

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: O ENEM E SEUS REFLEXOS SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS – MA

**TEACHING ASSESSMENT AND WORK POLICY IN SECONDARY EDUCATION:
THE ENEM AND ITS REFLECTIONS ON TEACHING ACTIVITY IN THE
MUNICIPALITY OF SÃO LUÍS – MA**

**EVALUACIÓN DOCENTE Y POLÍTICA DE TRABAJO EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA: EL ENEM Y SUS REFLEXIONES SOBRE LA ACTIVIDAD
DOCENTE EN EL MUNICIPIO DE SÃO LUÍS – MA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n10-197>

Data de submissão: 17/09/2025

Data de publicação: 17/10/2025

Adriana Gomes Dickman
Doutorado (pós-doutorado)

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
E-mail: adickman@pucminas.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8636-1736>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4636104541702779>

Amauri Carlos Ferreira
Doutorado (pós-doutorado)

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
E-mail: mitolog@pucminas.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4771-3465>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1038910628183279>

Verônica Lima Carneiro Moreira
Doutorado

Instituição: Universidade Federal do Maranhão
E-mail: veronica.carneiro@ufma.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8868-7369>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7825456970088645>

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida no que tange às políticas de avaliação instituídas especialmente a partir dos anos 1990 na educação, tendo como foco específico o Exame Nacional de Ensino Médio – Enem, buscando-se compreender quais as suas repercussões sobre o trabalho docente no ensino médio no município de São Luís – MA. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que envolveu pesquisa bibliográfica, documental e empírica. A partir da análise dos dados da pesquisa, foi possível aferir que, com a instituição do “Estado avaliador”, a partir da implementação da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro, na década de 1990, houve, em grande medida, a deserção do Estado para com as políticas sociais de uma forma geral, com destaque para o setor educacional, no qual foram instituídos mecanismos de controle, por meio das avaliações externas, para a promoção da regulação da educação, com foco nos resultados, na excelência, na performatividade e na obtenção da eficiência e eficácia educacional. Ademais, o estudo revelou que são amplas as repercussões das

políticas educacionais de natureza mercadológica sobre o nível de ensino médio, posto que o mesmo vem passando por significativas reestruturações nos últimos anos, em consequência da centralidade das avaliações externas no âmbito do “Estado avaliador”. Por fim, não se evidenciou, a partir do presente estudo, que esteja havendo significativas formas de organização ou de resistência dos sujeitos docentes para fazer frente às exigências e demandas decorrentes da intensificação do trabalho docente, dada a implantação do Enem, comportando, assim, possibilidades de novos estudos específicos capazes de dar conta de analisar e compreender essa e outras questões com maior precisão e pertinência.

Palavras-chave: Política de Avaliação. Trabalho Docente. Exame Nacional de Ensino Médio - Enem.

ABSTRACT

This article is the result of research on assessment policies instituted especially since the 1990s in education, focusing specifically on the National High School Exam (ENEM). The aim is to understand its impact on high school teaching in the municipality of São Luís, Maranhão. This is a qualitative study involving bibliographical, documentary, and empirical research. Based on the analysis of the research data, it was possible to determine that, with the establishment of the "evaluating state" following the implementation of the Brazilian State Apparatus Reform in the 1990s, the state largely abandoned social policies in general, particularly in the education sector. Control mechanisms were established through external assessments to promote education regulation, focusing on results, excellence, performance, and achieving educational efficiency and effectiveness. Furthermore, the study revealed the broad repercussions of market-driven educational policies on secondary education, as it has undergone significant restructuring in recent years due to the centrality of external assessments within the "evaluating state." Finally, this study did not reveal any significant forms of organization or resistance among teachers to meet the demands arising from the intensification of teaching work, given the implementation of the ENEM (National High School Exam). This suggests the potential for further specific studies capable of analyzing and understanding this and other issues with greater precision and relevance.

Keywords: Assessment Policy. Teaching Work. National High School Exam (ENEM).

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación sobre las políticas de evaluación implementadas especialmente desde la década de 1990 en el ámbito educativo, con especial atención al Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM). El objetivo es comprender su impacto en la enseñanza secundaria en el municipio de São Luís, Maranhão. Se trata de un estudio cualitativo que incluye investigación bibliográfica, documental y empírica. A partir del análisis de los datos de la investigación, se determinó que, con el establecimiento del "estado evaluador" tras la implementación de la Reforma del Aparato Estatal Brasileño en la década de 1990, el estado abandonó en gran medida las políticas sociales en general, particularmente en el sector educativo. Se establecieron mecanismos de control mediante evaluaciones externas para promover la regulación educativa, con énfasis en los resultados, la excelencia, el rendimiento y el logro de la eficiencia y la eficacia educativas. Además, el estudio reveló las amplias repercusiones de las políticas educativas impulsadas por el mercado en la educación secundaria, ya que esta ha experimentado una reestructuración significativa en los últimos años debido a la centralidad de las evaluaciones externas dentro del "estado evaluador". Finalmente, este estudio no reveló formas significativas de organización ni resistencia entre el profesorado para satisfacer las demandas derivadas de la intensificación de la labor docente, dada la implementación del ENEM (Examen Nacional de Enseñanza Media). Esto sugiere la posibilidad de

realizar estudios específicos adicionales capaces de analizar y comprender esta y otras cuestiones con mayor precisión y relevancia.

Palabras clave: Política de Evaluación. Trabajo Docente. Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM).

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de uma pesquisa referente às políticas de avaliação que vêm sendo instituídas na educação a partir dos anos 1990, com recorte específico no Exame Nacional de Ensino Médio - Enem e suas repercussões sobre o trabalho docente no ensino médio no município de São Luís – MA.

O interesse pelo estudo surgiu a partir da constatação, com base em diversos estudos e pesquisas, sobre a má qualidade da educação pública no Brasil, aliado à crescente cobrança por melhores resultados em relação ao trabalho do professor. É possível observar nos últimos anos, nas escolas públicas de educação básica em geral e no ensino médio em particular, problemas como superlotação de salas de aula, professores mal preparados, com baixa remuneração, desmotivados, falta de recursos e de materiais didáticos, carência de manutenção das instalações físicas e, até mesmo, muitas vezes, total ausência de infraestrutura básica para o funcionamento das escolas. Não obstante, o professor tem sido considerado peça fundamental no processo de fazer alavancar os indicadores educacionais, sendo, com frequência, responsabilizado pelos resultados apresentados pelos alunos, pelas escolas e pelo sistema educacional como um todo.

Nesse sentido, originou-se o interesse em analisar a questão das políticas de avaliação na educação e sua relação com o trabalho docente no ensino médio, focando-se no Enem e seus reflexos sobre a atividade docente no município de São Luís – MA, tendo-se, como principais objetivos: - analisar as possíveis repercussões das avaliações externas, notadamente o Enem, sobre o trabalho docente nesse nível de ensino, última etapa da educação básica, tendo, como *lócus* de pesquisa, escolas da rede estadual de São Luís – MA, - compreender as responsabilidades que supostamente podem estar sendo imputadas aos profissionais da educação, a partir da instituição do Enem; e, - identificar possíveis estratégias de adaptação, organização e/ou resistência dos docentes para responder a exigências derivadas de novas atribuições e da possível intensificação do trabalho docente, a partir da implantação do Enem.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que envolveu pesquisa bibliográfica, documental e empírica, onde: na pesquisa bibliográfica, lançamos mão do estudo de autores como Dourado & Oliveira (2009), Sousa (2009; 2003), Oliveira (2012; 2010; 2004), Freitas (2012; 2011), Maués (2011), Araujo (2008), Afonso (2009; 2001), dentre outros; na pesquisa documental, analisamos as normas e regulamentos que consubstanciam a instituição de uma nova regulação da educação e as reformas educacionais implementadas desde os anos 1990, especialmente a partir da implementação da LDBEN nº 9.394/96; e, na pesquisa empírica, foram selecionadas três escolas estaduais de nível médio situadas em São Luís – MA, sendo: a) a escola com a maior pontuação geral

no exame do Enem de 2015¹, com 530,69 pontos; b) a escola com a menor pontuação no exame no Enem de 2015, com 435,19 pontos; e, c) uma das escolas que apresentou resultado mediano nesse exame, em 2015, com 463,00 pontos, para as quais houve aplicação de questionários e realização de entrevistas não-diretivas com 12 professores dessas três escolas selecionadas, sendo um para cada uma das 04 (quatro) áreas do saber avaliadas no Enem: 1) linguagens, códigos e suas tecnologias; 2) ciências humanas e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; e, 4) matemática e suas tecnologias, cujas identidades foram preservadas, visando obter dos entrevistados suas ideias e argumentos quanto às repercussões do Enem sobre o trabalho docente no ensino médio.

