONAPRACE (2018) aponta que 70,2% dos estudantes possuem renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos.

No gráfico 26 apresentamos dados com relação à atividade remunerada dos estudantes.

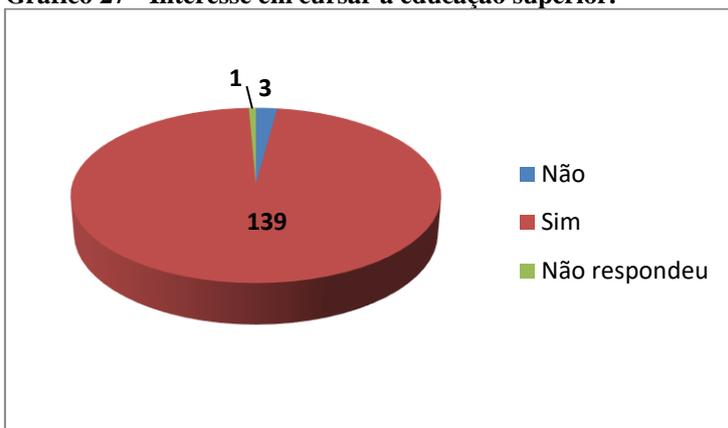
Gráfico 26 - Exerce alguma atividade remunerada.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

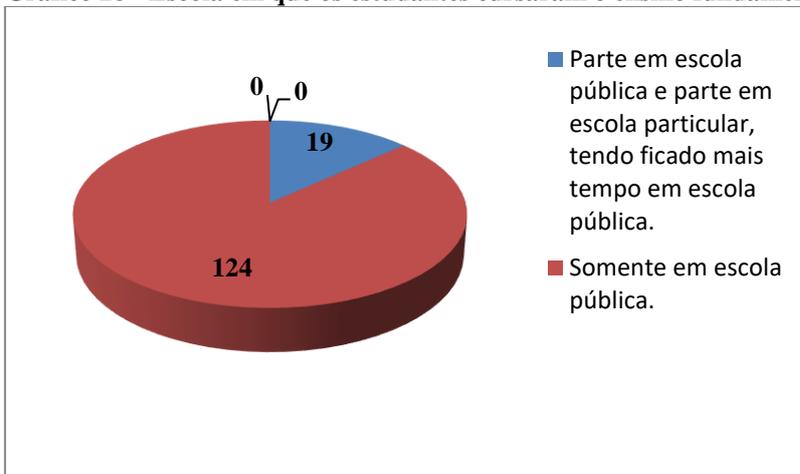
No que se refere ao trabalho remunerado, 55,24% dos estudantes não trabalham, o que é o ideal para os jovens que ainda estão cursando a educação básica, porém sabemos que essa não é a realidade de todos os estudantes brasileiros. Verificamos que 23,78% dos educandos às vezes trabalham e recebem pelo serviço prestado, 20,28% afirmaram trabalhar até 30 horas semanais e um estudante não respondeu a essa pergunta.

No gráfico 27 apresentamos dados com relação ao interesse dos educandos em cursar a educação superior.

Gráfico 27 - Interesse em cursar a educação superior.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A grande maioria dos estudantes tem interesse em cursar a educação superior, o que corresponde a 97,20% dos respondentes, apenas 2,10% não tem interesse e 0,70% não respondeu a essa pergunta. Percebemos que os educandos pesquisados querem progredir nos estudos ingressando na educação superior.

Gráfico 28 - Escola em que os estudantes cursaram o ensino fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dentre os educandos pesquisados verificamos que 86,71% concluíram o ensino fundamental somente em escola pública, e que 13,29% estudou parte do ensino fundamental na rede particular, porém a maior parte do tempo o estudo foi realizado em escola pública.

Em síntese, pautando-nos nas respostas da maioria dos respondentes, o perfil dos estudantes apresenta como características predominantes: mulheres, heterossexuais, pardos, negros, entre 17 e 18 anos, com renda familiar de até dois salários mínimos, não exercem

atividade remunerada, cursaram o ensino fundamental em escolas públicas e têm interesse em frequentar a educação superior.

5.4 Práticas docentes desenvolvidas na escola pesquisa com foco no acesso à educação superior.

Partindo do pressuposto de que há uma relação entre as IES e escola, queremos compreender de que forma acontece essa relação entre a escola pesquisada e as IES, e se essa relação possibilita e contribui no desenvolvimento das práticas docentes que vise ao estudante do ensino médio possibilidades de ingressar na educação superior.

Primeiramente os docentes foram questionados a respeito da relação entre universidade e escola: Qual relação que você considera que a escola tem com a universidade? A relação geralmente acontece quando a universidade quer desenvolver algum projeto na escola, ou quando a universidade precisa realizar os estágios de licenciaturas, ou ainda quando a escola necessita da universidade e, por exemplo, solicita alguma palestra para os estudantes ou a participação de algum professor nos encontros de formação continuada realizados na escola. Na UNEMAT há a Resolução nº 029/2012/CONEPE que dispõe sobre o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, na qual “deve ser realizado por meio de atividades de ensino inerentes à Educação Básica, Pública ou Privada e fundamentado em instrumentos jurídicos celebrados entre a UNEMAT, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) e entre as instituições privadas” (UNEMAT, 2012, p. 01). Assim, existe um documento firmado evidenciando as parcerias entre UNEMAT e as escolas no tocante aos estágios supervisionados.

Os docentes responderam que essa relação é distante, porém com o PIBID e a Residência Pedagógica, essa relação tornou-se um pouco mais próxima. Dentre os 16 professores pesquisados, 50% responderam que por meio do PIBID¹³ essa parceria entre escola e universidade melhorou.

Segundo P.2 “a escola tem uma parceria com a universidade através do envolvimento dos professores nas mostras científicas, PIBID e estagiários dos cursos de graduação”. Nesse

¹³ PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 10 set. 2020.

mesmo sentido, P.6 salientou “um dos maiores objetivos é que a maioria dos alunos ingresse no ensino superior e esse maior contato é feito através dos estágios ou programas governamentais como o PIBID”. Evidenciamos as respostas de P.12 “Parceria com o PIBID e recebemos estagiários” e P.13 “Receber estagiários e o PIBID”. Para esses quatro professores, o PIBID, bem como os estagiários dos cursos de licenciatura, aproxima a relação entre a escola e a universidade. Por meio do PIBID torna-se possível que os estudantes do ensino médio conheçam um pouco mais sobre a universidade, visto que os acadêmicos estão constantemente na escola, desenvolvendo projetos com os educandos. Ressaltamos que os acadêmicos do PIBID são da UNEMAT, a universidade pública localizada em Cáceres/MT.

Franco (2014) afirma que as atividades desenvolvidas em sala de aula durante a realização do PIBID revelam procedimentos importantes que devem levados em conta, tais como: observar os diferentes ritmos de aprendizagens dos estudantes; a capacidade de aprender com a lógica desenvolvida por eles, dentre outros. Assim, a autora salienta de que durante a realização do PIBID, é tomado todo um cuidado quanto as diferentes formas de aprendizagens, pois temos ritmos diferentes.

A autora ainda acrescenta que:

Os procedimentos metodológicos adotados estão pautados no processo de ensino, que necessariamente precisa se reverter em aprendizagem, tornando os estudantes sujeitos ativos no processo. Este processo exige busca, leitura, reflexão e elaboração de materiais que desafiem os estudantes no processo de ampliação do conhecimento (Franco, 2014, p. 6)

A autora pontua que durante a realização do PIBID as metodologias utilizadas pelos pibidianos são para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, quando os professores da escola pesquisada destacam que a relação com a universidade se dá por meio do PIBID, entendemos que este programa foi desenvolvido na escola durante o ano letivo de 2019, também com o intuito de contribuir com a aprendizagem dos educandos e que de certa forma os projetos desenvolvidos auxiliam para que os estudantes consigam ingressar na educação superior, tendo em vista que os projetos são pautados em conteúdos da matriz curricular do ensino médio. Ressaltamos que no ano letivo de 2019 o PIBID atuou nas disciplinas de Matemática e História.

Os docentes também destacaram que a relação acontece por meio dos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura que ocorrem na escola. Os acadêmicos vão para a escola realizar os estágios tanto de observação quanto de regência, e nessa relação os

estudantes do ensino médio podem verificar como acontecem os estágios dos cursos de licenciatura, e esse pode ser um caminho que leve o estudante do ensino médio a querer cursar o nível superior, bem como pode inclusive influenciar na escolha do curso a ser feito.

Para P.15 a relação é “razoável ao passo que se faz necessário maior proximidade. Haja vista o espaço escolar é um campo fértil para que a universidade coloque em prática projetos”. No entendimento de P.15 a universidade deveria desenvolver mais projetos pedagógicos em parceria com a escola.

P.10 e P.16 também enfatizaram que por meio da Residência Pedagógica¹⁴ a universidade se aproximou da escola. Na percepção de P.10 e P.16 a residência pedagógica também foi mais um projeto desenvolvido pela universidade que a aproximou da escola. Sendo possível desenvolver projetos principalmente entre os licenciandos, estudantes da educação básica, professor regente da escola (preceptor) e o professor universitário (supervisor) que acompanha o projeto.

Divergindo da resposta de P.15, o PIBID e a Residência Pedagógica desenvolvem projetos dentro do ambiente escolar, ainda que sejam projetos específicos desses referidos programas. O programa Residência Pedagógica atuou nas disciplinas de Biologia e Inglês.

Para Poladian (2014) o programa Residência Pedagógica tem consolidado a relação entre a universidade e a escola possibilitando a consolidação de uma parceria importante para a construção de ambientes formativos complementares, com objetivos alinhados. Os licenciandos do programa Residência Pedagógica também desenvolvem projetos com os estudantes da educação básica, orientados pelo professor preceptor, cujos projetos são elaborados conforme a matriz curricular do ensino médio. Sendo assim, pode ocorrer uma relação de incentivo ao acesso à educação superior no desenvolvimento do programa, ainda que esse não seja um dos seus objetivos explícitos, mas de forma indireta, quando os licenciandos mediam a construção do conhecimento junto aos estudantes, desenvolvendo projetos durante as aulas, trabalhando inclusive de forma lúdica, contextualizada, por meio de resolução de problemas, entre outras metodologias que facilitam a aprendizagem. Esse programa, realizado através da parceria entre universidade e escola, contribui para o desejo de acesso dos estudantes à educação superior.

¹⁴ O **Programa de Residência Pedagógica** é uma das ações que integram a *Política Nacional de Formação de Professores* e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo uma imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente da escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/residencia-pedagogica#:~:text=A%20Resid%C3%Aancia%20Pedag%C3%B3gica%2C%20articulada%20aos,ensino%20de%20qualidade%20nas%20escolas>. Acesso em: 14 out. 2020.

A segunda pergunta do questionário foi a seguinte: A escola desenvolve alguma ação com o objetivo de contribuir para que os estudantes consigam ingressar na Educação Superior? Quais?

Quando indagamos os docentes com relação às ações planejadas pela escola e a realização de práticas pedagógicas individuais em sala de aula, que tenham o objetivo de contribuir para o acesso dos estudantes à educação superior queremos compreender se estas atividades são realizadas pelo coletivo da escola e se os docentes também as realizam durante suas aulas. Na pesquisa realizada por Melo a autora constatou que

[...] a prática pedagógica é condicionada por múltiplos elementos e estes não se restringem a ação individual nem exclusivamente pelos determinantes institucionais, o professor decide sobre o rumo de sua ação, mas também se encontra em uma estrutura que o molda e o leva, mesmo sem esta seja sua opção, a determinado fim (MELO, 2016, p. 85).

