XXVIII ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI GOIÂNIA – GO

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS II

SANDRA REGINA MARTINI

MARA DARCANCHY

ROBERT BONIFÁCIO DA SILVA

Copyright © 2019 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI
Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina
Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás
Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. César Augusto de Castro Fiuza - UFMG/PUCMG – Minas Gerais
Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS – Sergipe
Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul
Secretário Executivo - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - Unimar/Uninove – São Paulo

Representante Discente – FEPODI
Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie – São Paulo

Conselho Fiscal:
Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM – Rio de Janeiro Prof. Dr.
Aires José Rover - UFSC – Santa Catarina
Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP – São Paulo
Prof. Dr. Marcus Firmino Santiago da Silva - UDF – Distrito Federal (suplente)
Prof. Dr. Ilton Garcia da Costa - UENP – São Paulo (suplente)

Secretarias:
Relações Institucionais
Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED – Santa Catarina
Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR – Ceará
Prof. Dr. José Barroso Filho - UPIS/ENAJUM– Distrito Federal
Relações Internacionais para o Continente Americano
Prof. Dr. Fernando Antônio de Carvalho Dantas - UFG – Goías
Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA – Bahia
Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA – Maranhão
Relações Internacionais para os demais Continentes
Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba – Paraná
Prof. Dr. Rubens Beçak - USP – São Paulo
Profa. Dra. Maria Aurea Baroni Cecato - Unipê/UFPB – Paraíba

Eventos:
Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch (UFSM – Rio Grande do Sul) Prof. Dr.
José Filomeno de Moraes Filho (Unifor – Ceará)
Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta (Fumec – Minas Gerais)

Comunicação:
Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro (UNOESC – Santa Catarina
Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho (UPF/Univali – Rio Grande do Sul Prof. Dr. Caio
Augusto Souza Lara (ESDHC – Minas Gerais

Membro Nato – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP – Pernambuco

D597

Direitos sociais e políticas públicas II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UFG / PPGDP

Coordenadores: Sandra Regina Martini

Mara Darcanchy

Robert Bonifácio da Silva – Florianópolis: CONPEDI, 2019.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-5505-812-7

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Constitucionalismo Crítico, Políticas Públicas e Desenvolvimento Inclusivo

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Assistência. 3. Isonomia. XXVIII Encontro Nacional do CONPEDI (28 : 2019 : Goiânia, Brasil).

CDU: 34



Conselho Nacional de Pesquisa
Univeridade Ferderal de Goiás e Programa
e Pós-Graduação em Direito Florianópolis

Santa Catarina – Brasil
www.conpedi.org.br





de Pós Graduação em Direito e Políticas Públicas
Goiânia - Goiás
https://www.ufg.br/

XXVIII ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI GOIÂNIA – GO

DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS II

Apresentação

Na perspectiva de concretizar o objetivo de valorização da pesquisa interinstitucional como uma contínua necessidade de reformulação axiológica, por meio do diálogo permanente entre diversificadas visões, culturas e referências, a obra divulga artigos apresentados no Grupo de Trabalho intitulado DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS II, durante o XXVIII ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI realizado na cidade de Goiânia/GO, entre os dias 19 e 21 de junho de 2019.

A presente obra reúne aportes científicos de estudiosos, profissionais e juristas de expressão nas diversas áreas do direito, com a proposta de investigações, em vários prismas, sobre o desenvolvimento das relações jurídicas, o amadurecimento evolutivo dos direitos sociais e das políticas públicas, diante dos desafios postos pela nova ordem global, que determinam como única certeza a existência de crescentes incertezas.

Incertezas estas, advindas das céleres mudanças da realidade contemporânea, sem precedentes históricos, com a ressignificação de paradigmas e alicerces da humanidade, na premente busca de alternativas aptas a promover o equilíbrio entre a ampliação dos avanços e a redução das desigualdades, a garantir espaços de participação das minorias e das parcelas vulneráveis e a valorizar a qualidade de vida, com base nos pilares dos direitos fundamentais e da justiça.

Ao desenvolver reflexões críticas sobre várias temáticas relevantes, algumas novas e outras já conhecidas, mas ainda carentes de solução, ao possibilitar o diálogo da diversidade de interesses e perspectivas de potencial transformador na produção do conhecimento e na construção de um novo modelo de participação social, a obra que ora se apresenta pretende contribuir com o resgate de valores basilares, para a concretização de direitos que ainda estão restritos ao nível do discurso.

Os artigos debatidos e apresentados no GT são a seguir descritos:

CARLA MANUELLA ARAGÃO BEZERRA e STÉFANI CLARA DA SILVA BEZERRA fundamentam crítica sobre a finalidade do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), embora visto como forma de integração cultural e acesso democrático às instituições de ensino superior, ao ser transportada para as escolas, mostra o inverso: competitividade,

rankerização da educação e exclusão de alunos “inadequados” ao sistema. Salientam que a matriz curricular escolar deveria se basear na formação e evolução intelectual e pessoal do aluno e que as escolas, ao visarem lucros e visibilidade, tratam seus alunos como poupanças de conhecimento, depositando conteúdos e retirando colocações.

CÁTIA REJANE LICZBINSKI SARRETA e LUCIANO PINELI CHAVEIRO trazem, com o sugestivo título: “Maiores abandonados” uma discussão sobre as políticas públicas que o Estado dispõe para atender crianças e adolescentes que saem do acolhimento institucional, muitas vezes, por atingir sua maioridade. A partir de uma contextualização no instituto adoção e na sétima medida protetiva do art. 101, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que são os abrigos, descrevem a escassez de políticas públicas propostas pelo Estado para essas crianças.

DANILO HENRIQUE NUNES e LUCAS DE SOUZA LEHFELD propõem o novo conceito de família e das relações poliafetivas, destacando que a respectiva omissão regulatória implica reflexos no Direito Previdenciário. Passam por discussões sobre o reconhecimento das uniões homoafetivas como entidade familiar, e sobre a perda da eficácia jurídica do conceito tradicional de família e dos modelos familiares monogâmicos.