Para a análise dos dados e informações obtidas através da coleta de dados, buscamos compreender as múltiplas dimensões e particularidades que envolvem o objeto de estudo, no concernente aos aspectos relacionados às repercussões das avaliações externas, especificamente o Enem, sobre o trabalho docente nas referidas instituições. Assim, além da Introdução e das Considerações Finais, este trabalho está organizado em três sessões: 1. A nova regulação da educação e a implementação do Estado gerenciador e avaliador; 2. As Avaliações Externas e o Trabalho Docente no Contexto das atuais Políticas Educacionais: foco no Exame Nacional de Ensino Médio - Enem; e, 3. Trabalho Docente no Ensino Médio: o Enem e seus reflexos sobre a atividade docente no município de São Luís – MA.

A partir da análise dos dados da pesquisa, foi possível aferir que, com a instituição do “Estado avaliador”, a partir da implementação da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro, na década de 1990, houve, em grande medida, a deserção do Estado para com as políticas sociais de uma forma geral, com destaque para o setor educacional, no qual foram instituídos mecanismos de controle, por meio das avaliações externas, para a promoção da regulação da educação, com foco nos resultados, na excelência, na performatividade e na obtenção da eficiência e eficácia educacional. Ademais, o estudo revelou que são amplas as repercussões das políticas educacionais de natureza mercadológica sobre o nível de ensino médio, posto que o mesmo vem passando por significativas reestruturações nos últimos anos, em consequência da centralidade das avaliações externas no âmbito do “Estado avaliador”.

Assim, tem-se que as avaliações de larga escala, notadamente o Enem, favorecem o *accountability*, a partir da crescente desresponsabilização do Estado e, consequentemente, da maior responsabilização da escola e dos sujeitos docentes, mantendo-se a prática da meritocracia e a

¹ 2015 foi o último ano em que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep publicou o ranking com as melhores e as piores notas obtidas pelas escolas que participaram do Exame Nacional de Ensino Médio – Enem. Após 2015, o Inep não tem mais divulgado rankings específicos das piores escolas, focando na divulgação de dados por estado ou em índices mais gerais de avaliação.

promoção da intensificação do trabalho docente. Esse modelo de avaliação de larga escala tende a enfatizar a valorização dos produtos ou resultados em detrimento do processo, focando-se predominantemente em dados quantitativos, estimulando, em grande medida, o rankeamento e a competição entre as escolas e entre os sujeitos, intensificando, inevitavelmente, o trabalho do professor, que são cada vez mais responsabilizados pelo êxito ou fracasso dos alunos, não obstante as precárias condições objetivas de trabalho existentes na maioria das escolas públicas.

A pesquisa revelou, por fim, que, embora novas atribuições e responsabilidades estejam sendo imputadas ao professor, não há, em contraposição às exigências colocadas pelo Enem, uma política de Estado voltada à valorização dos profissionais docentes no Maranhão; também não se evidenciou, a partir do presente estudo, que esteja havendo significativas formas de organização ou de resistência dos sujeitos docentes para fazer frente às exigências e demandas decorrentes da intensificação do trabalho docente, dada a implantação do Enem, comportando, assim, possibilidades de novos estudos específicos capazes de dar conta de analisar e compreender essa e outras questões com maior precisão e pertinência.

2 A NOVA REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DO ESTADO GERENCIADOR E AVALIADOR

A partir da década de 1990, com a Reforma do Estado brasileiro, no que tange às políticas públicas em geral e às educativas em particular, verifica-se a reorientação do papel do Estado, que de sua função de Estado “provedor” ou “educador”, passa a assumir, cada vez mais, a função de Estado “regulador” e “avaliador”, no que concernente às políticas sociais como a educação, saúde, segurança, seguridade social, dentre outros. Para Afonso (2001), a reforma se deu na perspectiva de torná-lo menos burocratizado e mais gerencial e flexível, tendo em vista a adoção de métodos, técnicas e recursos tradicionalmente utilizados pelo empresariado, para atendimento de suas demandas.

Desse modo, a reflexão referente ao Estado-Regulador destaca o fato de que o mesmo deserta do papel de “produtor de bens e serviços para se transformar, sobretudo em regulador do processo de mercado” (Afonso, 2001, p. 25), trazendo, subjacente, a ideologia do “Estado avaliador”, mantendo, em decorrência, demandas consoantes à regulação e à avaliação, dentre outros, das Instituições educacionais, de modo que, segundo Oliveira (2010), no contexto da gestão da educação pública, o planejamento passou a pautar-se por objetivos e metas, valorizando a descentralização e a desconcentração de recursos, o envolvimento e a participação dos pais, o estabelecimento de parcerias com entidades da sociedade civil, a manutenção de sistemas de avaliação educacional, dentre outros.

Carnoy e Castro (1997) observam que a descentralização constitui uma das ferramentas privilegiadas das reformas educacionais, na América Latina e Caribe, voltadas à garantia de três objetivos centrais, principalmente, que são: I - diminuição de custos do governo central para com a educação; II - indução de uma política educacional destinada à organização de modos mais eficazes de aproveitamento escolar, incorrendo, em decorrência, em um processo de orientação para a concorrência; e, 3) tentativa de reduzir as discrepâncias no concernente à qualidade de ensino oferecido em contextos diversificados, com um discurso focado na educação voltada para a equidade.

As reformas educacionais, imbuídas de uma lógica da racionalidade financeira orientada por organismos multilaterais como o Banco Mundial, implementada pelo governo FHC e continuada pelos governos que o sucederam, com prevalência da estratégia de política de fundos, incentivando-se, como formas alternativas de financiamento, a entrada de recursos de origem local e privado, trouxe grandes prejuízos para o financiamento da educação. Transcorridas quase três décadas desde o início dessas reformas educacionais, verifica-se que somente o primeiro dos três objetivos acima apontados foi alcançado. De fato, os custos nacionais com a educação foram significativamente reduzidos, valorizando-se, sobremaneira, a entrada de financiamento local e privado (Carnoy & Castro, 1997). Contudo, a despeito do atingimento do primeiro objetivo, no geral as reformas educacionais diminuíram a qualidade do ensino e ampliaram as desigualdades então existentes.

Em relação à qualidade da educação, para Dourado & Oliveira (2009), trata-se de um conceito historicamente construído, o qual segue modificando-se “no tempo e no espaço”, de modo que o atingimento de tal conceito depende das “demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”. Assim, “tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria –, entre outros”. Portanto, os autores questionam, no âmbito das políticas internacionais, “quais são os compromissos assumidos pelos diferentes países na área da educação, como tais compromissos se configuram em políticas, programas e ações educacionais e como eles se materializam no cotidiano escolar”, destacando a necessidade de se “problematizar a ênfase dada à teoria do capital humano, sobretudo pelo Banco Mundial, identificando o papel reservado à educação, bem como as diferentes feições assumidas por ela no que concerne à escola de qualidade” (p. 203-204).

Para Carnoy e Castro (1997), a partir das reformas educacionais ensejadas na América Latina, houve significativa ampliação no número de matrículas, dado que uma das premissas da política de descentralização estabelecida definiu o recebimento dos recursos financeiros pela escola e/ou município com base no número de estudantes matriculados. Contudo, face à ampliação do número de

matrículas e a redução na disponibilização dos recursos no nível da esfera federal, os municípios foram sendo forçados a procurar alternativas de fontes de recursos, garantindo-os junto à comunidade e à iniciativa privada local, o que, segundo os autores, ao citar o caso chileno como exemplo, funcionou apenas em curto prazo, pois se verificou uma retração, em médio prazo, quanto a essa fonte alternativa de recursos.

No caso da realidade brasileira, onde há a colaboração entre a União, os estados e os municípios para a oferta de escolarização, Dourado & Oliveira (2009) ressaltam que a situação é mais complexa no que concerne ao “estabelecimento de parâmetros de qualidade em um cenário desigual e combinado que caracteriza a educação brasileira”, pois cada ente federado dispõe de “sistemas educativos próprios” e o Estado nacional atua por “intermédio do binômio descentralização e desconcentração das ações educativas”, o que corroborou um contexto “fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas” (p. 204).

A respeito da política de descentralização e da retórica da autonomia que a acompanha, Carnoy e Castro (1997) analisam que ambas, por si mesmos, não introduzem melhorias na qualidade da educação e no desempenho e aprendizagem dos alunos. Afinal, para Popkewitz (1997), o que “ocorre é uma descentralização da direção, enquanto, ao mesmo tempo, há uma centralização das estratégias e da epistemologia”. Portanto:

Por um lado, a descentralização pretende tornar a escola mais responsiva às exigências da nação; deve criar um mecanismo mais eficiente para a implementação de um mandato determinado pelo Estado. Ao mesmo tempo, é enfatizada a flexibilidade, a individualidade e o pensamento crítico, mas posicionados dentro da ecologia do raciocínio instrumental e do individualismo possessivo. A discussão de padrões universais justapostos contra a determinação local de estratégias pressupõe definições centralizadas (POPKEWITZ, 1997, p. 176).