A autora discorre como ocorre o desenvolvimento das práticas pedagógicas, pontuando que não são apenas ações individuais, assim queremos compreender como são desenvolvidas as práticas docentes na escola pesquisada, pois segundo evidenciado por Melo (2016) podem acontecer situações que levem o professor a realizar determinadas práticas. Da mesma forma, Franco (2012, p.164) pontua que as práticas pedagógicas “deverão reorganizar-se e recriar-se a cada dia para dar conta do projeto inicial, que se vai transmudando à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. Não há projeto pronto; não há práticas prontas”. As práticas pedagógicas precisam ser modificadas e adaptadas constantemente para dar conta das transformações ocorridas na sociedade.

Dentre os 16 docentes pesquisados, 10 responderam que o simulado é uma das ações desenvolvidas pela escola tem como objetivo de contribuir para que os estudantes consigam ingressar na educação superior.

O simulado é uma tentativa de síntese específica do que pode cair na prova do ENEM, nunca uma avaliação de tudo que poderia estar sendo tratado no currículo em geral, ou seja, aborda um currículo reduzido. Os professores procuram elaborar questões, com os assuntos mais frequentes no ENEM, observando processos seletivos anteriores.

Os simulados são provas com conteúdos de todas as áreas do conhecimento, com questões semelhantes as do vestibular e ENEM, são elaborados por docentes e tem como um dos objetivos preparar os alunos para enfrentar os exames de seleção, visto que estas provas possuem tempo estipulado para a realização e gabaritos a serem preenchidos. Assim, a prática

dessa atividade permitirá que os estudantes tenham consciência de como realizar esses exames de seleção. É importante salientar que ao realizar os simulados, os alunos também acabam sendo preparados para as avaliações externas, como a prova Brasil, uma vez que essas provas visam avaliar o desempenho dos estudantes e possuem características (questões, limite de tempo, gabarito, etc) semelhantes aos referidos exames. Na escola pesquisada o simulado é realizado com todos os estudantes do ensino médio.

Conforme Nascimento, Coutinho e Pinheiro (2013) os simulados também devem ser uma das ações realizadas pelas escolas, pois é um item primordial na preparação dos estudantes que irão realizar o ENEM. Para as autoras:

Os simulados além de ajudar no treinamento de questões, também mostram sobre os tipos da prova, tempo e regras. Cada prova tem suas peculiaridades, por isso é preciso ser trabalhadas pelos professores em sala de aula para que os alunos conheçam o grau de dificuldades que eles têm sobre determinado assunto (NASCIMENTO, COUTINHO e PINHEIRO, 2013, p. 85).

Ou seja, ao realizar os simulados os estudantes começam a se adaptar com os tipos de provas e o tempo necessário para realizá-las. As autoras enfatizam que os simulados devem ser realizados nas unidades escolares, pois dessa forma contribuirá para que os estudantes possam esclarecer dúvidas que ainda persistem a respeito de algum assunto.

Para Gonçalves (2017) o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino médio incluem também realizações de simulados ou provas que contemplem as habilidades e competências do ENEM. No entanto, a autora evidencia que as escolas devem ter cautela ao realizar essas ações, uma vez que ao invés de colaborar, podem causar frustrações, pois se esses simulados não atenderem as habilidades exigidas no ENEM, não compreenderão a lógica da avaliação.

Nesse sentido, entendemos que no desenvolvimento das práticas docentes no ensino médio, o simulado é uma ação efetiva no decorrer do ano letivo, o uso dos resultados desta atividade, tanto por estudantes como por professores poderá dar condições de verificar se os conteúdos trabalhados em sala de aula foram assimilados, bem como aprender as técnicas exigidas nos exames de seleção para acesso à educação superior, e ainda, sanar dúvidas que persistem sobre determinados assuntos que já foram estudados em sala de aula.

E também, por meio das repostas dos docentes, entendemos que a matriz curricular do ENEM é trabalhada no decorrer do ano letivo por diversos professores da unidade escolar. A seguir, apresentamos as respostas de alguns professores aos questionamentos feitos:

Na concepção de P.10 “A escola ensina, propicia o conhecimento científico, político, histórico, etc. Quanto às práticas efetivas, desenvolvemos seminários, simulados, atividades diárias com questionários de vestibulares/ENEM. Sensibilização quanto aos direitos como as cotas”. Para o professor a escola media a construção do conhecimento, em todos os aspectos, seja ele, histórico, político, científico, entre outros estudados durante as aulas. Ele também deixa explícito que sempre em suas aulas trabalha com atividades pertinentes aos referidos exames de seleção, orientando os estudantes nas diversas formas, e como tais questões poderão ser apresentadas na realização dos simulados feitos na instituição.

Na visão de P.8, o trabalho escolar é sempre com a intenção de colaborar para que os estudantes consigam ingressar na educação superior.

De maneira geral toda ação escolar é voltada para a contribuição para o ingresso no ensino superior. Entretanto, algumas ações pontuais são desenvolvidas: apresentação e esclarecimentos sobre as profissões, desenvolvimento de aulas voltadas ao vestibular/ENEM (P.8, 2019).

Para P.8 algumas práticas docentes têm a efetiva intencionalidade de contribuir para essa finalidade. E ainda ressalta que trabalha com questões dos processos seletivos, tais como o vestibular e o ENEM.

De acordo com P.14 “a ação é diária entre professor e aluno em sala de aula. Além disso, a escola realiza simulados voltados ao ENEM, com o objetivo do alunado se familiarizar com este estilo de prova”. Na percepção de P.14 a realização dos simulados na escola favorece o aprendizado do aluno, visto que o mesmo já vai se habituando ao formato dos exames. Dessa forma, entendemos que esses simulados são realizados de acordo com ENEM.

Seguindo a visão dos docentes acima citados, P.15 relata as ações desenvolvidas na escola em foco:

Execução de planos de aula diferenciadas com conteúdos que fazem parte da matriz do ENEM, simulados, oficinas da área de conhecimentos, feira das profissões, palestras de faculdades e universidades para apresentar quais cursos e as áreas de atuação. Oficina de redação, aula por área e disciplina.

P.15 também reitera a realização dos simulados na escola, e ainda acrescenta outras atividades que são desenvolvidas no decorrer do ano letivo, que estão diretamente relacionadas ao acesso à educação superior. P.15 afirma trabalhar nas suas aulas a matriz curricular do ENEM. Dentre as atividades citadas pelo professor estão às palestras realizadas

na escola pelas faculdades e universidades com o intuito de mostrar os cursos superiores existentes nessas IES, e que esses educandos poderão cursar assim que terminar o ensino médio. Essa é uma forma que os alunos podem compreender o que cada profissional faz na área que ele pretende escolher, bem como, dúvidas pertinentes ao desenvolvimento do curso.

P.16 também enfatiza a importância de realizar o simulado, pois o mesmo tem o objetivo de preparar os estudantes para o ENEM. E também destaca a realização de palestras com uma IES privada do município, dos quais essas têm objetivo de apresentar aos educandos os cursos superiores que a IES oferta.

Compreendemos que o simulado é uma ação desenvolvida na escola pesquisada, com o objetivo de fazer como que os educandos se habituem aos exames de seleção para acesso à educação superior (vestibular/ENEM), pois são preparados nos moldes das questões desses exames. Dessa forma, os estudantes podem verificar como está seu desempenho nas disciplinas e buscar se aperfeiçoar nos requisitos que ainda necessitam de mais estudos. E ainda, ao realizar os simulados, os alunos vão aprendendo a controlar o tempo, a ansiedade e a preencher corretamente os gabaritos. Enfim, a aplicação dos simulados é uma prática que acontece na escola em foco, que na percepção dos professores tem contribuído para que os estudantes consigam ser aprovados nos processos seletivos para ingresso na educação superior.

Para que a aplicação do simulado seja realmente eficiente, é necessário que após a realização do mesmo, seja feita uma correção durante as aulas posteriores, com o objetivo de explicar aos estudantes dúvidas que surgiram ao responder determinadas questões, assim os educandos poderão verificar, por exemplo, a melhor forma de resolver um problema, ou ainda, as maneiras possíveis para realizar determinadas questões. Dessa forma, quando há um feedback na realização das atividades, facilita a aprendizagem dos alunos, pois as questões do simulado são trabalhadas na sala de aula, do qual o professor procura da melhor maneira possível fazer com que todos compreendam quais são as habilidades necessárias na resolução dos exercícios. A prática do *feedback* está entre aquelas enumeradas por Hattie (2003) como presentes em processos de *ensino aprendizagem visível*.

Apenas P.7 não respondeu a pergunta em questão e P.1 relatou que a escola realiza alguma ação, porém quando indagada sobre qual é essa ação, respondeu: “rodas de conversas”. A roda de conversa é uma metodologia que pode ser realizada durante as aulas, assim os estudantes têm a oportunidade de ouvir e aprender com o professor e os colegas, uma

vez que a intenção é que todos possam participar da aula com contribuições, pois é possível partilhar experiências.

Compreendemos que no desenvolvimento das práticas dos professores pesquisados há uma ação com a intencionalidade de contribuir para que os alunos consigam ingressar na educação superior, porque dialogam, incentivam, mediam a produção do conhecimento, criam situações de aprendizagem que transcendem a sala de aula, despertam nos estudantes o desejo de aprender, são comprometidos com a aprendizagem dos estudantes.

Conforme descrito por três professores (P.3, P.15 e P.16) e também reafirmado pela coordenação pedagógica da escola, outra ação que é realizada nessa instituição de ensino são as palestras com algumas das IES existentes no município. Principalmente pelas IES privadas que procuram demonstrar seus cursos, incentivando os alunos a ingressar em algum curso superior em suas instituições. A UNEMAT também esteve presente na unidade escolar, porém com menos frequência que as IES privadas.

As palestras têm o objetivo de apresentar aos estudantes como funcionam os cursos superiores, quais cursos são ofertados, período de funcionamento, formas de ingresso, como o aluno pode conseguir uma bolsa de estudo pelo PROUNI, ter acesso ao FIES, as bolsas de estudos que a própria IES privada oferta. Portanto, nessas palestras os educandos têm a oportunidade de esclarecer dúvidas existentes sobre a educação superior, e assim, esta ação intermediada pela escola junto às universidades pode ajudar na decisão de qual profissão seguir.

Outras ações também fazem parte das atividades desenvolvidas na escola com o objetivo de contribuir para que os estudantes consigam acesso à educação superior. Nas respostas de P.5, P.12, P.13, P.15 e P.16 foram descritos que os Aulões são práticas importantes realizadas na unidade escolar. Os aulões (assim denominado pelos docentes) são aulas ministradas pelos professores das turmas do 3º ano, envolvendo alunos de várias turmas desta série do ensino médio, reunidos no mesmo espaço da unidade escolar, e são trabalhadas exclusivamente as competências e habilidades exigidas no ENEM. Na escola em foco esses aulões foram realizados no auditório, por ser o espaço que acomoda o maior número de pessoas. A faculdade do Pantanal (FAPAN), IES privada do município, também ofertou aos educandos da escola esses aulões, nesse caso, toda a organização dos aulões ficou por conta da FAPAN, inclusive sendo ministrado pelos docentes da referida faculdade e realizados no espaço da própria IES.

Analisando o Planejamento de Atividades Coletivas, onde estão descritas as práticas coletivas realizadas por todos os docentes, encontramos a forma como foi feita a organização desta ação. Como o auditório da escola não comporta todos os estudantes em um único aula, então, foi dividido por turmas e professores, entretanto, todas as turmas do 3º ano participaram de todos os aulões envolvendo todas as áreas do conhecimento.

Tendo aulas exclusivamente para serem trabalhadas com as competências e habilidades do ENEM, facilita o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, na sala de aula o professor deve cumprir os conteúdos da matriz curricular do 3º ano, e nestes aulões é possível estudar/revisar conteúdos de séries anteriores, inclusive do ensino fundamental. Ressaltamos que as competências e habilidades do ENEM não são apenas trabalhadas nesses aulões, mas durante todo o decorrer do ano letivo, conforme depoimentos de P.8 e P.10 descritos acima. É importante destacar que a carga horária da escola pesquisada é de 5 horas diárias, correspondendo a 25 horas semanais e 1000 horas anuais, contudo, muitas vezes não é o suficiente para que o professor consiga trabalhar toda a matriz curricular proposta pela legislação.