FABIANA ALDACI LANKE discorre sobre o cumprimento da meta nº 20 do Plano Nacional de Educação e o monitoramento por organizações governamentais e não governamentais, sobre os investimentos públicos em educação básica. Pontua políticas públicas, mecanismos de participação social e medidas governamentais de enfrentamento a questões que afetam o direito social à educação, como garantia constitucional.

FERNANDA SANTOS BRUMANA examina a atuação do orçamento público na seara das medidas administrativas com a finalidade de concretização dos Direitos Fundamentais, as chamadas Políticas Públicas. Aborda ainda a PEC do orçamento impositivo e suas implicações para o atual cenário nacional das políticas públicas e desenvolvimento, mostrando possíveis benefícios e resultados esperados.

GIOVANA TOGNOLO VILELA MACEDO e MILENA ZAMPIERI SELLMANN enfatizam a impossibilidade de substituição de CDAs para alterar o polo passivo nas execuções fiscais, trazida com a edição da súmula n.º 392 do STJ que criou diversos obstáculos ao recebimento do crédito tributário pela Fazenda Municipal. Apontam as suas impropriedades diante conceitos básicos do Direito Tributário, além de sua não recepção pela nova lei processual, o CPC/2015. Por fim, trará uma reflexão sobre os óbvios impactos de tal interpretação sobre a concretização de direitos fundamentais sociais.

GUILHERME RAMOS JUSTUS e EDUARDO MILLEO BARACAT no artigo: “O Decreto n. 9.450/2018 como instrumento de inclusão social para presos e egressos do sistema prisional brasileiro” analisam, a partir de dados do CNJ sobre reincidência criminal e a situação do sistema prisional brasileiro, como a instituição da Política Nacional de Trabalho no Sistema Prisional pode efetivar o ideal ressocializador da pena. Exploram também uma teoria contemporânea sobre o viés social das penas, seus respectivos meios de readaptação do preso e do egresso do sistema prisional ao convívio social, bem como de que forma o trabalho pode ser um método eficaz de inclusão social e de redução da reincidência criminal.

JUSSARA SCHMITT SANDRI desenvolve pesquisa sobre o direito à educação e a política de reserva de vagas no âmbito do Instituto Federal do Paraná, objetivando demonstrar a dinâmica do sistema de reserva de vagas para o acesso ao ensino médio integrado e subsequente. Evidencia que a política de cotas raciais e sociais viabiliza o acesso à educação a determinadas minorias e grupos em estado de vulnerabilidade socioeconômica, no âmbito da referida instituição de ensino.

LÍGIA DE SOUZA FRIAS descreve a relevância do programa “Luz para Todos” e respectivo desenvolvimento de forma eficiente, interpretando planos plurianuais e dados estatísticos de modo a demonstrar que um planejamento bem executado traz diversos ganhos para as populações beneficiadas. Durante a apresentação de seu artigo a autora fez interessantes comentários como a importância da geladeira na redução de casos de pressão alta provenientes da conservação de carne com o sal, entre outros resultados positivos propiciados por este programa ao levar energia elétrica a milhares de domicílios em áreas rurais e comunidades isoladas que estavam na escuridão em pleno século XXI.

LUIZ HENRIQUE MILARÉ DE CARVALHO assinala o direito à moradia digna, (EC 26 /2000) no contexto de (des)construção dos direitos sociais no Brasil. Questões de saneamento básico em áreas periféricas, do fim do Ministério das Cidades, do crescente favelamento dos centros urbanos e as ações implementadas em Políticas Públicas que permeiam o conceito de dignidade são discutidas, na efetivação dos direitos sociais, sobretudo para realizar a Constituição Cidadã.

MÁRCIO VALÉRIO FERREIRA FERNANDES em seu artigo intitulado: “Políticas públicas de saúde e orçamento público: impactos das renúncias fiscais” identifica as principais causas da insuficiência de recursos para a saúde pública. A hipótese, confirmada pelos resultados e conclusões, é a de que as renúncias fiscais e as desvinculações das receitas da União contribuem para tornar o orçamento efetivamente comprometido. O subfinanciamento faz com que a Administração não atenda às necessidades da população,

fomentando o crescimento da judicialização e colocando em risco a sustentabilidade orçamentária e o desenvolvimento social.

NICHOLAS ARENA PALIOLOGO e DANIEL MACHADO GOMES investigam a judicialização das políticas públicas de saneamento básico no estado do Rio de Janeiro e seus respectivos impactos. Analisam ações ajuizadas e tratam da doutrina da efetividade das normas constitucionais, o agigantamento do Poder Judiciário frente aos outros poderes e a consolidação do saneamento básico como direito fundamental. Concluem pela necessidade de criação de parâmetros específicos para a atuação judicial, respeitando o plano de metas, recursos orçamentários e as disposições previstas na própria lei federal.

RAINERI RAMOS RAMALHO DE CASTRO avalia a efetividade do programa "Bolsa Família" para a garantia dos direitos fundamentais à alimentação e à saúde. Conclui que o Programa trouxe resultados bastante positivos, tendo exercido um papel relevante na melhoria das condições de vida de seus beneficiários. Entretanto, as deficiências legais constatadas na estrutura do programa resultaram em consequências negativas práticas para sua concretização, prejudicando o alcance pleno de seus objetivos.

REGINA VERA VILLAS BOAS e DURCELANIA DA SILVA SOARES revelam na pesquisa intitulada: "O direito fundamental social à educação de qualidade e a (in) efetividade das políticas públicas voltadas aos jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social", que somente a prática da educação de qualidade poderá resgatar valores da essência humana, para o pleno desenvolvimento de crianças, jovens e adolescentes, concretizando sua formação e o seu preparo para a vida. Avançam no entendimento de que o sistema educacional não tem se mostrado satisfatório ao cumprimento desse desiderato, indicando a necessidade de desenvolvimento e materialização de políticas públicas educacionais eficientes e inclusivas, que protejam os mais vulneráveis às vicissitudes socioeconômicas e culturais contemporâneas e às inquietudes da sociedade civil tornando-a igualitária e justa.