A avaliação educacional, sobretudo a externa, surge, assim, sobretudo a partir da década de 1990, como um fator primordial para a reorganização, racionalização e apoio às reformas implementadas por parte do Estado, no concernente à instituição de mecanismos de controle e de responsabilização dos sujeitos do processo, favorecendo a reestruturação das políticas públicas educacionais na perspectiva neoliberal, sob o discurso da valorização de uma melhor equidade e qualidade do ensino.

O Governo Federal, então, pautou um processo de reorientação dos sistemas nacionais de avaliação da educação, amplamente propagandeados enquanto ferramentas para o fomento de diagnósticos sobre a realidade educacional no Brasil, sendo que o foco do Governo “recaiu na

avaliação em larga escala, direcionada a verificação do desempenho dos alunos, por meio de provas, sendo seus resultados interpretados como evidência da qualidade de ensino de um dado sistema, de uma dada rede ou escola” (Sousa, 2009, p. 31).

Assim é que, no contexto das políticas educacionais levadas a efeito desde a década de 1990, emergem ou são vastamente potencializadas as iniciativas de avaliação, apontadas como responsáveis por favorecer uma educação de qualidade. Não obstante, o que se verifica no âmbito do processo é que, erroneamente, processos de avaliação são considerados por esferas do governo como mecanismos de gestão para a implementação de políticas educacionais tidas como mais eficazes e eficientes frente às exigências postas pela atual configuração do Estado brasileiro, fortemente marcado pela deserção ou redução de seu papel como ente executor das políticas públicas, em prol dos interesses do mercado.

3 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ATUAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: FOCO NO EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO - ENEM

A partir dos anos de 1990, no bojo da implementação da reforma do Estado brasileiro, como ressaltado anteriormente, a questão relacionada à avaliação educacional assumiu centralidade na pauta dos debates e discussões referentes às políticas públicas educacionais, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Para uma melhor compreensão quanto ao contexto em que as políticas avaliativas assumiram essa centralidade, mister se faz que reportemo-nos ao cenário em que as mesmas foram gestadas, no âmbito do processo de redefinição do papel do Estado, ao qual nos referimos anteriormente. Isso é importante para que se possa compreender os princípios e diretrizes que orientam as propostas de avaliação educacional instituídas e voltadas, sobretudo, para os sistemas públicos de ensino.

Não obstante a amplitude e as inúmeras possibilidades de debates sobre essa temática, destacamos que, no presente texto, nosso foco volta-se para o estudo das avaliações externas de larga escala - notadamente o Enem, com destaque para os aspectos da responsabilização, da crescente valorização da meritocracia e da privatização da educação - consideradas enquanto importante mecanismo para melhoria da eficiência e da eficácia na educação, nos moldes delineados nos diferentes planos e propostas governamentais, nos mais diversos sistemas de ensino, objetivando maior otimização do “fluxo escolar (taxas de conclusão, de evasão, de repetência, estimulando-se, por exemplo, a implantação da progressão continuada, classes de aceleração, organização curricular em ciclos)” e a implementação de “programas de avaliação de desempenho, descentralização administrativa” (Sousa, 2003, p. 177).

Ao se analisar a natureza da política de avaliação instituída nas últimas décadas, observa-se que as mesmas foram ensejadas consoantes ao ideário de regulação estatal consequente da redefinição do papel do Estado, alterando substantivamente a gestão das políticas educacionais e corroborando para que as avaliações externas e de larga escala se constituam, crescentemente, como ferramenta de gerenciamento e controle, em consonância ao crescente fortalecimento mercadológico na educação. Em uma perspectiva neoliberal, em um cenário delineado pela redefinição do papel do Estado, a avaliação promove a reorientação das funções do Estado no que tange à gestão da educação pública. Assim:

[...] ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adopção de uma *cultura gestionária* (ou *gerencialista*) no sector público, como induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. Aliás, sem objectivos claros e previamente definidos não é possível criar *indicadores* e medir as *performances* dos sistemas numa época que se caracteriza pela exigência de acompanhamento dos *níveis* de educação nacional e pela necessidade de manter e criar altos padrões de inovação científica e tecnológica para enfrentar a competitividade internacional (Afonso, 2009, p. 49).

De acordo com Sousa & Oliveira (2003), os sistemas de avaliação acabaram assumindo um papel fundamental no processo, visto que constituem “peça central” nas ferramentas de controle, alternando seu foco “dos processos para os produtos”, por meio de testes sistêmicos, além do que “legitima [m] ‘valorações’ úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala” (p. 875). Isso é preocupante porque, segundo Casassus (2009, p. 74), esses modelos de provas não aferem:

[...] o que sabem os alunos, nem o que eles sabem fazer. Para avaliar o que os alunos sabem ou sabem fazer é necessário recorrer a outro tipo de avaliações, tais como os *portfolios*, a provas de desempenho ou a provas de carácter construtivista [...], a única competência medida por estas provas referidas à norma é a capacidade de recordar procedimentos (para a matemática) ou reconhecer um resultado quando se dão múltiplas escolhas. É um erro de natureza conceptual dizer que este tipo de provas mede o que sabem e/ou o que sabem fazer os alunos das escolas. É um erro ainda mais grave equiparar a pontuação que se obtém com o objectivo de conseguir uma educação de qualidade. Pontuação não é qualidade. Qualidade não é pontuação. Uma educação de qualidade é o que se pode chamar de boa educação. Uma educação de qualidade tem a ver, essencialmente, com a capacidade que a instituição escolar tem para facilitar que as pessoas se transformem em melhores pessoas, que a sociedade se transforme em melhor sociedade. A qualidade educativa não é uma actividade centrada em obter pontuações altas. São âmbitos distintos e é um erro confundi-los, pois tem consequências negativas (p. 74).

Um forte controle tende a perpassar esses processos avaliativos, que objetivam avaliar o produto da escola, e não o processo ensino-aprendizagem, certificando quantitativamente uma suposta qualidade por meio de estatísticas e índices educacionais. Porém:

[...] um sistema de avaliação dos alunos que vise, direta ou indiretamente, alocar recursos (ou sanções) às escolas e aos professores na base dos desempenhos e resultados acadêmicos pode contribuir para que se agravem as desigualdades escolares e a discriminação social. Com grande probabilidade, a preocupação com as *necessidades* dos estudantes será substituída pela ênfase nas *performances*, e a cooperação entre escolas dará lugar à competição, transformando o mercado educacional num ‘mecanismo disciplinador que tenderá a promover certas formas culturais e determinadas disposições sócio-psicológicas e marginalizará outras’ (Afonso, 2009, p. 90-91).

Desse modo, deve haver muita cautela ao se lançar mãos dos resultados dessas avaliações enquanto norteadores do processo de elaboração e/ou aperfeiçoamento das políticas públicas educacionais, bem como quanto ao possível condicionamento de currículos e conteúdos requeridos pelos modelos de avaliação padronizada, tendo em vista a tendência a que “os professores ocupem o tempo a exercitar os alunos a escolher uma resposta entre as apresentadas”, visando “ensinar para o exame” (Casassus, 2009, p. 75).

A centralidade das avaliações externas na educação é tão grande que cada vez mais instituições como o Banco Mundial vêm se envolvendo, estimulando que todos os países invistam mais recursos no aperfeiçoamento de seus sistemas de avaliação em larga escala. Observa-se, nos últimos anos, uma crescente valorização das avaliações externas, no intuito de indução da qualidade da educação pública, numa clara associação entre quantidade do desempenho e qualidade da educação. Contudo, essa valorização exacerbada das avaliações estandartizadas se alinha à crescente implementação de políticas de responsabilização na educação no Brasil, demandadas por um cenário econômico mundial que tem o Brasil como o quinto país na preferência internacional por investimento produtivo direto, requerendo, desse modo, avanços e melhorias no campo educacional, de modo a “alavancar processos de inovação, como para permitir melhorar a competitividade do Brasil nas disputas internacionais por mercado” (Freitas, 2012, p. 345).

Portanto, mais do que nunca, a educação assume um caráter altamente estratégico, seja para o mercado, seja para o alívio da pobreza. Nessa perspectiva, “movimentos organizados financiados por empresários, fundações privadas, institutos, organizações não governamentais (ONGs) e até mesmo uma nascente indústria educacional procura firmar-se em meio a este cenário”, afirmado possuir “soluções mais diretas e objetivas para as questões educacionais do que os educadores profissionais, e isso tem levado a uma disputa de agendas entre estes e os reformadores empresariais da educação” (Freitas, 2012, p. 345).

