

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRO LÚCIO CRISTO DE MELO

**AVALIAÇÃO SELETIVA E CLASSIFICATÓRIA: espelho de uma sociedade
capitalista excludente e segregativa – Uma análise do processo avaliativo nas escolas do
Ensino Médio na cidade de Itacoatiara/AM**

Manaus

2021

ALESSANDRO LÚCIO CRISTO DE MELO

AVALIAÇÃO SELETIVA E CLASSIFICATÓRIA: espelho de uma sociedade capitalista excludente e segregativa – Uma análise do processo avaliativo nas escolas do Ensino Médio na cidade de Itacoatiara/AM

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão

Linha de Pesquisa: Linha-02- Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional

Manaus

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M528a	<p>Melo, Alessandro Lúcio Cristo de Avaliação seletiva e classificatória: espelho de uma sociedade capitalista excludente e segregativa - Uma análise do processo avaliativo nas escolas do ensino médio na cidade de Itacoatiara/AM / Alessandro Lúcio Cristo de Melo. 2021. 164 f.: il. Color; 31 cm.</p> <p>Orientadora: Arminda Rachel Botelho Mourão Dissertação (Mestrado em Educação – Educação e Políticas Públicas) – Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Avaliação escolar. 2. Avaliação da aprendizagem. 3. Exame seletista e classificatório. 4. Sistema capitalista. I. Mourão, Arminda Rachel Botelho. II. Universidade Federal do Amazonas. III. Título</p>
-------	--

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AValiação Seletiva e Classificatória: espelho de uma sociedade capitalista excludente e segregativa – Uma análise do processo avaliativo nas escolas do Ensino Médio na cidade de Itacoatiara/AM

Composição da Banca Examinadora

Titulares

Orientadora: Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão

Membro: Profa. Dra. Camila Ferreira da Silva

Membro: Profº. Dr. João Batista do Carmo Silva.

Suplentes

Membro: Profa. Dra. Nádia Maciel Falcão.

Membro: Profº Drº José Júlio César do Nascimento Araújo

Dedico *in memoriam* a minha avó Clara Nobre de Cristo, pelo exemplo, dedicação e por sempre acreditar em mim ao longo de sua vida centenária. A minha mãe Maria do Rosário Nobre de Cristo pela perseverança e amor.

A minha esposa Odenize Nogueira de Araújo Melo, pelo amor, companheirismo e parceria para que pudesse realizar este trabalho. Aos meus filhos, Adam e Diana Melo, vocês são sempre minha inspiração.

Essa é a uma conquista toda nossa!

AGRADECIMENTOS

Nascido e criado em Itacoatiara no interior do Amazonas, nossa trajetória acadêmica foi sempre difícil, ainda assim, formado em magistério em 1995, iniciamos a graduação somente em 1999, graças ao plano de interiorização da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Alguns anos depois conseguimos nos especializar também pela UFAM em Itacoatiara graças a esse avanço da Universidade para além de suas fronteiras na capital do estado do Amazonas. Vindo de uma família pobre e cabocla oriunda da Comunidade do Carará, no interior de Urucará-AM, e que migraram de canoa para Itacoatiara, ainda na década de 1960, sabia que era muito difícil avançar nos estudos e conquistar o conhecimento acadêmico em meio as muitas dificuldades que a vida no interior impõe.

E essas dificuldades de acesso ao ensino superior, atrelada a uma escola que pouco inspira e uma universidade com dificuldade de universalizar o estudo foram inspiração para o projeto de Mestrado que daria origem a esse trabalho. Para encontrar o equilíbrio entre o que pretendíamos escrever e nossa experiência docente foi imprescindível a intervenção e inspiração de nossa orientadora Professora Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão que por seu ímpeto pela universalização e democratização da universidade, nos direcionaram para desenvolvimento desse trabalho de mestrado.

Agradecemos em especial aos nossos queridos professores do curso de mestrado, em especial aos professores Marcio Oliveira, Maria Nilvane Fernandes, Hellen Picanço e Rosa Brito, que contribuíram muito com os conhecimentos adquiridos ao longo desse curso. Nossos agradecimentos mais que especiais à Prof^a. Dra. Camila Silva e ao Prof. Dr. João Batista que participaram de nossa banca de qualificação e ampliaram vertiginosamente nossa visão acadêmica para desenvolvimento desse trabalho, além de nos fornecerem material de leitura essencial para aprimoramento dessa pesquisa.

Agradecemos também a todos os nossos colegas da turma do Mestrado SEDUC/UFAM 2019/2, que nos ajudaram bastante ao longo do curso, sendo parceiros um do outro no fornecimento de material de leitura e orientando em todos os momentos ao longo das disciplinas principalmente na solidariedade em momentos de tristeza e angústia em meio à pandemia do Covid-19.

Agradecemos a todos os nossos amigos de Itacoatiara que mesmo de forma online me forneceram informações fundamentais sobre as escolas e o avanço da interiorização da universidade em Itacoatiara, entre eles gostaria de agradecer nominalmente as professoras e amigas Meire Jane Rattes e Ester Figueiredo Araújo, sem vocês seria ainda mais difícil.

Agradecemos à Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – SEDUC, a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM, bem como ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, em especial, a Profª. Dra. Fabiane Maia que conduz com maestria o programa, sempre solícita às demandas para melhoria do curso. Agradecemos aos colegas do Grupo Gênero Trabalho e Educação que me subsidiaram em momento oportuno, em especial ao Elinaldo Ferreira e a Iraci Uchoa. Por fim, agradecemos a todos aqueles que participaram direta ou indiretamente de todo processo e desenvolvimento dessa pesquisa, principalmente a Deus e a minha família, que tornaram esse trabalho uma realidade.

*Agrada-te do Senhor, e Ele satisfará aos desejos do teu coração. Entrega o teu caminho
ao Senhor, confia Nele e o mais Ele fará.
(Salmos 37:4-5)*

RESUMO

A dissertação **AValiação SELETIVA E CLASSIFICATÓRIA**: espelho de uma sociedade capitalista excludente e segregativa – Uma análise do processo avaliativo nas escolas do Ensino Médio na cidade de Itacoatiara/AM tem como proposta inicial pesquisar sobre a avaliação seletiva e classificatória no seio das escolas de Ensino Médio. Uma questão norteadora conduziu esta pesquisa: A correlação política e dialética entre o sistema educacional de avaliação macro e a aplicação de exames seletistas e classificatórios no processo de ensino-aprendizagem acabam negando a concepção humanizadora da avaliação e impactando no aumento das desigualdades educacionais nas escolas de ensino médio? Partindo desta prerrogativa, este trabalho tem como objetivo geral analisar a correlação política e dialética entre o sistema educacional de avaliação macro e a aplicação de exames seletistas e classificatórios no processo de ensino-aprendizagem, negando a concepção humanizadora da avaliação e impactando no aumento das desigualdades educacionais nas escolas de ensino médio no município de Itacoatiara e, como objetivos específicos: a) catalogar a vasta produção bibliográfica sobre a história da política educacional voltada para a avaliação, com um recorte histórico dos anos de 1990, bem como suas implicações nos paradigmas de avaliação adotados pelas escolas a partir das reformas educacionais desse período; b) discutir a relação entre os objetivos do processo avaliativo no ensino médio e as implicações que este processo causa na perspectiva do acesso ao ensino superior principalmente com a interiorização das universidades públicas e a popularização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e; c) investigar os impactos causados pelos exames escolares aplicados em sala de aula e como esses exames contribuem para o aumento do processo de desigualdade educacional. A pesquisa tem como *locus* o município de Itacoatiara, a cidade está localizada a 266 km de Manaus, capital do estado do Amazonas. O município conta com diversas escolas que atendem as mais diversas etapas e modalidades de ensino, mas somente cinco (05) dessas escolas concentram um maior número de alunos matriculados no ensino médio regular e por esse motivo são as principais bases no fomento dessa pesquisa. A compreensão da realidade educacional objetivada no projeto foi realizada por meio de pesquisa qualitativa. As fontes utilizadas foram as legislações pertinentes ao tema, principalmente voltadas para as reformas educacionais a partir dos anos de 1990, além das publicações de educadores e especialistas voltados a temática da avaliação e da organização da gestão e planejamento da educação no Brasil. O enfoque analítico dos textos foi desenvolvido através da análise de conteúdo, pois este tipo de análise aborda de forma mais coerente o processo de desenvolvimento desta pesquisa, priorizando os dados qualitativos sem desabonar os quantitativos. Dessa forma, os textos, os dados, e as ferramentas que utilizamos para a conclusão deste trabalho vão exatamente ao encontro deste enfoque analítico. O projeto faz a opção pelo materialismo histórico-dialético, por ser caracterizado por fatores que afirmam que tudo se transforma permanentemente, tudo está estritamente relacionado, sejam eles fatores políticos, sociais ou econômicos. A pesquisa é essencialmente documental e bibliográfica, principalmente por ser produzida no contexto da pandemia do Covid-19, o que impediu e dificultou qualquer tipo de ação em campo, e nessa realidade pandêmica, esse tipo de pesquisa permitiu instrumentos práticos que forneceram os dados e informações essenciais para o desenvolvimento deste estudo, os quais fundamentaram os objetivos da pesquisa. Este trabalho pretende percorrer pelos conceitos e posicionamentos de diversos autores, dentre os quais podem ser encontrados: (LIBÂNEO, 2008), (LUCKESI, 2017) e (HOFFMANN, 2017).

PALAVRAS-CHAVES: Avaliação escolar; Avaliação da aprendizagem; Exame seletista e classificatório; Sistema Capitalista

RESUMEN

La disertación **EVALUACIÓN SELECTIVA Y CLASIFICATORIA**: espejo de una sociedad capitalista excluyente y segregadora - Un análisis del proceso de evaluación en las escuelas secundarias de la ciudad de Itacoatiara / AM tiene como propuesta inicial investigar sobre la evaluación selectiva y clasificatoria dentro de las escuelas secundarias. Una pregunta orientadora condujo esta investigación: ¿Una correlación política y dialéctica entre el sistema educativo de macroevaluación y la aplicación de exámenes selectivos y las clasificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje terminan negando la concepción humanizadora de la evaluación e impactando en el aumento de las desigualdades educativas en las escuelas secundarias? Partiendo de esta prerrogativa, este trabajo tiene como objetivo analizar la correlación política y dialéctica entre el sistema educativo de macroevaluación y la aplicación de exámenes selectivos y de clasificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, negar el concepto humanizador de la evaluación e incidir en el aumento de las desigualdades educativas en las escuelas secundarias del municipio de Itacoatiara y, como objetivos específicos: a) catalogar la vasta producción bibliográfica sobre la historia de la política educativa centrada en la evaluación, con un recorte histórico de los años 1990, así como sus implicaciones sobre los paradigmas de evaluación adoptados por las escuelas a partir de las reformas educativas de ese período; b) discutir la relación entre los objetivos del proceso de evaluación en la educación secundaria y las implicaciones que este proceso genera en la perspectiva del acceso a la educación superior, especialmente con la interiorización de las universidades públicas y la popularización del Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM y; c) investigar los impactos causados por los exámenes escolares aplicados en el aula y cómo estos exámenes contribuyen al aumento del proceso de desigualdad educativa. La investigación tiene como lugar el municipio de Itacoatiara, la ciudad se encuentra a 266 km de Manaus, capital del estado de Amazonas. El municipio cuenta con varios colegios que atienden las más diversas etapas y modalidades de enseñanza, pero solo cinco (05) de estos colegios concentran un mayor número de alumnos matriculados en el bachillerato regular y, por ello, son las principales bases para impulsar esta investigación. La comprensión de la realidad educativa a la que se dirige el proyecto se realizó a través de la investigación cualitativa. Las fuentes utilizadas fueron la legislación pertinente al tema, enfocada principalmente en las reformas educativas a partir de la década de 1990, además de publicaciones de educadores y especialistas enfocadas en el tema de la evaluación y organización de la gestión y planificación de la educación en Brasil. El enfoque analítico de los textos se desarrolló a través del análisis de contenido, ya que este tipo de análisis aborda el proceso de desarrollo de esta investigación de manera más coherente, priorizando los datos cualitativos sin desacreditar los cuantitativos. De ese modo, los textos, datos y herramientas que utilizamos para completar este trabajo están exactamente en línea con este enfoque analítico. El proyecto opta por el método materialismo histórico-dialéctico porque se caracteriza por factores que afirman que todo cambia permanentemente, todo está íntimamente relacionado, ya sean políticos, sociales o económicos. La investigación es esencialmente documental y bibliográfica, principalmente porque se produce en el contexto de la pandemia Covid-19, lo que impidió y dificultó cualquier tipo de acción en campo, y en esta realidad pandémica, este tipo de investigación permitió instrumentos prácticos que brindaron datos e información esencial para el desarrollo de este estudio, que apoyó los objetivos de la investigación. Este trabajo pretende recorrer los conceptos y posiciones de varios autores, entre los que se pueden encontrar: (LIBÂNEO, 2008), (LUCKESI, 2017) y (HOFFMANN, 2017).

PALABRAS CLAVE: Evaluación escolar; Evaluación del aprendizaje; Examen selectivo y de clasificación; Sistema capitalista.

ABSTRACT

The dissertation **SELECTIVE AND CLASSIFICATORY EVALUATION: mirror of an exclusionary and segregating capitalist society - An analysis of the evaluation process in secondary schools in the city of Itacoatiara/AM** has as its initial proposal to research on selective and classifying evaluation within high schools . A guiding question led this research: The political and dialectical correlation between the educational system of macro assessment and the application of selective and classification exams in the teaching-learning process end up denying the humanizing concept of assessment and impacting on the increase of educational inequalities in schools of high school? Based on this prerogative, this paper aims to analyze the political and dialectical correlation between the educational system of macro assessment and the application of selective and classifying exams in the teaching-learning process, denying the humanizing concept of assessment and impacting on the increase of inequalities education in secondary schools in the municipality of Itacoatiara and, as specific objectives: a) catalog the vast bibliographic production on the history of educational policy focused on evaluation, with a historical perspective of the 1990s, as well as its implications in the paradigms of evaluation adopted by schools from the educational reforms of that period; b) discuss the relationship between the objectives of the evaluation process in secondary education and the implications that this process causes from the perspective of access to higher education, especially with the interiorization of public universities and the popularization of the National High School Exam – ENEM and; c) investigate the impacts caused by school exams applied in the classroom and how these exams contribute to the increase in the process of educational inequality. The research has as locus the municipality of Itacoatiara, the city is located 266 km from Manaus, capital of the state of Amazonas. The city has several schools that serve the most diverse stages and types of education, but only five (05) of these schools concentrate a greater number of students enrolled in regular high school and, for this reason, they are the main bases for promoting this research. The understanding of the educational reality aimed at in the project was carried out through qualitative research. The sources used were the legislation pertinent to the subject, mainly focused on educational reforms from the 1990s, in addition to publications by educators and specialists focused on the theme of evaluation and organization of the management and planning of education in Brazil. The analytical focus of the texts was developed through content analysis, as this type of analysis addresses the development process of this research in a more coherent way, prioritizing qualitative data without discrediting the quantitative ones. In this way, the texts, data, and tools we used to complete this work are exactly in line with this analytical approach. The project opts for the method historical-dialectical materialism, and because is characterized by factors that claim that everything changes permanently, everything is strictly related, whether they are political, social or economic factors. The research is essentially documentary and bibliographic, mainly because it was produced in the context of the Covid-19 pandemic, which prevented and hindered any type of action in the field, and in this pandemic reality, this type of research allowed practical instruments that provided the data and essential information for the development of this study, which substantiated the research objectives. This work intends to go through the concepts and positions of several authors, among which can be found: (LIBÂNEO, 2008), (LUCKESI, 2017) and (HOFFMANN, 2017).

KEYWORDS: School evaluation; Learning assessment; Selective and classification exam; Capitalist System

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pedra Pintada- Símbolo histórico da cidade de Itacoatiara-AM.....	17
Figura 2 - Mapa de Itacoatiara.....	18
Figura 3 - Brasão da Escola Universitária Livre de Manaós.....	94
Figura 4 - Casa da Cultura: Primeira sede da Universidade Federal do Amazonas – UFAM (antiga Universidade do Amazonas-UA) em Itacoatiara.....	101
Figura 5 - ICET/UFAM - Campus Universitário Moysés Israel (Itacoatiara-AM).....	102
Figura 6 - Escola Estadual Dep. Vital de Mendonça.....	119
Figura 7 - Escola Estadual Mirtes Rosa de Mendonça.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular.....	75
Tabela 2 - Dados dos vestibulares SIS-UEA.....	104
Tabela 3 - Número de vagas nos vestibulares da UFAM	105
Tabela 4 - Total de vagas ofertadas ao ano nas universidades em Itacoatiara (2010-2020) ..	107
Tabela 5 - Número de Matriculados Escolas Estaduais E.M. Itacoatiara 2020.....	123
Tabela 6 - Índices escolares: índice de aprovação, reprovação e desistência 2011-2013	125
Tabela 7 - Índice de aprovação, reprovação e desistência 2014-2016	125
Tabela 8 - Índice de aprovação, reprovação e desistência 2017-2019	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Finalidades do Ensino Médio (LDB- 9394/96).....	87
Quadro 2 - Políticas do governo de ações afirmativas na promoção do Ensino Superior entre os anos 2001 a 2014.....	96
Quadro 3 - ENEM- Portarias e Objetivos (1998-2018).....	114
Quadro 4 - Alunos matriculados nas 3 ^{as} séries do Ensino Médio em Itacoatiara.	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos matriculados nas universidades 2011, 2013 e 2014	111
Gráfico 2 - Progressão do número de inscritos no Enem (1998-2012)	116
Gráfico 3 - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo e que já frequentaram escola, por idade em que abandonou a escola pela última vez, segundo as Grandes Regiões, o sexo e a cor ou raça (%)	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE	Avaliação do Desempenho do Estudante
APMC	Associação de Pais, Mestres e Comunitários
BD	Boletim Diário
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CB	Constituição Brasileira
CF	Constituição Federal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREI	Coordenadoria Regional de Educação de Itacoatiara
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Educação Crítica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FVS	Fundação de Vigilância em Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PB	Prova Brasil
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSC	Processo Seletivo Contínuo
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-AM	Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIS	Sistema Integrado de Ensino
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 AS DIFICULDADES E MOTIVAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS	11
1.1. Dificuldades encontradas para o desenvolvimento da pesquisa em tempos de pandemia da Covid-19.	11
1.2 Motivações para o desenvolvimento da pesquisa.....	17
1.3 Justificativa.....	21
1.4 Quadro teórico da pesquisa.....	25
2 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A AVALIAÇÃO A PARTIR DA REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL.....	32
2.1 O modo de produção capitalista como determinante da política educacional brasileira....	32
2.2 O contexto histórico instável e desigual da sociedade brasileira e sua relação com o processo educacional	40
2.3 Avaliação na Legislação Educacional: regras comuns para o ensino fundamental e médio.	47
2.4 Avaliação – Critérios para avaliação da aprendizagem.....	55
2.4.1. Avaliação Escolar: contínua e cumulativa.....	55
2.4.2. Avaliação Qualitativa: Os resultados do processo se sobrepõem as notas finais.	57
2.5 Dimensões das Avaliações – diferentes conceitos, objetivos e formatos.....	59
2.5.1 Avaliação da aprendizagem (avaliações diagnóstico/internas)	60
2.5.1.1 Avaliação discursiva.....	65
2.5.1.2 Avaliação Objetiva (Exames).....	66
2.5.1.3 Avaliação Qualitativa	67
2.5.2 Avaliação Institucional (interna e externa).....	67
2.5.3 Avaliação de Redes de Educação Básica	69
2.6 Avaliação: Processos de Exclusão.....	70
2.7 A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos no processo de avaliação ...	73

3 OBJETIVOS DO PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO MÉDIO E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES COM A INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E A POPULARIZAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	84
3.1 Os objetivos fundamentais do ensino médio e o processo de avaliação externa na rede estadual de ensino	87
3.2 O processo de avaliação no ensino médio no município de Itacoatiara com a interiorização das Universidades Públicas e a popularização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM	92
3.2.1 O financiamento da educação superior e suas implicações no número de vagas nas universidades	108
3.2.2 Financiamento público nas universidades privadas.....	111
3.2.3 O Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM.....	112
3.2.4 Ensino médio em Itacoatiara: escolas, números, índices e a relação entre as avaliações internas e externas	118
3.3 A flexibilização da avaliação externa/interna com o advento da pandemia do Covid-19	129
4 OS IMPACTOS CAUSADOS PELA AVALIAÇÃO EM FORMATO DE EXAME E SUA RELAÇÃO COM O AUMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS	134
4.1 Avaliação Seletista - agente intensificador do processo educacional de exclusão.....	134
4.2 O capitalismo no contexto amazônico: par dialético - objetivos educacionais e avaliação	140
4.3 Avaliação humanizada e os desafios de uma educação voltada para o aluno	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	155

INTRODUÇÃO

As análises, indagações e hipóteses levantadas por este trabalho são frutos de mais de vinte e cinco (25) anos atuando como docente do magistério no ensino básico na cidade de Itacoatiara-AM, e, ao longo desses anos temos observado, analisado e, conseqüentemente, participado desse processo de ensino que, gradativamente, tem valorado o resultado e não o meio, isto é, tem valorizado o resultado das avaliações seletistas e classificatórias de nível estadual e nacional ao invés do processo significativo de ensino-aprendizagem dentro da escola.

Nossa trajetória profissional e acadêmica foi determinante para a escolha de um tema tão controverso e importante dentro e fora da escola, mas que muitas vezes é subestimado e pouco analisado pela comunidade escolar e acadêmica, como dissertaremos mais adiante. Para melhor elucidar essa escolha faz-se necessário uma breve explanação dessa trajetória profissional e acadêmica durante esses 25 anos, estudando, pesquisando e atuando dentro do sistema educacional de ensino da cidade de Itacoatiara no interior do Amazonas.

Formado em Magistério nos idos dos anos de 1995 começamos como apoio técnico dentro da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, posteriormente passando a atuar como professor de ensino básico em escola no campo, no interior do município, atuando como professor de diversas disciplinas em uma escola com apenas uma sala de aula multisseriada dividida em diversas turmas e séries com alunos de idades completamente diferentes. Com o tempo, com a experiência e, principalmente, com o advento da licenciatura em História formado pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, passamos a atuar em várias frentes educacionais na cidade de Itacoatiara, inicialmente como professor do ensino básico em todas as suas etapas, desde a educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio, tanto na rede pública, quanto na rede privada do município.

Por muitos anos passamos a atuar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, mas nossa atuação docente era, essencialmente, voltada para o ensino médio no sistema regular de ensino. Nessa jornada, nos especializamos em Metodologia do Ensino Superior – também pela UFAM – a especialização abriu novos caminho dentro da docência, passamos a atuar como docente também no ensino superior e essa diversificação por vários níveis e modalidades de ensino nos proporcionaram uma visão da importância e da ponte que o ensino médio deve ter e deve fazer com o ensino superior, não somente para o trabalho futuro ou para a iminente continuidade nos estudos, mas, essencialmente, para o aprimoramento do conhecimento e formação do principal sujeito da educação que é o aluno. Nossa lida de

estudante ganhou novos horizontes com o bacharelado em Direito, a leis e as normativas passaram a ser fonte de inspiração para o fomento do conhecimento, essencialmente na área educacional e essa relação entre a experiência profissional e acadêmica em História e Direito também transparecem bastante nessa pesquisa.

Nessa odisséia de atuação docente, tivemos o privilégio de atuar como coordenador de ensino da área de ciências humanas da Coordenadoria Regional de Educação de Itacoatiara - CREI, e, como coordenador pudemos ter uma visão mais ampla de como as escolas da rede pública de ensino veem o sistema de avaliação, a forma como valoram a avaliação externa e como essas mesmas escolas aplicam a avaliação da aprendizagem, às vezes sem objetivos claros e outras vezes visando objetivos que fogem ao caráter de formação do aluno, que na maioria das vezes é o maior prejudicado com o processo sinuoso e desvirtuado da avaliação, sobretudo na etapa do ensino médio. Como fica explícito nessa trajetória acadêmica e profissional, a cidade de Itacoatiara é o cenário onde toda a experiência docente acontece, e, dessa forma, o município é o *locus* principal dessa pesquisa.

Itacoatiara é uma das principais cidades que compõem a região metropolitana de Manaus, é a terceira cidade mais populosa do estado do Amazonas com aproximadamente 102.701 habitantes, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE¹. A cidade é considerada uma das mais dinâmicas do país, com Produto Interno Bruto – PIB per capita de R\$ 19.817,09, ocupando uma área de 8 891,906 km², representando 0.5661 % do Estado do Amazonas, desse total 10,2412 km² estão em perímetro urbano (BRASIL/2020). Por se tratar de um tema educacional envolvendo políticas públicas de avaliação e o desenvolvimento regional, a cidade servirá como espaço para o objeto dessa pesquisa.

A pesquisa propõe uma análise documental e bibliográfica sob a ótica histórica e dialética da estrutura educacional e das reformas que se firmaram a partir dos anos de 1990 com a consolidação da Constituição de 1988 e com a organização da educação com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996. Com a solidificação das reformas do ensino ao longo dos anos de 1990, a estrutura política-educacional passou implementar um sistema de avaliação macro que gradativamente vai nortear toda e qualquer

¹ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, é o principal fornecedor de informações da densidade populacional e do perfil da população do País, atendendo os mais diversos segmentos da sociedade civil e a órgãos governamentais. O Censo e as informações em larga escala são realizados a cada 10 anos. Em 2020, não ocorreu por ocorrência da pandemia do Covid-19. No período entre os grandes censos no Brasil, as informações podem ser feitas por amostragem, e nessa amostragem a cidade de Itacoatiara é estimada com mais de 102.701 mil habitantes se constituindo como a terceira cidade mais populosa do Amazonas.

escola que vise uma melhor posição dentro da estrutura de ranqueamento claramente imposto pelo sistema nacional de avaliação do ensino.

Dessa forma, a escola, como parte integrante dessa engrenagem político-administrativa dentro do arquétipo do sistema capitalista de ensino, a cada dia se molda na busca por mais visibilidade, mais repercussão positiva e melhoria em ranking nacional de aprovação, fatores determinantes na competitividade imposta com as reformas que consolidam o sistema de avaliação no Brasil após os anos de 1990.

Com isso, a escola, indubitavelmente, tem aderido e, por vezes, copiado o processo de exame classificatório e seletista, pois os resultados darão mais notoriedade para a escola a nível local, estadual e até nacional, e assim, copiam formatos de exames adotados pelas principais bancas de processos seletivos que atuam na seleção de alunos para concursos e/ou para o ingresso no ensino superior. Isto é, a escola, a fim de melhorar seus dados, seus números a fim de ganhar notoriedade na sociedade capitalista como um todo, tem se valido desse formato de exame, como forma de avaliação para treinar seus alunos dentro das salas de aula, em detrimento da avaliação da aprendizagem que deveria ser um instrumento regular do processo de avaliação do ensino-aprendizagem no seio da escola, não se trata de mensurar valores como o certo ou o errado nesse procedimento educacional, trata-se de uma necessidade de vinculação e adesão da escola a um sistema que se impõe sobre ela ou que está estreitamente vinculado aos preceitos da própria escola como parte ativa desse sistema.