ULYSSES MONTEIRO MOLITOR aborda a audiência de custódia no processo criminal como instrumento de políticas públicas pelo Poder Judiciário, instrumento que objetiva a breve apresentação judicial do preso em flagrante para avaliação da necessidade da prisão com vistas à rápida constatação de eventuais ilegalidades ou outras ofensas aos Direitos e Garantias Fundamentais. As convenções humanitárias impõem uma atuação célere e eficaz do Poder Judiciário, mormente se tratando de processos criminais de presos em flagrante, avaliando se garantias constitucionais foram obedecidas mesmo sem a necessária presença de um advogado e sem a oportunidade de exercício de ampla defesa.

Nesse sentido, tendo como elemento fundante a construção de diálogo permanente e a transversalidade dos direitos sociais e das políticas públicas com as diversas dimensões epistemológicas, a obra que ora se apresenta tem o intuito de contribuir com todos os sentidos de inclusão, propiciando instrumentos para a conquista da cidadania e da dignidade humana, pautada na possibilidade de articulação da cidadania para a concepção de caminhos que levem à formação de uma sociedade mais justa.

Finalizando esta apresentação, cumpre registrar nosso agradecimento pela oportunidade de condução dos debates entre pesquisadores altamente qualificados e a honra desta coordenação.

Profa. Dra. Sandra Regina Martini - Uniritter / URGS

Profa. Dra. Mara Darcanchy - Centro Universitário Curitiba - UNICURITIBA

Prof. Dr. Robert Bonifácio da Silva - Universidade Federal de Goiás – UFG

Nota Técnica: Os artigos que não constam nestes Anais foram selecionados para publicação na Plataforma Index Law Journals, conforme previsto no artigo 8.1 do edital do evento. Equipe Editorial Index Law Journal - publicacao@conpedi.org.br.

ENEM E A "RANKERIZAÇÃO" DA EDUCAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

ENEM AND THE "RANKING" OF EDUCATION OF MIDDLE SCHOOL

Carla Manuella Aragão Bezerra [1]
Stéfani Clara da Silva Bezerra [2]

Resumo

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é visto como mecanismo de integração cultural e acesso democrático às instituições de ensino superior, embora apoiado em critérios quantitativos, seletivos e classificatórios. Porém, essa finalidade, transportada para as escolas, mostra o inverso: competitividade, rankerização da educação e exclusão de alunos "inadequados" ao sistema. A matriz curricular escolar deveria se basear na formação e evolução intelectual e pessoal do aluno. Transpondo o sistema classificatório do ENEM para as escolas, há incompatibilidade com a ensinagem. As escolas, visando lucros e visibilidade, tratam seus alunos como poupanças de conhecimento, depositando conteúdos e retirando colocações.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Enem, Rankerização da educação, Mercantilização do aluno

Abstract/Resumen/Résumé

The National High School Examination (ENEM) is seen as a mechanism for cultural integration and democratic access to higher education institutions, although it is supported by quantitative, selective and classificatory criterion. However, this purpose, transported to schools, shows the opposite: competitiveness, rankerization of education and students exclusion "inadequate" to the system. The school curriculum matrix should be based on the student's intellectual and personal development. Transposing the ENEM classificatory system to the schools, there's incompatibility with the teaching. Schools, for profit and visibility, treat their students as knowledge savings, depositing content and withdrawing placements.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Formative evaluation, "enem", Rankerization of education, Merchantilization of the student

[1] Advogada. Mestranda em Direito pela Unichristus. Graduada em Direito pela Unichristus.

[2] Mestranda em Direito e Desenvolvimento pela Unichristus, Bolsista da FUNCAP, especialista em Direito Processual Civil pela Faculdade Tecnológica de Palmas (FTP), Graduada em Direito pela Unifor.

1 INTRODUÇÃO

Na educação, a avaliação surge, em um primeiro momento, com finalidades exclusivamente quantitativas. Isso se deve à Psicometria que cuidou da aplicação de técnicas de mensuração e quantificação, favorecendo, assim, o advento da Avaliação Educacional que passa a usar uma espécie de escala para atribuir valores ou notas aos alunos.

Apesar de ter havido uma certa superação quanto a este modelo estritamente numérico, no Brasil, pode-se perceber que ainda prevalece o monopólio avaliativo do exame, muito bem representado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Tratando o presente trabalho especificamente dessa problemática a partir da análise do ENEM, pode-se constatar que a quantificação do ensino é algo que está longe de ser totalmente abolido do sistema educacional brasileiro, onde até mesmo as escolas entram em disputas "intelectuais" pelo maior índice de aprovação.

Os exames não se prestam a medir conhecimento, mas apenas para aferir a capacidade de memorização do conteúdo transmitido aos alunos, onde estes se tornam mero "depósitos" de matérias transmitidas pelos professores.

Diferentemente do ato de avaliar, o exame se presta à quantificação, classificação daquele indivíduo no momento presente, sem nenhuma perspectiva quanto a um possível prognóstico do seu aprendizado, ou seja, rever os erros cometidos e trabalhar neles.

O ensino no Brasil precisa levar em consideração a avaliação formativa e sua finalidade de focar no futuro do aluno, promovendo seu crescimento, não apenas intelectual, mas também pessoal e social. Por vezes, esse modelo de exames classificatórios, tem provocado o adoecimento de jovens que, pressionados por suas escolas e pais, cobram-se cada vez mais por notas máximas.

O presente trabalho foi desenvolvido através de uma abordagem qualitativa, fazendo uso de pesquisas bibliográficas, análise da legislação, mais especificamente da Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como periódicos e artigos científicos.

2 RANKERIZAÇÃO DO ENSINO

Pode-se considerar a origem dos exames como mecanismos de classificação, a aplicação de testes psicométricos nas avaliações educacionais. De acordo com Marcos Antônio Martins Lima (2010, p. 91), "a psicometria trata do desenvolvimento e da aplicação

de técnicas de mensuração e quantificação dos fenômenos psicológicos com o suporte da Estatística e da Matemática".

A avaliação passou a ser tema em pauta pelas políticas educacionais a partir da década de 90, sub-rogando-se "como uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação, os quais têm sido declarados em planos e propostas governamentais, direcionadas às várias instâncias e instituições dos sistemas de ensino" (SOUSA, 2003, p. 176).