Cada vez mais valorizados no campo educacional, os testes e exames externos se fundamentam, sobretudo, nas abordagens economicistas, com foco na delimitação de um conceito de qualidade e na responsabilização dos profissionais da educação, negligenciando o direito a uma educação fundada sobre bases de “dimensões coletiva, igualitária e processual”, promovendo a “ideia de direito a aprendizagem, de viés fortemente individualista e centrado no resultado, capaz de criar oposições entre o estudante e o sistema, compreendidos como cliente e empresa”, onde “o direito público à educação torna-se o direito privado do consumidor de produtos educacionais” (Ximenes, 2012, p. 360).

Portanto, segundo Freitas (2011), trata-se de dois projetos em disputa, onde o primeiro se refere ao projeto inconcluso de uma escola pública estatal e republicana e, o segundo, se coaduna aos interesses dos defensores da mercantilização da educação. Tendo em vista que o segundo vem se sobrepondo, cada vez mais, em relação ao segundo, questiona-se: que impactos esse modelo pode apresentar sobre os profissionais da educação? Por que a proposta da responsabilização dos reformadores empresariais focaliza o gerencialismo e a competição, em substituição a um modelo de responsabilização democrático e colaborativo? A análise destas e de outras questões são extremamente relevantes para compreender as repercussões de um modelo de avaliação externa, no caso o Enem, sobre o trabalho docente no ensino médio.

O Enem é um dos exames que vem assumindo grande importância e centralidade no contexto da comunidade escolar e da sociedade como um todo, dado que se tornou uma das vias centrais de ingresso ao ensino superior, tanto em instituições públicas quanto nas privadas – nesse último caso por meio do ProUni². Instituído pelo MEC em 1998, por meio da Portaria MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998, portanto, no contexto das atuais políticas educacionais que vêm sendo implementadas como parte de um conjunto de reformas no campo educacional e, de forma mais ampla, de reformas do Estado brasileiro, o Enem, então composto por 63 (sessenta e três) questões de múltipla escolha e uma redação, tinha, como objetivo principal, “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (Brasil, Mec/Inep, 1998), voltando-se, ainda, a avaliar a qualidade do ensino médio, dispendo ao

² O MEC vinculou a garantia às bolsas integrais ou parciais do ProUni ao bom desempenho no Enem. Portanto, só pode participar do ProUni o estudante que tiver feito a prova do Enem do ano anterior, e tiver obtido uma nota considerada satisfatória, além de cumprir, também, a pelo menos um dos seguintes critérios: • ter cursado o ensino médio completo em escola pública; • ter cursado o ensino médio completo em escola privada com bolsa integral; • ter cursado todo o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral; • ser portador de deficiência; • ser professor da rede pública de ensino básico, em exercício, integrando o quadro permanente da instituição e concorrendo a vagas em cursos de licenciatura. Neste caso, a renda familiar por pessoa não é considerada.

aluno, de forma sigilosa, informações sobre os seus resultados na prova, a qual intencionava avaliar as seguintes competências:

I – dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica; II – construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento [...]; III – selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas [...]; IV – relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; V – recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos (Brasil, Mec/Inep, 1998).

Porém, nas primeiras edições do Enem, apesar de todo o investimento feito em publicidade e propaganda pelo Governo, a participação dos estudantes no exame foi relativamente pequena, não logrando o êxito esperado, uma vez que, além de ser de natureza opcional, o fato de participar da prova não acarretava benefícios concretos ao estudante.

A partir desse pígio resultado - na primeira edição do exame houve uma participação de menos de 10% (dez por cento) do total dos estudantes do ensino médio no certame - o MEC passou a mobilizar as universidades brasileiras para que adotassem o Enem no processo de seleção para o acesso ao ensino superior. A partir de então, o Enem foi se popularizando com a adesão das instituições de ensino superior, o que propiciou a credibilidade e o fortalecimento do Exame, favorecendo, decididamente, sua transformação em uma nova referência como alternativas aos processos seletivos tradicionais, ampliando, significativamente, o número de inscritos nesse exame, pois, ao longo dos anos, houve uma crescente adesão das Universidades ao Enem.

A partir de 2009, houve alterações significativas no Enem³, o qual passou a ser realizado em 02 (dois) dias de provas, constando de 180 (cento e oitenta) questões de múltipla escolha e uma redação. O novo modelo de exame partiu de uma matriz de habilidades e conteúdos associados a essas habilidades e passou a trabalhar com a Matriz de Referência, apresentando cinco eixos cognitivos, que são: - DL – dominar linguagens – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com nove competências e trinta habilidades; - CF – compreender fenômenos – Matemática e suas Tecnologias, com sete competências e trinta habilidades; - SP – enfrentar situações problemas – Ciências da Natureza e suas

³ Realizado anualmente pelo Inep, o Enem constitui a maior avaliação nessa modalidade na América Latina, sendo considerado instrumento privilegiado de avaliação e “base para o estabelecimento de prioridades e criação de novas políticas educacionais”, servindo para “alertar pais, alunos, professores, estudantes, diretores e gestores das redes de ensino para os desafios e dificuldades de cada região. A partir do seu desempenho individual, cada escola pode avaliar seu trabalho e planejar a melhoria do processo de ensino”, além de “servir de referência para o professor implementar a reforma do ensino médio em sala de aula, desenvolvendo os conteúdos de forma contextualizada e interdisciplinar” (Brasil/Inep, 2009, s/p).

Tecnologias, com oito competências e trinta habilidades; - CA – construir argumentação – Ciências Humanas e suas Tecnologias, com seis competências e 30 habilidades; e, - EP – elaborar proposta.

O exame passou a ser estruturado com base em uma matriz de habilidades e um conjunto de conteúdos a elas associados, a partir da definição de quatro áreas de conhecimento: Linguagens e códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias. De acordo com o MEC, um exame nacional de ensino médio, focado nos conteúdos mais importantes e em um conjunto de habilidades e competências consideradas essenciais aos estudantes que concluem esse nível de ensino, constituiria um instrumento fundamental para a política educacional, favorecendo, concretamente o ensino médio, tornando-o melhor adaptado às demandas atuais do mercado de trabalho (Brasil/Mec, 2010).

Para Freitas (2012), contudo, um dos aspectos negativos centrais do tipo de avaliação do Enem é que, ao lançar mão da metodologia dos exames estandardizados, adota a perspectiva da responsabilização e da meritocracia como categorias centrais, as quais se relacionam fortemente com uma terceira categoria, qual seja a da privatização. “Pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema publico de educação” (Freitas, 2012, p. 386). Isso porque há toda uma tessitura ideológica bem articulada voltada à exposição dos pífios resultados das escolas públicas, constrangendo os professores e gestores e promovendo o obscurecimento da responsabilidade do Estado quanto à sua obrigação no que tange à oferta de uma educação de qualidade social para todos.

À escola e, sobretudo ao professor, é atribuída a responsabilidade pela modificação dos possíveis resultados negativos de seus alunos em um exame centralizado nacionalmente que ignora a realidade de cada escola, comparando-as objetivamente, não obstante se localizarem em diferentes contextos e regiões do país. Para Freitas (2012), trata-se de uma proposta situada na perspectiva da “politica liberal”, fundamentada na “igualdade de oportunidades e não de resultados”, que considera que, uma vez “dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida”. Portanto, “diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho [...] e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados” (p. 383).

Com a conveniente desresponsabilização do Estado no concernente às condições sofríveis da educação pública no Brasil, por um lado e, por outro, a instituição vigorosa de uma política de responsabilização individual dos sujeitos, na perspectiva da meritocracia, presente por meio de premiações e/ou de punições, enseja-se o caminho para a “hipocrisia que prega ser possível estarmos ‘todos juntos pela educação’, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação

a produzir o trabalhador que esta sendo esperado na porta das empresas". Isso em paralelo ao empenho ideológico midiático empreendido no sentido de se fazer crer que o privado é melhor que o público, propagandeando-se os produtos – não o processo – desses exames “quando convém – ou seja, quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais” (Freitas, 2012, p. 387).

Escolas públicas bem estruturadas - como as instituições vinculadas às universidades, as escolas técnicas e os institutos militares - veem apresentando bons resultados educacionais, comprovando que, se existentes as condições necessárias, as escolas públicas podem, sim, apresentar excelentes resultados à sociedade. Contudo, o que falta é investimento e vontade política para a concretização de um projeto de escola pública efetivamente de qualidade no Brasil. No caso do Maranhão, verificou-se, ainda, a partir do presente estudo, que é alta a demanda por investimentos na formação e valorização docente no nível médio de ensino.