Os aulões são uma das ações realizadas pela escola que visa contribuir para que os estudantes consigam ingressar em uma IES, porém ao analisar o planejamento de atividades coletivas, não encontramos um cronograma com a quantidade de aulões a serem ministrados durante os bimestres, e pelo o que podemos analisar, essa ação é realizada somente nos meses mais próximos ao ENEM.

Na fala de P.10 podemos observar uma temática trabalhada pela professora com os alunos em sala de aula, que é a questão dos direitos as cotas para ingresso em IES públicas. Conforme já apresentado na seção II, as IES destinam parte das vagas para os ingressantes oriundos de escolas públicas, os autodeclarados negros, indígenas e pessoas com deficiência. Ao discutir em sala de aula com os estudantes esses direitos que possuem, a professora oportuniza conhecimentos para os que ainda não sabiam dessa reserva de vagas e esclarece dúvidas para aqueles alunos que já tinham um prévio conhecimento a respeito desse direito. Assim, caberá ao estudante decidir, caso se enquadre em uma das exigências possíveis, concorrer a uma das vagas destinadas aos cotistas.

Os estudantes também foram indagados com relação às quais atividades foram desenvolvidas pelos professores e pela gestão escolar que os mesmos consideram estarem relacionadas à possibilidade de ingresso na educação superior. Dentre os 143 sujeitos que responderam ao questionário, obtivemos respostas de 118 estudantes com relação a esta

pergunta. Na visão dos estudantes as práticas realizadas pelos professores que aparecem com maior frequência em suas respostas foram os simulados com 38,13%, 18,64% aulão, 11,67% feiras das profissões. Essas foram as três principais atividades que os estudantes destacaram ser importantes práticas pedagógicas desenvolvidas na escola com o intuito de contribuir para que eles consigam ingressar na educação superior.

Na resposta de um dos estudantes encontramos a seguinte afirmação: “Tudo o que fazemos e praticamos dentro da sala de aula é uma aprendizagem e conhecimento para se ingressar na Educação Superior” (E.128). Assim, entendemos que toda prática docente é uma ação que visa o conhecimento de forma a colaborar para a aprovação nos exames de seleção. Dessa mesma maneira, também pontuou P.8, conforme já explicitado acima, e P.2 ao relatar que a todo o momento os professores preparam os alunos intelectualmente, culturalmente para a Educação Superior.

Dentre os 118 estudantes que responderam a pergunta acima, 11, ou seja, 9,32% evidenciaram que nenhuma atividade é realizada na escola que tenha o objetivo de fazer com que os estudantes ingressem em uma IES. “Nenhuma, em minha opinião deveríamos ter mais simulados, aulas de redação ao longo do ano, estudo voltado as matérias que mais caem no ENEM, poderiam fazer dinâmicas diferentes com os alunos, para estarmos preparados” (E.45). O educando relata que nenhuma ação é feita na escola, no entanto, o que ele discorre é que essas atividades deveriam ser feitas com mais frequência durante o ano letivo, pois o mesmo relata que deveria existir mais simulados, mais práticas de como escrever uma redação. Entendemos que esse estudante na verdade está criticando, porque essas práticas deveriam ser realizadas mais vezes, além das que já são ofertadas na escola, segundo a opinião de E.45.

Três educandos fizeram os seguintes relatos: “Revisão e aplicação de atividades que frequentemente cai nos vestibulares” (E.7). Revisão de disciplinas no ensino médio (E.8). “Provas do ENEM” (E.69). Os estudantes destacaram quais as atividades que são realizadas em sala de aula, na qual os docentes têm desenvolvido práticas pedagógicas que incluem provas anteriores do ENEM, questões de vestibulares e ainda fazem uma revisão dos conteúdos do 1º e 2º do ensino médio. Assim, as respostas desses educandos estão de acordo com P.2, quando discorre que trabalha no decorrer do ano letivo os conteúdos que mais caem no ENEM/Vestibulares. Da mesma forma, P.7, P.14, P.15 e P.16 descreveram trabalharem com questões dos ENEM anteriores. E ainda, destacamos as seguintes respostas: “Tudo o que fazemos e praticamos dentro da sala de aula é uma aprendizagem e conhecimento para se

ingressar na Educação Superior” (E.13). “Todos os conteúdos passados teve relação ao para ingresso na Educação Superior” (E.69). Os estudantes afirmam que todas as atividades realizadas pelos docentes, são para auxiliar os educandos no processo de produção e construção do conhecimento, assim, na percepção do estudante todo o conhecimento produzido, será importante na realização do ENEM e do vestibular, e no ingresso na educação superior. Nesse mesmo sentido pontuou P.8 afirmando que toda a ação escolar é voltada para a contribuição do ingresso no ensino superior.

Sendo assim, compreendemos que os estudantes consideram importantes as atividades que os professores têm desenvolvido em sala de aula, visto que ao relacionarmos as respostas de ambos, percebemos que existe uma coerência. Sete alunos responderam “Não sei”, isto é, não sabem quais atividades são realizadas na escola e nem em sala de aula.

Ao analisarmos o PPP da escola pesquisada, encontramos citado o trabalho realizado juntamente com duas IES do município (UNEMAT e FAPAN) que cooperam com palestras e alguns projetos de ensino e extensão (PIBID, horta, residência pedagógica, entre outros) junto aos estudantes, conforme já pontuado por vários docentes. No PPP atualizado também consta a medida adotada pela escola no que se refere às informações (coleta de dados) dos estudantes que ao término do ensino médio conseguirão ingressar na educação superior. Esse levantamento ficou sob a responsabilidade da gestão escolar juntamente com os servidores técnicos administrativos da secretaria. Com relação às ações que a escola realiza no tocante ao acesso à educação superior, não estão elencadas no PPP, entretanto, essas ações estão descritas no planejamento de atividades elaborado pela coordenação pedagógica. Nesse documento constam todas as informações para a realização das atividades como: data, horário e formas de organização tanto do espaço físico, como do professor responsável pela execução da atividade com as respectivas turmas. Essas atividades incluem os simulados, aulões (tanto os ofertados pela escola quanto pela FAPAN) e palestras com as IES.

Após a leitura dos documentos da unidade escolar, perguntamos a coordenação pedagógica qual o motivo dessas ações realizadas pela escola que possibilitam o acesso à educação superior, não estarem evidenciadas no PPP. Ela nos respondeu que foi falta de atenção não ter incluído essas informações no documento, mas, afirmou que iria fazer essas correções para o ano seguinte, tendo em vista, que o PPP das escolas estaduais de Mato Grosso são reformulados anualmente no sistema SigEduca (sistema próprio da SEDUC).

Em síntese, compreendemos que a escola desenvolve ações que podem contribuir para que os estudantes consigam ingressar na educação superior, ainda que essas ações não estejam

descritas no PPP da instituição, foram feitos planejamentos para que esse trabalho acontecesse durante o ano letivo de 2019. Conforme evidenciado pelos docentes e educandos essas ações são importantes medidas adotadas pela escola que contribuem para melhoria da aprendizagem dos alunos.

Outra pergunta presente no questionário dos docentes foi com relação à sua prática pedagógica: Durante sua prática docente, você realiza alguma atividade específica voltada para os exames de seleção (ENEM e Vestibular). Quais?

Todos os 16 professores responderam que realizam durante as aulas, atividades direcionadas para a resolução de exercícios do ENEM ou vestibular. Vejamos a seguir o relato de P.2: “A partir do momento que o aluno é matriculado no ensino médio, solicito uma pesquisa sobre os conteúdos que mais caem no ENEM/Vestibulares, e vou trabalhando no decorrer do ensino médio com os alunos”. Conforme evidenciado por P.2 desde o 1º ano do ensino médio ela já vai trabalhando os conteúdos mais recorrentes desses exames de seleção, não sendo uma prática realizada somente as vésperas dos processos seletivos. É importante para aprendizagem dos estudantes que os conteúdos sejam trabalhados em sala de aula com cautela, que se tenham momentos para retirar as dúvidas. Assim, uma atividade torna-se complementar a outra, pois nos aulões e simulados os educandos ainda tem como rever alguns conteúdos e devem procurar resolver indagações que ainda persistem sobre determinados assuntos.

Em consonância a resposta de P.2, também destacamos as respostas de P.4, onde o mesmo faz o seguinte relato: “revisão de conteúdos com aplicações de listas de atividades referente a matriz do ENEM”. E P.7 “Utilizo alguns exercícios das provas anteriores e resolvo com eles”. Da mesma forma P.16 salienta que: “Trabalho atividades em sala de aula conforme são cobradas no ENEM/Vestibular. E também resolvemos provas de anos anteriores do ENEM”. Podemos compreender que a matriz de referência do ENEM está presente nas práticas pedagógicas dos docentes pesquisados. É importante ressaltar que as questões do ENEM são de conteúdos trabalhados no ensino médio, bem como no ensino fundamental, inclusos nas DCNEM. Nesse sentido, Marçal e Vlach (2011, p. 11) afirmam que “O novo Enem é estruturado levando em conta os conteúdos ministrados no ensino médio, com foco no conjunto de habilidades que o aluno deve ter ao final do ensino médio, e não na mera acumulação de fórmulas e informações desvinculadas da aplicação”. As autoras ainda afirmam que as questões do ENEM devem ser trabalhadas na sala de aula, de forma que

estimule os estudantes a resolver situações problemas conforme é solicitado no referido exame.

Assim, as questões do ENEM podem ser incluídas no cotidiano escolar durante o processo de construção do conhecimento como situações problema abertas, com vistas a despertar nos educandos uma aprendizagem por investigação, que pode constituir tema de estudos, tendo em vista que as mesmas apresentam elementos essenciais previstos pelo currículo: a contextualização e a interdisciplinaridade. (MARÇAL e VLACH, 2011, p. 12).

P.14 também evidenciou que durante sua prática docente trabalha com questões do ENEM e vestibular, e que os aulões reforçam os conteúdos já estudados em sala de aula: “Durante o ano letivo utilizo de exercícios do ENEM/Vestibular nas aulas. Além disso, é realizado aulão, reforço do ENEM, aproximadamente um mês antes da aplicação do exame”. Conforme já explicitado acima uma atividade se torna complementar a outra, pois o docente no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas trabalha exercícios do ENEM/Vestibular, e nos meses próximo a realização dos processos seletivos são realizados os aulões, com atividades de todas as áreas do conhecimento.

P.5 discorre sobre as avaliações, afirmando que as elabora em consonância com as avaliações externas. “Sempre procuro elaborar avaliações de acordo com as avaliações externas. E a escola aplica o simulado que é elaborado pelo professor”. Na visão de P.5 é importante que as avaliações sejam conforme os processos seletivos para ingresso na educação superior e inclusive a prova Brasil (uma das avaliações externas realizadas pelo ensino médio). Ou seja, as avaliações não devem ser realizadas somente com o intuito de atribuir nota para o estudante, mas deve ser utilizada como uma ferramenta a mais para direcionar o desenvolvimento das práticas docentes. Peroba (2018) constatou que o ENEM tem influência no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que professores sentem-se pressionados a modificar suas práticas pedagógicas com o intuito de atender às exigências da avaliação externa.

Conforme já evidenciado por Marçal e Vlach (2011) no que se refere à influência do ENEM nas práticas docentes no ensino médio, compreendemos que os professores devem trabalhar em sala de aula as competências e habilidades solicitadas neste exame, com o intuito de contribuir para que os estudantes consigam ingressar na educação superior. E de acordo com os docentes pesquisados, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas eles trabalham essas competências e habilidades. É importante salientar que esta não deve ser a única preocupação que os professores devem ter durante o desenvolvimento de suas práticas,

pois conforme descrito no art. 22 da LDB a Educação Básica tem como finalidade desenvolver os educandos para o exercício da cidadania e fornecer meios para que os mesmos progridam no trabalho e em estudos posteriores.