Vê-se que, em um primeiro momento, as técnicas de mensuração e quantificação, aplicadas às ciências da educação, se prestam à finalidade de fornecer um diagnóstico, ainda que superficial, do ensino brasileiro.

É nesse contexto que os exames/testes passam a ser aplicados como mecanismos de classificação e rankerização. Tal prática, apesar de se apresentar como um elemento quantificador viável, acaba por omitir o aspecto qualitativo e subjetivo que persiste por trás dos dados numéricos, qual seja, a exclusão dos alunos no âmbito educacional. Para Philippe Perrenoud (1998, p. 11):

> A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. [...] No decorrer do ano letivo, os trabalhos, as provas de rotina, as provas orais, a notação de trabalhos pessoais e de dossiês criam "pequenas" hierarquias de excelência, sendo que nenhuma delas é decisiva, mas cuja adição e acúmulo prefiguram a hierarquia final [...].

Apesar de ser apresentada com o nome de avaliação, as escolas aplicam exames e testes para quantificar o "aprendizado" dos alunos. A crítica reside não apenas na divisão classificatória dos estudantes, mas no critério desta que não leva em consideração o conhecimento propriamente dito, mas a capacidade do aluno de memorizar conteúdos e até mesmo de fraudar os resultados (fraude conhecida popularmente como "pesca" e "cola").

No Brasil, a Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996, online, grifo nosso), trata da avaliação, mais especificamente em seu art. 24, V:

> Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
> [...]
> V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

> a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com **prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos** e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
> b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
> c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
> d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
> e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos [...].

Vê-se que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) não exclui totalmente os aspectos quantitativos da avalição, todavia dá aos aspectos qualitativos maior relevância. Nesse sentido, entende-se que o processo avaliativo não pode ser totalmente separado da sua quantificação, em razão da necessidade de se "prestar contas" com a instituição de ensino. Entretanto não é isso o que acontece no âmbito escolar.

Em razão de um ensino mais "prático" e "lucrativo", as escolas usam critérios quantitativos com maior ênfase e prioridade, a fim de demonstrar a eficácia dos métodos de ensino aplicado e, assim, atrair mais "clientes". Há uma espécie de esvaziamento da finalidade da educação propriamente dita.

A estratificação de notas não se presta ao papel de diagnosticar eventuais dificuldades no processo de aprendizado, ao contrário, ela pode até mascará-las, pois, consoante já afirmado, esses processos podem ser fraudados pelos próprios alunos. Nas palavras de Rebecca Faria da Silva (2017, online):

> O ato de avaliar geralmente não é utilizado como forma de repensar a prática, e sim como meio de julgá-la e torná-la estratificada. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia o avanço e o crescimento do aluno, somente a função diagnóstica serve para essa finalidade.

Não adianta em nada a avaliação dos alunos sem o propósito de trabalhar os erros cometidos e, assim, construir o aprendizado a partir deles. Apesar da LDBEN dispor da avaliação formativa como mecanismo de aferir o aprendizado, sua aplicabilidade deve seguir determinados requisitos para que cumpra efetivamente o seu papel de "ensinagem", qual seja, voltar-se a um diagnóstico (o ato de avaliar deve se ater à situação presente do aluno, mas voltar-se para o futuro); buscar uma solução para o diagnóstico obtido; quanto à expectativa de resultados, ocupar-se no processo e no produto ao mesmo tempo, proporcionando uma construção do aprendizado; ter um caráter inclusivo e dialógico (LUCKESI, 2011).

2.1 EXAME *VERSUS* AVALIAÇÃO: O QUE MUDA?

Antes de tratar especificamente do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e suas implicações na didática do ensino médio, cumpre uma análise detida acerca do exame e da avaliação e suas respectivas diferenças para fins de aprendizado.

O exame se presta a aferir o poder de assimilação do estudante até o momento presente, como resultado de uma preparação prévia. Ao educador, após a realização do teste, não importa se o aluno pode aprender mais ou se ele sabia mais do que conseguiu expressar naquele momento (LUCKESI, 2011).

Já a avaliação se volta ao presente e ao futuro, isto é, a ela interessa o diagnóstico do aluno, o que sua performance revela sobre a possibilidade de aprender um pouco mais ou de melhorar algum ponto frágil (LUCKESI, 2011).

Pode-se inferir dos parágrafos acima que a principal diferença entre o exame e a avaliação formativa é o feedback que o aluno terá de seu professor e como estes irão lidar, conjuntamente, com as fragilidades identificadas.

Nas palavras de Perrenoud (1998, p. 103), "é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.". Vê-se, assim, que a avaliação formativa, conforme dito anteriormente, se preocupa com o aprendizado do aluno e não apenas com resultados quantitativos.

Porém, é importante esclarecer, que os exames não devem ser, de um todo, "demonizados", pois há momentos em que é preciso se ter um procedimento classificatório, haja vista que nem o ensino superior nem os cargos públicos são acessíveis a todos de forma universal. Nesse sentido, Luckesi diz que é preciso encarar essa questão tanto sob a ótica de dentro do muro das escolas como de fora:

> [...] o vestibular como meio de acesso ao ensino superior ou a prova realizada em qualquer concurso para acesso a determinada atividade profissional numa empresa ou numa instituição pública caracterizam-se como exames. Nessas ocasiões, tem-se em conta somente o desempenho do examinando no momento em que ele está sendo examinado – nem antes nem depois. É com esse desempenho que será classificado no ranking seletivo. Dentro da escola, o educando não está concorrendo a nada, mas os exames são praticados de igual forma, como se ele estivesse concorrendo a alguma coisa, pois, com base em seus acertos e erros num teste, é classificado numa escala de notas ou de conceitos. Isto é, o que ocorre nos concursos é transporto para as atividades em sala de aula, ainda que sejam circunstâncias bem diferentes (LUCKESI, 2011, p. 187).

No âmbito escolar, as avaliações não deveriam se prestar exclusivamente à classificação dos alunos, pois a finalidade das escolas deve ir além da provação da capacidade de memorização destes, devendo, portanto, ser um ambiente de inclusão e transmissão de conhecimento. Segundo Cipriano Carlos Luckesi (2011, p. 201), "o objetivo da ação pedagógica, no contexto da sala de aula, é que todos aprendam e se desenvolvam, o que implica que ninguém seja excluído".