Isso nos leva a alguns questionamentos: Essa maneira de avaliar aplicada no seio da escola, com ênfase nos números e nos resultados, serve realmente ao aluno? Serve realmente à escola? Ou serve, essencialmente, à sociedade capitalista que busca mão-de-obra especializada? Essas indagações estimulam diversas pesquisas nesse campo, inclusive esta, aqui apresentada.

Tais indagações nortearam este trabalho que através de vários meios e ferramentas buscou responder à principal questão norteadora dessa pesquisa: A correlação política e dialética entre o sistema educacional de avaliação macro e a aplicação de exames seletistas e classificatórios no processo de ensino-aprendizagem, acabam negando a concepção humanizadora da avaliação e impactando no aumento das desigualdades educacionais nas escolas de ensino médio?

A questão norteadora apresentada levou ao surgimento do objetivo geral dessa pesquisa: analisar a correlação política e dialética entre o sistema educacional de avaliação macro e a aplicação de exames seletistas e classificatórios no processo de ensino-aprendizagem, negando

a concepção humanizadora da avaliação e impactando no aumento das desigualdades educacionais nas escolas de ensino médio no município de Itacoatiara.

Com a questão norteadora formulada e o objetivo geral determinado, partimos para as delimitações através dos objetivos específicos, são eles: a) catalogar a vasta produção bibliográfica sobre a história da política educacional voltada para a avaliação, com um recorte histórico dos anos de 1990, bem como suas implicações nos paradigmas de avaliação adotados pelas escolas a partir das reformas educacionais desse período; b) discutir a relação entre os objetivos do processo avaliativo no ensino médio e as implicações que este processo causa na perspectiva do acesso ao ensino superior principalmente com a interiorização das universidades públicas e a popularização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e; c) investigar os impactos causados pelos exames escolares aplicados em sala de aula e como esses exames contribuem para o aumento do processo de desigualdade educacional.

Para compreensão da realidade educacional objetivada neste projeto, faremos uma descrição do método, dos procedimentos metodológicos, das ferramentas, dos instrumentos e dos sujeitos participantes que foram imprescindíveis para realização, organização e análise desta investigação.

A produção deste trabalho se deu por etapas, primeiro através de coleta, catalogação, fichamento e análise das principais leis, decretos e normas em geral de cunho nacional, estadual e local relacionadas à reforma e reestruturação do ensino a partir dos anos de 1990, depois seguimos com a catalogação, fichamento e análise das bibliografias voltadas à história da política educacional com temáticas associadas à avaliação e as desigualdades educacionais a partir da redemocratização do Brasil, então buscamos informações diretamente com as secretarias das escolas que formam a base dessa pesquisa.

É importante ressaltar que como estamos vivendo um período de pandemia (2020-2021, quando da produção desta pesquisa), as bibliotecas estão fechadas e dessa forma a imensa maioria dos livros, teses, dissertações e artigos utilizados nesta pesquisa foram adquiridos através da solidariedade e compartilhamento de livros em grupos do aplicativo do WhatsApp da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e da Universidade Estadual do Amazonas – UEA, através de download de livros e artigos grátis nas plataformas de internet como os repositórios de teses e dissertações, através da biblioteca pessoal do pesquisador, através do compartilhamento dos livros e artigos em PDF dos solícitos professores Camila Silva e João Batista que fizeram parte da banca de qualificação deste trabalho e foram essenciais para o enriquecimento da pesquisa e principalmente através da visitação e garimpagem na biblioteca pessoal da professora Arminda Mourão, orientadora deste pesquisador.

Assim, foi feita toda a identificação e seleção de material bibliográfico pertinente, como livros, periódicos, artigos, dissertações, teses, sites confiáveis, entre outros. As fontes documentais utilizadas são provenientes de publicações em sites oficiais do governo, leis, decretos e documentos oficiais que organizam e regulamentam o sistema de avaliação no país.

Neste sentido, é imprescindível esclarecer que a pesquisa é de natureza exploratória e bibliográfica, por permitir instrumentos práticos que forneceram os dados e informações necessários para análise e documentação, valorizando conceitos, palavras-chave, ideias principais, que fundamentam os objetivos da pesquisa, conforme se lê em GIL (2002): “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descobertas de intuições” (GIL, 2002, p. 41). A bibliografia foi toda selecionada buscando primeiro os autores mais clássicos em três elos da corrente deste trabalho, o primeiro que diz respeito a temática da avaliação e o segundo que aborda a temática da organização política da educação no Brasil e o terceiro que relaciona o sistema capitalista com as disparidades educacionais existentes no país. Tudo isso alinhados a dialética histórica que envolve essa pesquisa, e para suprir a demanda desses temas buscamos então os autores clássicos dentro de cada temática, como Cipriano Luckesi (1992, 1995, 2005, 2011, 2013), José Carlos Libâneo (2008), Gaudêncio Frigotto (1998, 2002, 2009) e Luiz Carlos Freitas (1994). Para nos nortear em relação à avaliação humanizada e no tema das desigualdades educacionais buscamos guarita em Jussara Hoffman (2017) e Paulo Freire (1997), junto com outros grandes nomes de doutos educadores nacionais e regionais que tratam com maestria os assuntos pertinentes a esse trabalho e que deram toda sustentação para o desenvolvimento e organização dessa pesquisa.

É válido destacar também que essa pesquisa é essencialmente qualitativa, por procurar analisar o sentido dos discursos. Trata-se de uma pesquisa intrinsecamente mais analítica e com a preocupação de indagar e interpretar as práticas e questões políticas que, ao longo das últimas décadas, envolveram o processo avaliativo, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, sob o prisma da documentação e legislação pertinente, bem como de toda a bibliografia consultada, relacionadas com o foco do processo de estudo e principalmente com a essência da pesquisa.

Considerando o fator documental da pesquisa, o trabalho tomou como referência leis gerais, legislação específica, normativas educacionais, documentos oficiais, iniciando pela própria Constituição Brasileira – CB (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96), o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, as Políticas, os Programas e Diretrizes direcionadas à Educação, como o Plano Nacional da Educação – PNE, e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

– SAEB, entre outras instruções normativas instituídas, seja a nível estadual – pelo Conselho Estadual de Educação – CEE, seja a nível federal – pelo Ministério da Educação – MEC.

Finalizada a primeira etapa da coleta (ocorreram outras ao longo de toda produção e estudo da pesquisa), foi feita a leitura e fichamento em formato digital de todo material selecionado com a identificação das obras, dos autores, suas ideias centrais e a relação dessas ideias com o tema proposto no projeto. A seguir, fizemos a elaboração de uma lista de palavras-chave que otimizaram a localização dos temas no material fichado no momento da produção do texto.

Para delimitação do espaço do trabalho, o *lócus* da pesquisa foi o município de Itacoatiara. O sistema educacional de ensino no município atende várias escolas de diferentes etapas e modalidades de ensino, no entanto, a pesquisa se restringiu a cinco escolas na modalidade ensino médio regular, algumas por serem as mais tradicionais do município, por serem as maiores escolas em estrutura física e conseqüentemente por terem o maior quantitativo de alunos devidamente matriculados no ensino médio regular. Através dos dados fornecidos pelas secretarias das referidas escolas – base dessa pesquisa – e pelos dados coletados em sites e portais como o do Censo Escolar, o site do Qedu.org, e o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, entre outros, fizemos uma análise dos índices de aprovação, reprovação dentro da escola, e principalmente, uma análise dos índices relacionados às aprovações dos alunos nos processos seletivos para acesso ao ensino superior nos últimos dez anos – 2010 a 2020, fazendo essa ponte analítica entre a média de alunos que são aprovados na 3ª série e a média de alunos que conseguem acesso ao ensino superior após superarem a etapa do ensino médio.

Visando alcançar os objetivos propostos, as estratégias do uso de ferramentas digitais se tornam mais viáveis, sejam plataformas de aplicativos digitais, sejam sites oficiais como o da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, o da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, o site da Secretaria Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas – SEDUC/AM, o Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas – SIGEAM e/ou dados das próprias secretarias das escolas, atualizados em seus respectivos sites e redes sociais. Estas opções chamadas de “modo remoto” são as mais pertinentes para preservação da saúde do pesquisador e daqueles que eventualmente teriam contato com o processo da pesquisa já que o estado do Amazonas, bem como, todo país e o mundo vivem em meio à realidade da pandemia

do Covid-19² (O modo como a pandemia do coronavírus afetou o desenvolvimento e produção desse trabalho mereceu um subtítulo específico que será destaque mais à frente).

Superada mais essa fase da pesquisa, partimos para a interpretação e a análise de todos os dados coletados sob o enfoque da análise de conteúdo a partir de três categorias elencadas:

- 1) A política educacional de avaliação;
- 2) A avaliação da aprendizagem;
- 3) A avaliação em formato de exame e as desigualdades sociais.

Para essa análise de conteúdo tomaremos como referência Bardin (1977) e Bauer (2002), pois entendemos que responde com maior eficácia aos delineamentos propostos pela pesquisa, priorizando os dados qualitativos sem desabonar os quantitativos. O texto, os dados, as ferramentas que se utilizou para a conclusão do trabalho vão ao encontro com esse enfoque analítico. Bardin (1995) afirma que a análise de conteúdo deveria ser aplicável a todas as formas de comunicação, pois:

[...] possui duas funções, que na prática podem ou não dissociar-se:

- Uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo “para ver o que dá”.
- Uma função de “administração da prova”. Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo “para servir de prova”.

Na prática, as duas funções da análise de conteúdo podem coexistir de maneira complementar. Tal produz-se, sobretudo, quando o analista se dedica a um domínio da investigação, ou a um tipo de mensagens pouco exploradas, onde faltam ao mesmo tempo a problemática de base e as técnicas a utilizar. Neste caso, as duas funções interatuam, reforçando-se uma à outra. A análise “às cegas” - aplicando de maneira quase aleatória (pelo método de tentativas e erros) procedimentos de inventário e de classificação, por exemplo (primeiro os mais fáceis de manejar) -pode fazer surgir hipóteses que, servindo então de guias, conduzirão o analista a elaborar as técnicas mais adequadas à sua verificação. Enquanto que, por outro lado, os analistas já orientados à partida para uma problemática teórica, poderão, no decorrer da investigação, “inventar” novos instrumentos susceptíveis, por sua vez, de favorecer novas interpretações (BARDIN, 1995, p. 30) [Grifos do autor].

É a análise de conteúdo que fará surgir a questão norteadora que dará a condução e as técnicas mais condizentes com a investigação que se objetiva com essa pesquisa, com os instrumentos adequados que visem confirmar ou não o que se buscou com esse trabalho. Como ressalta Bauer (2002):

² Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020 declara oficialmente o estado de contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Visto em 02 de fevereiro de 2021.

A análise de conteúdo é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Embora a maior parte das análises clássicas de conteúdo culminem em descrições numéricas de algumas características do corpus do texto, considerável atenção está sendo dada aos "tipos", "qualidades", e "distinções" no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. Deste modo, a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos (BAUER, 2002, p. 190).

Além da análise de conteúdo na qual buscaremos explicitar dados quantitativos de forma qualitativa servindo de guia de verificação, este trabalho faz a opção pelo materialismo histórico-dialético, por ser o método caracterizado por leis que afirmam que tudo se transforma permanentemente, tudo está estritamente relacionado, sejam eles fatores políticos, sociais ou econômicos. Sobre o materialismo histórico-dialético, foco desse projeto, Masson (2002) afirma que:

Em termos gerais, o marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua, gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade (MASSON, 2002, p. 10).

Alvaro Marcel Alves (2010), também corrobora com essa matéria quando traz o materialismo histórico dialético ao encontro dessa pesquisa quando didaticamente faz referência ao materialismo dialético como um corpo teórico que pensa a ciência da história e essa compreensão é fundamental no bojo da análise dessa pesquisa. Ele diz:

A concepção marxista é uma ciência à qual o pensador alemão Karl Marx deu o nome de materialismo histórico e cujo objeto são as transformações econômicas e sociais, determinadas pela evolução dos meios de produção. Marx constrói uma dialética (do grego dois logos) materialista, em oposição à dialética idealista hegeliana. O materialismo dialético pode ser definido como a filosofia do materialismo histórico, ou o corpo teórico que pensa a ciência da história. Os princípios fundamentais do materialismo dialético são quatro: (1) a história da filosofia, que aparece como uma sucessão de doutrinas filosóficas contraditórias, dissimula um processo em que se enfrentam o princípio idealista e o princípio materialista; (2) o ser determina a consciência e não inversamente; (3) toda a matéria é essencialmente dialética, e o contrário da dialética é a metafísica, que entende a matéria como estática e anistórica; (4) a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas (ALVES, 2010, p. 01).

O materialismo histórico dialético contribui para desvelar essa realidade e suas contradições, é o estudo da contradição na essência das coisas, abarca os pressupostos pretendidos com essa pesquisa que é a investigação e a apresentação a partir da apropriação

analítica do objeto de pesquisa, de modo crítico e reflexivo com base nas contradições e dinâmica do próprio objeto da pesquisa. Como destaca Chagas (2011):

Com base nessas considerações preliminares, pode-se dizer que o método dialético de Marx pressupõe, sim, dois momentos inseparáveis: a investigação (ou a pesquisa) e a exposição (ou a apresentação). A investigação, ou o método de investigação (Forschungsmethode), é o esforço prévio de apropriação, pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto, quer dizer, uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica. E a exposição, ou o método de exposição (Darstellungsmethode), não é simplesmente uma auto exposição do objeto, senão ele seria acrítico, mas é uma exposição crítica do objeto com base em suas contradições, quer dizer, uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto (CHAGAS, 2011, p. 57).

Dessa forma, o materialismo histórico dialético vai além da exposição de dados quantitativos ou da apresentação de opiniões ou dados obtidos a partir da realidade, muito pelo contrário, o materialismo, analisa e expõe esse dado real de forma crítica e dinâmica, reconstruindo criticamente o objeto de análise partindo do trabalho histórico de investigação, observando todos os atores do processo, no nosso caso em específico, os documentos oficiais, a política de gestão educacional, a escola e, principalmente, o aluno, indo além das concepções que muitas vezes o formalismo documental e legislativo é incapaz de expressar.

A estruturação do texto desta pesquisa é composta por quatro capítulos: O primeiro capítulo foi organizado para contextualizar as motivações que impulsionaram esse projeto em um momento de pandemia, destacando a justificativa, a descrição metodológica e o quadro teórico que nortearam a construção do mesmo.

O segundo capítulo tratará do foco destacado no nosso primeiro objetivo específico que é análise da organização e funcionalidade do sistema de avaliação, a história da política educacional voltada para a avaliação a partir da redemocratização do Brasil, com destaque para as reformas que impulsionaram as legislações de ensino nos anos de 1990, bem como suas implicações nos paradigmas de avaliação adotados pelas escolas, com destaque para os subtítulos enfatizando o modo de produção capitalista no processo de avaliação da aprendizagem, as legislações educacionais e as dimensões e conceitos das avaliações.

No terceiro capítulo procuramos discutir a relação entre os objetivos do processo avaliativo no ensino médio e as implicações que este processo causa na perspectiva do acesso ao ensino superior principalmente com a interiorização das universidades públicas e a popularização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, dando destaque ao processo de avaliação no ensino médio no município de Itacoatiara: as escolas, seus números, índices,

além da relação entre as avaliações internas e externas, e finalmente como o sistema de avaliação se flexibilizou, atualmente, com o advento da pandemia do Covid-19.

Já no quarto capítulo, destacamos de que maneira os impactos causados pelos exames escolares aplicados em sala de aula contribuem para o aumento do processo de desigualdade educacional, dando ênfase a educação humanizada como meio para superação da educação bancária que ainda ocorre dentro do sistema de ensino, principalmente relacionado a avaliação.

Concluimos a pesquisa dando destaque à importância do aluno como o sujeito principal não somente de processo de ensino aprendizagem, mas principalmente no processo de avaliação dentro do seio da escola, dando ênfase que toda e qualquer avaliação dentro da escola deve ser munida efetivamente de um espírito de humanidade.

1 AS DIFICULDADES E MOTIVAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS

1.1. Dificuldades encontradas para o desenvolvimento da pesquisa em tempos de pandemia da Covid-19.

Para entendermos as dificuldades encontradas para o desenvolvimento dessa pesquisa é necessária uma contextualização dos tempos em que vivemos. Em julho de 2019 fomos aprovados no processo seletivo para o Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM. Na época residíamos na cidade de Itacoatiara, a 266 km de Manaus (daí nossa afinidade com a cidade lócus desse projeto), com isso tivemos que nos mudar para a capital com toda família para uma nova etapa de vida. Em agosto do mesmo ano, as aulas do mestrado tiveram início na Universidade Federal do Amazonas- UFAM e prosseguiram normalmente o semestre inteiro até dezembro, nesse interim tivemos o prazer de conhecer nossa orientadora – Prof.^a Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão – que nos proporcionou o norte necessário para produzir o projeto que resultaria nessa pesquisa.

No entanto, ao final de 2019 um vírus extremamente perigoso e mortal foi descoberto na China. Na época, a sociedade em geral não tinha noção do quanto esse vírus era perigoso nem do quanto era mortal. Conhecido como Covid-19, a doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, inicia um processo devastador de infecção e morte na cidade de Wuhan, capital de Hubei, apesar de muitas conjecturas, a origem da doença ainda permanece desconhecida (pelo menos até o desenvolvimento desta dissertação). A China demorou para aceitar o problema biológico e se dar conta da gravidade da doença e quando reagiram, fechando as fronteiras da cidade e iniciando o chamado *lockdown*, ou seja, o bloqueio da cidade e as restrições para a circulação de pessoas em vias públicas, era tarde demais, o vírus havia se espalhado por todo o país e, gradativamente, por todo o mundo.

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde – OMS declara oficialmente a pandemia do Covid-19. O mundo entrava em choque e em estado de alerta máximo de saúde, mas ao que tudo indica, o alerta veio tardiamente. No Brasil, pressupõe-se que a doença tenha chegado por São Paulo, foi anunciada oficialmente no dia 26 de fevereiro, portanto, dias antes do alerta pandêmico da OMS. Mas para muitos pesquisadores e especialistas a propagação da doença já se disseminava em todo país. Não demorou muito para todos os estados da federação, gradativamente, anunciarem a contaminação e a propagação da doença em seu território. O primeiro caso da covid-19 no Amazonas foi

anunciado no dia 13 de março de 2020, ou seja, dois dias depois da declaração oficial da OMS, ficando claro que a doença já havia se espalhado por grande parte do mundo.

O Brasil então, de forma acanhada e efêmera inicia uma série de protocolos para conter o avanço do vírus. Dentre as principais medidas ganha destaque o uso da máscara, a higienização das mãos, a utilização do álcool em gel e, principalmente, o distanciamento social. Com o passar dos meses e da percepção da gravidade da doença, o país, os estados e os municípios, ainda de modo desordenado e descoordenado, começam a adotar diversas medidas muito mais restritivas como o fechamento do comércio, a restrição da circulação de pessoas em horários pré-determinados e o fechamento de escolas e universidades. Tudo para tentar conter o avanço do vírus e tentando seguir o exemplo de outros países que já estava com o vírus em estágio de contágio bem avançado, com crescente número de contaminados e de óbitos.

Chegamos a um ponto chave dessa exposição, o final de fevereiro e início de março, também marca o início do ano letivo de 2020 nas escolas e nas universidades. Inicialmente, as escolas e universidades fecharam suas portas por completo, não se tinha certeza da extensão, duração e gravidade do vírus. O presidente do Brasil – Jair Messias Bolsonaro/Sem partido – chegou a classificar, em um pronunciamento oficial, a doença como “uma gripezinha”, o presidente se mostrava omissos, despreparado e descompromissado com o combate à doença. Em meio a inúmeras polêmicas e declarações controversas o presidente do Brasil iniciou uma guerra política sobre quem tinha culpa e de quem era a responsabilidade pelo controle e combate ao vírus, se essa responsabilidade caberia ao município, ao estado ou à União, o debate foi parar no Supremo Tribunal Federal- STF. E essa guerra política gerou um estado de omissão e letargia federativa ante à propagação do vírus em todo país. Enquanto as autoridades discutiam a responsabilidade ou falta dela, o vírus tomava conta do país, com o passar das semanas o número de infectados atingiu números alarmantes e o número de mortes atingiu índices inimagináveis, hospitais e cemitérios lotados eram as principais notícias que ganhavam foco em todas as mídias tradicionais e sociais do país.

Com isso, o país parou, o medo tomou conta de grande parte da população, gradativamente os estados e municípios restringiam ainda mais a circulação de mercadorias e pessoas, somente as atividades consideradas essenciais permaneceram em atividade em meio a pandemia. Assim, os estudos, o trabalho e o desenvolvimento da pesquisa foram naturalmente ficando em segundo plano, o objetivo principal de qualquer cidadão nesse momento era sobreviver. Os meses do ano de 2020 foram avançando e a doença atingiu seu primeiro pico, o número de infectados e mortos era gritante, principalmente no Amazonas.

Passado o primeiro pico da pandemia no estado, a vacina ainda é um sonho distante da população, esse arrefecimento da doença e de mortes se dá principalmente graças as medidas protetivas e restritivas adotadas por estados e municípios e pelos esforços dos profissionais da saúde nos diversos hospitais por todo Brasil. Com isso, os entes federativos começam a diminuir essas medidas restritivas, as instituições passam a modificar sua forma de atendimento e seu *modus operandi* visando enfrentar essa nova realidade. No estado do Amazonas, assim como em muitas partes do país, as escolas passaram a adotar o sistema remoto de ensino, a chamada aula em casa³, e depois o ensino híbrido, sistema ao qual 50% dos alunos assistem as aulas na própria sala de aula, enquanto os outros 50% acompanham a aula por meio remoto, e no dia seguinte a demanda é invertida. Em meio a essas novidades pedagógicas professores se desdobravam para compreender as novas tecnologias para aprender e lecionar e ao mesmo tempo desenvolver tecnologias digitais por internet, seja por celular, seja por computador, por *smart tv*, entre outros.

Novos aplicativos de áudio e vídeo e plataformas digitais para reuniões e para ministrar aula em sistema remoto foram se popularizando. Com os *lockdowns* e com as medidas restritivas de circulação, muitas pessoas perderam o emprego e outras tiveram que se reinventar, parte das pessoas, assim como os professores, quando possível, passaram a trabalhar em *home office*, ou seja, em casa, fazendo reuniões, vídeo conferência, transmitindo ao vivo ou de forma gravada seus conhecimentos para os alunos que também tiveram que se adaptar a esses novos tempos chamados pela mídia de “novo normal”.

As Universidades, de modo geral - em especial a Universidade Federal do Amazonas – UFAM – demoraram um pouco mais para aceitar e adotar essa “nova” modalidade de ensino via meios remotos, internet e plataformas digitais, priorizando essencialmente a vida e a saúde física e mental de seus alunos, professores e colaboradores.

Diante disso, levando em consideração o prisma sob o olhar acadêmico, o início do primeiro semestre letivo de 2020 atrasou consideravelmente, muitas disciplinas obrigatórias com conteúdos essenciais para aprimoramento dos conhecimentos de todo e qualquer pesquisador, ficaram sem a devida orientação em tempo hábil em meio a pandemia. Os

³ O Projeto Aula em Casa é uma iniciativa do Governo do Estado do Amazonas por meio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) que devido à situação de emergência na saúde pública em função da pandemia ocasionada pelo Coronavírus (COVID-19), objetivam disponibilizar à comunidade escolar conteúdos didáticos pedagógicos para possibilitar a continuidade dos estudos fora do ambiente escolar presencial. As aulas são produzidas pelo Centro de Mídias de Educação, departamento da SEDUC-AM, que já possui experiência na produção de conteúdo midiático para a educação mediada por tecnologia. <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/aula-em-casa-amazonas>. Visto em 03 de fev. 2021.

trabalhos letivos começaram somente em setembro para terminar em dezembro daquele mesmo ano. Foi um semestre letivo praticamente perdido, se levarmos em conta as leituras em atraso, os estudos adiados, e a pesquisa colocada em segundo plano, mesmo que involuntariamente. Fato é que, em meio à prioridade em manter a mente e o corpo são em um período assolado por uma doença mortal, para o bem ou para o mal, o ano de 2020 conseguiu efetivar somente um semestre letivo.

Assim, os créditos obrigatórios, os conteúdos primordiais e estudos em geral ficaram atrasados, de certa forma com toda razão, pois não haviam condições psicológicas para tal, todos tivemos alguém próximo entre os infectados ou mortos, muitos alunos e professores entraram nessas estatísticas macabras⁴. Não havia equilíbrio psicológico para efetivar os estudos. Não há nenhum exagero em relatar uma realidade que parecia mais um pesadelo. Parentes morrendo, amigos morrendo, professores morrendo, amigos infectados, apreensão pela lotação nos hospitais, angústia por UTI's em todo estado, no pico da pandemia o Amazonas entrou em colapso. Tudo teve que se adequar a esse quadro pandêmico que assolava (e ainda assola) o mundo todo, literalmente.

O trabalho acadêmico e, por consequência, a pesquisa acadêmica indubitavelmente também sofreram com os efeitos de uma sociedade assolada por uma pandemia. O objeto de estudo inicial dessa pesquisa teve que mudar, os objetivos tiveram que sofrer transformação, as ações de campo tiveram que ser canceladas, muitos instrumentos, recursos e ferramentas para a pesquisa, pensada inicialmente, não existiam mais ou estavam em estado de difícil condições de acesso. As escolas, as universidades e as bibliotecas se encontravam fechadas. Nessa nova realidade ficou muito mais difícil a busca por informações *in loco*. As entrevistas planejadas tiveram que ser adiadas ou simplesmente canceladas, não havia cabeça para perguntar muito menos alguém disposto a responder, seja uma simples consulta, seja um questionário, seja uma entrevista, seja qualquer outra forma de coleta que envolva a presença, ou contato com o outro.