Conforme já explicitado anteriormente, no PPP da escola não constam as ações que a instituição realiza visando o ingresso dos estudantes na educação superior, porém em consonância ao art. 22 da LDB no que se refere ao progresso no trabalho, está descrito no referido documento:

[...] a proposta que a escola tenta se adequar apresenta o protagonismo juvenil¹⁵ como um exercício voltado para o mundo do trabalho, quando valoriza os projetos de vida destes jovens sem conhecer a realidade de muitos que chegam neste nível de ensino sem um projeto de vida definido e terá um curtíssimo espaço de tempo para concretização de seu projeto de vida (PPP, 2019).

Trabalhar com atividades voltadas ao protagonismo juvenil é um dos fundamentos propostos pela instituição, que busca desenvolver ações de incentivo aos projetos de vida dos estudantes e conforme descrito no PPP, à escola prioriza o mundo do trabalho. Em conversa com a coordenação pedagógica, ela nos relatou que essas atividades aconteceram na escola em 2019, destacando as feiras realizadas por área do conhecimento e as atividades realizadas pelo grêmio estudantil. Entretanto, de acordo com as respostas dos professores e estudantes a escola também desenvolve ações para que os educandos progridam em estudos posteriores. No desenrolar das práticas docentes, conforme já evidenciado pelos professores pesquisados, eles também trabalham com atividades que levam os estudantes a progredirem em estudos posteriores, visto que os mesmos trabalham com as competências e habilidades do ENEM, corroborando para que os estudantes possam ter êxito ao realizar o referido exame, bem como o vestibular e conseqüentemente consigam ingressar na educação superior. Dessa forma, compreendemos que ingressar na educação superior faz parte do projeto de vida de muitos educandos, bem como é uma preocupação dos docentes em contribuir para a efetivação desse projeto de vida. Nesse sentido evidenciamos as contribuições de Franco:

¹⁵ Conforme documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador 2016/2017 o Protagonismo Juvenil: Este CIC deverá envolver ações de incentivo aos projetos de vida dos estudantes e a atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política. As atividades deverão utilizar metodologias que possibilitem o fortalecimento da autonomia, a ampliação das condições que assegurem a pluralidade e a liberdade de manifestações dos jovens estudantes, apresentando alternativas estruturadas de organização, representação e participação estudantil no contexto escolar e social (grêmio estudantil, comissões de meio ambiente e qualidade de vida, Agenda 21, dentre outros). As atividades desenvolvidas neste campo poderão estar articuladas a outros e ações interdisciplinares da escola.

[...] o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada (FRANCO, 2016, p.541).

A quarta pergunta presente no questionário dos professores refere-se à gestão escolar: De que forma a equipe gestora trabalha o acesso à Educação Superior? Segundo P.14 muitas atividades realizadas na escola no que se refere ao acesso à educação superior, são promovidas pela gestão escolar, conforme relato a seguir: “A escola realiza no último semestre palestras em parcerias com faculdades para divulgação dos cursos, bem como feira de profissões a fim de que os alunos conheçam os cursos mais a fundo e possam escolher o que mais se adequa ao estudante” (P.14). A professora discorre a respeito das parcerias feitas no decorrer do ano letivo entre as IES e a escola, com o intuito de auxiliar os estudantes na escolha do curso superior.

Segundo P.15 e também concordando com P.14, a gestão escolar estabelece relações com as IES do município, para que as mesmas façam palestras com os educandos demonstrando a eles algumas políticas da educação superior.

Articulando, solicitando palestras sobre o funcionamento dos processos de seleção, estimulando a participação dos alunos em eventos específicos das faculdades/universidades para conhecerem as possibilidades de acesso e o que estimula os acadêmicos a permanecerem como bolsas, estágio remunerado e outros. (P.15)

P.15 destacou um item importante para a permanência dos estudantes na educação superior, que são as bolsas de estudos, o estágio remunerado e outros programas que também remuneram os acadêmicos contribuindo para a permanência e a conclusão do curso. Entendemos ser muito importante essa relação que a escola pesquisada tem com as IES, visando demonstrar aos estudantes do ensino médio, políticas educacionais existentes na educação superior, desde as formas de ingresso até as políticas que podem colaborar para permanência e conclusão dos acadêmicos nos cursos superiores.

Em consonância com P.14 e P.15, evidenciamos a resposta de P.16 na qual afirma que a gestão escolar: “Incentiva os alunos na participação do simulado. Solicita ao professor que trabalhe questões em sala de aula que sejam no formato do ENEM. Traz palestras de faculdades para que os alunos possam conhecer um pouco sobre a educação superior” (P.16). De acordo com P.16 a gestão escolar incentiva os estudantes a realizar os simulados propostos

pela escola e ainda solicita que as competências e habilidades do ENEM sejam trabalhadas em sala de aula. P.10 também relatou sobre a solicitação de se trabalhar as competências e habilidades do ENEM e vestibular: “Incentivo ao professor para trabalhar conteúdos relacionados aos exames de seleção. Parceria com as faculdades para demonstração de cursos superiores” (P.10).

Giovani (1998) defende que as parcerias estabelecidas entre a universidade e a escola podem e devem colaborar entre si, encontrando caminhos efetivos de trabalho conjunto, com ganhos evidentes para cada um dos envolvidos. Consideramos ser importante as parcerias firmadas entre as IES e a escola de educação básica, e no que se refere às palestras ministradas para os estudantes do ensino médio, essas são primordiais para esclarecimentos das futuras profissões que os educandos pretendem seguir. E ainda, essas palestras possibilitam ao futuro acadêmico conhecer um pouco a respeito das bolsas ofertadas, que pode contribuir para a sua permanência no curso, conforme pesquisa realizada por Neves (2019).

Três professores (P.1, P.11 e P.12) responderam que não tem conhecimento a despeito do trabalho realizado pela equipe gestora com relação ao acesso à educação superior. É importante que todo o corpo docente de uma instituição escolar tenha conhecimento do trabalho realizado na escola, tanto as atividades desenvolvidas por iniciativa da gestão escolar, quanto às ações trabalhadas pelos colegas, pois por meio do trabalho coletivo, da cooperação entre os pares, inclusive com parcerias externas, torna o ambiente de trabalho mais harmonioso, agradável, atrativo e propício para uma relação de ensino e aprendizagem que permita aos educandos produzir conhecimento que serão importantes para a sua vida, incluindo competências e habilidades necessárias para a realização dos processos seletivos de acesso à educação superior.

Conhecer todo o trabalho realizado pela gestão escolar possibilita ao professor criar mecanismos para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, e assim poderá interagir com a coordenação e a direção escolar, procurando criar cooperação que auxiliem a realização de inovações metodológicas, o que conseqüentemente traz melhorias para o ensino e aprendizagem. Couto et al. (2020, p. 1358) afirmam que as práticas pedagógicas são um desafio “aos educadores envolvidos, pois exige busca de aprendizagem constante, no quesito saber ouvir, falar, propor, mediar, contrapor e complementar”. É nesse sentido que consideramos ser importante o trabalho desenvolvido em equipe (gestão escolar e corpo docente). Ouvir as propostas da gestão escolar, propor mudanças e inovações quando sentir

necessidade, mediar à realização de atividades desenvolvidas no coletivo, como por exemplo, os aulões ofertados pela escola. Contrapor quando julgar ser necessário e complementar o trabalho realizado pela gestão escolar, seja em sala de aula ou atividades extraclasse, possibilitando inclusive aos estudantes o conhecimento de todo o trabalho desenvolvido tanto pela gestão escolar quanto pelo corpo docente.

P.2 relatou a respeito do trabalho realizado pela gestão escolar referente às inscrições do ENEM. “Auxiliando (orientando) os alunos na inscrição para o ENEM e Vestibulares” (P.2). Diante da resposta descrita por P.2, buscamos mais informações junto à coordenação pedagógica, para saber a respeito de como foi feito esse procedimento. A coordenação nos relatou que a escola disponibilizou o laboratório de informática para que os estudantes fizessem as referidas inscrições. Também foram utilizados os computadores da sala da coordenação pedagógica e os notebooks pessoais dos professores que se dispuseram a auxiliar nesse procedimento. Foi feito um trabalho em conjunto envolvendo gestão escolar, docentes e estudantes, para que todos os educandos que desejavam fazer a inscrição para o ENEM 2019 pode fazê-la. Para Freire (2017, p. 95) “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”, e ainda o autor afirma que é preciso ter solidariedade entre educador e educando. Couto et.al (2020, p. 1357) afirma: “É importante compreender que a ação do professor tem uma ligação inseparável com o mundo real e, desse modo, para educar é necessário acolher bem os educandos”. Assim, os docentes da escola pesquisada procuraram ser solidários com seus estudantes, acolhendo-os, ajudando-os, sendo prestativos em uma situação do mundo real.

Entre os 16 docentes pesquisados 81,25% discorreram o trabalho realizado pela equipe gestora da unidade escolar no tocante às contribuições para que os estudantes tenham acesso à educação superior. De acordo com esses professores as parcerias feitas com as IES do município são importantes medidas adotadas para que os educandos possam ter algum conhecimento sobre a educação superior. Também foi evidenciada pelos docentes a cobrança com relação a trabalhar as competências e habilidades do ENEM, uma vez que este é dos exames que possibilita o acesso à educação superior. Dessa forma, entendemos que há um trabalho realizado pela equipe gestora que orienta as práticas docentes individualmente, bem como são desenvolvidas ações envolvendo o corpo docente.

A quinta pergunta do questionário foi a seguinte: A escola acompanha os egressos em relação ao acesso à educação superior?

Por meio das respostas elencadas pelos docentes pesquisados, podemos entender que não existe um acompanhamento com relação aos egressos na educação superior. P.16 relatou que apenas ficam sabendo por meio dos próprios alunos que são aprovados quando retornam a escola para fazer alguma visita ou buscar algum documento na secretaria. Da mesma maneira discorreu P.5: “Muito pouco, quando termina dificilmente ele retorna para escola. O único contato é no momento que vem pegar o histórico escolar para fazer sua inscrição na instituição que passou”. E ainda P.15 salientou que falta organização desses dados por parte da secretaria escolar, bem como P.6 que ressaltou que esse é um trabalho que precisa ser melhor formulado para que se obtenha maiores dados. Os demais professores responderam da seguinte maneira: Três docentes não sabem responder; Três professores disseram que Não; Dois docentes não responderam a essa pergunta; Dois professores responderam – muito pouco; P.13 respondeu que sim, porém não discorreu mais nada sobre o assunto.

Compreendemos que não existem dados com relação aos estudantes que conseguiram ingressar na educação superior, alguns professores apenas ficam sabendo quando reencontram com alguns desses estudantes. Entretanto, esse cenário começou a mudar a partir de 2019 na escola pesquisada, uma vez que a gestão escolar organizou junto à secretaria um documento (questionário) para os educandos responder ao solicitar o histórico escolar. Segundo a coordenação pedagógica, os estudantes devem responder se conseguiram ingressar em uma IES, qual a IES e curso que irá realizar.

Para ingresso na educação superior no primeiro semestre do ano letivo de 2020, os dados dos estudantes que foram aprovados em uma IES foram obtidos com os educandos ainda cursando o ensino médio, pois na rede estadual de educação do Estado de Mato Grosso no ano letivo de 2019 houve uma greve dos profissionais da educação. Então, o ano letivo de 2019 encerrou apenas em fevereiro de 2020, devido à reposição das aulas decorrentes do período da greve. Assim, quando saiu o resultado do SiSU e as bolsas do PROUNI, os estudantes ainda estavam frequentando o 3º ano do ensino médio, dessa forma, foi possível obter as informações dos futuros acadêmicos ainda em sala de aula na escola em foco.

Devido à pandemia mundial provocada pelo novo coronavírus, a UNEMAT não realizou o vestibular em 2020, ou seja, não houve ingressantes em 2020/2. O calendário acadêmico foi suspenso em 17 de março e retornou as atividades em 10 de agosto de 2020, porém de forma remota (online). As atividades acadêmicas do ano letivo de 2020 encerraram em 29 de janeiro de 2021.