Portanto, urge que se invista, de fato, em fatores que corroborem uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, como: formação inicial e continuada dos profissionais da educação, melhor adequação curricular, estímulo à interação do professor com o aluno, a família e a comunidade, melhorias na remuneração do professor, definição de planos de cargos, carreira e remuneração, gestão democrática, processo efetivo de inclusão, favorecendo o acesso escolar a todos, dentre outros. Além disso, segundo Araujo (2008), são, ainda, medidas centrais necessárias:

- 1) investir na valorização da escola, dando-lhe condições materiais de oferecer mais experiências educacionais (ciência, cultura, esporte, artes, trabalho); 2) valorizar o professor, qualificando-o permanentemente e remunerando-o adequadamente; 3) promover um projeto pedagógico que valorize o desenvolvimento da capacidade de pensar e de fazer articuladamente; e 4) favorecer o controle social sobre as escolas e os sistemas de ensino.

Portanto, constitui equívoco adotar os resultados de um exame nos moldes do Enem como parâmetros para o estabelecimento do nível de qualidade do ensino médio, uma vez que seu objetivo consiste em avaliar individualmente os estudantes e egressos desse nível de ensino quanto às suas competências e habilidades pessoais, por meio de uma prova estandardizada, pautada por uma matriz de competências definida *a priori*. Ademais, a adesão ao exame ocorre de forma voluntária, cabendo unicamente ao aluno a decisão sobre a conveniência ou não de sua participação, de modo que nem a escola e nem o Estado possuem efetivo controle em relação à adesão dos estudantes ao exame, tornando-se perigoso adotar seus resultados como forma de avaliar o nível de qualidade do ensino médio.

4 TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: O ENEM E SEUS REFLEXOS SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS – MA

O foco do presente estudo teve como eixo central de investigação e análise as políticas educacionais instituídas a partir dos anos 1990, com recorte específico no Enem e suas repercussões sobre o trabalho docente em escolas de ensino médio na região urbana de São Luís - MA, na perspectiva de analisar e compreender possíveis demandas e exigências postas a esse profissional, diante do contexto de implementação das políticas de avaliação externa, que se coadunam aos marcos regulatórios instituídos pelas reformas educacionais. Optamos, assim, por desenvolver um estudo subsidiado pelas discussões inerentes à reforma do Estado, que, por sua vez, se vinculam às demandas do sistema capitalista global vigente.

Ao adentrarmos no âmbito da discussão referente ao Enem no município de São Luís - MA e suas repercussões sobre o trabalho docente, apresentamos os resultados da análise dos dados levantados ao longo da pesquisa, focalizando a forma como o Enem, supostamente, vem promovendo transformações sobre o trabalho dos professores no ensino médio. Nesse sentido, considerando que o atual modelo de avaliação do Enem foi instituído como uma ferramenta para a promoção da reestruturação do ensino médio e de “estimular” os docentes a atuarem em busca de resultados, investigamos, no presente estudo, a forma como esse processo vem se desenvolvendo na prática e quais consequências tem ensejado no âmbito da atividade docente, visando compreender como as políticas educacionais e de avaliação, notadamente o Enem, vêm sendo implementadas no ensino médio, no município de São Luís - MA, bem como as novas configurações que, supostamente, o trabalho docente assumiu nessa etapa de ensino, a partir da implementação do exame.

As reformas educacionais, nas últimas décadas, estiveram voltadas para a questão da gestão, que inclui a organização escolar, a avaliação, visando o resultado e o financiamento. Em consequência, um conjunto de normas incidiu na padronização de processos fundamentais, como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas e o controle técnico sobre o currículo nas escolas, as avaliações externas, etc. Nesse contexto, para Contreras (2002), os professores vêm sofrendo crescente perda da autonomia, num claro processo de precarização do trabalho docente, com repercussões especialmente no que tange ao fortalecimento da cultura do desempenho, onde, dentre outros, o trabalho docente é instado a ser exercido em função dos indicadores de desempenho, pautado pela lógica da eficiência, eficácia, excelência, competência e empregabilidade, de modo que a estrutura e gestão das redes públicas de ensino, passam a ter que atuar, crescentemente, em função da produtividade, da excelência e da suposta eficiência, traduzindo, segundo Oliveira (2004), orientações da área da administração para o campo pedagógico.

Foi possível constatar, no processo de realização da pesquisa, com base nas falas dos sujeitos entrevistados, ao indagarmos quanto às modificações em termos de conteúdos, estratégias metodológicas e avaliação instituída no ensino médio após a vigência do Enem, que muitas foram as alterações concretizadas no âmbito do fazer docente, com vistas à sua adequação às demandas e exigências postas pelo exame. Uma das Professoras entrevistadas, que leciona História na escola estadual que obteve a maior pontuação no Enem de 2015 em São Luís - MA, por exemplo, afirma que, diante do Enem, um dos maiores problemas que se apresentam é a ausência do hábito de leitura pelos estudantes, exigindo do professor esforço redobrado no que tange à busca de formas e estratégias para estimular isso.

Outro Professor entrevistado da mesma escola, na área de Física, ressaltou que uma das dificuldades do Enem que impacta fortemente sobre o fazer docente se refere ao fato de se tratar de uma avaliação padronizada, desconsiderando as particularidades regionais que, quase sempre, não são levadas em consideração no processo avaliativo, mas necessitam ser trabalhadas em sala de aula, dada a coexistência do Enem com os tradicionais vestibulares em instituições de ensino públicas e privadas, que requerem conhecimentos regionais.

Portanto, esses Professores afirmam que, com a instituição do Enem, maior demanda e sobrecarga de trabalho tende a ser imputada aos professores, que, inclusive, necessitam trabalhar aos finais de semana, por exemplo, explicitando, dessa forma, um processo de intensificação do trabalho docente após a vigência do Enem.

Frente a essa situação, e analisando a forma como os professores se posicionam diante dela, foi possível verificar que parte significativa do corpo docente das escolas pesquisadas é jovem e possui menos de 10 anos de exercício docente. Além disso, é significativo o número de professores não concursados e com um vínculo de trabalho temporário com o Estado, o que pode ser analisado enquanto estratégia para garantir maior adesão ao modelo educacional produtivista adotado pelas escolas da rede estadual maranhense, na corrida por maior eficiência e eficácia, traduzida na conquista de resultados quantitativos e na concreta possibilidade de atingimento dos índices e metas educacionais impostos pelo Governo (Dale, 2004), inibindo críticas ao modelo avaliativo posto, corroborando a posição de Oliveira, quando afirma que, nesse contexto:

[...] há uma desigualdade tão grande entre os próprios professores, pelas formas de contratação e de remuneração. Eu vejo isso como um grande problema. E isso faz com que o Brasil tenha uma situação que, do meu ponto de vista, é mais urgente de ser resolvida do que a maioria dos nossos (países) vizinhos (2012, p. 01).

A pesquisa revelou que o Enem expõe muitas escolas e professores ao constrangimento em razão da divulgação e ampla publicização de seus resultados insatisfatórios, desconsiderando-se que, muitas vezes, não há mínimas condições de competitividade. A Professora de Biologia da escola pesquisada cujo resultado do Enem na edição de 2015 foi considerado mediano destacou essa problemática, enfatizando que:

É uma disparidade no meu ponto de vista. Porque, embora a gente tente trabalhar o ensino médio voltado para o Enem que é para alcançar o ensino superior, a gente vê que a defasagem do aluno é muito grande, devido a uma série de fatores. A gente tem aqui uns exemplos de manhã, o fato de eles não terem, por exemplo, professores. Tem turmas aí que não teve o professor de Geografia o ano inteiro, não teve professor de Inglês, etc. [...] Então ele vai para o Enem com um déficit muito grande, no meu ponto de vista.

Há, portanto, a defasagem de umas escolas em relação a outras, mas, não obstante, a ênfase na competição e no *rankeamento* das escolas, coloca os professores em situação de tensionamento em razão da pressão pelos resultados em condições de trabalho muitas vezes bastante precários. Dessa forma, é preocupante a imensa legitimidade que vem sendo atribuída a este modelo de avaliação, já que é a partir dos resultados – e não do processo - das provas que o Estado pensa e executa as “políticas de *accountability*, de incentivos e de castigos, de afectação de recursos, de orientação das competências, de uso da informação para a tomada de decisões, etc.” (Casassus, 2009, p. 74), favorecendo a competição entre escolas e entre sujeitos, ensejando, inclusive, pagamento de remunerações variáveis.