O domínio dos meios de comunicação remota ainda eram uma realidade distante, de forma remota muitas perguntas ficaram sem respostas a interação é composta por muitos ruídos e o feedback nem sempre ocorre de forma satisfatória e o que parecia simples acaba requerendo um compromisso ainda maior tanto para aquele que se propõe em perguntar

⁴Desde o início da pandemia do novo coronavírus, em março de 2020, até 4 de fevereiro de 2021, a UFAM (Universidade Federal do Amazonas) já perdeu 33 professores, a maioria por Covid-19. A informação é da presidente da Adua (Associação dos Docentes da UFAM – Seção Sindical), Ana Lúcia Silva Gomes. <https://amazonasatual.com.br/desde-o-inicio-da-pandemia-ufam-perdeu-33-professores-a-maioria-por-covid-19/> visto em 07 de fevereiro de 2021.

quanto para aquele que se responsabiliza em responder. Muitas lacunas surgem em meio à pesquisa em período pandêmico, faltava aprimoramento e conhecimento das novas ferramentas, além da falta de recursos para realização de qualquer ação efetiva para o contato com o outro, seja pela falta de uma internet satisfatória ou simplesmente a dificuldade se dava pela falta de disposição do entrevistado para falar sobre pesquisa acadêmica, pois como já afirmamos, em um primeiro momento isso também não era prioridade, para muitos a prioridade era o simples isolamento e a sobrevivência.

Outros fatores que também dificultaram imensamente a pesquisa, foram fatores burocráticos agravados e reverberados pela pandemia. Inicialmente, essa pesquisa teria metodologia e procedimentos de campo, com questionário e entrevistas, visita às escolas *in loco*, consultas diretas nas secretarias das escolas, conversas formais e informais com gestores, pedagogos, professores e alunos na busca por melhores informações e curiosidades e detalhes relacionadas ao tema, entre outros procedimentos. No entanto, para iniciarmos uma pesquisa com essa inter-relação pessoal era (e ainda é) necessária a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM, de modo geral, todos os projetos de pesquisa que envolvam seres humanos precisam da aprovação do referido Comitê. No entanto, para cadastrarmos o projeto no CEP/UFAM foi necessária uma série de documentos que referendem e respaldem a veracidade e a cientificidade do projeto, porém alguns desses documentos precisam ser expedidos por determinados órgãos públicos competentes, órgãos esses que, nesse momento de pandemia, estão parciais ou totalmente fechados ou que simplesmente não estavam priorizando esse tipo de aprovação, retardando e atrasando o deferimento desses documentos em tempo hábil.

Para exemplificar a dificuldade quanto a esse procedimento, enviei a solicitação do termo de anuência do projeto para a Coordenadoria Regional de Educação de Itacoatiara – CREI/SEDUC, em maio de 2020 e foram meses aguardando o deferimento. Esse deferimento é importante para que pudéssemos adentrar às escolas do município e a partir daí pudéssemos realizar as entrevistas junto aos professores, pedagogos e gestores e para ter acesso aos documentos da secretaria das escolas de maneira mais facilitada e em tempo oportuno, daí a importância do termo de anuência ou carta de anuência. Além disso, o termo de anuência, devidamente deferido, é um documento imprescindível para o cadastro do projeto no CEP/UFAM para início das ações de campo, como entrevistas e questionários mesmo que por meios remotos. Porém, por mais que buscássemos informações no protocolo do andamento da solicitação, não havia resposta, não havia interesse do órgão público em agilizar o deferimento do mesmo, o que conseqüentemente atrasou o andamento do cronograma da

pesquisa. Para título de comparação, em julho de 2021, mais de um ano depois, ainda não recebemos retorno sobre o documento solicitado. Por essas e outras razões, optamos por desenvolver um trabalho essencialmente bibliográfico e documental.

Além desses fatores já apresentados, outros problemas reverberados pela pandemia foram os diversos decretos de restrição de locomoção impostos pelo governo estadual. Um deles proibia o deslocamento de pessoas em ônibus, barcos ou qualquer outro meio de locomoção interurbano entre as cidades do Amazonas. Além do medo natural da infecção e do contato com outros em lugares públicos, o decreto tornou muito mais difícil o deslocamento para Itacoatiara, cidade para onde deveríamos nos deslocar para resolver os empecilhos que surgiram e ainda surgiriam ao longo do processo de pesquisa como tirar dúvidas ou esclarecer informações, esses fatores dificultaram bastante o avanço e o desenvolvimento do trabalho no lócus da pesquisa.

Fica claro que a pandemia do covid-19 mudou a rotina de todos, seja a nível econômico, seja a nível social, seja a nível acadêmico. No início de 2021, a situação que parecia controlada, só piorou. Em janeiro de 2021, o estado do Amazonas viveu um momento de extrema calamidade, um período delicado impulsionado por uma segunda onda do vírus, uma nova cepa chamada de variante brasileira ou P1, considerada muito mais mortal e com índices muito mais alarmantes de contaminação. Com isso, ainda em janeiro, o estado passou por uma crise de oxigênio, devido a imensa demanda de pessoas internadas com Covid-19 e que necessitavam dos cilindros de oxigênio para se manterem respirando, novamente o governo foi omissivo e essa omissão levou dezenas de pessoas à morte por asfixia em várias cidades por todo o estado, principalmente na cidade de Manaus. Em 07 de fevereiro de 2021, a Fundação de Vigilância em Saúde – FVS registra em seu Boletim Diário- BD (nº310)⁵ os números de 282.739 casos da doença no estado do Amazonas, com um total de 9.003 mortes, sendo 6.263 óbitos só na capital, Manaus. As escolas voltaram a fechar por completo, o sistema híbrido deixa de existir e as aulas voltam a ser ministradas totalmente por meio remoto. *Lockdowns* foram novamente decretados, com intensa restrição de pessoas em diversos setores, viagens intermunicipais foram restringidas, muitos serviços públicos foram cancelados ou extremamente reduzidos, em meio a esse caos as universidades e bibliotecas permaneciam fechadas e somente serviços considerados essenciais se mantinham total ou parcialmente ativos. Fazer pesquisa e produzir conhecimento nesse cenário se tornava cada

⁵ Com o avanço da pandemia, a Fundação de Vigilância em Saúde-FVS, divulga diariamente os números de casos, os números de óbitos, o número de internados e o número de altas hospitalares. Os números citados se referem ao Boletim Diário de nº310, publicado no dia 07 de fevereiro de 2021.

vez mais difícil e mesmo com os prazos reduzidos, com o tempo de leitura e análise dos textos apertados, as dificuldades precisaram ser sanadas com muita perseverança e dedicação ao trabalho e ao conhecimento que uma pesquisa científica naturalmente requer.

Portanto, podemos concluir que, uma pesquisa por si só, já apresenta seus entraves naturais, principalmente em um país que tolhe e dificulta o avanço do conhecimento por questões ideológicas, agora em um mundo que passa por uma pandemia, essas dificuldades são facilmente redobradas. No entanto, mesmo com todos esses entraves expostos, com o apoio de nossa brilhante orientadora, conseguimos dar sequência na pesquisa e concluir o trabalho ora apresentado.

1.2 Motivações para o desenvolvimento da pesquisa

A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional 9394/96 está fazendo 25 anos em 2021, curiosamente o mesmo número de anos em que atuamos no magistério, formamos em 1995 no município de Itacoatiara em uma das últimas turmas de uma geração que se formou no curso de Magistério, ainda sob a diretriz da lei 5692/71⁶.

A cidade de Itacoatiara é uma das principais cidades da região metropolitana de Manaus principalmente por ser uma das poucas ligadas a capital por via terrestre através da rodovia AM-010, uma das cidades mais antigas do estado do Amazonas.

A cidade recebeu esse nome devido estar localizada em uma região repleta de pedras riscadas, chamada antigamente de sítio Itacoatiara, que segundo o historiador Francisco Gomes da Silva (2017) os índios chamavam em tupi de *i'tá Kwati'ara*, e denominada de “a paragem da pedra pintada” pelo padre José Monteiro de Noronha um dos primeiros missionários a catequisar na região ainda no século XVIII. As pedras riscadas estão por boa parte da orla da cidade de frente para o rio Amazonas e também na região do rio Urubu, são caretas, símbolos, inscrições indígenas que marcam um período histórico dos primeiros habitantes nativos da região e que aparecem nas margens dos rios em períodos de grandes secas. Daí a cidade ser conhecida como cidade da pedra pintada.

Figura 1 - Pedra Pintada- Símbolo histórico da cidade de Itacoatiara-AM.

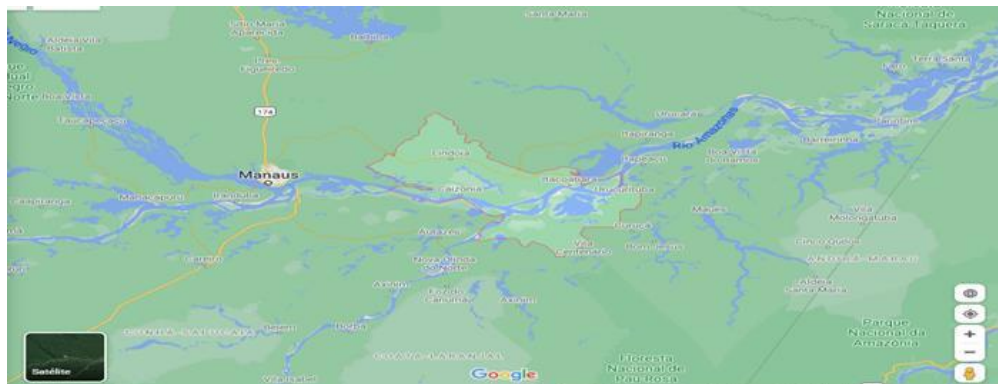
⁶ Lei 5.692. Previu vários níveis de formação de professores, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país, com orientação que atendesse aos objetivos de cada grau de ensino, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. A referida Lei exigiu uma formação mínima para o exercício do Magistério. A formação de nível de 2º grau, com duração de três anos, destinada a preparar professor polivalente para as quatro primeiras séries do 1º grau, habilitando-o a lecionar as matérias do núcleo comum. Educar em Revista- ISSN 0104-4060-Educ. rev. no.9 Curitiba Jan./Dec. 1993. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601993000100013#:~:text=O%20Decreto%20Lei%201.190%2C%20de,uma%20se%C3%A7%C3%A3o%20especial%20de%20Did%C3%A1tica. Visto em 01 de fevereiro de 2021.



<https://archcultura.blogspot.com/2011/02/arquitetismo-em-itacoatiara-amazonas.html>. Visto em 17 de junho de 2021.

O município tem como principal símbolo uma pedra riscada, que marcam a passagem de colonizadores portugueses pela região. A pedra está riscada com as datas 1744 e 1754, a primeira data fazendo alusão à passagem do sertanista Francisco Xavier de Moraes e a segunda data fazendo alusão a passagem do governador e capitão-general Mendonça Furtado, quando no período pombalino fez excursão pelo rio Amazonas tomando posse de territórios, nomeando e renomeando vilas e povoados a mando de seu irmão Sebastião José de Carvalho e Melo o Marquês de Pombal. Mendonça Furtado foi nomeado governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão em 1751 pelo rei D. José I, então rei de Portugal. Além das referidas datas, a pedra histórica ainda tem o desenho de uma cruz sobre uma escada ou pedestal fazendo alusão a importância e ao poder da igreja católica no tempo da colonização portuguesa na região e, finalmente a pedra histórica ainda apresenta a palavra TROPA, também marcando a passagem de Mendonça Furtado pela região que no futuro se tornaria a cidade de Itacoatiara.

Figura 2 - Mapa de Itacoatiara



<https://www.google.com.br/maps/place/Itacoatiara+-+AM,+69100-000>

A pedra histórica foi retirada da orla do município em meados dos anos de 1970 e fica exposta na principal praça da cidade, praça da matriz ou praça da Catedral de Nossa Senhora

do Rosário. A cidade de Itacoatiara, em agosto de 2020, teve reconhecida sua fundação em 1683, completando 337 anos, baseado nos estudos do historiador Francisco Gomes da Silva⁷.

Durante esses anos de trabalho, estudo e vivência na cidade de Itacoatiara, principalmente esses 25 anos dedicados a educação e à docência no magistério uma das coisas que mais nos intriga – enquanto pesquisador – é o sistema de avaliação adotado pelas escolas públicas e a forma como os alunos ficam apreensivos e muitas vezes julgados e subjugados por esse sistema. Durante toda vida como alunos ouvimos sempre o professor dizer: “Prestem atenção, isso vai cair na prova”! Ou ainda pior “você não presta atenção, você me paga na prova”! Assim, querendo ou não, a “prova” ou melhor, o sistema de avaliação por muitos anos acabou servido como ato punitivo e não uma ação que compõe o sistema de ensino aprendizagem. Como destaca Hoffman (2011):

Nos últimos trinta anos, venho realizando encontro, cada vez mais frequentes sobre avaliação com grupos de professores, da educação infantil à Universidade. [...] que me permite perceber com clareza que a prática avaliativa do professor reproduz e (assim) revela fortemente suas vivências como estudante e como professor. Suas perguntas e respostas, seus exemplos e seus “casos” expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática e frenadora, de caráter classificatório e fundamentalmente sentencioso (HOFFMAN, 2017, p. 17-18).

Com o tempo essa função punitiva ganhou outros atributos, o de classificar e o de selecionar os alunos, servir como ato de *apartheid* educacional, segregando os alunos, fazendo uma separação subliminar entre os que são bons e os que são ruins, os que “prestam” e os que “não prestam”, os que terão sucesso ou não na vida. A partir da avaliação, o ensino-aprendizagem, a metodologia e as ferramentas ao longo de todo processo de ensino eram (ou são) deixadas a mercê de uma prova ou exame final, esta prova passaria a definir o resultado de todo o processo a partir do resultado dos aprovados e reprovados.

Essa forma de ver e administrar o sistema educacional, em especial o sistema de avaliação, está estreitamente relacionado com fatores históricos e da forma como o modo de produção capitalista opera dentro de nossa sociedade. Desde a redemocratização do Brasil, a partir da Constituição de 1988, principalmente a partir dos anos de 1990, diversas legislações voltadas para o sistema educacional começaram a ser instituídas, reorganizadas e reformuladas no Brasil, sobretudo com a adesão mais latente ao neoliberalismo americano, nesse período a gestão política do país passou a ser e ter maior interesse nas políticas públicas voltadas especialmente para a educação.

⁷ Silva, Francisco Gomes da. Fundação de Itacoatiara - Primeiro Volume da Trilogia – Itacoatiara 330 anos- 2ª ed. Revista e ampliada. Cultura Edições. Governo do Amazonas – Secretaria de Estado de Cultura. Manaus: 2017.

Dentre as diversas facetas da educação, podemos afirmar que a avaliação é um dos processos mais complexos e controversos, pois não só o conceito de avaliar pode ser subjetivo e dúbio, mas o próprio processo avaliativo é diversificado e dinâmico. Sendo assim, podemos dizer que nesse período da história do Brasil pós-ditadura militar, o país se reestruturou em muitos dos seus conceitos estruturais e conjunturais, e com o sistema educacional de ensino não foi diferente. Porém, essas mudanças no âmbito estrutural e mesmo institucional da avaliação escolar, na grande maioria das vezes, não têm acompanhado o processo metodológico ou mesmo os paradigmas mais humanos do direito à educação até mesmo no seio da sala de aula.

Nesses vinte e cinco anos de magistério observamos diversas mudanças na educação, em vários setores, são mudanças de nomenclaturas, mudanças de métodos de ensino, mudanças de grade curricular, mudança até de ferramentas de ensino-aprendizagem. Pudemos observar e participar dessas mudanças de dentro da sala de aula como professor, e de fora da sala como pesquisador e, por vezes, atuante na gestão educacional em algumas escolas do município, seja como coordenador pedagógico, seja como coordenador de área, atuando na área de ciências humanas em diversas escolas do ensino básico seja da rede pública ou da rede privada. No entanto, mesmo em meio a tantas mudanças, o sistema de avaliação parece prevalecer quase que intocável, até imutável para algumas escolas, para alguns gestores ou mesmo para muitos docentes.

O conhecimento escolar é constituído, grosso modo, de um processo básico de ensino (professor) e de aprendizagem (aluno). Pois bem, quando se trata do ensino, da forma de ensinar, é perceptível que a escola não se avalia ou pouco se avalia, e na grande maioria das vezes assume uma postura condescendente e de certo direcionamento corporativista, porém quando se trata da aprendizagem, ou seja, do que se aprendeu, quando se trata de avaliar a aprendizagem do aluno, a escola sempre assume uma postura mais autoritária e seletista, uma postura antiquada e tradicional que aparenta não levar em consideração os princípios educacionais e humanitários norteados no país pela Constituição de 1988.

Esses fatores nos levaram ao questionamento que norteia esse trabalho, a escola não muda sua forma de avaliar porque sofre a influência externa do estado, de um modo de produção capitalista que normatiza a forma de avaliar, ranqueia as escolas e cobra novos números todo final de período, bimestre ou semestre? Ou pior, a escola – para dar resposta ao sistema da qual faz parte e a fim de melhorar seus números – deixou o processo de ensino-aprendizagem para

um segundo plano, priorizando o treinamento do aluno para aprovação em processos seletivos externos, para “inglês ver”⁸?

Portanto, são questionamentos que envolvem a escola, mas que afetam prioritariamente o aluno. É o aluno que sofre a pressão da aprovação, é o aluno que sofre a pressão do estudo de uma infinidade de conteúdos muitas vezes dissonante com sua realidade, tudo isso para dar conta de responder as questões que são impostas pelo estado como condição para sua continuidade nos estudos ou mesmo para responsabilizá-lo pela classificação de sua escola em um ranqueamento criado pelo próprio estado para estabelecer parâmetros de qualidade de ensino, que muitas vezes não se justificam na prática e na vivência do aluno em sala de aula, esses fatores precisam ser analisados e considerados sempre que falamos em educação e sistema de ensino no Brasil.

1.3 Justificativa

A política de avaliação a nível nacional é uma das que mais tem avançado nos últimos anos, é considerada uma das mais abrangentes e robustas do mundo. A institucionalização da avaliação como um importante mecanismo para subsidiar ou mesmo monitorar o funcionamento e desenvolvimento do processo de aprendizagem ocorre desde os anos trinta, mas se intensificou muito nos últimos anos, principalmente, com o advento de diversos programas de avaliação, dentre eles o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA; entre outros. Todos os mecanismos importantes para a consolidação de uma política nacional de avaliação no país.

No entanto, a ampla divulgação dos resultados desses vários exames nos diversos meios de comunicação atual, principalmente com o advento das redes sociais, tem influenciado substancialmente as comunidades escolares e a forma como a metodologia e a avaliação têm se imposto dentro das escolas. A mídia que estes resultados atraem, os impactos positivos ou negativos que estes resultados causam às escolas, que muito ou pouco aprovam nas avaliações ou processos seletivos de grande repercussão, principalmente os resultados do

⁸ A expressão “para inglês ver”, segundo o filólogo João Ribeiro em seu livro “A língua nacional”: no tempo do Império, as autoridades brasileiras, fingindo que cediam às pressões da Inglaterra, tomaram providências de mentirinha para combater o tráfico de escravos africanos, um combate que nunca aconteceu de fato, era mais para efeito de aparência. visto em: <https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/como-nasceu-a-expressao-para-ingles-ver/> em 01 de fevereiro de 2021.

Ensino Médio, tem efeito imprevisível na comunidade escolar ou mesmo na sociedade como um todo.

Visando um melhor desempenho de seus alunos nas avaliações e processos seletivos de nível estadual e nacional, grande parte das escolas de ensino médio têm se preocupado mais com os resultados e/ou os números positivos em avaliações que trazem grandes repercussão nacional e visibilidade do que, de fato, com os resultados obtidos para a melhoria da aprendizagem no cotidiano da escola ou sequer preocupados em fazer uma reflexão crítica sobre os resultados nos processos seletivos, se estão causando mais exclusão dentro da escola do que inclusão nas universidades. Tais questionamentos, que deveriam ser uma constante nas escolas, acabam passando despercebidos nessa busca constante em sempre parecer melhor do que está.

Alguns fatos apontam essa tendência, para acompanhar a demanda por mais resultados positivos nos exames externos. As escolas estão aplicando metodologias e métodos avaliativos que possam suprir essa demanda, transformando a escola de ensino médio em verdadeiros cursinhos de pré-vestibulares, aplicando simulados, fazendo o recorrente “ctrl-C/ctrl-V”⁹, ou seja, copiando questões de ENEM anteriores, questões de vestibulares de reconhecidas e concorridas universidades e simplesmente colando essas questões nas avaliações bimestrais, nas avaliações da aprendizagem, treinando o aluno com macetes para decorar dados e contextos importantes, usando a sala de aula para formar concurseiros de vestibular, preocupada com os resultados que serão expostos à opinião pública, preocupada com os aportes financeiros que um melhor ranqueamento pode trazer para a escola, esquecendo o mais importante: a formação integral do aluno, as habilidades e competências que devem ser trabalhadas e o desenvolvimento de sua formação cidadã. Desse modo, a escola passa a atender uma demanda que nem sempre é do aluno e sim do modo de produção capitalista. Como muito bem expõe Frigotto (2002):

O que expusemos nos conduz a perceber que os processos educacionais, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e formadoras da sociedade em que vivemos. São práticas sociais não-neutras. Esses processos podem – e o tem realizado de forma imperativa – reforçar as relações sociais capitalistas, que subordinam o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a conseqüente alienação e expulsão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação. Os processos educacionais têm o mercado como medida de tudo, em função do privilégio de poucos (FRIGOTTO, 2002. p. 23-24).

⁹ Teclas de comando do computador que copiam e colam o conteúdo selecionado.

A escola, como parte dessa engrenagem capitalista, procura através do próprio processo de ensino, alienar o ser humano para que acreditem que esse apartheid educacional dentro da escola é um processo natural, como se o mérito e o esforço de cada um farão o cidadão ou aluno, de modo geral, chegar ao sucesso através da aprovação em suas respectivas avaliações. Mas não é exatamente isso que ocorre, existe um fator econômico por trás desse tipo de política educacional que movimenta a estrutura da escola e o professor deve ter um papel importante para elucidar esses valores neoliberais e lutar junto com o aluno para a sua devida transformação e não simplesmente fazer parte desse processo alienante contribuindo para essa classificação e discriminação dentro da escola. Sobre isso Frigotto também afirma que:

Trata-se de combater o ideário e os valores neoliberais e de prosseguir lutando para construir sociedades, fundadas nos valores e princípios de igualdade, da solidariedade e da solidariedade humana, colocando a ciência e a técnica e os processos educacionais a serviço da dilatação da vida para todos os seres humanos. Nessa perspectiva, nosso esforço como educadores é, ao mesmo tempo, de nos capacitarmos para ajudar os educandos a ler criticamente a realidade embrutecedora e mutiladora de vidas sob a sociedade capitalista e lutar por mudanças que não se constituam em reforço a essa sociedade [...] (FRIGOTTO, 2002. p. 24).

Os educadores têm papel primordial na formação dessa sociedade solidária, e a formação crítica do aluno para essa leitura de mundo é fundamental na compreensão do mundo capitalista ao qual estamos inseridos e a forma como devemos analisar a realidade e lutarmos por mudanças substanciais, e não simplesmente contribuindo para o processo de alienação através da replicação do sistema de seleção metódico e decorativo imposto pela avaliação em formato de exame.

Para entendermos melhor esses fatores são necessários esclarecermos que existem diversas ferramentas de avaliação e também diversas formas de avaliar. Cada forma de avaliar, cada modelo avaliativo tem um objetivo específico em seu bojo, seja para mensurar a aprendizagem, seja para melhorar o currículo escolar, seja para aprimorar o conteúdo, seja para selecionar determinado tipo de pessoa, seja para classificar e excluir os concorrentes, enfim, são diversos e variados os objetivos dependendo de cada formato de avaliação.

Por questões óbvias, os vestibulares e processos seletivos, de modo geral, como o nome já diz, servem para selecionar ou mesmo classificar os estudantes para um determinado e limitado número de vagas nas universidades. É um processo de seleção que mais exclui do que inclui, por questões de diversas e diferentes complexidades sejam elas estruturais ou conjunturais de limitação de vagas sempre haverá um maior número de reprovados do que de aprovados. Entretanto, reproduzir esse tipo de avaliação seletista e excludente dentro da

escola em avaliações formais, sejam elas bimestrais ou semestrais, é refletir uma sociedade individualista e antissocial, o que tem sido uma das muitas causas do gradual fracasso de situações encontradas no ensino médio.

Existem muitas fragilidades dentro desse processo avaliativo, fatores condicionantes que travam o seu aperfeiçoamento para a perspectiva da humanização. Dentre esses fatores podemos destacar o Enem como um exemplo disso, esse exame atua numa perspectiva totalmente inversa a um processo humanizador de avaliar, ele traz essa característica seletista e reprovador para atender ou talvez camuflar um processo que está por traz disso que é a restrição no número de vagas no ensino superior e os cortes orçamentários profundos que impedem o aumento no número de vagas nas universidades públicas. Um exame educacional público que visa a continuidade nos estudos, mas que na sua essência mais reprova do que aprova não é um processo natural, é um processo muito mais complexo que acontece na estrutura organizacional do ensino no país e que tem a ver com o projeto de nação desenvolvido no Brasil pós redemocratização e que ganha robustez a partir das reformas educacionais ocorridas iniciadas nos anos de 1990, tem a ver com um projeto de desenvolvimento que coloca a produção do conhecimento e da ciência e tecnologia como algo secundário, onde não há investimento ou o investimento é mínimo. Dessa forma, o ENEM, por exemplo, acaba cumprindo a função de poder atribuir a esse sujeito individualmente a responsabilidade pelo acesso ao ensino superior, tirando essa responsabilidade do estado. E o estado então acaba transferindo sua responsabilidade de disponibilidade de oferta de vagas educacionais a uma suposta meritocracia estudantil demonstrada pela aprovação no exame. Isso gera uma realidade muito cruel para o jovem de 16, 17 anos em geral, e o instrumento utilizado para fazer esse processo seletivo é justamente o ENEM, o Exame cumpre um papel extremamente cruel no sentido de dizer quais são os jovens que vão e quais não vão para o ensino superior. O ENEM executa um processo complexo de seleção operado pelo estado em uma problemática que além de educacional, também é social, é política e que é histórica nesse país.

Nesse modelo de avaliação, em formato de exame, sempre haverá mais reprovados do que aprovados, pois este é o objetivo deste tipo de avaliação, mas que não deve ser o objetivo principal da escola. O desafio está em utilizar a avaliação para melhorar não somente a aprendizagem, mas contribuir com todo o processo de ensino, assim os resultados positivos que a escola tanto almeja serão uma consequência dessas ações.

Deste modo, esta pesquisa se propôs a realizar uma análise no seio das escolas de ensino médio, tomando por base o município de Itacoatiara, a respeito de como a avaliação

seletiva e classificatória – utilizada como ferramenta de recrutamento pelas universidades e trazida para o dia-a-dia da escola – mostra-se visivelmente ineficiente para o processo de ensino-aprendizagem, espelhando uma sociedade capitalista excludente e seletista, agravando as injustiças sociais e avolumando o antagonismo existente entre os alunos que conseguem aprovação e os que, conseqüentemente, são reprovados.