No quadro 6 abaixo, apresentamos o total de ingressantes na Educação Superior no 1º semestre de 2020 oriundos da escola pesquisada e que concluíram o ano letivo em 2019.

Tabela 3 - Estudantes do ensino médio da escola pesquisada, ingressantes na Educação Superior em 2020/1.

INSTITUIÇÃO	CURSO	TOTAL DE INGRESSANTES	INGRESSANTES POR COTAS
IFMT	Engenharia Florestal	1	1
UFPA	Engenharia de Pesca	1	-
UFMT	Engenharia Civil	1	-
UFMT	Geologia	1	1
UNEMAT	Agronomia	2	2
UNEMAT	Ciências Biológicas	5	3
UNEMAT	Ciências Contábeis	6	6
UNEMAT	Ciências da Computação	2	2
UNEMAT	Direito	1	1
UNEMAT	Educação Física	4	1
UNEMAT	Enfermagem	4	1
UNEMAT	Geografia	1	-
UNEMAT	História	5	4
UNEMAT	Letras	5	3
UNEMAT	Matemática	1	1
UNEMAT	Pedagogia	1	1
FAPAN	Direito	1	-
FAPAN	Enfermagem	1	-
FAPAN	Farmácia	1	-
FAPAN	Fisioterapia	1	-
TOTAL			45

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na escola e pelo edital 02/2019 da UNEMAT.

Os estudantes ingressantes na Fapan conseguiram bolsas de estudos de 50% e 100% por meio do PROUNI. Do total de ingressantes, 44 estudantes estavam matriculados no período diurno do ensino médio, o que corresponde a 25,88% do total de estudantes desse período. E apenas um educando estava matriculado no período noturno, perfazendo 1,96% do total de estudantes matriculados no noturno. De forma geral, foram 45 educandos que ingressaram na educação superior, totalizando 20,36% do total de estudantes matriculados no 3º ano em 2019 na escola pesquisada. Pesquisa realizada por Ribeiro e Gentil (2021) mostra

que em uma escola que oferta o ensino médio no município de Cáceres-MT, 24,59% dos estudantes que estavam matriculados no 3º ano dessa etapa do ensino conseguiram ingressar na educação superior em 2020/1. É importante salientar que a escola evidenciada pelas autoras oferta o ensino médio somente no período matutino e possuía 61 estudantes matriculados no 3º ano em 2019.

Dos 37 alunos da escola em foco nesta pesquisa que ingressaram na UNEMAT, 25 optaram pelas cotas referentes a estudantes negros ou de escolas públicas, totalizando um percentual de 67,57% de educandos cotistas. Dentre os cotistas, 40% ingressaram por meio das cotas destinadas a negros e 60% ingressaram como alunos oriundos de escolas públicas. Ou seja, as cotas possibilitaram que os estudantes oriundos de escola pública e negros ingressassem na educação superior, uma das ações em função da democratização do acesso, na busca por diminuir as desigualdades sociais e proporcionar uma realidade de justiça social. Importante destacar o papel que uma universidade pública localizada no interior do estado cumpre em relação à democratização do acesso à educação superior, visto que o perfil dos estudantes, especialmente a renda familiar, indica pouca possibilidade de acesso a outras IES fora do município.

5.5 Categorias emergentes de acordo com as respostas dos docentes pesquisados.

Os dados obtidos por meio das respostas dos professores nos possibilitam construir, para efeitos de análise, duas categorias relacionadas às práticas pedagógicas: 1) treinamento para exames de seleção (práticas específicas para realização de provas) e 2) concepção ampliada da função/objetivo do ensino médio (práticas docentes cotidianas). É possível também categorizar as práticas específicas da equipe gestora (ações de informação, contatos com IES e auxílios relativos ao acesso à educação superior).

Em relação à primeira categoria, treinamento para exames de seleção, percebemos que essa prática é constantemente realizada pelos docentes no decorrer do ano letivo, várias são as atividades desenvolvidas relacionadas ao treinamento para a realização dos exames de seleção que dão acesso à educação superior.

No Brasil, como já foi evidenciado no decorrer deste trabalho, o ensino médio foi marcado por um dualismo, destinando pessoas para o mercado de trabalho e outras para prosseguir os estudos após a conclusão da educação básica. Contudo, políticas de democratização do acesso à educação começaram a ocorrer após a promulgação da LDB

9.394/96, possibilitando mais estudantes ingressarem na educação superior. Foram muitas lutas, debates, discussões para garantir o mínimo de direito a população. No entanto, há processos seletivos pelos quais todos os estudantes precisam passar para garantir o ingresso. É neste contexto que atuam os professores sujeitos desta pesquisa, são sujeitos nessa história e portanto, colaborar para esse acesso pode ser considerado por eles como parte de sua função.

Conforme já explicitado, políticas educacionais e políticas de avaliação foram sendo implementadas também no período após a LDB, influenciadas pelo contexto internacional de caráter neoliberal e pelo gerencialismo na educação, entre elas destacamos o ENEM, que se tornou meio de acesso à Educação Superior.

Com a adesão da grande maioria das IES públicas ao ENEM, ou seja, o ingresso passa a ser por meio da nota do ENEM, houve uma mudança nos currículos das escolas de ensino médio, pois os docentes, com a intenção de contribuir para o acesso dos estudantes a educação superior, passam a ensinar conforme as competências e habilidades desse exame, desenvolvendo práticas pedagógicas com a intencionalidade específica de contribuir para que os estudantes tenham êxito ao realizar esse exame e conseqüentemente consigam ingressar na educação superior.

Assim, as avaliações têm direcionado as práticas docentes, não é a prática pedagógica que estabelece o que será avaliado, são as avaliações que estão induzindo parte do currículo.

Na escola pesquisada não está sendo diferente, visto que os docentes com a intenção de contribuir para o sucesso dos estudantes, também desenvolvem práticas pautando-se na matriz de referência do ENEM.

É importante ressaltar que os professores pesquisados apresentam na sua maioria mais de seis anos lecionando na educação básica, o que evidencia que já possuem experiências na docência, desenvolvendo práticas pedagógicas de acordo com seus objetivos e neste caso, de modo a favorecer os estudantes na realização do ENEM. Além disso, todos possuem diploma de nível superior, ou seja, receberam uma formação inicial que possibilitou construir conhecimentos para trabalhar na educação básica, e assim, possibilita desenvolver práticas eficazes para melhoria da qualidade da educação.

Os professores são na maioria das vezes impulsionados, pressionados por todo um sistema educacional a realizar essas práticas, pois tal como vimos discutindo, as avaliações externas têm praticamente estabelecido o que se deve ensinar nas escolas, induzindo diretamente o currículo. O ENEM tem influenciado o processo de ensino e aprendizagem neste nível de ensino, direcionando o que o docente deve trabalhar em sala de aula, de forma a

desenvolver práticas pedagógicas na qual sejam trabalhadas as competências e habilidades exigidas no exame.

Dessa forma, os docentes pesquisados realizam práticas de treinamento para os exames de seleção, o ENEM e/ou vestibular. Entre essas práticas, os professores evidenciaram a realização de simulados, aulas, lista de exercícios dos ENEM anteriores, elaboração de avaliações de acordo com as avaliações externas e os exames de seleção. As práticas específicas de treinamento, como no caso do simulado, possuem toda uma organização e estrutura tal como as de uma avaliação externa: gabarito, limite de tempo para realização, questões do ENEM, entre outras especificidades. Além disso, são realizados os aulas, que são as aulas nas quais se trabalha especificamente a matriz de referência do ENEM, inclusive com revisões de conteúdos das séries anteriores.

Assim, de maneira a colaborar para que os estudantes consigam ter acesso à educação superior, os professores realizam práticas pedagógicas com a intencionalidade específica de maneira a prepará-los para que consigam ter êxito ao realizar os exames de seleção por meio de treinamento de determinadas ações.

Não houve manifestação por parte dos professores com relação a possíveis contradições percebidas nesta inversão do papel da avaliação, de uma etapa final do processo de ensino e aprendizagem a um indutor de currículos.

Em relação à segunda categoria, concepção ampliada da função/objetivo do ensino médio (práticas docentes cotidianas) percebemos que são práticas inseridas no desenvolvimento das aulas costumeiras, sem vinculação explícita com processos de seleção para educação superior. Além de propiciar aos estudantes condições para que progridam em estudos posteriores, o ensino médio também prevê que os estudantes progridam no trabalho e possam exercer a cidadania.

As práticas docentes no ensino médio devem possibilitar aos estudantes a construção do conhecimento, de forma a aprofundá-lo com os conhecimentos produzidos no ensino fundamental, e ainda deve proporcionar aos educandos, condições para prosseguir os estudos na educação superior.

Os conhecimentos produzidos nessa etapa da educação básica devem propiciar aos educandos condições para que possam atuar em diversos contextos sociais, tornando-se cidadãos críticos, participativos, produtivos, desenvolvendo e interagindo com o meio social em que vivem, dotados de conhecimentos, habilidades e atitudes que contribuam para o

desenvolvimento de condições que resultem na melhoria de vida tanto individual quanto coletiva.

A escola tem a responsabilidade de atuar para promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações. Nesse sentido, o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos educandos como para o desenvolvimento de valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual e na sociedade.

Assim, devem-se formar cidadãos que atuem na sociedade e que intervenham quando necessário, dessa maneira, as práticas docentes tem uma importante função de contribuir para a formação dos educandos e o aprimoramento de suas ações na sociedade, e ainda destaca-se a importância de incorporar os processos produtivos, relacionando teoria com a prática.

Diante desse contexto, no que se refere aos objetivos do ensino médio, alguns professores e também um estudante da escola pesquisada manifestaram-se afirmando que o ensino médio contribui de modo geral para o acesso à educação superior, que tudo o que se faz no ensino médio pode levar a isso. Nestas afirmações encontramos uma percepção mais ampliada das funções do ensino médio, ou seja, a formação ofertada de acordo com os objetivos gerais dessa etapa do ensino, independente de práticas de treinamento para exames que contribui para o acesso à educação superior. Mas também neste caso, não foram feitas críticas ou evidenciadas contradições em relação aos processos vividos.

Contribuir para que os estudantes ingressem na educação superior não deve ser a única intencionalidade do professor no desenvolvimento de práticas pedagógicas. Assim, na escola pesquisada também existem práticas com a intenção de que os estudantes construam conhecimentos que serão utilizados em outras circunstâncias do dia a dia, no exercício da cidadania.

Foi evidenciado nas respostas dos docentes que a escola propicia conhecimento científico, político, histórico e ainda foi enfatizado que há uma ação diária entre professor e aluno, possibilitando a construção do conhecimento. Portanto, fica evidente que na escola pesquisada as práticas docentes têm a intencionalidade de ofertar uma formação que leva o estudante à opção que ele quiser, inclusive a educação superior.

Quanto às respostas dos educandos, entendem que tudo que eles fazem em sala de aula é aprendizagem e conhecimento, e também foi relatado que todos os conteúdos têm relação com o ingresso na educação superior. Os estudantes percebem que as atividades

desenvolvidas na escola são para que eles possam construir conhecimentos e utilizá-los seja para progredir nos estudos ou no trabalho, bem como para exercer a cidadania.

De maneira a atender os objetivos do ensino médio, quando o docente realiza práticas pedagógicas de forma contextualizada por meio de resolução de problemas, despertando nos educandos o gosto pela investigação, o professor além de contribuir para que os estudantes ingressem na educação superior, também colabora para que os conhecimentos construídos possam ser utilizados em quaisquer situações do cotidiano dos estudantes. Nessa lógica, o professor desenvolve práticas de forma a atingir os objetivos basilares do ensino médio, possibilitando aos estudantes, progredir no trabalho e em estudos posteriores, como ao exercício da cidadania.