Nesse contexto, tem-se que este modelo avaliativo não é útil ou favorável aos professores, tampouco há evidências de que propiciem que professores ministrem melhores aulas, já que “usá-las como instrumentos de gestão apenas serve para identificar posições e *rankings*, ou dito de outra forma: segregar e desintegrar; gerando, em consequência e a todos os níveis do sistema, muito sofrimento inútil e injusto” (Casassus, 2009, p. 76). O autor ratifica que não é contrário à avaliação, “uma vez que é conveniente ter algum tipo de avaliação”, mas se coloca contrário a uma

[...] avaliação que tem como consequência não a melhoria da qualidade, mas sim o aumento da pressão sobre os docentes, mediante uma parafernália de prémios e castigos. É muito difícil compreender a lógica subjacente às teorias que levam a pensar que os professores ensinarão melhor se castigados (ou premiados). É bem conhecido na literatura do “management” e nas práticas de gestão de ministérios e secretarias da educação que este sistema não funciona. Tem, por vezes, algum efeito a curtíssimo prazo, mas que rapidamente desaparece (Casassus, 2009, p. 76).

O Professor de Sociologia, entrevistado na mesma escola, destacou que, a partir da chegada do Enem nas escolas, foi imperiosa a necessidade de alteração de sua metodologia de trabalho, visando

a adoção de práticas supostamente mais inovadoras e atuais, com vistas a realização de aulas mais dinâmicas. Isso teria sido, segundo referido Professor, especialmente difícil para aqueles “mais antigos de casa”, que tiveram que redobrar esforços para se atualizar diante das demandas e exigências postas por esse modelo de exame padronizado.

Segundo Ximenes (2012), tramita no Congresso Nacional a Proposta de Emenda Constitucional da Meritocracia (PEC n. 82/11), visando alterar o artigo 206 da Constituição Federal para inclusão do princípio da meritocracia no ensino público no Brasil e, em sintonia, foi homologado em 2011, pelo Conselho Nacional de Educação, a criação dos “Arranjos de Desenvolvimento Educacional (ADE)”, favorecendo a articulação de investimentos públicos e privados, a serem aplicados tanto em nível federal, quanto estadual e municipal com foco na responsabilização, premiação, punição e privatização (Máximo, 2011).

Para Freitas (2012), contudo, estas políticas falseiam a ideia de que uma boa educação é diretamente proporcional a notas altas em exames estandardizados, bem como omite o fato de que as condições objetivas de infraestrutura e funcionamento das escolas e a realidade socioeconômica dos estudantes interferem nos seus resultados, de modo que “o direito de aprender é habilmente usado para ocultar a própria miséria infantil e a falta de condições para a aprendizagem, e para fazer crer que as escolas e os professores são os únicos responsáveis pelo fracasso das crianças mais pobres” (2012, p. 346).

Segundo Freitas (2011), a ideia de responsabilizar os gestores e professores no que tange à qualidade da educação é antiga, porém, no Brasil, isto adquire força nesta última década, estimulada pelas “reformas educacionais empresariais”, que ampliam a força de mercado sobre as questões educacionais, sob o argumento de melhorar a educação, pautada pela denominada “teoria da responsabilização”, de natureza gerencialista e verticalizada (Afonso, 2009; Freitas, 2012) e pelos “conceitos de responsabilização, meritocracia e privatização”, tendo em vista a “crença de que, se a escola pública for gerida pela lógica da iniciativa privada, então ela melhorará” (Freitas, 2012, p. 346), o que é uma falácia.

Porém, a exemplo do que vem ocorrendo na maioria das escolas privadas, que priorizam quase que exclusivamente a preparação de seus alunos para as avaliações externas, muitas escolas públicas também passaram a se mobilizar em função desse tipo de avaliação, inclusive desenvolvendo cursos preparatórios em horários extras e finais de semana, numa clara intensificação do trabalho docente em função da valorização das avaliações externas de larga escala. Sobre o assunto, para Lenoir (2004):

A questão da obrigação de resultados em educação, decorrente desta nova cultura comercial, se inscreve plenamente [...] na lógica neoliberal. De fato para responder às exigências desse fenômeno global da mundialização, o discurso ideologicamente hegemônico neoliberal coloca na frente o princípio de excelência e ele acompanha outras palavras mestras: rendimento, eficácia, eficiência, competências, flexibilidade, responsabilização, imputação, performance, gestão de qualidade, prestação de contas, etc. (p. 258).

Analizando esse contexto, é preocupante verificar que os ideais de uma educação libertadora, democrática, emancipadora, voltada para a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, nos moldes defendidos por Freire (1974; 1983; 2002), dentre outros, tendem a ficar subjugados, conforme se constatou no depoimento da Professora Matemática, que leciona na escola estadual que obteve a pior pontuação no Enem em 2015, na região urbana em São Luís - MA, a qual revela que, atualmente, toda atenção da escola se volta basicamente ao Enem e às suas demandas e exigências, pois, desde o início do ano letivo, em seu planejamento anual, a escola “já coloca o Enem como foco principal. [...] A gente coloca o Enem para despertar o aluno para essa questão, para que ele se preocupe com isso desde o 1º ano, e também no 2º e 3º. Quando chega no 3º ano, aí é que a cobrança é maior em relação ao Enem”.

A Professora de Língua Portuguesa da mesma escola, por sua vez, destaca que o objetivo é “trabalhar principalmente a redação, atendendo as competências (exigidas) do Enem. A gente observa competência por competência e aí é feito um trabalho preparatório para isso, porque a gente vê que a redação do Enem também é preocupante”.

Essas reflexões apontam para o fato de que o Enem vem reorientando a atividade pedagógica, incrementando práticas avaliativas que superestimam os testes padronizados, com impactos sobre os objetivos da avaliação, os quais não visam mais à garantia de que os objetivos do trabalho docente se voltem para assegurar a aprendizagem de todos os alunos, como é o caso da avaliação formativa. Ao contrário, sendo vinculada a um currículo padronizado, como o fomentado pelo Enem, a avaliação externa e de larga escala promove práticas avaliativas tradicionais, fundadas na exigência do ensino de um conjunto de conteúdos em um tempo pré-determinado, prejudicando uma das premissas básicas de um trabalho pedagógico individualizado de qualidade, qual seja a de que “os alunos podem apresentar ritmos diferenciados de aprendizagem. Dessa forma, a flexibilidade curricular necessária para atender as necessidades e ritmos diferenciados dos alunos fica comprometida” (Sousa; Arcas, 2010, p. 195), repercutindo no trabalho docente, pois sua autonomia vai sendo paulatinamente retirada.

Por isso, é complicado responsabilizar aos professores pelo não atingimento das metas estipuladas, na maioria das vezes à sua revelia, até porque, via de regra, são desconsideradas as condições concretas de trabalho de professores e gestores educacionais e seu impacto sobre a aprendizagem e as formas de funcionamento das escolas, sendo, portanto, imprescindível que se

estabeleça a indissociabilidade entre a responsabilização e as condições materiais objetivas existentes, sob pena de se incorrer na injustiça de focar atenção apenas nos resultados dos testes padronizados, desconsiderando o processo. Para Maués (2011), existe:

[...] um consenso em dizer que a qualidade do docente é a principal variável que influí sobre os resultados dos alunos. Essa suposta correlação é estudada a partir das notas dos alunos e alguns indicadores como diplomas, experiência pedagógica, competências teóricas, conhecimentos em uma disciplina (p. 05).

Para Ximenes (2012, p. 358), costuma-se subestimar os impactos das propostas de responsabilização educacional no concernente ao regime jurídico do “direito à educação e do padrão de qualidade e, especificamente, no papel que as políticas de avaliação nacional ocuparão na gestão dos sistemas de ensino [...] com graves riscos à ideia de universalidade e igualdade na educação”. Mas, com a “responsabilidade vinculada a metas de desempenho, [...] a tendência é a ampliação da pressão produtivista sobre professores e escolas, estimulando estratégias de resistência e a adoção de mecanismos de diferenciação na rede pública”.

Com a realização desta pesquisa na rede estadual de ensino médio da região urbana de São Luís - MA, constatou-se, não obstante o acima exposto, adesão quase que irrestrita a esse modelo que confere valorização extrema às avaliações externas, no contexto das instituições educacionais nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Observou-se que, dos 12 professores entrevistados, a maioria se disse favorável ao Enem enquanto mecanismo justo e democrático para acesso ao ensino superior. Isso é preocupante, pois se verifica que fatores socioeconômicos, por exemplo, são negligenciados no processo de escolha para ingresso de estudantes no ensino superior, sendo que, pesquisas revelam que três são os principais aspectos determinantes dos resultados em termos de avaliação educacional, que são: 1) origem socioeconômica do aluno, 2) condições de oferta de ensino e 3) indicadores de resultado/desempenho da escola (Alves, Passador & Noronha, 2007).