O tema “Avaliação seletiva e classificatória: espelho de uma sociedade capitalista excludente e segregativa – Uma análise do processo avaliativo nas escolas do Ensino Médio na cidade de Itacoatiara/AM”, propõe mostrar exatamente toda a dinamicidade que envolve o processo avaliativo. A metáfora do “espelho da sociedade capitalista”, espelho das características do capitalismo, reflete profundamente as características da sociedade capitalista atual. Uso metafórico do termo espelho, vem ao encontro dessa análise para dizer também que o processo seletivo da educação básica brasileira é um processo seletivo ainda muito elitista e extremamente classificatório. Historicamente, quando o europeu chegou ao Brasil, o espelho foi um dos instrumentos utilizados por eles como escambo pela riqueza da natureza brasileira representada pelo pau-brasil, naquele momento o espelho era um instrumento útil ao nativo, o nativo finalmente se via refletido em um objeto produzido por mãos humanas, mas o que ele refletia, grosso modo, era uma sociedade autóctone, primitiva, de costumes simples e rudimentares, com o pensamento coletivo e comum, ressalvadas as devidas proporções. Com a expansão do capitalismo e com a imposição do neoliberalismo o que vemos refletido no espelho da sociedade brasileira atual é a lógica do setor financeiro, segregativo e individualista, que simula a inclusão educacional por meio de processos seletivos que na verdade mais excluem do que incluem, através de uma estrutura de avaliação educacional que responsabiliza o jovem estudante por um eventual fracasso educacional que indubitavelmente é responsabilidade do estado.

Sendo assim, este estudo visa analisar, informar e esclarecer tanto aos atores educacionais, com ênfase, o corpo docente atuante em nossas escolas públicas, quanto a sociedade em geral sobre a importância da avaliação da aprendizagem dentro da escola e seu reflexo na sociedade, colaborando para pesquisas futuras, ou mesmo, o estabelecimento de políticas públicas e até a criação de metodologias de ensino-aprendizagem que valorizem a avaliação humanizada e que realmente incluam o aluno de forma ativa nesse processo.

1.4 Quadro teórico da pesquisa

Conforme temos feito ao longo deste trabalho, continuemos com uma contextualização histórica desse processo de política de avaliação para finalmente adentrarmos no período foco deste capítulo. A ideia de consolidar uma política de avaliação básica nacional, se inicia a partir dos anos 1930, inicialmente com o intuito de medir, avaliar e informar o estado e a sociedade como estavam as escolas e a administração do ensino público brasileiro e como poderia ocorrer a melhoria e a expansão do ensino a partir desses dados, como afirma Nice Freitas:

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País (FREITAS, 2005, p. 07).

Apesar das políticas públicas terem tomado forma de modo mais substancial a partir dos anos 1930, é somente nos anos de 1990 que se inicia o processo de desenvolvimento de um sistema de avaliação da educação básica a nível nacional, considerada por muitos como algo extremamente positivo e eficiente para o sistema educacional público do Brasil. A educadora Maria Helena Guimarães Castro (2010) quando escreve sobre a institucionalização da política de avaliação da educação básica no Brasil faz a seguinte afirmação.

Se há uma política que avançou no Brasil, nos últimos 15 anos, foi a de avaliação educacional. Nesse período, inúmeras iniciativas deram forma a um robusto e eficiente sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, que consolidaram uma efetiva política de avaliação educacional. Considerada uma das mais eficientes e abrangentes do mundo [...] (CASTRO, 2010, p. 147).

Logo, fica claro que com o passar dos anos o sistema se aperfeiçoou e avançou em relação à institucionalização da educação, tornando-se um dos mais abrangentes e eficientes do mundo, principalmente com o advento e a organização de políticas e programas de avaliação dos mais diversos a partir dos anos de 1990, como: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que foi aplicado pela primeira vez em 1990; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) criado em 1998; a Prova Brasil – PB, criada em 2007 como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE; o Índice de Desenvolvimento

da Educação Básica (IDEB) criado também em 2007 que buscou reunir o resultado do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações em um único índice; entre outros programas. Um verdadeiro conjunto de sistemas que juntos configuram um macro sistema de avaliação que medem a chamada qualidade da educação brasileira. Para Libâneo (2008):

Atualmente, com a acentuação das análises mais globalizantes das relações entre educação e desenvolvimento econômico, ganha grande peso a avaliação dos sistemas educacionais e do conjunto de escolas. Com a globalização da economia e a acelerada revolução tecnológica, as organizações financeiras internacionais voltam-se para o planejamento das políticas educacionais dos países a fim de ajustá-las às exigências da produção, do consumo, dos mercados, da competitividade. Por isso, faz-se cada vez mais necessária a distinção entre a avaliação do aproveitamento escolar dos alunos e a avaliação institucional, ou seja, entre a avaliação feita pelos professores e a avaliação da eficácia dos sistemas de ensino e do conjunto de escolas (LIBÂNEO, 2008, p. 238).

No entanto, essa distinção, esse aprimoramento não tem ocorrido na prática, ou pelo menos não tem sido verdadeiramente eficiente no seio da sala de aula, no aprimoramento de ações de melhoria de aprendizagem. Passou-se a se focar mais na avaliação como resultado da aprendizagem, resultado esse que pode servir tanto para dar maior visibilidade, quanto para bonificação da escola por apresentar melhores números que darão respaldo para o que se convencionou chamar de qualidade da educação, tudo isso em detrimento da própria aprendizagem, e como consequência o aluno é colocado em uma gangorra que definirá sua aprovação ou reprovação. Mais do que isso, a política de avaliação macro, isto é, aquela veiculada de fora para dentro, visando apresentar números, tornou-se muito mais importante do que os alunos e a forma como eles são avaliados. Passou a ser importante o que a sociedade pode ver em redes sociais, em jornais e em revistas, ou seja, o resultado que a escola alcançou com aquela determinada nota, naquele determinado sistema de avaliação com notória visibilidade, como destaca Castro (2010):

Há, de fato, um processo de legitimação da política de avaliação educacional. [...]. A divulgação ampla e transparente dos resultados das diferentes avaliações teve impacto real junto à opinião pública e acabou influenciando as comunidades escolares. Dificilmente encontraremos um professor, um aluno ou dirigente educacional que não conheça os indicadores da sua escola ou de seu município. Prefeitos e governadores são constantemente arguidos sobre o desempenho do sistema de ensino. Nas campanhas eleitorais, o tema da avaliação e os resultados das avaliações nacionais são constantemente objeto de polêmica entre os candidatos e partidos políticos (CASTRO, 2010, p. 148).

O desafio é usar os resultados para a melhoria da aprendizagem, o que na maioria das vezes não acontece na prática. As avaliações em formatos de exames, às quais grande parte das vezes são submetidas aos alunos, com perguntas objetivas, de múltipla escolha,

geralmente compostas com cinco questões com apenas uma alternativa correta, tendem a valorizar – quase que exclusivamente – o decoreba, o treino, a repetição, menos a aprendizagem. Essa ação valoriza o momento e não o processo, e o número de reprovados quase sempre será muito maior que o de aprovados. Neste sentido, é importante destacar que esse processo avaliativo é proporcionalmente injusto e excepcionalmente seletista.

O resultado é o espelho de uma sociedade excludente que adentrou os portões das escolas, as glórias enaltecem os aprovados, e ignora os reprovados, ignora os que não conseguiram seguir as técnicas de decoreba. Dessa forma, os estudantes com mais dificuldade de aprendizagem são simplesmente segregados da comunidade escolar, deixando claro que o problema está no aluno e não no sistema ao qual o aluno é submetido.

Esta institucionalização do processo avaliativo não ocorre de forma aleatória, ela tem um propósito, atende às necessidades específicas do mercado capitalista como destaca Colombo, ao citar Guilherme Ferrer (2003):

Essa convergência em torno de avaliações estandardizadas é derivada de visões, perspectivas e interesses distintos quanto ao papel dos sistemas educacionais: melhorar as economias nacionais, estabelecendo vínculos mais fortes entre escolarização, emprego, produtividade e mercado; melhorar os resultados de aprendizagem relacionados as competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho; obter um controle mais amplo dos sistemas educacionais nacionais, dos conteúdos curriculares e da avaliação (COLOMBO, 2010, p. 149).

Esse controle mais amplo dos sistemas educacionais, do currículo, do sistema de avaliação visa exatamente esse controle capitalista de mercado, a ideia básica não é melhorar a qualidade do ensino priorizando o aluno, muito pelo contrário, a proposta de avaliar visa, majoritariamente, o mercado e o mercado é, sabidamente, exclusivista e seletista o que só tende a contribuir para o aumento das disparidades sociais. Como afirma Mourão (2016) em seu texto – a pesquisa no cotidiano escolar na perspectiva marxista:

Assim, no chão da escola, os programas educacionais traçados globalmente são implantados como se o processo educacional fosse redirecionado para acabar com a dualidade da educação brasileira, o que entendemos ser impossível, já que a escola é uma instituição que é política, e, ideologicamente, está alinhada aos interesses das classes dominantes (MOURÃO, 2016, p. 136).

Em um período que se prega tanto a autonomia escolar e a gestão democrática, as escolas ainda se mostram como modelos tradicionais em termos de avaliação. José Pacheco, no livro *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*, ressalta que no modelo da escola tradicional inspirada em casernas, conventos e prisões, a “avaliação era (e continua

sendo) confundida com a aplicação periódica de provas de padrão único, visando a comparação e a competição entre alunos” (PACHECO, 2019, p. 14. Grifo do autor).

Ainda nos dias de hoje, as escolas continuam seguindo esses modelos de competição e exclusão típica do modelo capitalista. Entretanto, não ficam claros de que forma esse processo de avaliação de resultado subsidiam realmente a melhoria da aprendizagem e da qualidade do ensino. Pacheco ainda destaca que “predominam nas decisões de política educativa critérios de natureza burocrática, quando deveriam prevalecer critérios de natureza científica e pedagógica” (PACHECO, 2019, p. 28).

Infelizmente, o professor está abraçando essa ideia em sala de aula, vários fatores podem estar por trás disso, principalmente quando conduz a avaliação, como por exemplo por imposição da administração pedagógica da escola, por mera formalidade burocrática, por ignorância nos objetivos das diversas formas de avaliar, pode ser pela própria convicção docente, muitas vezes por falta de experiência ou simplesmente por concepções tradicionais formadas em sua trajetória escolar. Jussara Hoffman afirma que:

Percebo muitas vezes em contato com os professores, que “avaliação” é um termo indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, relacionados principalmente aos elementos constituintes da prática tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. Estabelecem uma relação direta de tais procedimentos e a avaliação, com uma grade dificuldade em compreender tal equívoco. Dar nota não é avaliar, fazer prova não é avaliar, registrar notas ou fazer boletim não é avaliação. [...] A concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e professores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados (HOFFMANN, 2017, p.p.18-19).

Provas, notas, conceitos, reprovação, recuperação, enfim, todos esses termos e conceitos recaem inteiramente sobre as ações dos alunos que executam as provas. A responsabilidade acaba recaindo inteiramente sobre o estudante, muitas vezes sem uma razão lógica do ponto de vista pedagógico, mas com muita lógica sob a égide do sistema educacional. Avaliações estáticas que mensuram a capacidade de aprendizagem a partir de uma única prova ou de um único modelo avaliativo, principalmente as de caráter classificatório em forma de exame, são, essencialmente, sentenciativas para o aluno. Exames de cunho nacional ou estadual que visam classificar e selecionar estão sendo usados, muitas vezes indiscriminadamente, como avaliações internas nas escolas sem a devida análise pedagógica de suas consequências para os que não atingem a nota desejada.

Na sua essência, as provas em formato de exames de múltipla escolha são modelos de provas com uma finalidade que não deveria ser fundamentalmente a finalidade da avaliação dentro da escola. Cipriano Luckesi (2017), em seu blog, no texto *Aprofundando a questão dos usos classificatório e diagnóstico dos resultados do ato avaliativo da aprendizagem*

afirma que a escola usa os resultados da avaliação de modo, predominantemente, classificatório ao invés de diagnóstico.

Segundo Luckesi (2017. Online), o uso classificatório dos resultados da avaliação remonta desde o século XVI, e essa prática ainda se faz presente nos dias atuais baseada nos mesmos conceitos de séculos atrás. Ainda segundo o autor, esse uso das avaliações da aprendizagem passou a receber a denominação de exames escolares, com pelo menos quatro características/objetivos. A primeira característica/objetivo era (e muitas vezes ainda é), julgar e classificar, aprovar ou reprovar o estudante em sua trajetória nas diversas séries (ou anos) do ensino básico. Segundo, os exames escolares têm como característica/objetivo a prática eletiva, ou seja, selecionar os que sabem e excluir os que não sabem, segundo os critérios adotados pela escola. Terceiro, implica em um julgamento pontual sobre o desempenho do estudante, vale somente os conhecimentos demonstrados na execução do teste, o que importa como julgamento é o resultado do teste. E por último, o processo de ensinar ou de aprender determinado conteúdo ou determinada habilidade se encerram com o exame de avaliação e a consequente aprovação do aluno para um novo nível. Para Luckesi, “Os números que, no caso, representam a qualidade da aprendizagem, possibilitam médias, que, por sua vez, do ponto de vista da aprendizagem, usualmente, estão descoladas da realidade (LUCKESI, <http://luckesi.blogspot.com/> 2017, online).

Essas características/objetivos dos exames escolares como prática da avaliação da aprendizagem no cotidiano da escola claramente tendem a prejudicar prioritariamente o estudante, justamente o aluno que deve ser o sujeito do processo de ensino-aprendizagem, formatos de avaliação que ainda demonstram claramente o autoritarismo da escola tradicional de séculos atrás. A avaliação da aprendizagem, que hoje deveria ser contínua, assistida e observada durante todo o processo de aprendizagem e principalmente deveria ser mais humanizada continua sendo utilizada para julgamento, classificação e até para distinguir os alunos dentro da própria escola.

Fazendo essa análise histórica e dialética podemos compreender que apesar dos questionáveis avanços em nível nacional e internacional da institucionalização da política de avaliação da educação básica no país, muitos obstáculos e desafios ainda se impõem à educação, principalmente no que se refere à forma de avaliar dentro das escolas, diminuindo, de fato e de direito, as disparidades sociais e não o contrário. Sobre isso Frigotto (2002) é enfático:

A relação entre a educação e mundo da produção, [...] não é imediata, mas mediata. A luta é assegurar o direito a infância e adolescência não-vinculadas ao ideário

interesseiro do mercado de trabalho. Aqui novamente cabe uma crítica – sem tréguas- ao projeto pedagógico dominante, que vincula a educação básica ao mercado e a pedagogia do capital, pedagogia das competências e da empregabilidade. Trata-se da pedagogia que visa a formação do estado mínimo, fácil de manipular e de explorar. Cabe, ao contrário, afirmar uma concepção de educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na ideia de direito subjetivo de cada ser humano. Uma educação plurilateral, tecnológica ou politécnica, formadores de sujeitos autônomos e protagonistas da emancipação humana (FRIGOTTO, 2002. p. 26).

A escola, ou mesmo seus atores, não devem se curvar e se prender ao ideário interesseiro do projeto pedagógico dominante do mercado capitalista. A educação básica deve formar o aluno para o conhecimento contínuo, deve ir além da visão individualista e competitiva que o capitalismo busca impor. Para isso, a avaliação escolar na atualidade deve se desprender desse formato de exame sentenciativo e de fato contribuir para essa educação plurilateral. A avaliação deve contribuir para uma sociedade mais humana e menos seletista, deve formar os jovens para a vida em cidadania e não puramente para o mercado de trabalho competitivo e exploratório, característico do sistema capitalista que hoje adentra as instituições escolares do ensino básico e acompanha o aluno até mesmo para sua promoção na continuidade de seus estudos após o ensino médio.

Portanto, na relação entre o processo pedagógico e o processo produtivo imposto pelo capitalismo, a luta ainda deve ser pelo predomínio da educação e do processo pedagógico visando a laicidade e o desenvolvimento do aluno, e não a pedagogia do estado mínimo manipulável, a formação integral do aluno deve ser o foco principal do ensino e não a sua formação para o trabalho como requer o capital, e quebrar essa cadeia processual do capitalismo é um dos maiores desafios da educação nos dias atuais.

2 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A AVALIAÇÃO A PARTIR DA REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL

Para melhor compreendermos o que propomos nesse capítulo, vamos iniciar abordando como o capitalismo influencia e atua dentro do sistema de avaliação no Brasil fazendo uma recapitulação histórica e dialética da instável república e da oscilante democracia brasileira ao longo de sua história e como essas oscilações dificultaram o desenvolvimento social do país e contribuíram para as desigualdades sociais e educacionais no processo de avaliação. Logo depois, avançaremos nessa temática, ressaltando também a legislação e a política brasileira voltada à avaliação, abordando as diversas dimensões e conceitos de avaliação e encerrando o capítulo com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC e seus desdobramentos voltados para a avaliação no país.

2.1 O modo de produção capitalista como determinante da política educacional brasileira

O neoliberalismo, que é um conjunto de ideias políticas e econômicas proveniente do modo de produção capitalista, é uma doutrina que ganhou grande difusão nos anos de 1980, em um mundo bipolar em que os Estados Unidos e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas-URSS sustentam a tensão entre capitalismo e socialismo. Coincidentemente ou não, era o momento em que o Brasil vivia o final da ditadura militar e início de um processo de redemocratização. Dentre as iniciativas neoliberais destacam-se: a diminuição dos investimentos nas áreas sociais com uma valorização muito maior para a área econômica, a redução de impostos das empresas, a abertura de um volume maior das importações, as privatizações e, principalmente, uma menor regulamentação da economia estatal. Era a diminuição da interferência estatal nas ações sociais e econômicas em valorização ao capital privado e estrangeiro.

O Brasil, tomava o modelo americano como parâmetro para suas ações, as econômicas e ideológicas, principalmente. Esse modelo capitalista de cunho neoliberal gradativamente vai se sobrepondo e se impondo sobre o sistema econômico e social brasileiro, seguindo o estratagema político e econômico norte-americano, afetando todas as áreas de atuação governamental, inclusive a educação. “O neoliberalismo, de forma geral, contesta a ingerência do Estado na produção de bens e serviços, quer se trate de saúde, transporte ou educação” (LAVRAL, 2003, p. 08).

A vertente neoliberal do capitalismo se consolida com políticas internacionais de empréstimo, controle e regulação econômica pelos países desenvolvidos sobre os países

considerados subdesenvolvidos, através de órgãos internacionais como o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial, fortalecendo a chamada divisão internacional do trabalho e firmando o Brasil como uma subsidiária dos interesses americanos na América Latina.

O neoliberalismo ganha destaque no Brasil a partir do governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e seu sucessor Itamar Franco (1992-1995), que assumiu após o impeachment de seu antecessor, foi o primeiro governo eleito por voto direto após a redemocratização, podemos dizer que o período de turbulência e a gangorra democrática do país continuava, mesmo com o fim da ditadura militar. No entanto, tendência neoliberal se consolida a partir do governo do sociólogo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Na economia, seu governo é marcado com a intensificação das privatizações, com a política maciça do estado mínimo e com maior autonomia da economia sobre os demais setores da sociedade, e dentre esses setores está a educação, inclusive durante o seu governo, de cunho claramente neoliberal, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Como afirma Libâneo:

Quer-se subordinar os sistemas educacionais à economia já que, no novo paradigma de produção, as novas tecnologias requerem trabalhadores mais qualificados, com mais flexibilidade profissional para atender a novas demandas do mercado de trabalho e com mais espírito empreendedor para fazer frente à competitividade econômica internacional [...] Esses pontos, cujas ações vêm sendo consolidadas, acompanham as tendências das reformas educativas dos vários países, com base nas orientações econômicas e técnica dos organismos financeiros internacionais, principalmente do Banco Mundial (LIBÂNEO, 2008, p.p.241-242).

Acompanhando a tendência mundial, a indução do sistema educacional voltado para atender as demandas do capital não se dá de modo aleatório, muito pelo contrário, é algo programado, orientado pela economia, pelos organismos financeiros capitaneados pelo Banco Mundial. O capitalismo se firma no esvaziamento do estado de bem-estar social, como ocorreu em outras áreas, sua interferência também se dá em toda estrutura educacional, não somente na filosofia nacional do ensino, mas reverberando para todo sistema estadual e municipal, seguindo a lógica do planejamento uniforme do controle do ensino pela União. Como ressalta Calazans: “Não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas é o capitalismo que planeja o planejamento” (CALAZANS, 2011, p. 17). Isto é, o capitalismo não é algo externo, que não adentra aos muros da escola, alheio à comunidade escolar, como muitos creem, longe disso, o capitalismo faz parte de toda estrutura e conjuntura dentro e fora da escola, na metodologia de ensino, nos livros didáticos, e principalmente na forma de submeter o aluno ao processo de avaliação. Como ressalta Libâneo (2008):

As políticas educacionais em âmbito internacional passam por intensas mudanças, visando ajustá-las às demandas da fase atual do capitalismo, conforme necessidades e realidades de cada país. A ordem é sintonizar os sistemas educacionais ao modelo neoliberal. A tendência das reformas educativas é de reagregar a educação à economia (LIBÂNEO, 2008, p. 241).

O sistema de ensino no país é formatado para atender essa demanda do capitalismo reagregando a educação à economia. A lógica do capital está em todo sistema de ensino, monopolizado fundamentalmente pelo sistema de avaliação, pois é neste momento que é feita a classificação, a seleção, a precarização da pessoa pelo processo de exclusão. É o resultado da avaliação que determina quem passa, quem fica, quem aprova, quem reprova, quem avança, quem regride, quem será alguém ou quem ficará aquém. A educação tornou-se vinculada às necessidades econômicas do mercado, negligenciando as pessoas e valorando a demanda do capital.

Como já dissemos, o sistema educacional costumeiramente realiza mudanças de nomenclatura nos conceitos de ensino-aprendizagem, remodela metodologias, modifica a base curricular e propõe reformas no ensino básico. São muitos os novos termos, muitos os “novos conceitos”, as novas habilidades e competências. As palavras mudam, as metodologias até se transformam, no entanto, a política de avaliação no formato de exame, no sentido de julgamento ou até controle sentenciativo do aluno, permanece quase inalterado como há anos. Apesar disso, ao longo desses anos e do advento dessas mudanças, pedagogicamente ganha notoriedade o processo de avaliação interna denominada de avaliação da aprendizagem, que pode ser ou vir a ser uma baliza para essa mudança de forma prática em se tratando de avaliação escolar.

Dentre as principais formas de avaliação realizadas na escola a avaliação da aprendizagem é uma das fundamentais, principalmente quando o aluno é colocado como sujeito do processo. A avaliação da aprendizagem é aquela que ocorre no seio da escola, surge com a preocupação que os educadores passam a ter com a aprendizagem dos seus alunos. A avaliação da aprendizagem foi cunhada nos anos 1930, mas só ganhou notoriedade no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No entanto, na realidade das escolas, a verdadeira avaliação da aprendizagem ainda está em desuso, a avaliação do tipo exame, ainda é a mais comum para avaliar o aproveitamento do período estudado, fundamentalmente no final de cada período ou bimestre letivo.

Comumente, o fim de um ciclo, de um bimestre ou de uma unidade de ensino se resume muitas vezes a um exame escolar, a uma prova de certo ou errado, de verdadeiro ou falso, um exame de múltipla escolha, em que, de cinco questões, quatro estão erradas, onde o aluno tem

80% de probabilidade de erro, com questões com conectivos e distratores¹⁰ colocados propositalmente para, muitas vezes, confundir ou mesmo induzir ao erro, é um momento de demonstração de perícia ou imperícia na resolução de questões que precisaram ser repetidas e decoradas para aquele momento. É o momento crucial, é ter o maior número de acertos do que de erros, é demonstrar ter boa memória fotográfica, ser especialista em gabaritar, em saber obedecer e concordar com aquela informação.

A avaliação, ou melhor, o exame nesse formato estanque diminui a possibilidade de acesso ao conhecimento. É um retrato daquela hora determinante, a predominância do momento sobre o processo de ensino, o momento que vai garantir quem avança e quem permanece estanque. As reformas educacionais implementadas desde o início dos anos de 1990, reforçam essa prática avaliativa (como já elencamos a própria LDB, o SAEB, o IDEB ou mesmo o ENEM) surgem exatamente para efetivar e normatizar essa política seletista e classificatória que aprova os ditos melhores para o mercado e reprova os demais para o limbo da margem da sociedade, reforçando conceitos capitalistas como o individualismo, a competitividade e o lucro pessoal em detrimento da coletividade. E esse tipo de política de avaliação seletista implementado pelo ensino básico impacta diretamente na restrição e na dificuldade que o aluno irá encontrar para ter acesso ao ensino superior

O aluno tem que provar que pode continuar sua jornada estudantil, é como se a educação gratuita e universal deixasse de ser um direito fundamental e passasse a ser um direito com condicionantes para que o estudante possa dar continuidade aos seus estudos. Então, o discente regular, com personalidade e característica adolescente, com média de 16 e 17 anos, considerada pessoa em peculiar desenvolvimento, tem que provar que realmente adquiriu aquela habilidade e competência exigida pelo sistema, essa é a condição para a sua aprovação, não é somente um requisito da escola, é uma exigência do sistema educacional classificatório e seletista estreitamente vinculado a um sistema econômico competitivo que vigora na sociedade.

Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (1990), em seu art.4º diz que: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público, assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]”, esse mesmo Estatuto para efeito de lei considera criança pessoa até 12 anos e adolescente aquela pessoa com idade entre 12 e 18 anos, ou seja, o adolescente que está no ensino médio, tem o direito de ter sua educação assegurada pelo poder público e pela sociedade em geral de forma

¹⁰ Os distratores são alternativas incorretas, prováveis raciocínios utilizados pelo aluno como resolução à pergunta, colocadas propositalmente como itens em determinada questão de múltipla escolha – muitas vezes são itens coerentes, mas incorretos para o que se está pedido na questão.

prioritária, o texto ainda enfatiza que essa prioridade deve se dar de forma absoluta. Isto é, para a legislação não existe um condicionante para que o aluno tenha essa educação assegurada, mas não é o que ocorre na prática. A avaliação como fator condicionante de aprovação e avanço nos estudos é uma tendência e exigência consuetudinária da própria sociedade capitalista.

Na sociedade que prioriza o individualismo, obviamente uma pequena parcela da sociedade tende a se beneficiar e uma ampla maioria acaba ficando pelo caminho. Na escola, isso é denominado como reprovação, evasão e/ou repetência. Não há espaço para todos no mundo capitalista, regime que se fundamenta na competitividade, pois em uma competição sempre haverá muito mais perdedores que vencedores, e isso vem acontecendo também na educação. Como destaca Barretto:

Os termos em que foi realizada a sistematização desse modelo de avaliação - amplamente divulgado por meio de organismos multilaterais, em grande parte responsáveis pela adoção de medidas homogeneizadoras em diferentes sistemas escolares do mundo -, foram sobretudo pautados pelas reformas educacionais de cunho conservador do início dos anos 80 nos Estados Unidos e do final dessa década e início da seguinte na Inglaterra. Eles foram fundamentais para a promoção de quase-mercados no setor educacional, ou seja, por uma combinação específica de elementos de regulação do Estado e da introdução da lógica de mercado no domínio público, o que aumenta o controle governamental sobre as escolas ao mesmo tempo em que cria mecanismos de incentivo à competitividade no sistema educacional (Afonso, 1998) (BARRETTO, 2000, p. 02).