A avaliação tradicional, entendida aqui, como os exames e testes, "empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas" (PERRENOUD, 1998, p. 18).

Não faz sentido adotar o sistema de classificação no âmbito das escolas, pois, diferentemente das provas de concurso (p. ex., ENEM), os estudantes não estão concorrendo entre si para conquistar alguma vaga em certame de acesso restrito. Nas palavras de Carlos Cipriano Luckesi (2011, p. 189):

> O ato de examinar, quando utilizado no contexto do ensino-aprendizagem na escola, genericamente falando, toma o educador e o educando como se fossem sujeitos existentes num vácuo de relações; como se existissem sem interferência das complexas relações com as quais cada um está em contato e que têm papéis determinantes; como se fossem sujeitos neutros, isentos das determinantes interferências administrativas, sociais, históricas, psicológicas, biológicas e espirituais presentes em todos os seus atos.

A aplicação de exames, quando a finalidade é exclusivamente seletiva, promove, sim, uma democracia do ensino, haja vista proporcionar a todos, a depender do resultado individual, o ingresso em instituições que não possuem aporte financeiro suficiente para ser acesso universal (fato este que justifica a realização de seleções com critérios objetivos). Entretanto, quando se transporta esta realidade para dentro do ambiente escolar, onde não há nenhuma justificativa para isso, se coaduna em uma conduta antidemocrática, tendo em vista que são ambientes destinados ao desenvolvimento da aprendizagem.

2.2 JOVENS "ROBOTIZADOS": MECANIZAÇÃO DO ENSINO

O modelo da educação no Brasil remete à configuração da sociedade industrial do século XIX, condizendo com um formato padronizado, hierárquico e organizado em setores. António Dias de Figueiredo (2002, online) afirma que o modelo industrial inspirou a formação do setor da educação:

> Uma metáfora que inspira, em larga medida, o funcionamento das nossas escolas, e dos próprios processos educativos de hoje, nasceu no início do século XIX, em plena Sociedade Industrial. É a metáfora da máquina. Os valores então reinantes eram os de um glorioso mundo mecanizado, que Frederick Taylor transformou em forma de organização ideal. Ser perfeito, nesses tempos, era operar como uma máquina. Perseguindo esse ideal de perfeição, as fábricas de então transformaram-se em máquinas, e os trabalhadores em peças dessas máquinas, como tão bem retratou Charlie Chaplin, no seu famoso filme Tempos Modernos.

A referida metáfora não se distancia do modelo de educação bancária tão criticado por Paulo Freire, onde os indivíduos encontram-se organizados em filas, aguardando, em silêncio, o momento exato de se manifestar. Os alunos seriam mero receptáculos de conteúdo, daí poder se falar em "bancos de dados". Para Paulo Freire (2005, p. 68), "o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados".

Nesse contexto, pode-se perceber que os alunos não dispõem de raciocínio crítico, limitando-se a repetir conteúdos, como se tal coisa fosse uma mera atividade braçal. O ensino seria, portanto, esvaziado de sentido e os educandos "robotizados", ou seja, condicionados à rotina escolar.

Por muitos anos, a educação bancária e, consequente, "robotização" dos jovens mostrou-se viável e necessária à demanda profissional, como bem expressa Figueiredo (2002, online):

> Não surpreende que as escolas, então criadas para corresponder a necessidades de formação elementar generalizada, tenham seguido o mesmo modelo de perfeição mecanicista, transformando-se em linhas de montagem para a produção massificada dos recursos humanos destinados a alimentar a Sociedade Industrial. As filas de carteiras, as campainhas a tocar de hora a hora, a instrução de ouvir e responder, a apresentação de conteúdos fora de contextos, a proliferação de disciplinas artificialmente separadas, a instrução de ouvir e responder, a memorização e reprodução de textos inertes, a "aquisição" de saberes sem aplicação visível, o isolamento e competição do trabalho escolar, os currículos nacionais rígidos, são apenas alguns exemplos ilustrativos do esmagador paradigma mecanicista que herdámos da Sociedade Industrial. Os professores eram, também, nesse paradigma, peças mecanizadas do sistema, na sua função de executarem sem desvio programas oficiais construídos "à prova de professor". Entretanto, a linguagem mecanicista reinante transformava o conhecimento em produto material – o conhecimento passou a ser entendido como "conteúdos", ou "matérias", destinadas a ser "transferidas" (ou bombadas, como fluxos hidráulicos mecanicistas) das cabeças ilustradas dos professores, e dos manuais regulamentares, para as cabeças vazias dos alunos.

Entretanto, tal modelo de padronização e mecanização das atividades já se encontra, há tempos, ultrapassado. Todavia o formato da educação bancária ainda persiste em diversas escolas, motivadas pela comercialização do ensino.

A educação não deve se prestar ao papel exclusivo de comercialização. Esta deve voltar-se ao aprendizado propriamente dito, assim como dispõe o art. 24, V, "a", da Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que cuida de associar os métodos qualitativos de avaliação aos quantitativos, com prevalência do primeiro, a fim de resguardar o processo de aprendizagem.

O aprendizado, como preconizado por Paulo Freire (2005), deve se dar de forma conjunta e múltipla, ou seja, através de um fluxo contínuo de trocas de informações entre alunos e professor. Os estudantes devem fazer parte do processo de construção do conhecimento e, não se limitar à repetição de conteúdos como se fossem meros robôs condicionados à execução de uma tarefa. António Dias Figueiredo (2002, online, grifo nosso), ressalta a importância do ensino em rede:

> Num ambiente mecanicista, o aluno-peça-de-máquina aprendia isolado, inserido numa multidão de outros alunos-peças-de-máquina, igualmente isolados. Embora se amontoasse, com os seus iguais, na sala de aula, construía a sua própria aprendizagem quase sempre em solidão. E em solidão era avaliado, num sistema onde o instinto de entreajuda era entendido como batota – um sistema onde se tornava individualista porque era penalizado se não o fosse. **Nos ambientes em rede, os alunos-nós-de-rede, membros de comunidades, sentem que a construção do seu conhecimento é uma aventura colectiva – uma aventura onde constróem os seus saberes, mas onde contribuem, também, para a construção dos saberes dos outros. E à medida que a aventura se renova, vão aprendendo que cada um vale, não apenas por si, mas pela forma como se relaciona com os outros – como com eles constrói o que nunca, ninguém, conseguiria construir sozinho.** Vão aprendendo também que fazem parte, em simultâneo, de muitas comunidades, e que o que partilham com umas é, afinal, importante para o que partilham com as outras. Vão aprendendo que o seu próprio valor para uma comunidade depende, não apenas de si próprios, como seres isolados, mas também da forma como podem contribuir para ela pelo facto de pertencerem a outras.