É possível inferir que esta situação se agrava quando, ao se desconsiderar a baixa qualidade de grande parte do ensino oferecido, impõe-se aos jovens oriundos de escolas públicas de nível médio a realização de um exame como o Enem - padronizado e que desconsidera as particularidades das redes e sistemas de ensino - como condição para acessar uma vaga no ensino superior. Para Valente (2010), dentre as variáveis que mais impactam a definição dos ingressantes no ensino superior, destaca-se o nível socioeconômico, de modo que é importante “desmistificar metas pretensiosas como a de democratizar o acesso às vagas e possibilitar a mobilidade acadêmica”, pois não há, efetivamente, fundamentos que “permitam considerar eficientes as mudanças no Enem para alterar o perfil dos ingressantes em cursos de grande atratividade (p. 01). Valente (2010) reitera, ainda, que:

Os estudos sobre perfil dos ingressantes nas universidades apontam que o nível socioeconômico dos estudantes influencia bastante no processo classificatório. Entende-se que aqueles estudantes que têm acesso a uma escola de melhor qualidade obtêm níveis mais avançados do que aqueles que tiveram acesso a escolas de menor qualidade. O “novo” Enem não leva isso em consideração e, ao mesmo tempo em que possibilita uma disputa nacional para o acesso as universidades, não viabiliza maior chance de ingresso aos estudantes de classes mais populares. Dessa forma, a possibilidade de escolha nacional dá mais chance aos que já tem (p. 01).

Segundo o autor, trata-se de “um tipo de seletividade social travestida de seletividade técnica, fortalecendo o ingresso nas universidades públicas federais de alunos de maior poder aquisitivo e de regiões mais ricas do país”. Portanto, aprimorar o Enem “que continua sendo classificatório, parecemos não adiantar. Efetivo seria aplicar as verbas compatíveis [...] para universalizar com qualidade o ensino médio e ampliar significativamente o acesso à educação superior pública e de qualidade” (Valente, 2010, p. 01).

Diante desse cenário relativo à implementação do Enem, verifica-se que as avaliações externas, elaboradas de forma padronizada, focadas em resultados, constituem, na atualidade, uma das principais ferramentas que vêm servindo ao Estado no exercício de seu papel de controle, impondo o *accountability* aos sistemas educacionais, pautando e valorizando atuações performáticas. Frente a essa crescente exigência de prestação de contas mediante os resultados alcançados por cada escola, a gestão e o trabalho docente tendem a ser considerados estratégicos para o atingimento dos resultados, os quais passam a ser o eixo norteador de toda a ação pedagógica, enquanto uma das funções centrais do Estado Avaliador, e em decorrência da cultura comercial inerente à lógica neoliberal (Lenoir, 2004). Cabe ressaltar que, a importância da avaliação educacional é consenso entre os estudiosos, independentemente de sua posição política ou ideológica. Os dissensos ocorrem em relação à definição de seu papel, de suas funções e, sobretudo, da utilização a ser feita com os resultados obtidos.

Para Sousa (2003), não é possível que se compare todas as escolas das diversas regiões do país por meio de uma avaliação quantitativa, contudo, na prática, verifica-se que se estabeleceu uma clara “comparação e classificação das unidades federadas, estimulando a competição entre elas com o objetivo de galgarem melhores postos no ranking das unidades escolares” (p. 180).

Discutir as repercussões das avaliações externas sobre o trabalho docente no contexto pesquisado requer uma contextualização, especialmente no que tange à conjuntura sócio-político-econômica na qual a problemática está situada. Esse contexto vem a repercutir diretamente sobre o fazer docente, reestruturando-o por meio da intensificação de sua precarização, induzindo profundas mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho pedagógico na escola. Para Mancebo, Maués & Chaves (2006), essas alterações geram resultados drásticos para o trabalho docente, inclusive

proliferando as contratações temporárias de professores, o que tende a impactar sobre a mobilização da coletividade e a aprofundar a competitividade e o individualismo. Além disso:

[...] o trabalho docente é afetado em cheio por essas mudanças, que forçam o ritmo da produção, incrementam as tarefas a serem realizadas, instituem horários atípicos, com a aceleração no desempenho das atividades e o aprofundamento de uma dinâmica "produtivista-consumista", comportando práticas como a leitura apressada do último lançamento, o aligeiramento dos cursos, a formação de mais alunos em menos tempo, reduzindo um tempo de convivência, um campo coletivo de criação - com o texto, o tema, os colegas e professores - necessário para que o "círculo de ressonâncias do pensamento possa se instaurar" (Mancebo, Maués & Chaves, 2006, p. 49).

Relativamente às estratégias e técnicas de avaliação mantidas pelo professor em sala de aula após a implementação do Enem, foi possível compreender, a partir das falas dos sujeitos entrevistados, que há uma pressão para que alterações sejam concretizadas. Conforme destacado pelo Professor de Língua Inglesa que leciona na escola pesquisada que obteve a maior pontuação no Enem: “[...] a gente trabalha de três formas: são atividades para casa, pesquisas e exercícios, tanto exercícios diretos com conteúdos, quanto exercícios mais contextualizados, voltados para o que cai no Enem”. A Professora de Matemática da mesma escola, por sua vez, afirma que “[...] no terceiro ano a gente inclui mais o simulado [...] porque já não cabe aquela forma tradicional de avaliar”. Portanto, a partir dessas falas, fica evidente uma reorientação da atividade avaliativa da escola, para atender as demandas postas pelos exames, em detrimento de uma preocupação maior, para com a formação crítica dos alunos, visando à formação de cidadãos, para uma atuação consciente junto à sociedade.

Ao longo do estudo realizado, foi possível verificar que, especialmente a partir da criação do Enem, essa perspectiva de formação crítica e cidadã dos alunos tende a ficar prejudicada e a atividade docente engessada, pois, para atender à meta de fazer alavancar os resultados do Enem, as aulas são voltadas quase que exclusivamente para favorecer o conhecimento técnico. Nas 03 (três) escolas pesquisadas, os Sujeitos entrevistados confirmaram que, diante das demandas e exigências do Enem, muitas foram as modificações implementadas nos conteúdos, nas estratégias de ensino e na avaliação em suas respectivas escolas, visando a uma maior efetividade das mesmas diante do exame, dizendo-se, ainda, em sua maioria, favoráveis às mudanças instituídas.

Diante disto, ressaltamos a perspectiva de Valente (2010, p. 01), ao questionar o suposto salvacionismo do Enem, ao qual muitos dos professores entrevistados aderiram. O autor afirma haver “problemas estruturais” e “deficiências técnicas e políticas” no referido exame, denunciando seu “caráter meritocrático, classificatório e de ranqueamento das instituições”, afirmado, ainda, que o mesmo não contribui para “melhora efetiva dos padrões de qualidade social da educação brasileira” e, inclusive se tornou instrumento indutor de um “tipo de gestão da educação que apostava na competição

entre os estudantes e escolas, minimiza o papel do Estado na promoção de uma educação de qualidade e maximiza o caráter individualista e competitivo na educação”, com impactos em termos de novas atribuições e responsabilidades atribuídas ao professor, em uma constante busca por resultados quantitativos, ainda que isso não signifique melhorias na qualidade educacional.

Por fim, ressaltamos que o presente estudo revelou que, apesar da implementação das avaliações de larga escala, notadamente o Enem, favorecerem o *accountability*, a crescente desresponsabilização do Estado e responsabilização da escola e dos sujeitos docentes, a meritocracia e a intensificação do trabalho docente, estimulando o rankeamento e a competição entre as instituições educacionais e entre os profissionais da educação, estes, cada vez mais imputados quanto ao êxito ou fracasso dos alunos, não há, em contraposição a essas novas demandas, uma política de Estado efetivamente voltada à valorização dos profissionais da educação no Maranhão, bem como não se evidenciou significativas formas de organização e/ou de resistência dos sujeitos docentes frente às exigências decorrentes da intensificação do trabalho docente, oportunizando, assim, novos estudos que possam dar conta de melhor compreender essa e outras questões atinentes à temática em pauta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente estudo possibilitou-nos compreender que muitas foram as alterações implementadas no ensino médio, a partir da introdução do Enem enquanto avaliação externa de larga escala que vem assumindo centralidade no contexto das políticas públicas educacionais desde a década de 1990, com significativas e preocupantes repercussões sobre o trabalho docente, em razão das crescentes demandas e das exigências colocadas ao trabalhador desse nível de ensino.

Assim, ao compreendermos as consequências que esse modelo de avaliação vem produzindo sobre o trabalho docente na educação básica e no ensino médio em particular, no contexto do Estado avaliador, a partir da análise dos dados levantados durante a coleta de dados da pesquisa, verificou-se a existência de um confronto entre o atual contexto das políticas educacionais, com foco no Enem, enquanto uma avaliação externa padronizada, de um lado, e, de outro, o trabalho docente no ensino médio, cujos sujeitos vêm sendo instados a desenvolver um conjunto de novos saberes e competências para responder às demandas apresentadas pelo cenário econômico e pelo mercado capitalista em expansão.