É uma tendência natural do capitalismo, o modo de produção regula e controla o governo através da economia e o poder executivo, muitas vezes, ignorando sua própria legislação, para atender essa demanda do mercado econômico, por conseguinte controla e regula o sistema educacional e as escolas. É uma exigência do mercado capitalista que o sistema seja competitivo, que essa competição leve ao ajuste do mercado para o aumento da produção, para o aumento do consumo e, principalmente, para o aumento do lucro, pois o lucro é o objetivo do “capitalismo selvagem” através de suas organizações financeiras como o Banco Mundial e o FMI. Esses pontos, cujas ações vêm sendo consolidadas, acompanham as tendências das reformas educativas dos vários países, com base nas orientações econômicas e técnica dos organismos financeiros internacionais, principalmente do Banco Mundial (LIBÂNEO, 2008, p. 242).

No entanto, apesar de esse ser o objetivo do neoliberalismo, essa competitividade, individualidade e produtividade não devem ser os objetivos da educação no seio das escolas, principalmente quando levamos em consideração prioritariamente os direitos fundamentais do ser humano e os princípios pedagógicos da educação. Os professores e a comunidade escolar, como um todo, devem ter clara essa distinção, uma vez que na escola o objetivo maior, sob o

prisma teórico-pedagógico, é a aprendizagem significativa e construtora que deve ser passada ao aluno, é o avanço do conhecimento discente, da cidadania e da dignidade da pessoa humana, princípios constitucionais balizados pela LDB e pela constituição cidadã de 1988. Segundo Freitas (2005), o Brasil se organizou como estado avaliador como estratégia de educação:

O Estado-avaliador, no Brasil, se empenhou em educar gestores, professores, alunos, pais e o cidadão em geral — uns de forma direta e incisiva e outros de forma indireta e induzida. O princípio educativo que o orientou foi principalmente o de formar gestores, técnicos e professores para serem capazes de agir em conformidade com a “cultura e as técnicas gerenciais modernas”, bem como fomentar, direcionar e catalisar demandas públicas como estratégia privilegiada de educação de demandantes e de responsáveis operacionais e gerenciais pelo atendimento das mesmas. Para viabilizar sua ação educativa, o Estado-avaliador se valeu de mediações pedagógicas que ensejaram o exercício teórico-prático regulado do medir, avaliar e informar e, também, de uma ambiência de difusão ideológica (FREITAS, 2005, p. 12).

É extremamente difícil a escola, ou mesmo os professores fugirem desse laço regulador do estado avaliador. Uma vez que, o Estado se preparou para aplicação e imposição de seus métodos avaliativos, para isso orientou gestores, técnicos e professores para atuar dentro desse processo seja para avaliar, seja para informar, seja até mesmo para difundir concepções ideológicas do estado. “O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática, e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo” (HOFFMAN, Jussara, 2017, p. 26).

A institucionalização e o aperfeiçoamento do sistema de avaliação da escola a nível nacional, não deveria ter como prioridade servir ao mercado capitalista, ao contrário, deveriam servir para qualificar o atendimento educacional e seu principal sujeito: o aluno. E, esse é o maior desafio da escola, usar os resultados para a melhoria da aprendizagem, o que na maioria das vezes não acontece na prática. As reformas educacionais instituídas a partir dos anos de 1990 estão acopladas às reformas econômicas e isso tira o foco educacional para um foco financeiro, um caráter notoriamente economicista, em que prevalecem a lógica financeira e a lógica do mercado, desconsiderando-se as implicações sociais e humanas no desenvolvimento econômico (LIBÂNEO, 2008, p. 242).

As avaliações em formatos de exames, as quais na maioria das vezes são submetidos os alunos, avoluma a desigualdade, esse tipo de avaliação é proporcionalmente injusta e excepcionalmente seletista. Como resultado desse processo avaliativo segregativo temos um sistema educacional reflexo de uma sociedade excludente que adentrou os portões das escolas. No processo de avaliação que prioriza o resultado, os certificados de honra ao mérito enaltecem os aprovados, aqueles com as melhores notas e simplesmente ignora os reprovados, que nesse formato de avaliação, serão a imensa maioria dos alunos da escola.

No processo de consolidação desse formato de avaliação em larga escala, os estudantes com maior dificuldade de aprendizagem, hiperativos ou com déficit de atenção são simplesmente segregados da comunidade escolar, escondidos dos holofotes, deixados à margem da própria instituição que deveria valorá-los independentemente de seu gênero, classe social ou nota adquirida, deixando claro que o problema está no aluno e não no sistema, criando uma falsa inclusão pela meritocracia para aqueles que se saíram bem no exame, algo que não ocorre na prática, muito pelo contrário, no formato de exame em larga escala, ou seja, demandado de fatores externos para dentro da escola, o processo de exclusão do aluno, da imensa maioria dos alunos ocorre durante todo processo avaliativo no seio da própria escola e isso irá se refletir inevitavelmente em um futuro processo seletivo para acesso ao ensino superior com vagas limitadas e com histórico predominantemente elitista.

Para efeito de estrutura organizacional do sistema, o Brasil, acompanhando a tendência mundial e, principalmente, as exigências do mercado capitalista globalizado, tem avançado bastante em se tratando de política educacional de avaliação em larga escala, principalmente com a LDB 9394/96 e com o advento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, como forma de monitoramento do funcionamento e dos avanços na chamada qualidade do ensino no país.

Esse sistema de avaliação em larga escala é composto por testes padronizados e questionários socioeconômicos, que são realizados periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde os anos 1990. Até 2018, esses testes eram chamados de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc ou Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), mas essas nomenclaturas foram abandonadas e agora as três avaliações passam a ser agrupadas sob o nome de Saeb (<http://sistemaaprendebrasil.com.br/noticias/saeb-o-que-e-e-como-funciona/>. Visto em 30 de novembro de 2020).

Oficialmente, o SAEB tem como objetivo principal, avaliar a qualidade da educação no Brasil, além da equidade e eficiência do sistema de ensino para melhor monitoramento e aprimoramento dessas políticas educacionais com base nos resultados apresentados pelas escolas.

Acompanhando os ditames do mercado mundial, nos últimos 20 anos, o sistema de ensino educacional brasileiro tem aplicado diversas avaliações institucionais nacionais e internacionais para mensurar, analisar e fomentar as políticas educacionais no país, aqui vamos destacar três deles: o PISA, o IDEB e o ENEM.

O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Programme for International Student Assessment), organizado pela Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um trabalho de estudo comparativo internacional de desempenho escolar que avalia três domínios básicos: a leitura, a matemática e as ciências. No Brasil, o planejamento, a operacionalização e a organização dessa avaliação é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nesse formato de avaliação, o Brasil entra em declínio de maneira abrupta, em 2000, na sua primeira participação no PISA, o Brasil ficou 37º lugar no quesito leitura e em 2018 ocupa a 42º posição neste mesmo quesito, sendo considerado o 57º no ranking da educação (Brasil/2020).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é uma consequência dos resultados obtidos pelas avaliações aplicadas pelo SAEB, agregadas às taxas de aprovação, reprovação e abandono, todas apuradas pelo Censo Escolar, geralmente executadas a cada dois anos. O IDEB também é organizado pelo Inep e foi formulado, a grosso modo, para medir a qualidade do aprendizado no Brasil e, através deste, desenvolver objetivos para a melhoria do ensino no país. Segundo os dados oficiais, essas avaliações, dentre outras coisas, são estruturadas para avaliar e organizar o aporte financeiro para a escola e para o desenvolvimento de políticas e programas educacionais voltadas para uma maior equidade educacional, no entanto, a valoração econômica, em detrimento da questão social, tem afetado negativamente e prioritariamente o aluno.

A escola na ânsia e necessidade de recursos financeiros para se manter, precisa melhorar seus números e índices, pois isto se reverterá em um provável aporte financeiro, com isso passa a treinar seus alunos para resolução de questões em formato de exames que se voltam para o ato de decorar e repetir conteúdo, a fim de obter uma melhor nota no exame institucional de larga escala, dessa forma a escola negligencia o verdadeiro sentido da educação que é o processo gradual e contínuo do conhecimento. Esse processo mais dinâmico, contínuo e gradual do conhecimento também traria naturalmente números positivos à escola, mas o processo é mais longo, de muito esmero, criatividade e esforço coletivo, pois não diz respeito a decorar, diz respeito a ensinar e a aprender. A ênfase está nos aspectos qualitativos, como destaca Barreto:

Trabalhar no sentido de uma avaliação mais democrática implica trabalhar simultaneamente nos campos da didática, da relação professor aluno e da organização pedagógica da escola. Envolve também a adoção de uma pedagogia diferenciada que assegure a possibilidade de o aluno ser reconhecido pelo grupo independentemente de suas competências escolares e de seu nível cultural. A diferenciação envolve o acompanhamento dos processos e dos caminhos de aprendizagem, a busca de estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis, sendo a avaliação formativa a sua principal fonte de informação. Com forte ênfase nos aspectos qualitativos da aprendizagem, o papel desse tipo de avaliação é o de contribuir para esboçar um plano de atuação (1996) (BARRETTO, 2000, p. 12).

Para que a avaliação seja de fato mais democrática é necessária a observação do todo e não somente de uma parte. É necessária a percepção didática, o envolvimento professor-aluno, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e sempre valorar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Outra avaliação em larga escala de valor significativo para as políticas educacionais de avaliação é o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O ENEM foi um divisor de águas para aqueles que objetivavam continuar seus estudos no ensino superior, principalmente quando as universidades públicas e privadas passaram a adotar suas notas como critério para ingresso em seus cursos superiores. No entanto, para maior elucidação de suas nuances, sobre esse tema específico trataremos mais adiante em um capítulo à parte.

As legislações educacionais aprovadas e implementadas a partir da redemocratização do país, em especial, as voltadas ao processo de avaliação, na imensa maioria das vezes, fazem coro com os princípios idealizados pelo sistema capitalista, negando a luta e a experiência de pesquisadores e educadores que ao longo de vários anos têm procurado discutir e aperfeiçoar o sistema de ensino na busca por uma maior justiça social. E são essas legislações importantíssimas, construídas e efetivadas sem a devida análise, sem a devida discussão e crítica, desconsiderando as assimetrias regionais é que abordaremos nos temas a seguir quando analisaremos a instável democracia brasileira.

2.2 O contexto histórico instável e desigual da sociedade brasileira e sua relação com o processo educacional

O Brasil está entre os dez países mais desiguais no mundo segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE¹¹, utilizando dados do Banco Mundial – BM, analisados em 2020. Se considerarmos a distribuição de renda o Brasil também configura entre os piores nesse ranking, tudo porque ao longo de nossa incipiente democracia, o capitalismo selvagem tem alavancado essa configuração da desigualdade no país, onde

¹¹ IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, utilizando dados do Banco Mundial, em 2020, o Brasil passou a ocupar o nono lugar entre os países mais desiguais do mundo, o mais país com ranking mais desigual é a África do Sul e a Bélgica é o mais igualitário. <https://exame.com/economia/brasil-e-nono-pais-mais-desigual-do-mundo-diz-ibge/>. Visto em 01 de fevereiro de 2020.

aproximadamente 10% da população concentra quase 50% da riqueza, segundo esse mesmo levantamento.

Dessa forma, fica claro que o Brasil ainda está engatinhando quando se trata de vencer as desigualdades e melhorar a condição social do povo brasileiro. As condições e instabilidades políticas do Brasil ao longo de sua história fizeram com que o país avançasse e logo em seguida regredisse no que concerne à melhoria da condição social. Para entendermos melhor essa gangorra social é necessária fazermos uma breve análise histórica do período republicano para melhor entendermos essa disparidade social e econômica do povo brasileiro, e como esse mesmo povo, na imensa maioria das vezes, fica à margem desse processo político e econômico que norteou a história do Brasil.

A República, em 1889, é instituída por um golpe de estado, o povo não participou deste movimento, pelo contrário, olhou o acontecimento totalmente “bestializado”¹². Assim, com a república vieram os legados econômicos e sociais do período imperial, como os ciclos econômicos e o preconceito racial, os quais perduram até os dias de hoje. Naquele período a economia era basicamente agrícola e extrativista, destaque para o café no sul e sudeste, e para a borracha, no norte do Brasil, período em que grande parte da população se concentrava no campo, e apesar da escravidão já ter sido recentemente abolida, a população continuava marginalizada socialmente, principalmente a população negra descendente de escravos. O país desejava implementar um embranquecimento proveniente da imigração europeia e para isso passou a exportar mão-de-obra estrangeira, principalmente a italiana. Essa república oligárquica brasileira do início do século XX é conduzida pelo coronelismo e pelos chamados barões do café que controlavam o povo pelo voto de cabresto e comandavam a política pelo sistema chamado de política dos governadores¹³ que perduraria por toda república velha.

Em 1930, o país passa por seu segundo golpe político, desta vez comandado por Getúlio Vargas, passando por um período sombrio de ditadura entre os anos de 1937 a 1945 conhecida como Estado Novo. Finalmente, após a Segunda Guerra Mundial e o fim da ditadura varguista (1945)¹⁴, o Brasil se reencontra com a democracia e com as eleições diretas, em uma conturbada redemocratização efêmera que não duraria nem duas décadas.

¹² José Murilo de Carvalho, em seu livro *Os bestializados* (2004), diz que durante o golpe militar de 1889, o povo olhava o desfile militar bestializado, sem saber exatamente o que estava acontecendo.

¹³ A Política dos Governadores se caracterizava como acordo político efetivado no período da República Oligárquica, na qual o governo federal firmava acordo e troca de favores com as oligarquias locais para manter o controle e o monopólio político da época.

¹⁴ Getúlio Dorneles Vargas governou o Brasil em dois períodos da história. O primeiro de 1930 a 1945 e o segundo de 1951 a 1954. Seu primeiro governo foi marcado por muitas turbulências política e se caracterizou por três momentos: O Governo Provisório (1930-1934), o Governo Constitucional (1934-1937) e o Estado Novo (1937-1945). O Estado Novo ficou conhecido pela ditadura varguista implementada por Getúlio em 1937 para se manter

Assim sendo, em 1964, a democracia brasileira sofre novamente um novo e duro golpe, desta vez um golpe militar (1964-1985), isso causa grandes impactos à democracia, direitos e garantias fundamentais foram extremamente tolhidos e subjugados. A liberdade de expressão, a liberdade de ir e vir, a liberdade de culto, a censura e até os direitos fundamentais da pessoa humana eram diuturnamente violados com tortura e prisões arbitrárias durante grande parte do governo militar. Foram vinte (20) longos e dolorosos anos para o povo brasileiro, em uma verdadeira gangorra econômica, social e política que se refletiu na formação de uma sociedade extremamente desigual.

Com isso em 1985, a democracia é novamente reestabelecida no Brasil, ainda de forma lenta e gradual o país recomeça, reinicia sua formação política, democrática e republicana. Com uma participação popular ainda muito aquém do ideal. Em 1985, a eleição presidencial ainda ocorre de forma indireta, além disso, o país precisava reformular suas leis, principalmente em decorrência das leis, decretos e atos institucionais (AI's) impostos no período da ditadura militar, além disso, o país precisava abolir todos os resquícios de uma ditadura extremamente opressiva e autoritária que colocou a população em estado de censura com seus direitos e garantias fundamentais extremamente desrespeitados.

Desta feita, em 1988, o Brasil aprova a sua nova carta magna, a Constituição Cidadã, com leis mais equitativas, democráticas e que visavam exatamente abolir e literalmente deixar para trás esse período sombrio da história do país e reformular novas diretrizes democráticas visando diminuir as desigualdades sociais e valorar ainda mais as instituições e o povo brasileiro. Finalmente, pelo menos em teoria – legislativamente – as leis se tornaram mais abrangentes e inclusivas, principalmente relacionadas à educação, com estrutura organizacional e competências definidas para todos os entes federativos com foco na melhoria da qualidade do ensino e naquele que é o sujeito essencial da educação (ou pelo menos deveria ser): o aluno.

Essa breve exposição histórica de nossa instável república, serve para nos situarmos no espaço e no tempo da história do Brasil. Percebemos que, além do fato de nossa democracia ser relativamente nova, ainda passou por vários golpes de estado ao longo de sua formação e processo de amadurecimento. Foram golpes civis e militares, ditaduras e instabilidades políticas que dificultaram a melhoria de vida do povo brasileiro e muitas vezes promoveram e avolumaram as desigualdades sociais. Desigualdades essas encontradas em todos os seguimentos da sociedade e infelizmente também dentro da educação, sendo aqui abordada

no poder, com a falsa justificativa de que estava sofrendo ameaças de morte arquitetadas por opositores comunistas.

levando em consideração a vertente da avaliação, suas nuances e consequências para a escola e para o aluno dentro do nosso sistema público de ensino.

Ao longo dessa conturbada história brasileira, a educação, de modo geral, também passou por várias alterações, o aumento dos anos de estudos e de permanência do aluno em sala de aula é um exemplo disso. Mas essas mudanças ou mesmo esse aumento nos anos de estudo não acontecem de forma aleatória, fatores políticos, sociais e principalmente econômicos são determinantes para isso. Neste sentido, é necessário contextualizar acerca da dialética que envolve a educação brasileira no período republicano, para compreendermos melhor a dinâmica social, política e econômica que configuraram essas mudanças na educação brasileira.

A partir de 1930 com o início da industrialização do país, com o gradual fim do chamado ciclo do café-com-leite¹⁵, e com o crescente êxodo rural, surgiu a necessidade de se aprender para o trabalho urbano, para a modernidade, para a vida na cidade grande. O trabalho braçal dos roçados de café e cana-de-açúcar já não eram a prioridade, a força de trabalho majoritariamente voltado para o trabalho no campo foi sendo colocada em um segundo plano. As forças produtivas se voltavam para o conhecimento técnico e urbano, era necessário conhecimento intelectual para conduzir as máquinas, para a produção em massa, para o lucro rápido e dinâmico que o capitalismo impunha ao país com o crescimento urbano e com a chegada e o desenvolvimento da industrialização no Brasil.

Dessa forma, com a mudança de paradigma nas relações de produção do campo para a cidade, do trabalho braçal para o trabalho intelectual, ampliou-se também a necessidade de uma maior escolarização dos futuros trabalhadores da indústria, de um tempo cada vez maior de experiência dos alunos nos bancos escolares. Os novos tempos na indústria não exigiam tão somente a força bruta, mas uma mão-de-obra técnica e cada vez mais especializada, com isso a educação dos bancos escolares se tornou uma exigência do mercado, um fator determinante para o trabalho, para o emprego, para a mudança no status social.

Assim, a educação escolar gradativamente foi mudando seus objetivos e suas prioridades. Primeiro, para atender essas exigências do mercado capitalista, o trabalhador deveria cursar o ensino primário, com o passar dos anos, o futuro trabalhador, para ter uma

¹⁵ O Brasil republicano para melhor entendimento didático é comumente dividido em ciclos ou eras, começando pela República da Espada (1889-1894) República Oligárquica ou República do Café-com-leite (1894-1930), Era Vargas (1930-1945), República Populista (1945-1964), Ditadura Militar (1964-1985) e finalmente Nova República (1985-atualidade).

melhor sorte no mercado de trabalho deveria concluir o ginásial¹⁶, essas eram as exigências curriculares em um primeiro momento. Com o tempo, a industrialização se aprimorou e o mercado de trabalho passou a exigir do trabalhador o chamado primeiro grau completo (Lei nº5692/71)¹⁷. Os anos se passaram e a exigência do mercado aumentaram, o ensino de primeiro grau já não era mais suficiente e o mercado passou a exigir o 2º grau completo.

Atualmente, com o avanço tecnológico, com a dinamização da indústria e do setor de serviços, o mercado de trabalho se tornou ainda mais seletivo e concorrido, o ensino superior passou a ser um dos principais critérios de seleção para o estudante-trabalhador adentrar no mercado de trabalho, isto é, o aumento gradativo de permanência do aluno na escola faz parte da lógica do capital, tornou-se uma imposição do próprio mercado, do próprio sistema capitalista sobre o sistema educacional.

Dessa forma, com a necessidade de mão de obra especializada e com a oferta cada vez maior de trabalhadores ativos na sociedade urbana, o mercado passou a exigir, classificar e selecionar aqueles que produzissem mais e gerassem maior lucro para seus fins. Assim, a escola passou a ter um papel fundamental nessa formação e seleção de mão de obra e competitividade estimulada pelo mercado capitalista.

No entanto, é sempre bom nos voltarmos para os fundamentos da educação. A educação como entendemos no cerne da palavra, é o processo de assegurar a formação integral do aluno nos seus aspectos físicos, intelectual e moral do indivíduo. Porém, na prática, esse conceito educacional foi sendo deixado de ser a matriz do ensino, do verdadeiro ato de educar. A escola, gradativamente, vem se restringindo a ser uma excelente fornecedora de mão de obra especialista e qualificada, através de um processo de promoção, seleção e classificação que começa, infelizmente, dentro da sala de aula.

Como podemos perceber, a aprendizagem do aluno – como processo de formação integral do conhecimento – foi gradativamente sendo deixada de lado para que o conteúdo normativo, sistematizado e burocrático se tornasse prioritário e fosse aplicado de modo absoluto, para um possível retorno em uma futura avaliação classificatória, seja em uma avaliação institucional da escola, seja em um processo seletivo que envolva o próprio aluno.

¹⁶ A educação, seguindo a Constituição de 1946, se colocava como direito de todos, no lar e na escola. A organização do ensino se dividia entre Ensino Primário de no mínimo 4 anos, que poderia estender-se até 6 anos, obrigatório a partir dos 7 anos de idade; o Ensino Médio, que era dividido em 2 ciclos: o ginásial (ensino de 4 anos), no qual o aluno só poderia ter acesso mediante um exame de admissão; o colegial (ensino de no mínimo 3 anos) ; com o qual se adentrava também ao Curso Secundário , que admitia uma variedade de currículos e que no 3º ano visava a uma preparação dos alunos para o ingresso ao Ensino Superior; e o Ensino Técnico de grau médio; cursos industrial, agrícola e comercial (QUEIRÓS, 2013,p.05)

¹⁷ A lei 5692/71 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada no período da Ditadura Militar no Brasil, modificou a estrutura educacional e fundiu o curso primário e o ginásial criando o primeiro grau.

O país e conseqüentemente a escola, definitivamente passaram a adotar aquilo que Luckesi denominou pedagogia do exame, como diz Barretto (2000):

Luckesi (1991,1992,1996), que muito tem contribuído para a elucidação dos pressupostos das práticas avaliativas no ensino básico, insiste na necessidade de qualificar a avaliação não em função dela mesma mas do fim a que se destina, mostrando que esta, ao conquistar espaço tão amplo nos processos de ensino, condicionou a prática pedagógica ao que ele chama de pedagogia do exame; discute ainda a relação entre planejamento, avaliação e projeto pedagógico da escola, insistindo na dimensão política que possuem essas atividades e preconizando um trabalho de equipe em que todos decidem o que e como fazer para elaborar uma proposta coerente com as necessidades da clientela (BARRETTO, 2000, p. 13).

Barreto, citando Luckesi, afirma que deve se discutir o planejamento pedagógico junto com a avaliação, analisar o projeto político e pedagógico da escola e, principalmente, elaborar uma proposta de ensino-aprendizagem coerente com os alunos que frequentam a escola, em um processo heterogêneo que se dinamiza e atende as especificidades e demandas de cada escola, algo que não é minimamente levado em conta em avaliações externas homogêneas e padronizadas para atender a demanda do emitente e não da clientela como destaca Barreto.

Não se pode consolidar todo o resultado do processo no resultado do exame. Essa forma de sintetizar o processo de ensino-aprendizagem em basicamente uma exposição de conteúdos por parte do professor e como um ato de decorar uma gama de assuntos dos mais diversificados e apresentá-los como resposta em uma prova por parte do aluno, gradativamente diminuiu a importância de todo o processo educacional de ensino-aprendizagem.

A avaliação educacional faz parte do processo educativo, ela não deve ser encarada como um fim em si mesma a partir do resultado de uma única prova. Um exame de certo e errado, de verdadeiro e falso, ou de múltipla escolha, não pode ser encarado como o resultado de todo o processo educacional. A avaliação como aplicada hoje acaba criando uma dicotomia entre ensinar e aprender, onde o foco determinante é o resultado de uma prova e não o processo ou mesmo a aplicação do tipo de avaliação que levou a esse ou àquele resultado. Como afirma Pacheco:

Não se pode esquecer que a avaliação deve ser formativa, contínua e sistemática. Em muitas escolas aplica-se teste e dá-se uma nota sem saber o que se faz. Há quem confunda avaliação com classificação e dê a nota a partir dos resultados dos testes. Eu sei que esse tipo de avaliação alega considerar uma percentagem da nota à avaliação de atitudes. Porém, não se apresenta os instrumentos que permitam medir atitudes como a autonomia, a criatividade. Diria que essa avaliação é feita a *olhômetro*. (PACHECO, 2019, p. 76) [destaque do autor].

A avaliação precisa levar em consideração as atitudes, a autonomia e a criatividade, e, a avaliação sistematizada para resolução a partir de certo e errado tolhe essa concepção. Nos paradigmas da educação aplicados ao longo do tempo, claramente percebemos algumas modificações no processo educacional, principalmente voltadas ao método, à metodologia na conceituação do conteúdo, nas ferramentas e recursos didáticos etc. Na educação chamada tradicionalista, o aporte central do ensino é o professor, entretanto, com o tempo e com as mudanças de paradigmas educacionais o foco do ensino passou a ser considerado o aluno. Depois, com muitas mudanças nos paradigmas de ensino, a base passou a ser a comunicação e o ensino-aprendizagem voltados ao aluno, e, finalmente, num processo lento e ainda em construção, hoje a educação se volta para o ser humano, para a chamada educação humanizada.