Vê-se, assim, que o ensino não pode se prestar exclusivamente ao papel econômico, despindo do processo educacional todo o sentido finalístico da aprendizagem, limitando os jovens educandos à simples recepção e repetição de conteúdos com o objetivo de obter êxito em eventuais processos seletivos.

3 MERCANTILIZAÇÃO DO ALUNO

O ato das instituições de ensino, ao inserirem nos seus mecanismos de avaliação, métodos quantitativos que, por sua vez, buscam estimular a competição entre os alunos, assim como "treiná-los" a alcançar boas notas, deixam de levar em consideração, portanto, a real finalidade: transmitir conhecimento a estes indivíduos, através de um processo de construção dialógica e, não, somente jogar conteúdo e incentivar um ambiente inóspito de disputas. Nesse sentido, o aluno, nos dizeres de Luckesi (2011, p. 190):

> O estudante é tomado exclusivamente como um sujeito que responde a um instrumento de coleta de dados ou a uma arguição ou participa de uma atividade; e, aconteça o que acontecer, ele é o único responsável. Não se tem presente que sua aprendizagem depende de um conjunto de múltiplas variáveis intervenientes, para além do seu controle, nem se tem presente que sua atividade de responder a provas pode estar determinada por fatores que estão para além de sua exclusiva vontade de responder, o melhor que puder ao instrumento a que está sendo submetido. [...] Simplificar essa complexidade [relação aluno e professor] significa não dar atenção ao ser humano que está vivendo e atuando [...].

A lógica produtivista das escolas, preocupadas apenas com notas e posições no ranking de instituições de ensino com maiores aprovações, ao incentivar a competição entre os estudantes, aplicando, para tanto, exames (travestidos de avaliações), deixa de levar em conta, como foi dito, o aspecto subjetivo do indivíduo, suas convicções, seus problemas pessoais, sua capacidade de aprendizado etc.

Por vezes, esse sistema classificatório é um forte produtor de exclusões, selecionando, através de notas, os "melhores" e expondo, com notas vermelhas (até isso pode ser considerado como um símbolo de exclusão, estigmatização pelo não alcance da performance mínima exigida – a famosa média) aqueles que não conseguiram acompanhar o sistema, pois, é importante frisar, o simples fato do aluno não conseguir ter um alto rendimento como os demais, não implica necessariamente sua incapacidade em aprender ou assimilar conteúdos, mas que sua forma de entender e processar informações não se encaixa aos moldes escolares.

3.1 INCENTIVO À DISPUTA INDIVIDUAL: ALUNOS VERSUS ALUNOS

Em célebre estudo feito pelos cientistas Humberto Maturana e Francisco Varela sobre fenomenologia social, até que ponto essa pode ser considerada como biológica, o conceito de

autopoiese[1] dos indivíduos foi aplicado à organização social, tida, para tanto, como sistema autopoiético de primeira ordem. Nesse sentido, para que os indivíduos fizessem parte da sociedade, deveriam se subordinar a ela, sendo capazes, até mesmo, de sacrifícios (MARIOTTI, 2011).

Argumentam os cientistas que, se o homem fosse apenas um ser natural, as relações, ou seja, sua autopoiese se daria conforme a dos demais seres vivos, entretanto, o fato do indivíduo encontrar-se inserido em uma cultura faz com que a sociedade seja representada por relações circulares (a cultura condiciona o indivíduo e este a realimenta) e, não, lineares e, para tanto, dotadas de patologias sociais. Segundo Humberto Mariotti (2011, p. 9-10):

> [...] pode-se afirmar que a principal causa dessa disfunção é o sistema de pensamento predominante em nossa cultura patriarcal – o pensamento linear. Estamos pesadamente condicionados por esse modelo mental, que estimula o imediatismo e valoriza a competição predatória e a guerra. Essa é a principal razão pela qual nossas sociedades são patológicas. [...] o que as torna assim não é a dimensão cultural em si, mas a espécie de cultura sob a qual vivemos, na qual predomina a crença de que a competição é boa, saudável e eticamente defensável. Sua tradução prática é a "competitividade" – a compulsão de não apenas vencer, mas também de eliminar o outro, de levar às últimas consequências a agressividade, a implacabilidade e o afã de excluir. Essa distorção funciona como motor de todas as demais que refluem sobre ela e assim o círculo se realimenta incessantemente.

Ora, o relacionamento escolar nada mais é que uma reprodução das relações sociais, de forma que os estudantes, por ainda se tratarem de indivíduos em formação e, portanto, facilmente sugestionáveis são "tangidos" ao cumprimento do modelo educacional proposto pelas instituições de ensino que, por sua vez, têm como meta auferir lucros.

Como dito, a lógica produtivista das escolas, preocupadas apenas com altas posições no ranking de instituições de ensino com maiores aprovações, ao traçar um modelo educacional que trata de incentivar a competição entre os estudantes, acaba reforçando o caráter patológico das relações sociais, sendo, neste caso, algo mais crítico em razão de se tratar de indivíduos em fase de formação interpessoal e social.

> Acrescentemos mais algumas reflexões. Martin Heidegger, entre outros, afirma que as pessoas têm a tendência de se alienar para as coisas do mundo, o que faz com que se esqueçam do seu Ser. Tal alienação faz com que elas se percam nas coisas [...]. Essa condição as leva a valorizar em excesso objetos, a desvalorizar a si próprios e, por extensão, a negar a humanidade de seus semelhantes. Em outros termos, as pessoas passam a ver-se umas às outras como bens de comércio (MARIOTTI, 2011, p. 11-12)

1 Poiesis é um termo grego que significa produção. Autopoiese quer dizer autoprodução. A palavra surgiu pela primeira vez na literatura internacional em 1974, num artigo publicado por Varela, Maturana e Uribe, para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos (MARIOTTI, 2011).