E assim, a escola oferta uma educação que articula as mais diversas experiências educativas, nas quais os educandos podem utilizar em diversos espaços, por meio de uma intencionalidade que favorece o ensino e aprendizagem de práticas pedagógicas promotoras de diversos conhecimentos.

Quanto às práticas específicas da equipe gestora (ações de informação, contatos com IES e auxílios relativos ao acesso à educação superior) identificamos que fazem parte das ações desenvolvidas na escola, uma vez que a essa equipe fica com a responsabilidade de garantir que algumas atividades ocorram na instituição, no entanto, essas atividades não estão descritas no PPP.

A gestão escolar também realiza práticas com a intencionalidade de contribuir para que os estudantes consigam ter acesso à educação superior, inerentes à sua função, solicita aos professores que eles trabalhem as competências e habilidades do ENEM, auxilia os estudantes na realização das inscrições para o ENEM, organiza palestras com as IES referente ao funcionamento da educação superior.

As práticas desenvolvidas pela equipe gestora possibilitam que as atividades realizadas na escola sejam organizadas, visto que há um planejamento para que cada ação aconteça em momentos específicos durante o ano letivo e assim possam desenvolver várias atividades relacionadas ao acesso dos estudantes à educação superior, mas isso não está registrado no PPP.

A escola pesquisada realiza práticas que visam proporcionar aos estudantes do ensino médio, possibilidades para alcançar seus objetivos de vida, uma vez que busca uma educação articulada à realidade, envolvendo aspectos econômicos, sociais, políticos, afetivos, culturais, entre outros fatores que são importantes para formar cidadãos críticos atuantes na sociedade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa teve como objetivo geral compreender como são as práticas docentes no ensino médio que podem contribuir para que os estudantes desta etapa do ensino consigam ter acesso à educação superior. Para tanto, partimos de estudos sobre aspectos da educação brasileira, políticas educacionais e mais especificamente sobre o ensino médio e acesso à educação superior.

As políticas de democratização do acesso à educação superior têm possibilitado que as camadas populares da sociedade, ou seja, estudantes oriundos de escolas públicas, pretos e pardos, pessoas de baixa renda, consigam ingressar nesse nível de ensino. Entretanto, muitas medidas ainda precisam ser adotadas para incluir um número maior de estudantes nas IES públicas, tendo em vista, que a maior parte dos estudantes da educação superior no Brasil, está nas IES privadas, uma pequena parte beneficiada por bolsas de estudos por meio do PROUNI e outros dispõem do FIES.

O currículo do ensino médio passou por várias modificações desde a implantação da LDB 9.394/96. A partir de 2009, a reformulação do ENEM induziu mudanças curriculares, por meio de uma matriz de referências baseada em competências e habilidades e um modelo de avaliação com conteúdo interdisciplinar e contextualizado. Destacamos a última reforma adotada para essa etapa do ensino, a implantação da lei nº 13.415/2017 a qual prevê um ensino distribuído por áreas do conhecimento por meio da BNCC e a implementação de itinerários formativos, sobre os quais têm recaído inúmeras críticas.

No intuito de favorecer a aprovação dos educandos nos exames de seleção (ENEM e/ou vestibular), as práticas docentes da última etapa da educação básica têm se pautado nas avaliações em larga escala, uma vez que essas avaliações tem ditado o que deve ser ensinado nas escolas. Contudo, compreendemos que esse não deve ser o único objetivo do professor em sala de aula, pois se almejamos uma educação integral, essa formação deve contribuir para que os educandos tenham uma aprendizagem que possibilite construir conhecimentos que possam ser relacionados a diversos contextos sociais.

A LDB 9.394/96 evidencia que a educação básica tem como finalidade desenvolver os educandos para o exercício da cidadania e fornecer meios para que os mesmos progridam no trabalho e em estudos posteriores. E para que os estudantes do ensino médio progridam em estudos posteriores, conseguindo acesso à educação superior, ressaltamos a importância das práticas docentes desenvolvidas nessa etapa do ensino, pois as ações dos professores podem

contribuir para que os estudantes sejam aprovados no ENEM ou no vestibular, conseqüentemente, consigam cursar o nível superior.

Procuramos compreender como ocorre a dinâmica da prática docente frente às exigências e necessidades que emergem a partir do ENEM na escola pesquisada. E também buscamos entender qual a participação da gestão escolar para a concretização das atividades que podem influenciar os estudantes a ingressar na educação superior.

Realizamos levantamento de produções acadêmicas já desenvolvidas com as temáticas ENEM, Ensino Médio e Democratização do acesso à educação superior, no Banco de dados da CAPES e verificamos que muito ainda se tem a discutir e pesquisar sobre a relação entre o ensino médio e o acesso à educação superior. As pesquisas já realizadas com a temática ENEM demonstram a influência que esse exame tem sobre o currículo na etapa conclusiva da educação básica, pois, conforme já foi dito, os docentes têm se preocupado em trabalhar as competências e habilidades exigidas nesse exame, o que pode levar à configuração de um currículo mínimo, isto é, reduzido em relação ao que se propõe o ensino médio como um todo. Além do balanço de produção, buscamos as contribuições de diversos outros autores que tratam das temáticas da nossa pesquisa, possibilitando ampliar nosso conhecimento nos assuntos abordados. E fizemos um levantamento de dados no site do INEP, para compreendermos como as matrículas no ensino médio e na educação superior foram aumentando gradativamente ao longo dos anos, tendo como um dos fatores de influência as políticas de democratização do acesso.

Desde a promulgação da LDB 9.394/96 vivenciamos processos de democratização do acesso na educação, tanto na educação básica quanto na educação superior, oportunizando que pessoas de todos os níveis sociais, econômicos e raciais pudessem frequentar uma escola, principalmente o ensino médio, bem como ingressar em um curso de nível superior.

Esta pesquisa foi realizada com professores e estudantes da escola pública que concentra o ensino médio no município de Cáceres-MT. Atendendo a um dos objetivos específicos desta pesquisa, traçamos o perfil dos docentes e estudantes do terceiro ano do ensino médio da escola pesquisada. Em síntese, o perfil dos 16 docentes se apresenta da seguinte maneira: são na maioria do sexo feminino (75%), a cor parda representa 62,50% do total dos pesquisados e 84,50% tem idade superior a 30 anos. Todos possuem nível superior, sendo que 25% possuem pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. O tempo de atuação profissional na educação básica vai desde 0 a 30 anos, apenas 25% desses possuem menos de 6 anos de docência, quanto a situação funcional, 58,34% são concursados.

Quanto ao perfil dos estudantes pesquisados, se apresenta da seguinte forma: são na maioria do sexo feminino (55,24%), heterossexuais (77,62%), pretos e pardos (83,92%), possuem idade entre 17 e 18 anos (58,74%), sendo que nenhum estudante respondente possui idade superior a 20 anos, a renda familiar é de até dois salários mínimos (56,65%); os que não exercem atividade remunerada são 55,24%, 86,71% deles cursaram o ensino fundamental em escolas públicas e 97,20% têm interesse em frequentar a educação superior.

Com base nos dados obtidos durante a pesquisa (desde os estudos de referenciais, a análise de documentos até a coleta de informações de professores e estudantes por meio de questionário), construímos categorias que respondem ao nosso objetivo de compreender como são as práticas docentes no ensino médio que podem contribuir para que os estudantes desta etapa consigam ter acesso à educação superior. São elas 1) práticas de treinamento (práticas específicas para realização de provas); 2) Concepção ampliada da função/objetivo do ensino médio (práticas docentes cotidianas) (práticas cotidianas no EM) e 3) práticas específicas da equipe gestora (ações de informação, contatos com IES e auxílios relativos ao acesso à educação superior).

Em relação à primeira categoria, treinamento para exames de seleção, é uma prática que frequentemente é realizada pelos professores durante o ano letivo, eles desenvolvem diversas atividades relacionadas ao treinamento para a realização do ENEM e o vestibular. Assim, de maneira a colaborar para que os estudantes consigam ter acesso à educação superior, os professores realizam práticas pedagógicas com a intencionalidade específica de maneira a prepará-los para que consigam ter êxito ao realizar os exames de seleção para o nível superior.

Como já explicitado, foi possível mapear as atividades desenvolvidas pelos professores cujo objetivo se relacione ao acesso dos estudantes à Educação Superior. A escola pesquisada tem desenvolvido práticas que podem contribuir para que os estudantes ingressem na educação superior. As ações coletivas como simulado possibilitam aos estudantes ter um treinamento de como realizar os processos seletivos, visto que há gabaritos a serem preenchidos, tempo para a realização das provas, no momento do simulado não podem consultar cadernos, livros, entre outros materiais. Além disso, proporciona aos educandos rever questões com conteúdos das séries anteriores, sendo que podem posteriormente sanar algumas dúvidas com o professor na sala de aula.

Quanto aos aulões, são trabalhadas as competências e habilidades do ENEM, assim, esses aulões possibilitam estudar mais profundamente assuntos que já foram estudados em

anos anteriores e inclusive voltando a abordar conteúdos da matriz curricular do 3º ano. E ainda, a escola tem desenvolvido parcerias com as IES do município que realizam palestras com o intuito de demonstrar algumas profissões e o funcionamento desse nível de ensino.

Compreendemos que o ENEM também é um indutor das práticas docentes na escola em foco, pois são realizadas ações que envolvem todo o corpo docente, bem como a o desenvolvimento de práticas pedagógicas individuais em sala de aula.

Os professores relataram que trabalham com as competências e habilidades do ENEM, outros descreveram trabalhar diretamente com as questões dos exames anteriores. Ao trabalhar esses assuntos em sala de aula, o docente contribui para que esses estudantes tenham êxito ao realizar o ENEM ou vestibular e consigam ingressar na educação superior.

Quanto à segunda categoria, os professores pesquisados além de desenvolverem práticas específicas que contribuem para o acesso à educação superior, também realizam atividades que visam à preparação para o trabalho e o exercício da cidadania, conforme disposto na LDB 9.394/96. Os conhecimentos construídos no ensino médio devem possibilitar aos estudantes condições para que possam atuar em diversos contextos sociais, tornando-se cidadãos críticos, participativos, produtivos, desenvolvendo e interagindo com a sociedade.

No desenvolvimento de práticas docentes pautadas em ações que busquem desenvolver nos estudantes habilidades e capacidades para construir conhecimento, o papel do professor é o de promotor do conhecimento. As práticas docentes no ensino médio pautadas na intencionalidade, no desejo de mediar a construção do conhecimento junto aos estudantes, podem contribuir para que os educandos da etapa final da educação básica consigam ter acesso à educação superior, além de promover sua participação na sociedade.

Compreendemos, por meio desta pesquisa, que as práticas docentes no ensino médio vêm sendo alteradas e influenciadas pelas políticas de avaliação em larga escala, próprias de uma educação de viés neoliberal e gerencialista, indutora de uma redução de currículo e que, nesse contexto, por outro lado também marcado por políticas de democratização do acesso à educação superior, os professores têm desenvolvido práticas pedagógicas com o intuito de contribuir para que os estudantes consigam ter acesso à educação superior.

Dados obtidos junto à secretaria da escola pesquisada mostram que dos 221 estudantes matriculados em 2019 no 3º ano do ensino médio, 45 conseguiram ingressar na educação superior (20,36%). Dos 37 educandos que ingressaram na UNEMAT (correspondendo a 82,22% do total de aprovados para a educação superior), 25 optaram pelas cotas referentes a estudantes negros ou de escolas públicas, totalizando um percentual de 67,57% de educandos

cotistas, entre os aprovados na UNEMAT. Dentre os cotistas, 40% ingressaram por meio das cotas destinadas a negros e 60% ingressaram como estudantes oriundos de escolas públicas.

No que se refere à terceira categoria, práticas específicas da equipe gestora (ações de informação, contatos com IES e auxílios relativos ao acesso à educação superior) a gestão escolar faz planejamento e acompanhamento para que determinadas atividades ocorram na instituição. Assim, contribui para que os docentes consigam desenvolver seu trabalho e também auxiliam os estudantes no tocante ao ENEM e o vestibular, como por exemplo, informando e realizando as inscrições para o exame.