Apesar de muitos desses paradigmas tradicionais ainda perdurarem e conviverem contemporaneamente com novos modelos de ensino-aprendizagem, essas mudanças vêm sendo os caminhos trilhados pela educação de modo geral. São novos paradigmas, novos métodos e procedimentos, novos objetivos visando a aquisição e desenvolvimento de novas habilidades e competências no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o caminho trilhado pelo processo de avaliação no ensino básico tem sido o oposto ou pelo menos tem sofrido pouca ou nenhuma variação, principalmente, com o aluno de ensino médio e na passagem desse aluno do ensino básico para o ensino superior, é uma forma extremamente antiga de avaliar e que ainda perdura até os dias de hoje. Como destaca Luckesi (2013):

Os exames escolares, que conhecemos e hoje ainda praticamos em nossas escolas foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade. A escola que conhecemos no presente é a escola da modernidade e, junto com ela foram sistematizados os exames escolares, da forma como genericamente eles ainda ocorrem hoje. Certamente que nesse longo período ocorreram mudanças, contudo sempre superficiais, na medida em que o núcleo do modo de agir se cimentou ao longo desses anos, impregnando nosso modo de nos conduzir no processo de acompanhar a aprendizagem dos nossos educandos (LUCKESI, 2013, p. 24).

Conforme ressalta o autor, a avaliação em formato de exame é uma forma de avaliar cimentada em nosso sistema de ensino, quase imutável, perpetuada continuamente por inúmeras escolas e por grande parte dos professores que assim também foram avaliados, em um ciclo contínuo que vem desde o século XVI. Obviamente, com isso os processos de avaliação sistematizados nesse formato dentro das escolas, em muitas das vezes, ainda se mostram extremamente desumanos, malsucedidos e segregativos, principalmente, quando se utiliza o exame como principal formato de avaliação. Esse tipo de prova fatalmente mais

reprova do que aprova, mais exclui do que inclui, acabando por restringir o universo de oportunidades que deveria se mostrar ao aluno com o avanço dos seus estudos.

Assim, podemos dizer que mesmo com todos os dissabores pelos quais passou a política brasileira ao longo da história, e mesmo com as reformulações do sistema de ensino, na prática, a educação ainda caminha a passos lentos quando se trata de avaliação, graças, sobretudo, aos exames seletivos e classificatórios existentes há séculos, tradicionalmente utilizados pelos processos seletivos das universidades e, atualmente, adotados pelas escolas de ensino básico como avaliação de aprendizagem, esse tipo de avaliação, de característica segregativa, acaba servindo de entrave para o avanço social em uma sociedade extremamente desigual, de uma realidade democraticamente instável, que o povo historicamente tenta superar.

2.3 Avaliação na Legislação Educacional: regras comuns para o ensino fundamental e médio.

Em 1985, o país iniciou um processo de redemocratização. Para muitos havia a esperança de um novo tempo, principalmente com o fim da ditadura militar, de uma nova página da história do Brasil. A Constituição de 1988 era o símbolo da retomada do planejamento do país em todos os sentidos, principalmente na área educacional, era o compromisso do estado com os direitos de todos à Educação. A Carta Magna de 1988 tornou-se o primeiro passo fundamental para instituição de um verdadeiro compromisso dos entes federativos com a educação após os anos sombrios da ditadura militar, o art. 211 da Constituição Federal diz que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, eis aí um pacto federativo em prol da educação do país.

O capítulo III da Constituição do artigo 205 ao 214 traz à tona a temática da educação que norteará toda estrutura educacional do país. O artigo 205 da Constituição Federal estabelece: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (CF/1988). Esse artigo nos impõe alguns conceitos da educação que conduzirão (ou pelo menos deveria conduzir) toda estrutura organizacional do estado para o cumprimento desses direitos e deveres voltados a educação no Brasil e que podem ser destrinchados pelo menos em quatro partes. Primeiro, fica claro que a educação é um direito de todos sem distinção; segundo, a observação e efetivação desse direito é um dever do Estado; terceiro, a observação e efetivação desse direito também é,

primordialmente, um dever da família; e por último, esses direitos e deveres devem ser promovidos e incentivados por toda a sociedade.

O artigo 205 também traduz o pensamento político e ideológico para a educação visando contrapor os anos ditatoriais que a antecederam, ficam claros os objetivos gerais da educação e suas metas para esse novo momento da história do Brasil. O artigo 205 da Constituição Federal é um artigo primordial e que fundamenta a democracia e o desenvolvimento do ensino no país que busca a tão almejada equidade social para todos através da educação. A segunda parte do artigo trata desses fundamentos. Em primeiro lugar, o pleno desenvolvimento da pessoa; em segundo lugar, o preparo para o exercício da cidadania; e em terceiro lugar, a qualificação para o trabalho.

Na chamada letra da lei o artigo 205 é a base da educação e do ensino no Brasil. No entanto, muitas vezes esse fundamento e/ou esses direitos ficam apenas na teoria, principalmente quando se coloca na balança as políticas públicas voltadas para a educação nas últimas décadas, em especial, aquelas voltadas para a avaliação, tópico central deste trabalho. O Brasil como um Estado notadamente avaliador, tem se apresentado através de um sistema que gradativamente se evidencia pelo processo de avaliação que indubitavelmente reprovava, seleciona e exclui.

Nesses últimos anos, principalmente a partir das reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990, valorou-se muito as novas metodologias de ensino, a diversificação das ferramentas de aprendizagem e o dinamismo na construção de técnicas de ensino-aprendizagem. Muitas foram as novas tendências pedagógicas e/ou novos paradigmas abordados, novos conceitos teorizados e discutidos, no entanto, pouco implementados na prática educacional, ou seja, o sistema educacional, na imensa maioria das vezes se prende na teoria, mas com pouca mudança efetiva na prática. E nesse processo, a avaliação, no seu cerne é uma expressão clara dessa falta de mudança prática. Modificaram-se os termos, mudaram-se até alguns formatos, mas a concepção de avaliar, a forma de avaliar, os procedimentos metodológicos de avaliação e o conceito de avaliar permaneceram os mesmos, pois aderem a tendência seletista e classificatória do mercado capitalista globalizado.

Nesse processo de reforma educacional a temática da avaliação vai aparecer legislativamente de modo mais efetivo somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB- 9394/96), ou seja, oito (08) anos depois da aprovação da Constituição brasileira. O seu artigo 24, inciso V, alínea “a” vem possibilitar novos olhares sobre os princípios da avaliação escolar, se comparado com a legislação anterior dos tempos de ditadura militar, a nova LDB traz a ideia de a avaliação ser “contínua e cumulativa”, como dispõe:

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 (BRASIL- LDB- 9394/96).

Observando o art.24 percebe-se que a legislação é taxativa na orientação para as duas etapas do ensino básico; fundamental e médio, que devem seguir a uma regra comum, para verificação do rendimento escolar, em se tratando de avaliação, ou seja, para a verificação do rendimento escolar deve-se observar os critérios determinados em lei e isso vai sendo ratificado por outros dispositivos legais tanto a nível nacional, quanto a nível estadual.

Observando essa regra comum e esses critérios fica claro que: Primeiro, a avaliação no ensino fundamental e médio é “contínua e cumulativa”; segundo, na avaliação contínua e cumulativa os aspectos qualitativos devem se sobrepor aos quantitativos; e terceiro, os resultados do desempenho do aluno obtidos ao longo do período devem prevalecer sobre os resultados de eventuais provas finais.

A partir desse ponto legislativo, a avaliação passa a ser o foco determinante do processo educacional e avanço do aluno, porém, esses critérios comuns de desempenho são gradativamente deixados de lado ou simplesmente ignorados por grande parte da comunidade escolar no decorrer do processo de ensino aprendizagem. O sistema de avaliação contínuo e cumulativo até chega a vigorar em muitas escolas, mas o critério dos aspectos qualitativos prevalecerem sobre os quantitativos e o critério do desempenho ao longo do período prevalecer sobre provas finais ainda é fonte de grande resistência em muitas escolas devido ao enraizamento de conceitos tradicionais de que o aluno tem que fazer uma prova ou exame, de preferência escrito, para poder obter a aprovação.

Vale aqui uma explicação sobre o critério de avaliação contínua e cumulativa; da prevalência dos aspectos qualitativos sobre quantitativos e principalmente dos resultados ao longo do período sobre as provas finais sob o prisma de Demo (1997):

São levantadas cinco circunstâncias relevantes do rendimento escolar, começando pela ideia de “avaliação contínua e cumulativa” do desempenho do aluno. Indica-se que a avaliação deve ser tomada como processo intrínseco do fenômeno da aprendizagem, e não como intervenção externa e mais ou menos intempestiva. Daí a prevalência dos critérios qualitativos sobre os quantitativos, com alusão explícita a resultados ao longo do período, que seriam mais decisivos do que “eventuais provas finais”. Essa alínea contém visão muito acertada de avaliação (DEMO, 1997, p. 40).

Entendemos, dessa forma, que a avaliação é contínua e acumulativa, que a avaliação não tem como objetivo primordial classificar ou selecionar com base nos resultados das provas finais. A avaliação contínua e cumulativa fundamenta-se nos processos de aprendizagem

desenvolvidos pela escola, levando em consideração o aluno no que concerne a seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, alicerçando-se em processos de aprendizagens significativas e funcionais para o estudante, que se aplicam em diversos contextos e se atualizam continuamente visando o aprimoramento do discente no processo de ensino-aprendizagem.

As avaliações internas não são (ou pelo menos não deveriam ser) sentenciativas ou conclusivas, não tem por objetivo selecionar ou classificar os ditos melhores e excluir os que não foram bem no processo, as avaliações internas são avaliações inclusivas, servem para incluir o aluno no contexto, proporcionar ao aluno um ensino integral, não só cognitivo, mas de integração, de aprimoramento e de assimilação do conhecimento, durante a avaliação também ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Resoluções e diretrizes educacionais seguem essa mesma linha norteadora, de que na avaliação escolar os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os aspectos quantitativos, que a avaliação deve ser contínua e cumulativa e não predominantemente terminativa ou dando números finais ao processo de aprendizagem em uma eventual prova. Para melhor entendimento as próprias Diretrizes Curriculares instituídas em 2010 organizam o processo avaliativo em três dimensões que precisam ser analisadas e sabiamente distinguidas.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCN, dentre seus objetivos traçou orientações sobre os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dentre essas orientações estão as dimensões básicas da avaliação:

Art. 46. A avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas:
 I - Avaliação da aprendizagem;
 II - Avaliação institucional interna e externa;
 III - avaliação de redes de Educação Básica.
 (BRASIL. DCN. Resolução nº 4, 2010).

Essa distinção entre as três dimensões é determinante para a comunidade escolar evitar equívocos nos processos avaliativos que venham a prejudicar principalmente os estudantes regulares do ensino básico. Essa mesma resolução, em seu artigo 47, destaca que a avaliação da aprendizagem deve ser norteada pela relação professor-estudante-conhecimento, indo além do aspecto quantitativo, com destaque para os parágrafos 1º e 4º:

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual. [...] § 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o

quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas. (BRASIL. DCN. Resolução nº 4, 2010).

Novamente é importante destacar que obedecendo os preceitos legais, a resolução destaca que os formatos de avaliação devem favorecer o crescimento do educando, o caráter formativo, e que esse aspecto qualitativo da formação deve predominar sobre o quantitativo e classificatório, principalmente quando destaca que a avaliação da aprendizagem deve preservar as regras comuns das duas etapas do ensino básico. Para demonstrar essa harmonia entre o DCN e a LDB, essa mesma resolução em seu artigo 48, inciso I, ainda replica o artigo 24 da LDB 9394/96 enfatizando novamente as regras comuns para os critérios de avaliação para promoção dos estudantes do ensino fundamental e médio:

Art.48. A promoção e a classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem ser utilizadas em qualquer ano, série, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, exceto na primeira do Ensino Fundamental, alicerçando-se na orientação de que a avaliação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: I - Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL. DCN. Resolução nº 4, 2010).

Fica claro que legalmente, levando em consideração a Constituição Federal – CF/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCN/2010, as avaliações devem e podem ser distintas em relação ao seu objetivo e principalmente em relação à formação do aluno, no entanto, os critérios comuns devem prevalecer, isto é, os aspectos qualitativos devem predominar sobre os aspectos quantitativos de classificação e seleção, porém isso ainda esbarra no tradicionalismo da escola que comumente faz o oposto, causando um abismo entre os preceitos teóricos legais e os procedimentos que ocorrem na prática.

A nível estadual, resolução número 48/2015 do Conselho Estadual de Educação (CEE/AM), também se harmoniza na mesma linha de pensamento instituída pelo artigo 24 da LDB/1996, valorando as regras comuns de avaliação definidas para o ensino fundamental e médio.

A resolução 48/2015/CEE-AM traz em seu art. 61 a seguinte normatização: “A avaliação do Ensino Aprendizagem considerará os aspectos de aproveitamento dos estudos e da frequência, ambos reprovativos por si mesmos”, ou seja, a avaliação deve considerar esse aproveitamento dos estudos considerando a priori os aspectos qualitativos, como ficará claro no artigo seguinte, e dará importância também à assiduidade do aluno, a presença dele na escola é muito importante, tanto que sua ausência acima da média permitida pode levá-lo à reprovação.

Esse aproveitamento dos estudos se dará então de modo contínuo com a presença ativa e assídua do aluno. O estudante é figura primordial para esse processo de ensino e ele – aluno – precisa ter ciência disso. Esse aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem não se dá de modo estanque, mas contínuo, ocorre no processo e não em um teste no final do período. O parágrafo primeiro do artigo 62 desta mesma resolução estadual esclarece ainda mais:

§1º a avaliação do desempenho escolar do aluno referente aos conteúdos programáticos dos Componentes curriculares da base nacional comum, e parte diversificada será contínua, cumulativa e diagnóstica, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (Estado do Amazonas. CEE. Resolução 48/2015).

O Plano Nacional de Educação – PNE, principalmente a partir da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, acaba promovendo na prática o oposto do que se rezava nas legislações educacionais, ou seja o PNE que poderia ser o respaldo prático que faltava para que as regras comuns de avaliação de educação básica fossem aplicadas e popularizadas, acabou por impulsionar um sistema de avaliação focado nos resultados e em uma avaliação externa de conceito finalista em cada etapa do ensino escolar. O conceito de qualidade de ensino e de financiamento educacional passou a ser vinculado aos resultados obtidos a partir dessas avaliações externas quando no seu artigo 11º determina a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico – SAEB:

Art. 11. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. [...]

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm visto em 12 de fev.2021).

A partir da estruturação e propagação dessas avaliações externas, e principalmente, a partir da massificação das informações e do advento das redes sociais, esses indicadores de rendimento passaram a ser determinantes para a conceituar a qualidade da educação promovida por essas escolas, que passaram a ser taxadas como boas ou ruins frente à sociedade ou mesmo

frente aos rankings elaborados por sociedades civis ou governamentais, tendo por fundamento as notas que os alunos obtiveram nas avaliações externas.

Com isso, as regras comuns de avaliação para o ensino básico, na sua essência, acabaram ficando somente no ramo teórico, ou seja, a ideia de que as escolas deveriam promover as avaliações a partir dos critérios de que o desempenho do estudante seria mensurado através de avaliações contínuas e cumulativas desenvolvidas durante o processo educacional e de que esses resultados ao longo do período deveriam prevalecer frente aos resultados das provas finais, acabaram sendo esvaziadas pela pressão que o resultadismo imposto pelas avaliações externas causaram dentro e fora das escolas a partir dos exames promovidos pelo SAEB/INEP e, posteriormente, também pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Além de todos os contrastes educacionais mencionados acima, é importante aqui também problematizar um outro fator, que é a forma de avaliar promovida pelo sistema educacional como um todo. A União, por exemplo, realiza um processo avaliativo para todo Brasil, desconsiderando as assimetrias regionais dentro do processo de discussão complexo desse pacto federativo do Brasil que é extremamente abstruso de ser analisado à luz dessa política de avaliação, principalmente porque não há análise nenhuma mais profunda por parte das autoridades educacionais competentes que promovem as avaliações externas. Em um país de dimensões continentais, as assimetrias regionais devem ser levadas em consideração quando se tratar de uma avaliação externa de grandes proporções. Os povos diversificados devem ser observados, a realidade do caboclo amazonense contrastada com a realidade dos pampas gaúchos é totalmente desconsiderada, assim como a realidade do pantaneiro em oposição a realidade do sertanejo nordestino, não se trata somente da diversidade geográfica, trata-se, nesse sentido, de diversidade educacional em realidades complexas e extremamente diferenciadas. Um outro fator que precisa ser considerado é a dos povos tradicionais, como os indígenas, por exemplo, que frequentam escolas regulares que pouco valorizam sua cultura ou mesmo sua linguagem, sem falar na educação do campo que é diferenciada, que acompanha as cheias e vazantes dos rios e que tem pouco ou nenhum acesso à informação digital, a internet ainda não é uma realidade e o rádio ainda é o principal meio de informação do mundo conhecido.

Em muitos lugares do interior do interior de diversos estados do Brasil, o professor ainda tem que se virar em salas multisseriadas para evitar evasão e proporcionar um ensino em uma localidade mais acessível ao aluno, tudo isso com pouquíssimos ou nenhum recurso pedagógico moderno ou decente para o processo de ensino-aprendizagem. A realidade do Amazonas, do Pará, do Nordeste ou do Sudeste, exige um processo avaliativo externo que se considere essas

especificidades, essas assimetrias regionais que em vivemos, que, porém, não acontece na prática.

Com as avaliações externas mensurando e, conseqüentemente, ranqueando a chamada qualidade da educação, o resultado das avaliações externas passou a ser a prioridade da escola e não exatamente a promoção do conhecimento do aluno através do processo de ensino-aprendizagem e da avaliação contínua, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem e os resultados dos processos de avaliação ficaram completamente comprometidos quando não se levam em consideração essas assimetrias regionais e quando se descarta por completo as regras comuns para o processo de avaliação no ensino básico.

Porém, é sempre importante frisar que esses fatores e contradições não ocorrem aleatoriamente, como diria Frigotto (2002) “são práticas sociais não-neutras”. É resultado do modo de produção capitalista selvagem que sempre prioriza o individualismo, a competição e conseqüentemente o lucro. São esses critérios classificatórios de aprovação e reprovação que favorecem o cenário de seleção promovido pelo sistema capitalista, faz parte do bojo desse modo de produção a disparidade social, a falsa meritocracia, a discriminação entre alunos que aprovam e que não aprovam e a ideia de seleção natural aos que darão continuidade nos estudos e os que ficarão para trás, que Frigotto chama de pedagogia do estado mínimo, “fácil de manipular e explorar” (2002).

Percebe-se claramente a estrutura organizacional concatenada aos preceitos legislativos a nível federal, estadual e até municipal, valorando os aspectos relacionados a avaliação e suas regras comuns. No entanto, esses aspectos teóricos não se firmam na prática por processos contraditórios criados pelo próprio sistema. O sistema legisla sobre regras comuns qualitativas e contínuas, mas na prática promove um Plano Nacional de Educação no Brasil que organiza o processo avaliativo através de provas e exames de cunho sentenciativo e finalista em si. Não é a escola em si, ou as pessoas que compõem a escola, isso é um sistema que impulsiona, que direciona, que se organiza para isso. Um sistema integrado em uma grande engrenagem estrutural capitalista concatenado para alcançar seus objetivos, uma estrutura que a partir dos anos de 1990, com a nova visão capitalista trazida pelo neoliberalismo, passa a articular o sistema educacional como um todo, fomentando a competição e promoção a partir dos resultados apresentados pelas escolas através dos exames avaliativos.

As regras comuns de avaliação que se apresentavam taxativas na legislação em geral, na prática acabam sendo discricionarizadas pelas escolas que, além de estarem bitoladas em um sistema de avaliação que acredita que tradicionalmente tem a obrigação de produzir uma avaliação final a fim de promover o aluno bimestre a bimestre, série a série, também precisam

demonstrar resultados nos processos avaliativos externos que acabarão por conceituá-las como boas ou ruins.

2.4 Avaliação – Critérios para avaliação da aprendizagem

Voltemos novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, para destrincharmos um pouco mais os critérios que devem conduzir a avaliação da aprendizagem. Antes da LDB/96, a avaliação era basicamente vista de forma tradicional como um meio do professor avaliar o conhecimento do aluno através de um exame ou prova, que como o nome já diz, através deste instrumento, o aluno devia provar que estava apto para passar para uma próxima fase. Apesar de suas contradições, a LDB/96 trouxe novas perspectivas sobre os princípios de avaliar como parte do processo do ensino-aprendizagem, como bem já destacamos aqui, no seu artigo 24, caput, inciso V, alínea “a”:

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. (BRASIL. LDB-9394/96).

Observamos, a priori, que não se trata somente do fato da avaliação ser contínua, podemos destacar pelo menos três aspectos do capítulo dessa lei como relevantes para entendermos que a avaliação não é estanque e muito menos seletiva quando se trata do rendimento escolar do aluno.

1º- A avaliação escolar é contínua e cumulativa;

2º- Na avaliação escolar os aspectos qualitativos se sobrepõem aos quantitativos;

3º- Na avaliação escolar os resultados ao longo do período se sobrepõem as eventuais provas finais.

É importante compreender que esses conceitos não são independentes, muito pelo contrário, eles estão estreitamente atrelados e justapostos ao longo de todo processo de avaliação escolar.

2.4.1. Avaliação Escolar: contínua e cumulativa

A avaliação é um dos principais fundamentos do processo ensino-aprendizagem, é uma tarefa didática essencial, necessária e permanente no trabalho do educador, não deve ser vista de modo estanque. O ato de avaliar deve acompanhar de modo contínuo e construtivo todos os

passos do processo de ensino e aprendizagem, ela não se dá somente no final desse processo, mas ao longo de todo o percurso, pois o ato de aprender ocorre todos os dias e não somente num único ato, não pode ser mensurada de uma única forma, num único ato de erros ou acertos e muito menos deve ser vista como elemento punitivo ou segregativo.

Entendemos, dessa forma, que a avaliação é contínua e acumulativa e não tem como objetivo classificar ou selecionar. A escola não deve servir para diferenciar alunos, ou distinguir as pessoas, a sociedade do lado externo da escola infelizmente já faz muito isso. As avaliações escolares fundamentam-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, também se fundamentam em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender o tempo todo, todo o tempo.

Desse modo, entendemos que as avaliações internas não são avaliações seletivas, não têm por objetivo selecionar os ditos melhores e excluir os que não foram bem no processo, as avaliações internas são avaliações inclusivas, servem para incluir o aluno no contexto, proporcionar ao aluno um ensino integral, não só cognitivo, mas de integração, de assimilação do conhecimento, ou pelos menos assim deveria ser na prática. Como bem destaca Luckesi (2013):

Estamos necessitando de “aprender a avaliar”, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando. Nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores. Para distinguir essas duas condutas - examinar ou avaliar na escola -, basta relembrar sucintamente que o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela classificação e seletividade do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão. O educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender. Por si, não interessa ao sistema escolar que o educando seja reprovado, interessa que ele aprenda e, por ter aprendido, seja aprovado. O investimento necessário do sistema de ensino é para que o educando aprenda e a avaliação está a serviço dessa tarefa (LUCKESI, 2013, p. 25).

A avaliação interna, entendemos, deve permitir ao aluno se afinizar com o conteúdo, através do reforço nos estudos que antecedem a avaliação; deve permitir também sua aproximação aos conceitos cobrados ao longo do bimestre, além da apropriação dos conhecimentos específicos úteis não somente para essa avaliação iminente, mas para outras que virão ao longo de sua vida escolar, acadêmica ou mesmo profissional. Como destaca Mirian Belmont (2020):

Há muitos professores que aplicam, no cotidiano escolar, a avaliação de forma equivocada e, acreditam ser uma teoria válida. Usualmente, utilizam o termo avaliar para se referir à aplicação de um instrumento de medida, que, em geral é uma prova, que tem a incumbência de medir, num determinado momento, a quantidade de

conhecimento assimilado pelo aluno, num curto período. Mas será que a aplicação de uma prova ou teste avalia realmente o conhecimento do aluno? Sabe-se que prova é apenas um elemento da avaliação onde os valores vão muito mais além e apostam na neutralidade da mensuração em oposição à subjetividade da avaliação. Infelizmente, o modelo de avaliação realizada nas escolas, ainda é aquele que tem por objetivo simplesmente medir o conhecimento do aluno, adquirido por conteúdos compartilhados pela divisão das disciplinas e representado por números, notas ou relatórios evasivos (BELMONT, 2020, Online).

A avaliação dentro do ambiente escolar e sob essa perspectiva de simplesmente medir o conhecimento do aluno é um tipo de avaliação totalmente excludente, pois seleciona os chamados melhores alunos e exclui ou atrasa os considerados piores, isso muitas vezes acaba contribuindo para que o próprio aluno se sinta inferiorizado, a avaliação de caráter classificatório diminui a autoestima da maioria dos alunos. Conceber a avaliação a partir do fato de que só haverá um primeiro lugar, por exemplo, discrimina todo processo de conhecimento do aluno e desvaloriza os diversos saberes adquiridos ao longo de todas as aulas, esse fracasso no ensino é visivelmente sentido tanto pelo professor, quanto pelo aluno.

2.4.2. Avaliação Qualitativa: Os resultados do processo se sobrepõem as notas finais.

A avaliação, no seio das escolas não pode ser aplicada de maneira distorcida, a própria LDB propõe que sejam priorizados os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e isso, na grande maioria das vezes não é respeitado. Muitas escolas, na prática, fazem o contrário, priorizam os aspectos quantitativos sobre os qualitativos “[...] o importante é que tenham notas para serem aprovados” (LUCKESI, 1995, p. 19), e isso, além de imoral é ilegal. Mas, infelizmente é uma prática costumeira nas escolas, o que na maioria das vezes impossibilita o aluno de ter uma nota melhor. O aluno se torna refém da nota, o que tornará apto ou não acaba sendo o resultado de um teste ou uma prova. Ainda segundo Luckesi (1995):

Todos têm sua atenção centradas na promoção ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio de ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem, a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (LUCKESI, 1995, p. 18).

Muitos professores atribuem o conceito errôneo ao aspecto qualitativo, como forma de atribuir pontos gratuitos ao aluno, esse é um conceito deturpado, preconceituoso ou de ignorância das leis e diretrizes educacionais, demonstrando o desconhecimento de muitos em relação a importância do aspecto qualitativo no ambiente escolar.

A resolução número 48/2015 do Conselho Estadual de Educação (CEE/AM), respaldada na LDB/96, orienta em seu artigo 62, §5º que: “os instrumentos de avaliação serão diversificados, desde exercícios escritos, trabalhos de pesquisa com defesas orais, testes objetivos, provas discursivas, seminários, feiras culturais, portfólios, projetos, caderno de campo e debates, entre outros”. Ou seja, o professor diariamente observa a evolução do aluno em sua prática no ambiente escolar, o aluno participa, pergunta, é disciplinado, é comprometido, é atuante, contribui com a aula, é pontual, é assíduo, se dedica aos projetos, dedica-se aos fazeres cívicos, é apaziguador, entrega seus trabalhos e exercícios, é parte do sucesso de uma boa aula do professor, esse aluno por merecimento tem que ser congratulado. Ele, por mérito, deve ser pontuado por isso. Isso não é “de graça”, isso é mérito de uma atuação no processo, é um direito adquirido pelo aluno, não é um favor concedido pela graça do professor, mas como reconhecimento aquele aluno que se destacou, se esforçou e demonstrou desenvolvimento ao longo dos estudos e não o contrário. Para o aluno, não há melhor forma de receber um reconhecimento do que através da melhoria na sua nota, independente da nota nos exames finais.