Os alunos passam a ser usados, assim, pela indústria do ensino como mercadorias despersonalizadas, equiparados uns aos outros para fins de aperfeiçoamento (sem qualquer sentimento de empatia pelos defeitos e erros do outro) e alcance de metas, visando unicamente a aprovação nos certames aos quais se propõem, tais como, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), Instituto Militar de Engenharia (IME) etc.

Esse esvaziamento do sentimento de empatia é capaz de gerar indivíduos apáticos. O ensino não pode ser utilizado como mero instrumento de preparo profissional nem de comércio. Nesse sentido, os métodos de avaliação que cuidam exclusivamente de ranquear a educação, excluindo indivíduos que não se ajustam ao sistema, não se apresentam como ferramentas úteis à integração dos alunos no ambiente escolar. Contribuem, outrossim, para um maior desgaste tanto psicológico como emocional.

3.2 DISPUTA ENTRE AS ESCOLAS PELAS MELHORES POSIÇÕES

A utilização de exames para seleção de indivíduos em certames públicos não se mostra, conforme visto, como algo prejudicial, haja vista a necessidade de mecanismos classificatórios para permitir uma entrada democrática em instituições que não se apresentam como de acesso universal. Isso se torna maléfico quando transportado para dentro das escolas.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em um primeiro momento, surgiu apenas para fins de avaliação do ensino médio por todo o país:

> Durante mais de dez anos este exame foi usado única e exclusivamente para avaliar as habilidades e competências de concluintes do Ensino Médio, sem o objetivo de selecionar para o ensino superior. Os exames de seleção, os concursos vestibular ao ensino superior, eram formulados por equipes locais país afora e formatos diferentes ocorriam nas diversas universidades. Da heterogeneidade entre os distintos concursos decorria certa diversidade cultural e de formação dos ingressantes no ensino superior (SILVEIRA; BARBOSA; SILVA, 2015, online).

Vê-se, assim, que este surgiu com uma finalidade diagnóstica, aferir o nível de ensino das escolas de ensino médio. De forma que, em momento posterior, ao ser cogitada sua unificação, pode-se depreender que o intuito primordial seria permitir um maior fluxo de alunos entre os diversos estados do país, permitindo, portanto, uma troca não apenas de conhecimento, mas também de cultura. Fernando Lang da Silveira, Marcia Cristina Bernardes Barbosa e Roberto da Silva (2015, online) ressaltam bem as boas intenções do ENEM:

> Um dos aspectos positivos de um exame nacional e de um sistema como o Sisu é o favorecimento da mobilidade dos estudantes para instituições de ensino superior nos mais variados locais do país, possibilitando também que sujeitos oriundos de regiões menos desenvolvidas desloquem-se para outras mais desenvolvidas. Esta mobilidade é interessante não somente para a criação de lideranças em todos os estados da federação, mas igualmente para estabelecer um ambiente multicultural em nossas universidades.

Entretanto, apesar das boas intenções, o ENEM, assim como todo e qualquer concurso/seleção pública, é baseado em um sistema classificatório e que, além de permitir o ingresso dos estudantes por meio de processo seletivo, cuida de divulgar, através do INEP (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), os resultados de cada instituição de ensino, o que, pode-se deduzir, desencadeou a disputa por posições entre as escolas.

De acordo com Rafael de Sousa Camelo (2010), o sistema de ranking do ENEM, que divulga as notas das instituições de ensino que participam em número expressivo do certame, influenciou os planos pedagógicos das escolas que, por sua vez, buscando melhorar sua posição, passaram a fazer processos seletivos para o ingresso de alunos e, por conseguinte, dividi-los de acordo com o seu desempenho.

O papel das escolas deveria ser, portanto, de proporcionar o desenvolvimento intelectual das crianças e jovens, dando-lhes oportunidades de obter conhecimento que não poderiam, de modo geral, obter em casa (MELÃO, 2012). O currículo escolar, deve, acima de tudo,

> [...] ser visto como tendo uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes [...] o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades. Isso significa que o currículo deve ser baseado em conceitos. Entretanto, conceitos são sempre sobre alguma coisa. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante, não como fatos a serem memorizados, como no currículo antigo, mas porque sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado. [...] deve-se distinguir currículo e pedagogia, uma vez que se relacionam de modo diferente com o conhecimento escolar e com o conhecimento cotidiano que os alunos levam para a escola. [...] o conhecimento incluído no currículo deve basear-se no conhecimento especializado desenvolvido por comunidades de pesquisadores (YOUNG, 2011, p. 614).

Ora, não que o ENEM seja uma prática errada, discriminatória do ensino, mas as escolas o têm tomado como bússola e adequando suas práticas educacionais aos resultados

numéricos do certame, uma verdadeira preocupação comercial e que, por sua vez, trata o aluno como uma mercadoria.

Cumpre salientar, ainda, que o Exame Nacional do Ensino Médio, por ocasião dessa rankerização das escolas, acaba tornando mais visível o abismo social que existe entre os estudantes de ensino público e privado, onde os números apenas escondem a realidade precária que aqueles enfrentam diariamente para ter a possibilidade de adentrar nas faculdades. Nesse sentido, Walderez Soares Melão (2012, p. 41) afirma que:

> Atender a esse objetivo tem permitido nos últimos anos que se divulguem os resultados por escola no formato de lista classificatória levando em conta apenas o desempenho acadêmico dos alunos, uma vez que o exame não gera outros parâmetros para comparar as escolas. Ficam de fora, então, todas as outras circunstâncias que importam nas escolas – estrutura física, valorização dos profissionais do magistério, situação socioeconômica dos alunos e dos professores, entre outras.

A adequação do currículo escolar das instituições de ensino para viabilizar a competição no ENEM, tem apenas demonstrado um desvirtuamento das escolas que deveriam voltar-se ao ensino e aprendizado de seus alunos, através de avaliações formativas e, não, de testes e exames que cumprem apenas com o papel classificatório e excludente.