Em atendimento ao objetivo específico de analisar na proposta curricular, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, no PPP da escola e nos Projetos de Ensino dos Professores ações em relação ao objetivo de acesso dos estudantes à educação superior identificou-se que as DCNEM orientam a organização pedagógica e curricular por áreas de conhecimento para o ensino médio, evidenciando que o currículo deve basear-se no desenvolvimento de competências básicas, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva. Além disso, na LDB em vigência no Brasil, afirma que a etapa final da educação básica deve fornecer meios para que os estudantes progridam em estudos posteriores. No PPP da instituição identificamos que ações quanto ao acesso dos estudantes à educação superior não estão expressas nesse documento, entretanto as informações e atividades estão evidenciadas nos planejamentos de ensino dos professores.

Os planejamentos de ensino discorrem sobre as atividades que são realizadas durante ao ano letivo, entre elas estão os simulados, aulas, palestras realizadas em parceria com as IES do município. Esses documentos apresentam data para realização das atividades, a distribuição das funções entre os professores, o local onde é realizada cada ação, os objetivos a serem alcançados, entre outros. É um planejamento contendo todas as exigências necessárias para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Assim, respondendo a outro dos objetivos desta pesquisa, podemos afirmar que, na percepção dos professores e estudantes a escola desenvolve práticas que possibilitam o acesso dos educandos à educação superior, pois trabalham em sala de aula com as competências e habilidades exigidas no ENEM, e ainda, realizam atividades que possibilitam o treinamento específico para realização desse exame.

Concluimos que diversas práticas que visam o acesso à educação superior são desenvolvidas na escola pesquisada, envolvendo o corpo docente e promovendo ações específicas em sala de aula, e assim, o trabalho pedagógico realizado na instituição oportuniza uma aprendizagem significativa, possibilitando aos educandos construir e produzir

conhecimentos social, cultural, político, econômico, entre outros vivenciados pelos educandos, conforme preconiza a LDB 9.394/96. Dessa forma, as práticas docentes da escola em foco, ofertam uma formação que visa ao exercício da cidadania, a progressão no trabalho e em estudos posteriores.

Diante da amplitude da problemática e das questões que ainda demandam investigação vemos a possibilidade da continuidade dos estudos desta pesquisa analisando a permanência e conclusão na educação superior dos estudantes concluintes do ensino médio no ano letivo de 2019, oriundos da escola pesquisada. E também as possíveis mudanças no trabalho pedagógico na escola de ensino médio devido a implementação da lei 13.415/2017 bem como da BNCC.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: In: AGUIAR, M.A.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P.H. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017
- ALMEIDA, L. C. DALBEN, A. FREITAS, L. C. O IDEB: Limite e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013.
- ALVES, Marcia da Conceição Pereira. **Desenvolvimento, educação e qualidade: uma interpretação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Itajubá. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1377393> Acesso em: 16 abril. 2020.
- ANDRADE, E. SOIDA, I. A qualidade do ranking das escolas de ensino médio baseado no ENEM é questionável. **Estudos. Econômicos**, São Paulo, vol.45, n.2, p.253-286, abr.-jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ee/v45n2/0101-4161-ee-45-02-0253.pdf>>. Acesso em 27 jan. 2020.
- Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019. Moderna. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf> Acesso em: 23 abril. 2020.
- ARIAS VAZQUEZ, Daniel. Desequilíbrios regionais no financiamento da educação: a política nacional de equidade do Fundef. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 2005, pp. 149-164.
- ARRUDA, E. C; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**. [Belo Horizonte|v.31|n.03|p. 321-338 |Julho-Setembro. 2015.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Manifesta sua posição contrária a BNCC do Ensino Médio**. Brasília: Anfope, 14 set. 2018. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2018/11/Nota-Anfope-BNCC-EM-2018-Brasilia-14setembro.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- ASSUNÇÃO, Amanda Vanessa Pereira de; SANTOS, Catarina de Almeida; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. Política de cotas raciais na UNB: um estudo sobre o acesso de negros na universidade durante o período 2004 a 2012. **Revista. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.1 [75], p.212-233, jan./mar. 2018
- AVANCINI, M. Afogados em números. *Revista Ensino Superior* [online], Reportagens, set. 2008. Disponível em: <<https://revistaensinosuperior.com.br/>> Acesso em: 04 jan. 2021.

BARBOSA, V. A.; LIMA, E. G. Democratização do acesso à educação superior: o Piier nas vozes dos sujeitos. In: ROTHEN, J. C.; SILVA, E. P. (Orgs). **Políticas Públicas para a Educação Superior**. São Paulo: Xamã, 2014.

BARROS, A. S. X. Vestibular e Enem: Um debate contemporâneo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a09.pdf>> Acesso em 27 jan. 2020.

BERGMANN, Luana. **Para se Aproximar da Realidade: um balanço da produção científica brasileira sobre a relação entre o público e o privado na educação, com foco no instituto ayrton senna**. Dissertação de Mestrado UFSC, Florianópolis, 2009.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos** Porto: PT: Porto editora, 1994.

BORGES, L.F. **Perfil dos ingressantes na Universidade do Estado de Mato Grosso: implicações do SiSU no processo de democratização do acesso**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Mato Grosso- Cáceres-MT. 2017.

BORGES, L. F; LIMA, E. G.S; MALANGE, F. C. V. Perfil dos ingressantes na Universidade do Estado de Mato Grosso: implicações do SISU no processo de democratização do acesso. In: SOUSA, José Vieira. BOTELHO, Arlete de Freitas. GRIBOSKI, Claudia Maffini (Orgs). **Acesso e permanência na expansão da educação superior**. Campinas-SP: Ed. UEG, 2018.

BRASIL. **LEI Nº 9.424 DE 24 DE DEZEMBRO DE 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

BRASIL. **LEI nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. Parecer nº 15. 1º de junho de 1998a**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em 19 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 03 de 26 de junho de 1998b**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica – SEB. Departamento de Políticas de Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Documento Básico**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília-DF. 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/01Apresentacao.pdf>>. Acesso em 21 fev. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111096.htm> Acesso em: 05 maio. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica- Brasília: Ministério da Educação, 2006.
Orientações curriculares nacionais para o ensino médio.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.800, DE 08 DE JUNHO DE 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm> Acesso em: 08 junho. 2020.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em: 04 maio. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/111494.htm> Acesso em: 23 abril. 2020.

BRASIL. **PORTARIA Nº 971, DE 9 DE OUTUBRO DE 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Abril, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso em 27 fev. 2020

BRASIL. **LEI 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. **Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009**. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador**. Brasília: set., 2009b. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf> Acesso: 27 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador**. Brasília: 2011. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9607&Itemid>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011. Seção 1, p. 10.

BRASIL. **LEI Nº 12.513, DE 26 DE OUTUBRO DE 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm> Acesso em: 27 abril. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.

BRASIL. **LEI 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em: 11 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador**. Brasília: 2013. Versão Final. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 04 mar. 2020.

BRASIL. **Portaria Ministerial nº 1.140 DE 22 DE NOVEMBRO DE 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.

BRASIL. **LEI 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 22 abril. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador**. Brasília: set., 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador**. Brasília: set., 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017a (*) Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. **LEI 13.530, DE 07 DE DEZEMBRO DE 2017.** Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13530.htm> Acesso em: 13 maio. 2020.

CALABRE, L. Políticas Culturais: situação nacional e contrapontos Latinoamericanos. In: MARCO, K; REIS, A. C. F. **Economia da cultura: ideias e vivências.** Rio de Janeiro: Publit, 2009.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. – (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551 ; n. 41)

CASTRO, MARIA Helena G. de; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: Concepções e contradições.** 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, D. D; FERREIRA, N. I. B. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar. 2017.

COSTA, G. L, M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.,** Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

COSTA, Marilda de Oliveira. SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação.** v. 24 e240047 2019.

COUTO, Geovana Salustiano et al. Formação continuada e intervenções pedagógicas: ensino e aprendizagem na Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima. **Revista Prática Docente.** v. 5, n. 2, p. 1355-1373, mai/ago 2020.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade.,** Campinas, v. 38, nº. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017.

CURY, Carlos Roberto J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>> Acesso em: 24 set. 2020.

CZERNISZ, E.C.S. Plano Nacional da Educação: Os desafios para o ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 519-532, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 23 abril. 2020.

DIAS, A. V. B. Resistência silenciosa: O novo ensino médio e a História. In: BRISKIEVICZ, D. A; STEIDEL, R. (Organizadores). **O novo ensino médio desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández. (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. p.121-152.

DOMINGUES, José Juiz. TOSCHI, Nirza Seabra. OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril, 2000.

DOURADO, L.F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M.A.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

FARENZENA, NALÚ. Responsabilidade pública para com as políticas públicas de educação: algumas reflexões. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 96 - 112, 2011.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**. , Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13930.pdf>> Acesso em: 26 jun. 2020.

FIGUEIREDO, Dalson et al. Os cavalos também caem: Tratado das inconsistências do IDEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**., Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 552-572, jul./set. 2018.

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. V Pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras. Brasília: Fonaprace, 2018. Disponível em: <<http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

FRANÇA, Magna. O financiamento da Educação Básica: do FUNDEF ao FUNDEB. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Pontos contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Editora Líber Livro, 2007.

FRANÇA, Magna. O poder público e o financiamento da educação básica: a Emenda Constitucional nº 53/2006 - Fundeb. **Revista Intermeio**: UFGSI, v. 13, nº 25, jan./jun. 2007.

FRANCO, L. L. M. M; MORAES, K. N. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) na UFG: O processo de formulação, aprovação e implantação. In: JEZINE, Eneide; BITTAR, Mariluce. (Orgs). **Políticas da educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2020.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. **Os impactos do PIBID na escola de educação básica: quando os sujeitos educativos reconhecem a escola como espaço formativo**. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. EdUECE- Livro 2.2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/OS%20IMPACTOS%20DO%20PIBID%20NA%20ESCOLA%20DE%20EDUCA%20C3%87%20C3%83O%20B%20C3%81SICA%20QUAND%20OS%20SUJEITOS%20EDUCATIVOS%20RECONHECEM%20A%20ESCOLA%20COMO%20ESPACO%20FORMATIVO.pdf>> Acesso em: 14 out. 2020.

FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 167-183, março/2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16107.pdf>> Acesso em 28 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf> Acesso em 30 jan.2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**./Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sánches. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Campinas/SP, 2006.

GENTIL, Heloisa Salles. Experiências de estagiários de licenciaturas: as relações entre a universidade escola. In: GENTIL, Heloisa Salles. MICHELS, Maria Helena (orgs). **Práticas Pedagógicas: políticas, currículo e espaço escolar**. Araraquara SP: Junqueira&Marin; Brasília DF: Capes, 2011. p. 171 – 192.

GENTIL, H. S; SANTOS, N. G. Democratização da educação superior em dissertações e teses de professores da Universidade do Estado de Mato Grosso. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 38, nº 72 - jul./dez. 2016

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIOVANI, Luciana Maria. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cadernos. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 46-58, abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100005&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 09 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100005>.

GUMIERO, R. G. Avaliação da Expansão do REUNI UFGD no Mato Grosso do Sul. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 20, n. 4, p. 989-1003, out./dez. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em 07 fev. 2020.

HATTIE, J.A.C. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/ Acesso em 17 jan. 2021.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 15 dez. 2020.

KRAWCZYK, Nora. Políticas para o Ensino Médio e seu potencial inclusivo. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Anais. Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf> Acesso em: 27 fev. 2020.