Avaliação qualitativa é sempre um tema delicado e até espinhoso para muitos profissionais da educação e, infelizmente, uma reflexão mais aprofundada sobre o tema é constantemente deixada de lado. A educação no Brasil é acostumada a medidores puramente quantitativos, onde pouco ou nada se volta para a análise do percurso do aluno, para o percurso de sua aprendizagem e, principalmente, para a pouca dedicação do docente em identificar as reais dificuldades e potencialidades demonstradas pelo aluno ao longo do ano letivo.

Essa avaliação requer compromisso e responsabilidade tanto do professor, que precisa se organizar para administrar esses conceitos, quanto do aluno, que precisa ter ciência da sua prática e de que forma isso pode ajudá-lo ou prejudicá-lo no processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa dar ciência dos fatos aos alunos, que por sua vez, precisam tomar conhecimento de que sua conduta está sendo avaliada e que os mesmos necessitam tomar uma atitude positiva e até crítica de suas próprias condutas para assim aprimorá-las, não se trata apenas de conduta disciplinar, trata-se também de conduta pedagógica no que concerne ao ato de aprender.

A avaliação do tipo qualitativa, mostra o caminho percorrido pelo aluno ao longo do bimestre e oferece um prognóstico dos próximos passos. Isso deve ser identificado pelo professor que a partir dessa informação, pode criar um plano de intervenção para sanar ou minimizar os problemas identificados. Muitas podem ser essas medidas, desde ações voltadas para o individual, como ações voltadas para a coletividade, que podem ser desde conversar em

particular com o aluno, bem como comunicar o problema ao pedagogo, até chamar os pais ou responsáveis para uma conversa, para assim procurar entender o contexto socioeconômico e cultural em que está inserido o aluno.

Várias ações podem ser realizadas com o diagnóstico da avaliação qualitativa, pode o docente realizar atividades envolvendo jogos, competição ou colaboração para envolver o aluno, atitudes que viabilizem ou até mesmo sanem quaisquer dificuldades encontradas no processo de ensino. Na análise da avaliação qualitativa até os erros são levados em consideração, depende do prognóstico levantado com a análise da avaliação e qual o objetivo do professor para sanar essas deficiências.

Muitas podem ser as formas para se fazer uma avaliação qualitativa, não existe uma única fórmula, um único método, um único modelo. São muitos os caminhos possíveis para se chegar a um determinado objetivo, cada educador deve perceber qual o melhor a seguir a partir do seu objetivo. O objetivo traçado pelo professor e pela escola para o seu aluno é fundamental para o desenvolvimento de uma boa avaliação qualitativa. A avaliação qualitativa é mais que atribuir uma nota, ela deve servir para desenvolver conhecimentos, competências e habilidades, além de trabalhar valores como responsabilidade, disciplina, respeito, assiduidade, pontualidade, organização, entre outros, fatores essenciais para efetivação de uma boa avaliação qualitativa.

A avaliação qualitativa não deve ser negligenciada, feita de qualquer jeito ou com descaso como se não tivesse a mesma importância das demais, muito pelo contrário, deve ter critérios, ser organizada, como já mencionamos em lei “aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, isso quer dizer que por ter sua subjetividade é bem mais complexa do que aparenta e, além disso, exige um grau de comprometimento muito maior dos sujeitos do processo: professor e aluno.

2.5 Dimensões das Avaliações – diferentes conceitos, objetivos e formatos

Como podemos observar, a partir das legislações educacionais pertinentes às avaliações formativas – segundo a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCN, orientadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – existem pelo menos três dimensões básicas da avaliação. São elas:

- 1) Avaliação da aprendizagem;
- 2) Avaliação institucional interna e externa;
- 3) Avaliação de redes de Educação Básica.

Além dessas dimensões, também destacamos as avaliações em formatos de exames e os devidos processos seletivos que são submetidos aos alunos como uma condição para a continuidade dos seus estudos nos cursos superiores das diversas universidades públicas do país. A compreensão dessas dimensões, desses processos seletivos, dos seus diferentes conceitos e formatos de avaliação adotados por nosso sistema educacional são fundamentais para analisarmos a abrangência e a importância que tem a avaliação na formação e desenvolvimento do aluno seja para a futura carreira, seja para a vida.

2.5.1 Avaliação da aprendizagem (avaliações diagnóstico/internas)

A avaliação da aprendizagem é aquela feita no seio da escola, pelos professores de preferência de modo cumulativo e contínuo, deve estar a serviço da melhoria da qualidade do ensino e das funções sociais da escola em relação ao aluno, deve seguir os objetivos de ensino estipulados e vislumbrados pelo professor no seu planejamento, precisa seguir e respeitar o projeto político-pedagógico da escola e respeitar o direito de todos, principalmente dos alunos, elementos primordiais nesse processo.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), a avaliação da aprendizagem está definida na seção I, no artigo 47, segundo esse artigo:

A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político (BRASIL. DCN/2010).

Esse tipo de avaliação precisa ter caráter e função diagnóstica, é através dela que o estudante deve ser levado a criar, recriar, propor, construir e reconstruir o que aprendeu ao longo do processo de ensino-aprendizagem, é uma avaliação que vai muito além do aspecto quantitativo, vai muito além dos números, muito além dos resultados, muito além de uma nota. É uma avaliação que identifica as dificuldades com a finalidade de saná-las valorando a autonomia do estudante, que, somente deste modo, contribui para a construção da criatividade associada à ética e à identidade social e intelectual do aluno.

A avaliação do aluno pelos professores precisa ter esse caráter diagnóstico. A avaliação da aprendizagem precisa ajudar a identificar disciplinas ou outros aspectos em que o aluno apresenta maiores dificuldades, como aparecem essas defasagens e, especialmente, por que elas aparecem (LIBÂNEO, 2008, p. 253).

Entendemos que, de modo operacional, ou seja, o modo como a avaliação da aprendizagem deve ser desenvolvida em sala de aula, necessita sempre ter como referência os

conhecimentos prévios adquiridos e trazidos de casa pelo aluno, suas habilidades, atitudes, valores e até suas emoções. É importante, nesse tipo de avaliação levar em consideração os aspectos gerais físicos e mentais dos alunos, associado aos princípios que norteiam a educação básica, o aluno é o sujeito do processo de ensino-aprendizagem, ele tem que ser o foco do processo avaliativo.

A LDB 9394/96 no seu artigo 3º definiu exatamente esses princípios que devem direcionar a escola em todos os momentos do processo de ensino e que também devem ser levados em consideração no momento de avaliar o aluno, dentre eles podemos destacar:

1. A igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
2. A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, e o saber;
3. O pluralismo de ideias, o respeito à liberdade e apreço à tolerância;
4. A valorização da experiência extracurricular;
5. A vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
6. A diversidade étnico-racial e, primordialmente, a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

São princípios que muitas vezes são esquecidos pelo corpo docente e pela escola na hora de avaliar, são princípios deixados para trás como matéria de legislação educacional da faculdade, e que na prática na maioria das vezes são desconsiderados no momento da avaliação da aprendizagem escolar do aluno.

As próprias Diretrizes Curriculares defendem a avaliação da aprendizagem no ensino básico também como função diagnóstica e deve contribuir para a construção do caráter formativo do aluno, no qual deve predominar o aspecto qualitativo sobre o quantitativo e classificatório, principalmente nas modalidades de ensino fundamental e médio (BRASIL/DCN, 2013).

Art. 47.

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual (BRASIL/CNE/DCN, 2013, p. 76).

A escola deve adotar estratégias que favoreçam o crescimento e o progresso do educando, fica claro que o próprio DCN estabelece que a promoção do aluno se dá no processo, observando e levando em consideração as diversas dimensões do ensino e não apenas o resultado de uma avaliação que muitas vezes só considera o resultado e a nota sem levar em

consideração os fatores que levaram àquele resultado, aquela nota, seja ela positiva ou negativa.

Segundo Oliveira:

A avaliação da aprendizagem, numa perspectiva formativa, está a serviço da promoção da aprendizagem do aluno. Isso se dá mediante a ajuda pedagógica mais adequada do professor, a qual contribui para a regulação da atividade do ensino e aprendizagem no sentido da formação, objetivando a melhoria da qualidade educacional que se traduz através do desenvolvimento das potencialidades do aluno durante todo o processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2015. p.17)

Isso quer dizer que na avaliação da aprendizagem, aquela realizada dentro da sala de aula, o professor deve ser esse mediador do conhecimento, procurando ajudar da maneira mais adequada o seu aluno, desenvolvendo as potencialidades do aluno durante todo o processo, objetivando sempre a melhoria da qualidade da educação na pessoa do aluno e não como um conceito teórico instituído pela escola. A avaliação da aprendizagem é uma ferramenta de extrema importância para formar alunos capacitados em conhecimento e em cidadania, seja para a continuidade dos estudos em nível superior, seja para o trabalho que se avizinha, para a vida em sociedade, para a futura vida acadêmica, principalmente quando essa dimensão da avaliação é aplicada de forma correta, ou seja, levando em consideração esse caráter formativo baseado nos princípios básicos da educação definidos no art.3º da LDB.

É importante lembrar que a avaliação da aprendizagem não se resume aos testes – aqueles que muitas escolas fazem no bimestre ou semestre. Muitas escolas até criam a chamada semana de avaliação, com um calendário específico para aplicação das avaliações, muitas vezes se resumindo aos exames, com provas de múltipla escolha, aquelas com uma questão e cinco opções de respostas, distribuídas geralmente nas opções A,B,C,D e E, sendo que somente uma destas opções está correta, muitas vezes a resposta correta é uma cópia fidedigna do conteúdo pautado no livro didático. Luckesi (2013. p. 27) sobre isso ressalta que: “Em nossas escolas, públicas e particulares, assim como nos nossos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares do que avaliação da aprendizagem”.

O aluno para se destacar nesse tipo de exame deve ser exímio memorizador de conteúdo, ter uma memória fotográfica do capítulo do livro, os alunos que não têm esse dom, geralmente não conseguem uma nota de destaque, muito pelo contrário, a maioria das vezes esse tipo de exame tende a ter grande parte dos alunos na lista dos reprovados na disciplina. Também é importante destacar que a memorização ou mesmo a chamada decoreba tão amplamente cobrada nas avaliações, não está entre nenhum dos princípios educacionais normatizado pelas leis e resoluções ou princípios do ensino básico.

Para Luckesi, a avaliação da aprendizagem foi historicamente desenvolvida justamente para reparar essa defasagem entre aprovados e reprovados:

A avaliação da aprendizagem, por sua vez, somente começou a ser proposta, compreendida e divulgada a partir de 1930, quando Ralph Tyler cunhou essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos. Nesse período, ele estava preocupado com o fato de a cada cem crianças que ingressavam na escola, somente trinta eram aprovadas, ou seja, anualmente, permanecia um resíduo de setenta reprovadas, o que, em síntese, supostamente significaria que elas não tinham processado uma aprendizagem satisfatória. Digo supostamente devido não termos um controle dos recursos técnicos que eram utilizados, naquele momento histórico, para aquilatar a aprendizagem dos educandos (LUCKESI, 2013. p.24).

Os anos passaram, mas essa defasagem permanece. Estamos em 2021, quase 100 anos depois, mais precisamente 91 anos desde a criação da chamada avaliação da aprendizagem e, ainda assim, continuamos praticando, em ambiente escolar, os exames avaliativos altamente reprobatórios, extremamente seletistas e claramente classificatórios. A escola ainda trabalha sob a égide de que a avaliação é um julgamento de quem aprendeu e de quem não aprendeu, muitas vezes usada até como processo punitivo quando o professor finalmente vê a justiça ser feita quando aquele aluno que bagunçava, faltava ou não prestava a atenção necessária, finalmente é reprovado.

Muitas vezes o professor avalia ou utiliza os exames como forma de avaliação não somente por questões internas, comportamentais ou de julgamento, como já citado, isso provavelmente pode ser mais comum do que deveria. No entanto, atualmente, alguns fatores externos também claramente contribuem para a prática desse formato de avaliação. Com a propagação e divulgação dos diversos resultados escolares nos diversos meios de mídia social, a escola passou a ter a necessidade de demonstrar seus bons números como resultado das diversas formas de avaliação externa, as quais a escola está envolvida. Assim, o professor é impulsionado para essa prática. Conforme destaca Libâneo (2008):

Os rumos que as práticas avaliativas vêm tomando no âmbito do sistema de ensino brasileiro, encaminha-se para a subordinação do trabalho dos professores e, portanto, da avaliação que fazem, aos critérios da avaliação do sistema. Nesse caso, não são os objetivos de ensino que irão determinar as formas de avaliação, mas a avaliação é que acabará por determinar os objetivos, ou seja, dependendo das finalidades postas pelos governos em relação à avaliação do sistema de ensino, ter-se-á uma escola funcional a serviço dos interesses de agências externas as escolas (LIBÂNEO, 2008, p. 240).

Dessa forma, os professores acabam tendo que seguir essas orientações ou se sentem coagidos, por diversos fatores, a aplicar esse formato de avaliação e quem, efetivamente, tem que se submeter a esses exames e processos seletivos externos é, indubitavelmente, o aluno. Como essas avaliações externas são comumente feitas em formato de exames, a escola dedica

grande parte do seu tempo e esforço para treinar seus alunos a fim de obter êxito nessas avaliações, seja em provas as quais a própria escola é submetida, seja em avaliações para aprovação do próprio aluno. Libâneo (2008), citando Casassus (1997/1998) destaca que a escola deve ter essa clareza quando se trata de diferentes tipos e objetivos de avaliação:

Conforme Casassus (1997) deve ficar clara a distinção entre avaliação do sistema e a avaliação do aluno. A avaliação que fazem os organismos internacionais e os sistemas nacionais é a avaliação dos sistemas educacionais e não a avaliação dos alunos. Esse autor esclarece mais: Embora sejam os alunos que respondam as provas e questionários, na realidade não são os alunos que são avaliados. O que se avalia é o rendimento do sistema por meio das respostas dos alunos. Então, as interrogações dos estudos deveriam consistentemente orientar-se, não às pessoas que são os alunos, mas ao sistema no qual estão inseridos esses alunos (CASASSUS, apud LIBÂNEO, 2008. p. 238).

O aluno nem sempre tem esse discernimento, essa clareza da importância e da diferença existente entre uma avaliação que de fato o avalia e uma avaliação que vai avaliar a escola, sabendo que ambas as avaliações serão respondidas por ele. Cabe à escola, a orientação dessa diferença e dessa importância. Não é deixar a avaliação na carteira e mandar o aluno responder com atenção porque a escola está sendo avaliada.

No entanto, o próprio sistema também deixa a desejar quando olha para escola e somente vê os alunos como seres avaliativos. Os alunos, por si só, não podem ser os responsáveis pelo status da escola, o próprio sistema deveria fazer uma auto avaliação, reconhecer suas deficiências e entender que são elas que prejudicam o aluno e não o contrário, mas isso não é feito por questões claras, o sistema sabe exatamente o que está fazendo, ele não precisa se auto avaliar, ele deseja avaliar para definir suas prioridades de fomento financeiro e da melhoria da qualidade da educação de acordo com seu critério. O sistema de ensino, na prática, acaba determinando como são definidas as avaliações em sala de aula, quando o correto seria exatamente o contrário. Como destaca Libâneo (2008):

A avaliação dos alunos pelos professores, em cada sala de aula, em hipótese alguma pode ser substituída pela avaliação do sistema de ensino. Ao contrário, a avaliação do sistema de ensino é que deve buscar seus critérios de relevância na avaliação feita pelos professores, ou seja, a serviço da melhoria da qualidade cognitiva das aprendizagens (LIBÂNEO, 2008, p. 240).

O ideal ainda está muito distante do real. O ideal seria o sistema de ensino e toda comunidade escolar voltarem-se para o análise e aprimoramento do processo avaliativo e dedicarem-se à melhoria da qualidade do ensino por meios políticos, filosóficos, pedagógicos e administrativos, não é função do aluno buscar essa qualidade ou demonstrar essa qualidade por meio do resultado de uma prova, mas é direito desse estudante usufruir dessa tão esperada

qualidade. Toda avaliação da aprendizagem deve ter critérios e objetivos, além de ser aplicada com a intenção da melhoria da qualidade da educação, deve ser aplicada visando sempre o aprimoramento entre o ensinar e o aprender.

Existem vários tipos de avaliação, cada uma com sua especificidade e finalidade. Para melhor apreensão das diversas formas de avaliação, destacamos ao longo deste trabalho alguns conceitos e características de alguns tipos de avaliação – as mais relevantes e presentes no cotidiano escolar – com base na Resolução CEE nº48/2015, são elas:

1. a avaliação discursiva;
2. a avaliação objetiva;
3. a avaliação qualitativa

2.5.1.1 Avaliação discursiva

Entendemos como discursiva a avaliação que exige respostas subjetivas, contextualizadas e embasadas no conteúdo estudado até aquele período. Com base na Resolução 48/2015 do CEE, deve-se considerar os alguns critérios dentro de cada realidade específica:

art. 62.

§8. O instrumento de avaliação, prova discursiva, será avaliado considerando os seguintes critérios

- a) contextualização;
- b) fundamentação teórica (embasamento científico);
- c) sequência lógica (organização e exposição estruturada da ideia, obedecendo à disposição: introdução, desenvolvimento, conclusão);
- d) estilo (gramática e coerência de pensamentos);
- e) intervenção (críticas e sugestões como contribuição pessoal);
- f) síntese (poder de apreciar criticamente e inferir qualitativamente sobre as ideias expostas reelaborando conceitos) (Estado do Amazonas. CEE. Resolução 48/2015).

Esse tipo de avaliação exige que se tenha atenção ao formular as questões que irão compor a prova, evitando-se a ambiguidade. Com questões que levem o aluno a raciocinar e desenvolver uma resposta mais aberta, crítica e contextualizada que oportunize a ele uma maior probabilidade de acerto com a produção do texto próprio, sem cunho decorativo, com base nos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas até mesmo contextualizando com a atualidade. A própria questão deve ser bem produzida, podendo ser utilizado tabelas, quadros, imagens ou textos como suporte da questão, para que o aluno acione o mecanismo de lembrança do que foi estudado. Neste sentido, entendemos que o professor não é um guardião do conhecimento, e

sim um mediador do mesmo e a avaliação também serve como instrumento de ensino e aprendizagem.

2.5.1.2 Avaliação Objetiva (Exames)

Este formato de avaliação é mais caracterizado como exame, o objetivo é preparar o aluno para as avaliações externas, processos seletivos e vestibulares em geral. Com questões de múltipla escolha, muitas vezes contextualizadas, outras vezes extremamente estanque, primordialmente embasadas no conteúdo estudado até o momento em sala de aula. É uma avaliação que requer maior capacidade de memorização do aluno, é uma avaliação essencialmente de cunho seletivo e classificatório. O índice de reprovação nesse tipo de avaliação é, indubitavelmente, maior pois quando aplicada nos processos seletivos de vestibulares o objetivo é exatamente selecionar e classificar os alunos com base em suas notas, até pela diminuta quantidade de vagas que a intuição de ensino superior pública oferece. Segundo a Resolução 48/15, art. 62, §10, esse formato de avaliação deve ser elaborado com todo cuidado dentro dos seguintes critérios:

- a) considerar conhecimentos e habilidades do processo cognitivo;
- b) definir o número de questões/itens e sua complexidade do assunto a ser avaliado levando em conta o tempo disponível para sua resolução;
- c) elaborar enunciados com instruções específicas, claras, objetivas e contextualizadas;
- d) atribuir o valor a ser dado a cada questão/item equivalente com o grau de complexidade e elaborar a chave de correção;
- e) usar letras e/ou figuras (quando necessário), que facilitem a leitura e visualização;
- f) organizar as questões ou os itens em ordem de dificuldade presente e, de similaridade entre os conteúdos distribuídos equitativamente (Estado do Amazonas. CEE. Resolução 48/2015 art. 62 §10).

Esta avaliação não pode apenas ser retirada de “banco de dados”, pois cada prova de processos seletivos foi construída com uma finalidade, seja o vestibular, seja o concurso público, cada uma dessas avaliações tem sua especificidade básica que é selecionar e classificar. Quando esse tipo de avaliação é utilizado na escola, como uma avaliação da aprendizagem, é importante relacionar o contexto expresso na questão com a forma com a qual o aluno foi ensinado ao longo do processo de exposição das aulas. É preciso diversificar as questões, deixá-las claras, concisas, coesas de maneira que os alunos entendam o que cada questão pede. Observamos que é importante também ao professor, a elaboração de suas próprias questões tendo como base a realidade do processo de ensino, o cotidiano das aulas, se desprendendo de questões prontas de bancos de dados e que muitas vezes fogem a realidade do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, o banco de dados pode até subsidiar a formulação da questão

que será usada na avaliação, mas não pode ser o norte principal a ser literalmente seguido ou copiado.

2.5.1.3 Avaliação Qualitativa

No processo de ensino-aprendizagem devemos dar toda importância à avaliação qualitativa, como já destacamos na temática anteriormente, a própria LDB/96 fala sobre essa importância dos aspectos qualitativos até mesmo sobre os quantitativos, “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” (Lei 9394/96, art. 24, inc. V, alínea a).

2.5.2 Avaliação Institucional (interna e externa)

A avaliação institucional é a segunda das três dimensões básicas da avaliação no ensino básico, também é conhecida como avaliação administrativa ou avaliação organizacional, faz parte do sistema de avaliação das escolas e pode ocorrer, prioritariamente, de forma interna pela própria instituição, mas também pode ser avaliada por órgãos externos competentes. Para Libâneo (2008), essa avaliação é primordial para obtenção de dados quantitativos e qualitativos da escola:

A avaliação institucional é uma função primordial do sistema de organização e gestão dos sistemas escolares e das escolas. Essa avaliação, também chamada de administrativa, visa a obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos e professores, etc., com o objetivo de emitir juízos valorativos e tomar decisões em relação ao desenvolvimento da instituição. A avaliação acadêmica ou científica visa à produção de informações sobre os resultados da aprendizagem escolar em função do acompanhamento e revisão das políticas educacionais do sistema escolar e das escolas, tendo em vista formular indicadores de qualidade dos resultados do ensino (LIBÂNEO, 2008, p. 239).

Ainda segundo Libâneo, esse tipo de avaliação é importante para a estrutura organizacional da escola. Ela é fundamental para a tomada de decisões em relação às políticas educacionais adotadas pela própria escola visando a melhoria da qualidade do ensino. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN esse tipo de avaliação chamada de institucional, seja ela interna ou externa, é outra dimensão das avaliações (Resolução nº 4/2010):

Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores

compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola. (BRASIL. DCN. Resolução 4/2010)

Ou seja, a avaliação institucional deve ser realizada anualmente pelos próprios atores envolvidos na comunidade escolar. A avaliação institucional deve estar prevista no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, e deve obedecer aos critérios determinados pelos órgãos de educação competentes, que podem ser os Conselhos de Educação, as Secretarias de Educação ou mesmo as Coordenadorias de Educação que tiverem jurisdição e abrangência sobre as suas respectivas escolas. Apesar de também ser uma avaliação de suma importância para o aprimoramento da qualidade do ensino nas diversas modalidades, esse tipo de avaliação não é muito usual dentro das instituições de ensino. Segundo Oliveira (2013):

Apesar da importância já salientada, percebe-se que a avaliação institucional interna não é uma prática muito comum nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. As escolas se submetem à avaliação externa realizada pelos órgãos governamentais, mas a maioria não tem na sua cultura avaliativa a prática da avaliação institucional (OLIVEIRA, 2013, p. 20).

Apesar de já compor o processo educacional desde a normatização na LDB de 1996, esse tipo de avaliação ainda passa por um processo de construção. Vários fatores podem contribuir para essa apatia em relação à avaliação institucional, dentre elas podemos dizer que está o desconhecimento dos gestores do dever da aplicação dessa avaliação, as dificuldades da escola em fazer uma auto avaliação de suas metas e missão, ou mesmo a falta de afinidade da escola com seu próprio Projeto Político Pedagógico – PPP, segundo Pacheco (2013), a maioria dos professores desconhece o PPP da escola:

As escolas não cumprem seus projetos político-pedagógicos. A maioria dos professores reconhece que nunca os leu. Aqueles que o fizeram disseram desconhecer o teor de tais documentos, já não se lembravam do que eles diziam. Relativamente à avaliação, não ficaram claros os processos utilizados e resultados que subsidiam a melhoria da qualidade da prática pedagógica. [...]. Mais de 80% dos professores não souberam dizer qual a matriz axiológica do projeto ou, por exemplo, o que ele propõe como critério de avaliação (PACHECO, 2019, p. 24-25).

A escola como espaço de ensino ainda está muito atrelada à ideia de instituição respeitada e necessária e, por isso, acostumou-se mais a avaliar do que a ser avaliada. Ela, muitas vezes, avalia o estudante para seu ingresso na própria escola, avalia o estudante durante toda a sua trajetória e ainda faz questão de avaliar o estudante visando sua progressão nos estudos futuros, enquanto faz tudo isso, a escola permanece na mesma, com seus princípios e metodologias intocáveis e imutáveis, presa em um limbo pedagógico formatado por anos de prática autoritária, alimentada por uma falta de auto avaliação e autogestão. A escola se acostumou a avaliar, sem muitas vezes sequer ser avaliada. Sem pensar ou repensar suas práxis

de ensino, sem repensar seus procedimentos metodológicos e muito menos fazer auto avaliação de seu papel social e de sua missão como instituição do conhecimento.

De acordo com Brandalise: “A auto avaliação institucional é uma discussão recente, uma prática ainda a ser construída nos espaços escolares. É uma modalidade de avaliação que carece de maior aprofundamento teórico e metodológico, particularmente no contexto brasileiro” (BRANDALISE, 2010. p.3). Muitas escolas utilizam o termo “Avaliação Institucional” para caracterizar a avaliação oficial do sistema estadual de ensino do Amazonas, aquela avaliação periodizada por bimestre ou semestre que formalmente deverá conter a nota no diário de classe, hoje, diário digital em boa parte das escolas do sistema estadual de educação.

2.5.3 Avaliação de Redes de Educação Básica

A Avaliação de redes de Educação Básica é a terceira das chamadas dimensões básicas de avaliação, este tipo de avaliação também está disciplinada no Conselho Nacional de Educação – CNE, através das Diretrizes Curriculares Nacionais em destaque no seu artigo 53:

Art. 53. A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está (BRASIL/MEC/CNE, 2010, p. 16).