Ao longo da investigação realizada, esta pesquisa, desenvolvida em 03 (três) escolas públicas estaduais situadas na região urbana do município de São Luís – MA, ratificou que, a partir da implementação desse exame, passou a haver maior pressão por resultados quantitativos, alterando a prática e o fazer docente, que foram instados a se adequar ao referido exame. Dentre as principais

repercussões das iniciativas de avaliação em larga escala no cenário da escola, tem-se: a centralidade dos produtos ou resultados, em detrimento do processo; a responsabilização e o crescente uso da meritocracia no concernente ao trato individual de instituições ou estudantes, corroborando a competitividade entre as instituições educacionais e, também, entre os sujeitos docentes que nelas atuam; a aferição de dados de desempenho escalonados e predominantemente quantitativos, na perspectiva da mera classificação; supervalorização da avaliação externa e do fomento ao *rankeamento*, de forma desarticulada à auto avaliação.

Fundado no âmbito de tais características, esse modelo de avaliação tende a impor uma dinâmica nos sistemas de ensino que estimula fortemente o estabelecimento de mecanismos voltados à responsabilização e a meritocracia como instrumentos privilegiados de gestão, além da conformidade do currículo aos testes padronizados de rendimento de alunos, os quais passam, inclusive, a serem compreendidos como parâmetros de conhecimentos úteis e relevantes a nortearem os conteúdos trabalhados em sala de aula, a serem, posteriormente, objeto de testagem.

É preocupante atribuir a um exame nos moldes do Enem a capacidade de reorientação curricular do ensino médio, como verificamos na pesquisa realizada. Esse modelo de prova unificada tem levado, dentre outros, ao foco em conteúdos de natureza nacional, em desfavor de conteúdos de âmbito regional, com implicações negativas à formação dos estudantes, dada a negligência em relação aos conhecimentos escolares concernentes às diferenças regionais. Outra questão a ser refletida, dado que repercute sobre o trabalho docente, é o fato de esse exame ser aplicado antes do encerramento do ano letivo, favorecendo o êxito de escolas privadas no *rankeamento* das instituições amplamente publicizados na mídia, prejudicando, em contrapartida, as escolas públicas que, via de regra, se veem impossibilitadas de antecipar os conteúdos exigidos no exame, como parecem fazer as escolas particulares.

Contudo, a partir do presente estudo, constatou-se que, não obstante as alterações impostas à prática do trabalho docente no ensino médio a partir do Enem, com novas atribuições e responsabilidades sendo imputadas ao professor, face às repercussões dos resultados do Enem sobre a escola e o trabalho docente no ensino médio, inclusive com a tentativa de responsabilização individual dos professores e gestores das escolas quanto aos resultados alcançados no certame, sem uma análise mais aprofundada quanto às condições objetivas de trabalho que, muitas vezes, são extremamente precárias em grande parte das escolas públicas, significativa parcela dos docentes entrevistados mostrou-se favorável ao Enem no seu formato atual, demonstrando não compreender a relação existente entre sua situação de exploração, com as crescentes demandas de trabalho, e a

política educacional meritocrática que vem sendo imposta na América Latina, no Brasil e no Estado do Maranhão.

Verificamos que isso ocorre, dentre outros, porque grande parte dos professores entrevistados, mesmo quando afirmam que estão tendo que trabalhar aos finais de semana, em casa ou na, elaborando simulados referentes ao Enem para aplicar em sala de aula e preparando/treinando os alunos para os testes estandardizados, não percebem que estão sofrendo uma intensificação em seu processo de trabalho ou que estão sendo imputados em termos de maiores atribuições e responsabilidades em função das exigências do Enem. Há, entretanto, aqueles que percebem, sim, que estão tendo sua autonomia comprometida e que se sentem expropriados em relação ao seu tempo livre, mas estes, em geral, são profissionais com vínculo de trabalho temporário, contratados somente por um período predefinido, sem estabilidade, de modo que, assim, não se sentem à vontade para questionar ou criticar essas modificações instituídas em seu fazer docente.

Relativamente à formação e à valorização do trabalho docente após a implementação do Enem, não foi possível constatar que haja, em contrapartida às demandas postas por este exame, efetiva política de Estado voltada à valorização de seus profissionais docentes no Estado do Maranhão, seja pela perspectiva da carreira, da remuneração e/ou da formação continuada. Além disso, em um cenário de exacerbada valorização da meritocracia e da responsabilização individual dos sujeitos, são grandes as dificuldades para se fazer valer este direito, enquanto prevalece a busca por conquistas pessoais, em detrimento da coletividade.

Tendo em vista o acima exposto, embora não tenhamos a pretensão de dispor de todas as respostas às muitas perguntas que permanecem em aberto no que tange aos usos e repercussões das avaliações padronizadas sobre o trabalho docente no Brasil, intentamos, com este trabalho, contribuir para o debate em torno da temática em pauta, dada a carência de discussão sobre o assunto no contexto específico do ensino médio no município de São Luís e no Estado do Maranhão. Por fim, não compreendemos ter concluído, neste espaço, o debate sobre as amplas oportunidades de estudos referentes à temática abordada. Portanto, diversas questões permanecem em aberto e comportam a possibilidade de estudos específicos capazes de dar conta de explorá-las com maior propriedade e pertinência.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4^a Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga, Universidade do Minho, 2001.

ALVES, Thiago; PASSADOR, Claudia S.; NORONHA, Adriana B. A relação entre desempenho escolar, condições de oferta de ensino e origem socioeconômica em escolas da rede pública de ensino. In: **23º Simpósio Brasileiro; 5º Congresso Luso-Brasileiro; 1º Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE, 2007.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Representantes de entidades de educação falam das repercussões do Saeb no ensino e na aprendizagem. 2008. Disponível em:
<<http://www.promenino.org.br>>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Portaria n.º 807 de 18 de junho de 2010. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e dá suas diretrizes. **Diário Oficial da União**, DF, 18 jun. 2010. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/ideb.html#top>>. Acesso em: mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer Programa Ensino Médio Inovador**, Setembro, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1998. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: jun. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

CARNOY, Martin; CASTRO, Cláudio M. (Orgs.) **Como anda a Reforma educacional na América Latina?** Rio de Janeiro: FGV, 1997.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandartizada: a perda da qualidade e a segmentação social. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, p. 71-79, 2009. Disponível em:
<www.sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: ago. 2017.

CONTRERAS, José D. **A autonomia de professores**. São Paulo. Cortez, 2002.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Caderno do Cedex**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 24^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, Jun. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: set. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnismo? In: **Seminário de Educação Brasileira**, 3., Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev. 2011.

LENOIR, Yves. Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives ? In LESSARD, C. Et MEIRIEU, P. **L'Obligation de Résultats en Éducation**. Québec: Presses de l'Université Laval, 2004.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses Cabral; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Crise e Reforma do Estado e da Universidade Brasileira:** implicações para o trabalho docente. *Educar em Revista* (Impresso), v. 28, p. 37-54, 2006.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. In: **31^a Reunião da Anped**. Caxambu, 2011.

MÁXIMO, Luciano. **Ganho por meta e foco de Estados na educação.** Valor Econômico, São Paulo, 21 jan. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A política de responsabilização dos professores tem promovido uma corrosão na carreira.** Entrevista concedida a Vozes da Educação. Disponível em <<http://vozesdaeducacao.org.br/blog>>, em 21/12/2012. Acesso em: jul. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Dez 2004, vol.25, nº 89, p.1127-1144.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional:** uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SOUZA, Sandra Maria Zábia Lian; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Revista Educação:** teoria e prática - v. 20, n.35, jul-dez. 2010, p. 181-199.

SOUZA, Sandra Maria Zábia Lian. Avaliação e gestão da educação básica: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil:** novos marcos regulatórios? São Paulo: Editora Xamã, 2009, p. 31-45.

SOUZA, Sandra Maria Zábia Lian. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUZA, Sandra Zábia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de avaliação e quase-mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. especial, 2003, p. 873-896.

VALENTE, Ivan. **Avaliando o Enem**. Disponível em: <<http://www.ivervalente.com.br/blog>> 17 nov. 2010. Acesso em: mai. 2017.

XIMENES, Salomão Barros. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, 2012.

Consulta em Documentos Eletrônicos:

Disponível em: <<http://www.mec.gov.Br>> Acesso em: jul. 2025.

Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: mai. 2025.

Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislação>> Acesso em: ago. 2025.

Disponível em: <<http://www.guiadoestudante.com.br>> Acesso em: set. 2025.