KUENZER, Acacia (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n° 112, p. 851-873, jul./set., 2010.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LAURENTINO, T. S.; ALLOUFA, J. M. L. Avaliação da implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec): um estudo de caso no município de Picuí-PB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.**, Rio de Janeiro, v.27, n.105, p. 796-816, out./dez. 2019.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, M.; PACHECO, Z. S. T. A. As políticas públicas e o direito à educação: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego versus Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade.**, Campinas, v. 38, n°. 139, p.489-504, abr.-jun.,2017.

LIMA, I. G. GANDIN, L. A. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educação & Sociedade.**, Campinas, v.40, e0204183, 2019.

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da.; Veloso, Tereza C. M. Aguiar. Novo ENEM e SiSU: Caracterizando o novo mecanismo de seleção. In: In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; SILVA, Maria das Graças Martins da (Orgs.). **As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso: produção de pesquisas e questões para o debate**. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 720.

MACENO, Nicole G. et al. 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. 153-159, 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 28 jan. 2020.

MACHADO, P. H. A. **O ENEM no contexto das políticas para o ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT. Cáceres-MT. 2012.

MACHADO, Ilma Ferreira Machado. SILVA, Rose Márcia da. SOUZA, Maria de Lourdes Jorge de. Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio. **Cadernos. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 207-221, maio-ago., 2016.

MACHADO, Michelle Jordão; BOTELHO, Francisco Villa Ulhôa; SILVA, Ana Paula Costa. Educação a Distância: Contexto, Organização e Evolução na Educação Superior Brasileira. In: SOUSA, José Vieira de (org.). **Educação Superior: Cenário, impasses e propostas**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MAGNONI, M. S. Lei de cotas e a mídia brasileira: o que diria Lima Barreto? **Estudos Avançados** 30 (87), 2016.

MARÇAL, M. P. V.; VLACH, V. R. F. O ENEM em sala de aula: um instrumento de análise sobre a prática docente e seus reflexos no ensino de geografia. *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial EGAL, Año 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2888/2761>> Acesso 08 abr. 2020.

MATO GROSSO. Escola Estadual Pesquisada. **Projeto Político Pedagógico**. Município de Cáceres-MT, 2019.

MEIRINHOS, M. OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. EDUSER: **Revista de Educação**, Vol 2(2), 2010 Inovação, Investigação em Educação.

MENDONÇA, J. R. C; FERNANDES, D. C; HELAL, D. H; CASSUNDÉ, F. R; Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.**, Rio de Janeiro, v.28, n.106, p. 156-177, jan./mar. 2020.

MENDES, Sonia Regina. Cursos técnicos pós-médios: análise das possíveis relações com o fenômeno de contenção da demanda pelo ensino superior. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(2):267-287, 2003.

MICARELLO, H. A. L. da; FRADE, I. C. A. da. PNE, à BNCC e as ameaças à democracia na educação. Artigo de opinião. Anped. Disponível em: < <https://anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>> Acesso em: 05 jan. 2021.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles. Método para realização de revisão da produção acadêmica no Brasil: banco de tese da CAPES. **SemiEdu2010** - UFMT, Cuiabá-MT.

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

MORESCHO, Sandra Maria Zardo. DELIZOICOV, Nadir Castilho. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM: a formação continuada na Gered de Chapecó – SC. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.**, Rio de Janeiro, v.28, n.106, p. 45-65, jan./mar. 2020. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n106/1809-4465-ensaio-S0104-40362019002701499.pdf>> Acesso em: 02 abril. 2020.

MOROZ, Melania.; GIANFALDONI, Monica. H. T. A. **O processo de pesquisa: Iniciação**. 2ª ed. Brasília: Líder Editora, 2006.

MOURA, M. A. P; PASSOS, G. O. A taxa de conclusão de curso da graduação nas universidades federais antes e depois do REUNI: as vicissitudes da implementação da política. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 02, p. 513-525, jul. 2019.

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

NASCIMENTO, F. Silva da; COUTINHO. T. C; PINHEIRO, J. A. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: um olhar dos discentes do 3º ano do ensino médio e sua preparação para o ingresso no ensino superior. **Educação em Revista**, Marília, v. 14, n. 2, p. 69-92, Jul.-Dez., 2013.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio. UEPG Ciências. Humanas., Linguística., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 77-87, jun. 2007.

NEIRA, G. ALVIANO JÚNIOR, M. ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

NEVES, Suzely Paesano. **Permanência na educação superior: uma análise do percurso acadêmico dos estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado de Mato Grosso – Câmpus Jane Vanini**. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado de Mato Grosso. 2019.

NEZ, E. de; BORDIGNON, L. S. Políticas educacionais para formação docente: sentidos e significados. **Revista da Faculdade de Educação** (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol 25, Ano 14, Nº 1, p. 175 – 195, jan/jun. 2016.

NOGUEIRA, Danielle Xabrega Pamplona. Aprendizagem visível: uma síntese de mais de 800 metanálises relacionadas ao sucesso escolar. **Revista Examen**, v. 3, p. 114-118, 2019.

NOGUEIRA, D. X. P.; MOREIRA, A. M. A.; SANTOS, C. A.; LOZZI, S. P. Equidade e democratização: O perfil dos estudantes cotistas na Universidade de Brasília. **Laplage em Revista (Sorocaba)**, vol.6, n.1, jan.- abr. 2020.

NOGUEIRA, D. X. P.; MOREIRA, A. M. A.; SANTOS, C. A.; LOZZI, S. P. As políticas de austeridade e a educação superior: a presença de estudantes de escolas públicas e o futuro das universidades sob risco. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, n. 11. Janeiro de 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**./Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Por um plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago, 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Acesso à educação superior no Brasil: Entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUSA, José Vieira de (organizador). **Educação Superior: Cenário, impasses e propostas**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

PAULA, Maria de Fátima Costa de; SILVA, Maria das Graças Martins da. Introdução. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; SILVA, Maria das Graças Martins da (Orgs.). **As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso: produção de pesquisas e questões para o debate**. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 720.

PRÁ, J. R.; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/660/682>> Acesso em 16 set. 2020.

PEREIRA, P. A.P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I. et al. **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEROBA, K. C. F. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas implicações no contexto escolar: o caso da Escola Estadual de Ensino Médio “Emir de Macedo Gomes” em Linhares-ES**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. UFES, 2017.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**. , Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 877-897, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1228100.pdf> > Acesso em: 13. abril 2020.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o programa de Residência Pedagógica da unifesp: uma aproximação entre universidade e escola**. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. EdUECE- Livro 2 03060. 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/ESTUDO%20SOBRE%20O%20PROGRAMA%20DE%20RESID%20ANCIA%20PEDAG%20GICA%20DA%20UNIFESP%20UMA%20APROXIMA%20ENTRE%20UNIVERSIDADE%20E%20ESCOLA.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

PIUNTI, J.C.P. **O Exame Nacional do Ensino Médio: uma política reconstruída por professores de uma escola pública paulista**. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos - FSCar, São Carlos, 2015.

RAMOS, Marise N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**./Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RIBEIRO, V.M.; GENTIL. H.S. Políticas de expansão e democratização do Acesso à Educação Superior. In: **XV Educação em Tempos de "Novas" Ideologias e Negação de Direitos, 15ª**. (JORNEDUC), 2019, Cáceres/MT. Anais... Cáceres/MT: Programa de Pós-

Graduação em Educação – Unemat – PPGedu/UNEMAT, 2019. Vol. 15 (2019). ISSN ONLINE 2175-7712.

RIBEIRO, Valdiceia Moreira; GENTIL, Heloisa Salles. Ensino médio no projeto político pedagógico na escola pública. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 7, n. 20, 2021.

RICARDO, E.C; ZYLBERSZTAJN, A. Os parâmetros curriculares nacionais na formação inicial dos professores das ciências da natureza e matemática do ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências** – V12(3), pp.339-355, 2007.

RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDBEN – da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. **Educação superior no Brasil: 10 anos pós LDBEN**. Brasília: INEP, 2008. p. 39-50.

ROCHA, I. F. R. **PRONATEC, um produto educacional a serviço do capital**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3444861> Acesso em: 27 abril. 2020.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTOS, Edinéia Natalino da Silva. **O fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e os desafios para a organização do trabalho pedagógico**. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado de Mato Grosso. 2013.

SANTOS, J. M. C. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o Vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011. Editora UFPR.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas** – 10 ed – Campinas-SP. Autores Associados. 2006.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SENA, P. A legislação do FUNDEB. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

SECCHI, Leonardo. Introdução: percebendo as políticas públicas. Disponível em: <https://ufabcipp.files.wordpress.com/2013/11/digitalizar0010.pdf> Acesso em: 07 jan. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Revista de educação da Univali**. Ijataí. jan/jun de 2001.

SILVA, Helena Santos; LOPES, José Pinto. O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos O que nos diz a investigação educativa. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**. nº 2, 2015, pp. 62 – 81. Disponível em:

<http://edupsi.utad.pt/images/PDF/revistaN2/O_professor_faz_a_diferenca_no_desempenho_escolar_dos_seus_alunos.pdf> Acesso em: 15 fev. 2021.

SILVA, M. R da. COLONTONIO, E. M. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 58 jul.-set. 2014

SILVA, Monica Ribeiro da. JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**., Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n93/1809-4465-ensaio-24-93-0910.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2020.

SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**., Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 274-291, abr./jun. 2020.

SILVA, M. G. M.; SILVA, M. P. R. PROUNI: A afirmação do programa e seus aspectos contraditórios. In: JEZINE, Eneide; BITTAR, Mariluce (orgs). **Políticas da educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SOARES, D. ALMEIDA, L. S. Para além da nota: definição de perfis de sucesso e fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2019, v.23: e193894.

SOUSA, Andréia Quintanilha. Universidade Aberta do Brasil: pontos para reflexão. In: ROTHEN, José Carlos; SILVA, Eduardo Pinto. **Políticas Públicas para Educação Superior**. São Paulo: Xamã, 2014.

SOUSA, José Veira. Avaliação e regulação na educação superior brasileira: concepção, natureza e finalidades. In: CUNHA, Célio. SOUSA, José V. SILVA, M. A (Orgs) – Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012.

SOUSA, Sandra Zákia. Ensino Médio: Perspectiva 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 15 de jan/2020.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação externa em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-85.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Dionê Pereira. **A Permanência e não permanência dos estudantes da educação a distância: um estudo de caso na Unemat**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT. 2019.

TEIXEIRA, A. H. L. Tudo como dantes no quartel de Abrantes: A reforma do Ensino Médio. In: BRISKIEVICZ, D. A; STEIDEL, R. (Organizadores). **O novo ensino médio desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILLI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão crítica ao neoliberalismo em educação**. 7ª ed. Petrópolis – RJ. Vozes, 1995.

TONEGUTTI, C. A; MARTINEZ, M. **A universidade nova, o REUNI e a queda da universidade pública**. Brasília, DF: Andes. Disponível em:
<<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%209.pdf>>
Acesso em: 05 maio. 2020.

UNEMAT. **Resolução nº 200/2004-CONEP**. Aprova o Programa de Integração e Inclusão ÉtnicoRacial da Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em:
<http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/1651_res_conepe_200_2004.pdf>
Acesso em: 11 maio. 2020.

UNEMAT. **Resolução nº 029/2012-CONEP**. Dispõe sobre o Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação de Licenciatura da UNEMAT.

UNEMAT. **Resolução nº 011/2019-CONEP**. Dispõe sobre a alteração da Política de Ações Afirmativas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Disponível em:
<http://portal.unemat.br/media/files/PROEG/RESOLU%C3%87%C3%83O%20N_%20011%202019.pdf> Acesso em: 11 maio. 2020.

VARGAS, Hustana Maria. Reestruturação e expansão em grandes proporções: O REUNI na Universidade Federal Fluminense. In: In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; SILVA, Maria das Graças Martins da (Orgs.). **As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso: produção de pesquisas e questões para o debate**. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 720.

VITURE, R. C. I. **Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para o ensino superior privado: acesso, processos e contradições**. Dissertação de Mestrado. 2014. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em 31 jan. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Garcia – 2 ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial - Out. 2005.