Como dito, as escolas, além de adequarem o currículo escolar para obterem um melhor desempenho na competição do ENEM, tratam seus alunos como meras poupanças, onde são depositados conteúdos e, ao final, colhe-se posições e estatísticas do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) que proporcionam publicidade positiva e aumento dos lucros.

Além disso, outro fator pode ser suscitado: o sentimento de competitividade e disputa entre os alunos de instituições de ensino diferentes que tratam o ENEM como um campeonato, onde as escolas são seus times.

Nesse sentido, a professora de Educação de uma instituição pública de ensino superior, Rita Viera de Figueira, atenta para o risco de um modelo que supervaloriza o vestibular: "Não é a melhor perspectiva de educação. Depois de passar no vestibular, qual vai ser o sentido da escola?" (SALDAÑA, 2011, online).

Observa-se, portanto, que o Exame Nacional do Ensino Médio não reduz o aluno a mero depósito de conhecimentos, por ocasião do seu critério de avaliação ser meramente taxativo e classificatório. O problema, pode-se dizer, é com relação às instituições de ensino que enxergam na divulgação dos dados estatísticos (de desempenho) uma oportunidade de

fazer publicidade e, assim, aumentar seus lucros, adequando sua matriz curricular ao formato preconizado pelo certame nacional em questão.

4 CONCLUSÃO

Conclui-se, assim, que o uso de exames ou testes no ensino não pode ser totalmente demonizado, estes, quando empregados sob os termos e condições certas, ou seja, para fins de entrada em instituições de acesso limitado, mostram-se como mecanismos de democratização do ensino. É o caso do Exame Nacional do Ensino Médio que se vale de um processo seletivo unificado para permitir o ingresso de estudantes de todo o país nas mais varias instituições de ensino, possibilitando, portanto, um grande fluxo cultural.

Porém, quando essa lógica seletiva, classificatória do ENEM é transportada para dentro das escolas, o cenário é outro. A adequação da matriz curricular pedagógica para fins de cumprimento de metas voltadas (exclusivamente) a uma boa colocação no certame em questão acaba por trazer prejuízos ao ensino.

Os alunos, seguindo esse raciocínio quantitativo, acabam sendo tratados como mercadorias pelas escolas, estimulados às disputas e competições intelectuais entre as demais instituições e até mesmo entre seus colegas. A escola acaba se tornando, assim, um ambiente inóspito à aprendizagem.

É possível adequar a matriz curricular das escolas em atenção ao ENEM, porém o que fará toda a diferença será o modo como se dará a produção do conhecimento. Os educadores, muitas vezes cobrados por metas, podem fazer uso do diagnóstico proporcionado pela avaliação formativa, identificar falhas e deficiências em seus alunos e, assim, construir conjuntamente o aprendizado.

A escola não deve se limitar às competições de mercado, movidas apenas por lucros e classificações. É preciso que estas se voltem à base do ensino, ou seja, tomem o aluno e o professor como o centro e direcionem, assim, as atividades pedagógicas ao suporte destes na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: S.n., 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2018.

CAMELO, Rafael de Sousa. Exames Curriculares e Resultados Educacionais: uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio. 2010. 148fl. Dissertação (Escola de Economia de Empresas). Fundação Getúlio Vargas, Escola de Economia da FGV, São Paulo. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2012/d2012_Walderez%20Soares%20Melao.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2018.

FIGUEIREDO, António Dias. Redes e educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, Lisboa. **Anais**... Lisboa, maio, 2002. Disponível em: < https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Dias_de_Figueiredo/publication/258240987_Redes_de_Educacao_A_Surpreendente_Riqueza_de_um_Conceito/links/0a85e53a987d001cd5000000.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LIMA, M. A. M.. Pantometria, Psicometria, Docimologia e Avaliação Científica: uma trajetória histórica para a avaliação educacional até a Era Contemporânea. In: Marcos Antonio Martins Lima; Marcos Marinelli. (Org.). **Epistemologias e Metodologias para Avaliação Educacional:** múltiplas visões e abordagens. 1ed.Fortaleza: Edições UFC, 2010, v. 1000, p. 83-1000. Disponível em: <http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/lima-m-a-m-pantometria-psicometria-docimologia-e-avaliacao-cientifica-uma-trajetoria-historica-para-a-avaliacao-educacional-ate-a-era-contemporanea-in-marcos-antonio-martins-lima-marcos-mar/>. Acesso em: 5 dez. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARIOTTI, Humberto. **Autopoiese, cultura e sociedade**. Disponível em: <http://www.geocities.com/pluriversu/autopoies.htm> Acesso em: 18 fev. 2019.

MELÃO, Walderez Soares. O ENEM e os Professores de Matemática do Ensino Médio do Paraná: delineamento de uma noção de responsabilidade curricular. 2012. 119fl. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação da UFPR, Curitiba. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6552/Rafael_de_Sousa_Camelo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 dez. 2018.

PERRENEUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALDAÑA, Paulo. Enem acirra briga entre escolas de Fortaleza. **Estadão** [site], 30 out. 2011. Disponível em: < https://www.estadao.com.br/noticias/geral,enem-acirra-briga-entre-escolas-de-fortaleza-imp-,792398>. Acesso em: 6 dez. 2018.

SILVA, Rebecca Faria da. A avaliação da aprendizagem escolar de acordo com a visão da Psicopedagogia. **Revista Educação Pública** [online], jun. 2017. Disponível em: < http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/a-avaliacao-da-aprendizagem-escolar-de-acordo-com-a-visao-da-psicopedagogia>. Acesso em: 6 dez. 2018.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. **Revista Bras. Ensino Fís.**, São Paulo, v.37, n.1, mar. 2015. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172015000101101>. Acesso em: 7 dez. 2018.

SOUSA, Sandra M. Zákia L.. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 175-190, jul. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n119/n119a09.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Tradução de Laura Beatriz Áreas Coimbra. Revisão Técnica de Antonio Flavio Barbosa Moreira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011, p. 609-623. Disponível em: < https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27520749005>. Acesso em: 7 dez. 2018.