A avaliação das redes de Educação Básica também é uma prática ainda incomum dentro do sistema de ensino, resultado consequentemente da falta de costume na aplicação da avaliação institucional, já que a avaliação das redes de ensino é feita com base nos resultados da avaliação institucional, como a avaliação institucional, nos moldes que determina a Resolução nº4/2010 que é pouco ou nunca executada, dificilmente a avaliação de rede poderá ser efetivada. Apesar de existirem resoluções e decretos pacificando esse entendimento e atribuindo competências para aplicação desse tipo de avaliação.

Como exemplo podemos destacar o Diário Oficial nº 30.652 do Estado do Amazonas, em se tratando das competências da Secretaria Estadual de Educação SEDUC/AM e das suas unidades, no seu artigo 3º, inciso X, destaca que:

X- COORDENADORIAS DISTRITAIS E REGIONAIS DE EDUCAÇÃO: coordenar, monitorar e avaliar os indicadores de desempenho pedagógico das Escolas, com o estabelecimento de metas de elevação das aprovações e redução do abandono e repetência escolar; oferecer apoio aos gestores, docentes e técnicos na construção do Painel Escolar como instrumento de gestão à vista e na implantação de programas e ações de apropriação dos Sistemas Gestão Escolar, Gestão de Pessoal e Gestão Ambiental (Estado do Amazonas. *Diário Oficial-nº30.652. 05 de julho de 2005*).

Segundo o próprio Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas – RGEEA, no seu artigo 150 trata do processo de como as escolas passariam por avaliações institucionais periódicas para observação do seu processo avaliativo, da sua interdisciplinaridade, dentre outros objetivos discriminados no devido regimento:

Artigo 150. A Escola passará por avaliações periódicas, permanentes e efetivas, observando-se em seu processo avaliativo a interdisciplinaridade e terá por objetivos fundamentais:

- I. diagnosticar o alcance da ação educacional no desempenho institucional da Escola;
- II. avaliar o impacto das ações desencadeadas em nível de micro sistema;
- III. mensurar o desempenho institucional a partir da implantação de instrumentos que viabilizem o alcance das metas definidas como estratégias de ações, tais como:
 - a) o plano de aperfeiçoamento do pessoal;
 - b) alternativas para o alcance das metas;
 - c) programas implementados na Escola;
 - d) projeto político-pedagógico.
- IV. acompanhamento e controle do desempenho da Instituição Escolar no âmbito do desenvolvimento de suas ações;
- V. o nível de produtividade das atividades didático-pedagógicas;
- VI. nível de satisfação dos membros que compõem o complexo escolar;
- VII. o estado de conservação das instalações e equipamentos;
- VIII. nível de evasão e repetência; e,
- IX. nível de relação com a comunidade.

(Estado do Amazonas. CEE/Resolução nº 122/2010)

Além da própria Secretaria de Educação – SEDUC, como principal órgão público de educação do estado, cabe também às Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação como unidades competentes da secretaria, avaliar os indicadores de desempenho pedagógico das escolas, no entanto esse tipo de avaliação ainda se mostra efêmero e incipiente estando muito aquém dos moldes que se almejam para realmente alcançar os objetivos determinados pela lei que é a melhoria na qualidade de ensino, mas essa discussão ficará para um outro momento por não ser o foco principal desta pesquisa.

2.6 Avaliação: Processos de Exclusão

A avaliação pode ser aplicada de várias maneiras, entretanto, dois procedimentos são mais significantes: a forma contínua e a forma pontual. A forma contínua (como vimos, a mais recomendada legalmente no sistema de ensino), é aquela que analisa e acompanha o desenvolvimento do aluno nos seus diversos aspectos em todo processo de ensino-aprendizagem, observando toda mudança ao qual o aluno transita ao longo de sua jornada discente, sejam eles aspectos físicos ou cognitivos. A outra forma pode se dar de modo pontual (em forma de exame e/ou avaliação escrita), qualificando os alunos através de conceitos (regular, bom, ótimo) ou através de pontuações que comumente podem variar de zero a dez (0 a 10).

Esses dois procedimentos avaliativos – exame e avaliação escrita – são os mais comuns no seio de nossas escolas, cada um com uma formatação específica e um objetivo mais específico ainda. Não podemos dizer que existam formatos de avaliação bons ou ruins. Todo tipo de avaliação tem seu mérito e seu demérito, o momento da aplicabilidade e o objetivo dessa aplicabilidade é que deve ser levado em conta quando ocorre a necessidade de uma avaliação. É bom sempre ter em mente que a avaliação não deve servir somente para medir conhecimento, a avaliação escolar está estreitamente vinculada a princípios legais (aqueles tipificados no art.3º da LDB), e também morais e éticos, ou seja, a avaliação escolar deve aprimorar o conhecimento, deve transformar o conteúdo aplicado em um saber próprio e útil ao aluno, além de levar em consideração o próprio conhecimento empírico trazido pelo aluno em sua vivência cotidiana.

A avaliação escolar não é um cabo de guerra que mensura o conhecimento superior do professor que avalia com relação ao aluno que é avaliado. Ela é parte do processo de ensino-aprendizagem, e não o fim deste processo. Esses fatores e diversas abordagens da avaliação devem ser observados quando da necessidade de uma avaliação, pois ela, na escola, deve sempre servir para a formação do aluno e não a sua exclusão.

Fazendo uma reflexão mais aprofundada acerca do assunto, percebemos que o processo de exclusão que a escola promove não ocorre somente na aplicação de avaliações seletistas e classificatórias, o processo de exclusão ocorre também durante toda a odisséia estudantil do aluno. O modo de produção capitalista, através do sistema de avaliação promovido pela escola, realiza um processo de exclusão e seleção desses alunos desde seu ingresso no sistema educacional, em alunos que já estão participando do processo de ensino, muitas vezes o próprio professor se encarrega de realizar esse processo de exclusão. O grande número de alunos desistentes, evadidos ou reprovados ao longo de todos os nove (9) anos do ensino fundamental e posteriormente durante todo os três (3) anos do ensino médio são provas consistentes desse processo estrutural de exclusão. Ferreira (2020) assinala que:

O dado referente aos índices de reprovação representa indicativos de futuros casos de evasão escolar. É de ciência de todos que uma das causas da evasão refere-se às múltiplas reprovações, que levam ao aumento da relação idade/série, ocasionando o desinteresse e a abstinência do aluno, que muitas vezes é excluído do processo ou se exclui voluntariamente dele, faltando, abandonando o ano letivo, por vezes indo estudar à noite e culminando com a saída da escola (FERREIRA, 2020. p. 17).

Assim, o processo de exclusão do aluno ocorre ao longo de toda sua vida escolar, o número de alunos que concluem o ensino fundamental sempre é menor que o número de alunos

que matriculados anos antes, e se formos mensurar a etapa seguinte e fazer uma simples relação entre os alunos que concluem o ensino médio e aqueles que se matricularam três anos antes, a disparidade será ainda muito maior. Obviamente, existem inúmeros fatores que devem ser considerados quando falamos de evasão, desistência escolar e reprovação, mas um fator que com toda certeza contribui para essas disparidades, dificuldades e exclusão educacional chama-se avaliação. Para Ferreira (2020) citando o professor Ruben Klein destaca que:

No âmbito interno, o professor Klein assinala a importância da avaliação em seu papel diagnóstico, se prestando em identificar precocemente as fragilidades e, dessa forma, agir com reforço imediato para separação de dificuldades individuais. E assim, diminuir o número de reprovações (FERREIRA, 2020. p. 18).

Isso mostra a importância da avaliação da aprendizagem aplicada de forma correta e no momento adequado. Porém, para o sistema capitalista esse processo de exclusão é algo normal para um sistema que foca na competitividade e no individualismo, e se não fosse esse processo de exclusão com ares de aparência natural dentro do sistema escolar, a disparidade entre alunos que saem do ensino médio e o número de vagas ofertado para acesso ao ensino superior seria muito maior ainda. Portanto, quando negligenciada e empregada de modo equivocado, a avaliação acaba por cumprir um caráter de exclusão por dentro do processo normativo da educação básica no seio da própria escola.

No interior das escolas, tradicionalmente, os professores mensuram o aprendizado de seus respectivos alunos através de instrumentos variados como as observações, os registros, os exercícios, as provas, os testes, os exames etc., para que os alunos tenham condições de avançar para a série seguinte dentro do sistema escolar. No entanto, fugindo um pouco desse viés tradicional, as avaliações escolares passaram a ter um papel muito mais abrangente, além de somente passar o aluno para a série/ano seguinte, a avaliação da aprendizagem deve servir até mesmo para planejar novas formas de aprimoramento do processo de ensino de fato, ou seja, o docente com suas avaliações também deve se avaliar.

A avaliação no ambiente escolar não serve somente para testar o aluno, mas serve também para análise da prática pedagógica do professor, serve ainda como auto avaliação do comprometimento do professor para com o crescimento do aprendizado do aluno. A própria resolução 48/2015 (CEE/AM), também respalda esse conceito em seu art. 62 §2º “a avaliação deve dar condições para que seja possível ao professor para tomar decisões quanto ao aperfeiçoamento das situações de aprendizagem, a partir dos critérios de avaliação definidos nesse documento”. A aprendizagem é o foco da avaliação e não o contrário. A Avaliação inserida e efetivada no seio das escolas deve zelar pela inclusão e não pela exclusão, deve focar

no avanço e não no retrocesso, além de primar pela continuidade e não para a estagnação do aprendizado e, principalmente, deve valorar o conhecimento adquirido no processo e não pela ignorância demonstrada em um instante.

Como podemos constatar, a avaliação da aprendizagem deve ser vista como um ato contínuo de aprendizagem e não o fim de uma etapa, a avaliação da aprendizagem deve estar atrelada a todo processo de ensino, desde o planejamento da aula, dos procedimentos que foram adotados durante a exposição dos conteúdos, dos recursos utilizados e até mesmo dos entraves encontrados pelo professor e pelo aluno na aplicação e desenvolvimento do conteúdo em sala de aula. A avaliação vai aprimorar os métodos, os instrumentos e o desenvolvimento do aprender e do ensinar ao longo de todo o processo. Através dela, o professor também aprimora seu trabalho, desenvolve possíveis planos de intervenção e melhora a qualidade daquilo que está ensinando a seus alunos.

Entendemos com isso que, as avaliações escolares não devem ser feitas de forma aleatória ou mesmo de forma displicente somente para abarcar as concepções das avaliações em larga escala, a nível estadual, a nível nacional e até mesmo a nível internacional.

Fica claro que as avaliações externas adotadas a partir da adesão de políticas de avaliação externa como mensuradores da qualidade do ensino nas escolas, passaram a exercer forte influência nessa parte do processo de ensino, os níveis de proficiência adotados por esses tipos de avaliação passam a ter extrema relevância e os testes escolares internos também passam a ser elaborados a partir das matrizes de referência estipulados por avaliações externas. As chamadas competências e habilidades esperadas também passaram a nortear os objetivos das avaliações escolares em seus diversos níveis de complexidade de acordo com cada etapa de escolaridade. É importante o professor, ao produzir uma avaliação, ter objetivos previamente traçados, tem que saber o que esperar do aluno com aquele instrumento avaliativo, que habilidade, que competência o aluno deve demonstrar a partir daquela avaliação, deve levar em consideração principalmente o processo como um todo, como foram suas aulas e como foi o feedback dessas aulas, para assim ter o retorno esperado e positivo do aluno e não avolumando o processo de reprovação e exclusão que assombra a vida escolar do estudante durante todo seu percurso no ensino básico.

2.7 A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos no processo de avaliação

A Base Nacional Comum Curricular é um dos mais recentes documentos aprovados pelo Ministério da Educação (MEC-CNE-2017). Faz parte dos documentos que compõem a

reforma do ensino promovida pelo estado desde os anos de 1990. Como o nome sugere, o documento tem como finalidade firmar uma base comum curricular para elaboração dos currículos e propostas pedagógicas que nortearão todo o ensino básico nas suas diversas etapas e modalidades.

A elaboração desse documento é toda respaldada por diversas leis e tem previsão constitucional, sua base é a LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Educação – PNE - (Lei nº 13.005/2014), se fundamenta nos direitos e deveres da aprendizagem com base em dez competências gerais que visam a promoção de uma educação integral e do pleno desenvolvimento do aluno.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL.MEC/BNCC, 2017, p. 7).

No entanto, como todo documento educacional elaborado no bojo das reformas educacionais após 1990, o documento já nasce cheio de contradições. Foi um documento elaborado de forma hegemônica, abortado sem a participação efetiva dos diversos atores que compõem a base do sistema educacional, isto é, um documento forjado na ausência da participação coletiva da sociedade brasileira e da comunidade de professores e dos educadores brasileiros de um modo geral, com uma base curricular alinhada aos interesses do mercado internacional e que visa, dentre outros objetivos, a um maior controle social da educação e, em especial, a regular o trabalho docente alinhado a um currículo que atenda a demanda do mercado neoliberal, uma base nacional que se mostra divergente numa perspectiva de um currículo para uma formação educacional integral e que não leva em consideração as vicissitudes, as nuances e as assimetrias regionais. A BNCC se ajusta exatamente ao gerencialismo no campo educacional associado as avaliações de larga escala. Como destaca Zanotto e Sandri (2018).

No entanto, encontramos alguns sentidos para elaboração e efetivação da BNCC quando analisamos o avanço do gerencialismo no campo educacional. No atual momento, vivenciamos um aprofundamento do controle do Estado para uma educação focada em resultados aferidos nas avaliações em larga escala. A criação da BNCC, portanto, se justifica pela necessidade de ajustar ainda mais o currículo escolar aos indicadores cobrados nas avaliações em larga escala como o PISA e a Prova Brasil. Nessa direção, o documento orientador da BNCC explicita a necessidade da organização curricular por competências, pois estas também são referências adotadas (ZANOTTO & SANDRI, 2018. p. 136).

Analisando sob esse prisma vamos começar com um dos principais pontos norteadores da BNCC, que são as competências e habilidades. As competências são os conceitos e

procedimentos e habilidades são as práticas cognitivas e sócio emocionais também definidas no documento, esses dois pontos norteadores visam reconhecer que a educação, de modo geral, deve estimular as atitudes e valores a fim de solucionar os problemas e transformar a sociedade na busca por uma sociedade mais justa e principalmente mais humana. Formalmente, são dez (10) as competências gerais definidas pela da Base Nacional Comum Curricular:

Tabela 1 - Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular

Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.	
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado MEC/BNCC.2017.

Fica claro no documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que não há uma atenção real e prática à diversidade de vidas, de condições sociais, de questões culturais e os impactos culturais no mundo do trabalho e na vida dos brasileiros. O documento carece de ações já nas suas principais competências e habilidades, que realmente fomentem a qualidade da educação. O modelo de competências e habilidades seguem a ideia do gerencialismo desenvolvidos pelas fábricas desde o toyotismo e vem acompanhado pelas empresas multinacionais ao longo do tempo. Sobre isso Zanotto e Sandri (2018) também ressaltam:

O modelo de competências, transposto da fábrica para o currículo escolar, representou a marca das políticas curriculares dos anos de 1990, no Brasil, conforme observamos nas DCNs e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Agora, é retomado pela BNCC como possibilidade de reafirmação de uma concepção de formação humana pragmática. Para reforçar e controlar essa formação, são intensificadas as avaliações em larga escala a partir de um conjunto de competências, definidas pelas políticas de avaliação como descritores, os quais verificam o grau de apreensão cognitivas dos

sujeitos, relativas aos conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática. Em 2017, a BNCC ajusta a relação entre educação e gerencialismo, por meio de uma padronização curricular de amplitude nacional. Essa normativa curricular retoma, portanto, além do modelo de competências, a concepção de currículo defendida no início do século XX (ZANOTTO & SANDRI, 2018. p. 137).

O próprio Plano Nacional da Educação – PNE, destaca a importância da BNCC para alcance de suas metas definidas no Plano – que também segue os princípios básicos norteados pelas reformas capitalistas do ensino a partir dos anos de 1990 – com destaque para a meta 7 (sete) que visa “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as melhores médias no Ideb”. (BRASIL. PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Porém, esse fomento à qualidade da educação básica não ocorre com esses eixos norteadores que visam gerenciar a educação através do currículo e de competências, menos ainda com uma política de ensino que não combate a reprovação, a evasão e a repetência, eixos que se fundamentam com os resultados alicerçados na avaliação. Essas questões precisam estar inter-relacionadas e problematizadas, e nisso a BNCC deixa muito a desejar. Hoffmann (2017) nesse sentido diz que:

Nesse sentido, acredito que precisamos agir como filósofos, refletindo sobre a problematidade das situações. Percebo o processo de avaliação como um processo dialético que absorve em si o próprio princípio da contradição. Para superarmos essas dúvidas, os obstáculos em avaliação, precisaremos nutrir-nos dessas contradições para encaminhar-nos à superação (HOFFMANN, 2017. p. 139).

A BNCC então, nasce de forma desordenada e atendendo a metas sinuosas, muitas vezes com caráter quantitativo. Tomemos como exemplo a meta de estimular e aprimorar a qualidade da educação desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e culminando no ensino médio, para que, com isso possa melhorar os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, a base curricular para essa meta é totalmente resultadista, metas quantitativas e não qualitativas, em contraposição ao seu próprio compromisso com a educação integral e humana do aluno. Sobre isso Zanotto e Sandri (2018), citando Freitas, argumentam:

Freitas (1995), na década de 1990 já havia alertado que, o Estado procura manter o controle político sobre a escola através da avaliação externa e de seu projeto que define “[...] as grandes e mais importantes linhas políticas para a educação [...] com isso, ‘aumenta-se a governabilidade’ do mesmo” (FREITAS, 1995, p. 258). A justificativa utilizada e anunciada para efetivar essas ações foi de melhorar a qualidade da educação. Porém, problematizamos essa qualidade, pois percebemos que está sustentada sob a perspectiva do capital: resultados, eficiência, eficácia, controle. Constituído um sistema avaliativo em larga escala para atestar qualidade e inferindo que a qualidade é baixa, cria-se elementos para interferir de maneira mais incisiva na formação humana que a escola deve realizar, visando determinado projeto societário (ZANOTTO & SANDRI, 2018. p. 134).

A referência de qualidade da educação a partir da BNCC precisa ser problematizada, assim como o conceito de educação integral também exposto pelo documento. Podemos entender a educação integral como aquela que visa a formação do ser humano, reconhecendo suas complexidades, compreendendo e valorando as diversas dimensões do indivíduo, seja ela afetiva, intelectual, motora, cognitiva, empírica, entre outras, aprimorando competências e habilidades para o desenvolvimento dessa formação como um todo, privilegiando o indivíduo de modo global, esse tipo de educação é explicitamente fruto de um trabalho a longo prazo, de um trabalho que se constitui como um processo de ensino-aprendizagem. Educação integral não é mensurada em uma avaliação externa, em um exame de certo e errado que definirá números para o IDEB, a contradição está posta desde o processo abortivo desse documento.

A formação do aluno é reconhecida pelo processo integral da aprendizagem, através da compreensão da complexidade desse desenvolvimento sem aquilo que o próprio texto da BNCC chama de “visão reducionista”, outra contradição do próprio sistema, pois é exatamente essa visão reducionista instituída pelo sistema capitalista. No entanto, o documento não aprimora, não intervém, não melhora de fato esse processo. A educação ainda fica limitada à visão reducionista do ensino, agora, homologada também pelo currículo instituído pela BNCC. Como destaca Saviani (2016):

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico (SAVIANI, 2016, p.75).

É óbvio que os índices e números relacionados à educação precisam melhorar, mas essa melhora deve se dar em prol do aluno e não em detrimento dele, pois é ele quem vivencia o processo de ensino-aprendizagem, passando por todas as etapas de ensino em um processo contínuo de formação e promoção. O ideal seria o sistema de ensino trabalhar para aprimorar essa evolução e esse aprimoramento ser sentido na prática pelo aluno, no entanto, obviamente o sistema não trabalha para o aluno, o sistema capitalista quer exatamente o contrário, e a escola faz esse papel de divisor, entre o joio e o trigo por meio das avaliações, os aprovados conseguem as promoções, não só nas etapas escolares, mas na vida, e os reprovados vão ficando para trás. No texto da BNCC, algumas contradições entre a teoria e prática na educação ficam ainda mais evidente:

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, BNCC, 2017. p. 14)

A educação realmente precisa ter essa visão plural para com o estudante, dada a gama de informações digitais que temos hoje, dada a diversidade de profissões e de trabalho que compõem a sociedade moderna, dada a regionalidade de nosso país continental, dada a diversidade dos sujeitos que compõem a sociedade brasileira. A pluralidade dentro do sistema de ensino é fator fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, e a escola, por sua vez, é o ambiente onde essa diversidade é latente, é onde passamos boa parte da vida, e a escola precisa de fato voltar ao seu papel de espaço de aprendizagem, precisa na sua essência ser mais acolhedora, adotar a democracia inclusiva e, principalmente, deve considerar, a priori, que o aluno é o sujeito da aprendizagem, independente de faixa etária ou da modalidade de ensino, seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto e isso não pode ser ignorado no processo de avaliação. Como destaca Ferreira (2020):

O eu autor é percebido na expressão do pensamento que, às vezes, forçadamente se manifesta num pedaço de papel chamado caderno, teste ou prova. Parece muito para uma cabecinha adolescente. A escrita precária e a leitura de sobrevivência, seletiva e rudimentar, por vezes prevalecem por longos dias, meses, anos. Mas porquê? E a escola em seu papel no desenvolvimento dessa pessoa? *“Esse aluno sabe e aquele outro não sabe!”* Resumem-se as avaliações. Parece pouco, parece pequeno, parece banal. No universo complexo onde nos inserimos e na crise social a que estamos expostos [...], parece muito complicado dar conta de avaliar alguém ou responder onde estão as causas reais ou mesmo originais do *“Fracasso da educação”* (FERREIRA, 2020. p. 49). [Grifo do autor].

Na teoria os documentos que conduzem o sistema de ensino, aprimoraram-se bastante nos últimos anos para a seleção do processo de mercado e não exatamente para a melhoria do processo de ensino aprendizagem. É sempre importante destacar que, o que precisa melhorar ou realmente mudar é a forma como esse mesmo sistema avalia seu aluno de modo prático, a teoria é acolhedora, diversificada e inclusiva, mas a prática parece não conseguir romper com a escola tradicional do século XVII que sempre avaliou a todos como se fossem um. Como destaca Pacheco:

A escola tradicional, como é chamada, tem por referência a filosofia proposta por Comenius (século XVII), que nos diz ser possível ensinar todos como se fossem um só. E um primado da ensinagem perdura, obsoleto e funesto, em pleno século XXI (PACHECO, 2019, p. 17).

Para Pacheco o problema pode não estar essencialmente na aprendizagem, o problema pode estar na “ensinagem”, o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla, muitas vezes na avaliação, o professor, a escola ou mesmo o sistema somente se interessa em avaliar uma única mão dessa via e, por consequência, julgar e até punir a o aluno através da nota.

A escola é (ou pelo menos deveria ser), exatamente o oposto disso, é a ideia da construção do processo educacional com base nas necessidades e possibilidades que podem e devem ser dadas aos estudantes, isto é, com uma educação inclusiva e muito mais justa para o aluno regular, que como já mencionamos acaba sendo excluído do processo regular de ensino através do exame e/ou avaliação escolar. Como destaca Gandim (2017):

Na escola, genericamente falando, não há ciência nem posicionamento social: a avaliação transformou-se provavelmente no mais agudo e prejudicial sintoma dessa loucura que é o sistema de ensino confirmador das injustiças sociais e ineficaz em quase todos os aspectos que se analisem (Gandim, 2017, p. 8).

A avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem e não o fim desse processo, pois é nesse momento que se concentra boa parte da injustiça, dentro do sistema educacional. Assim, cabe uma reflexão: o ensino ou a “ensinagem” como ressalta Pacheco (2019), está sendo efetivada de maneira integral, visando o desenvolvimento pleno do aluno como pessoa humana, analisando a criança, o jovem e o adolescente com uma visão plural, observando continuamente suas singularidades e diversidades, ou o professor está reproduzindo a forma de avaliar, tão somente como também foi avaliado? Como destaca Hoffmann (2017).

Algumas vezes, ocorre a professores conscientes do problema apontar aos alunos as falhas do processo e criticá-las a contento e em profundidade, exercendo, entretanto, em sala de aula, uma prática avaliativa improvisada e arbitrária [...]. Minhas investigações sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns professores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária exercida pela maioria encontra explicação na concepção de avaliação do professor, reflexo de sua história de vida como aluno. Nós viemos sofrendo a avaliação em nossa trajetória de escolarização. É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestaram pelo discurso (HOFFMANN, 2017, p. 17).

Ainda existe muita contradição entre a teoria e a prática, entre o discurso e o fazer pedagógico, entre o que recomendam as legislações educacionais e o que é realizado na prática. As escolas precisam mudar a forma como ainda avaliam seus alunos, o professor precisa rever seus conceitos avaliativos, saber onde quer chegar e onde quer que seus alunos cheguem, o vestibular e os demais processos seletivos de acesso ao ensino superior também precisam ser reformulados para um novo formato que vislumbre as habilidades e competências dos alunos e não somente o conhecimento acumulado e decorado ao longo das aulas, pois o ensino superior

está atrelado e justaposto nesse processo, ele não só sofre, mas tem implicações diretas na maneira de como se ensina e se avalia no ensino médio. Como bem ressalta Frigotto (2009):

Por certo, a educação tem mediações com todas as dimensões [...], porém a natureza dessas mediações se define pelas relações de poder existentes no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Vale dizer, a educação básica, a educação superior e a educação profissional definem-se no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não podem ser tomadas como "fatores" isolados, mas como partes de uma totalidade histórica complexa e contraditória (FRIGOTTO, 2009. p.17).

É preciso entender essas relações e entrelaces constituídos entre os diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, tratá-las como fatores independentes entre si é um dos equívocos frequentes na educação que a dialética nos permite questionar. Além disso, é sempre importante também fazer essa análise e inter-relação dentro do contexto em que ela está inserida, nesse caso, uma BNCC fincada dentro de um projeto de reformas educacionais que obedecem a um cunho extremamente capitalista, em uma sociedade cindida em classes com uma diversidade cultural e social histórica que foram deixadas de fora da discussão dessa base e que, fatalmente, afetará negativamente o processo educacional e conseqüentemente o aluno. Como também destaca Frigotto:

Para entender a natureza de nossa dívida com a educação básica, em suas dimensões quantitativa e qualitativa, e nas relações entre essas dimensões, impõe-se ter disposição para perceber o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país-colônia e escravocrata durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de capitalismo associado e dependente. Os clássicos do pensamento social, político e econômico brasileiro permitem-nos apreender as forças que disputaram os projetos societários e entender o que nos trouxe até aqui e suas determinações. Permitem-nos entender, por um lado, por que o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o "cidadão produtivo", submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado. Por outro lado, permitem também entender por que combatem aqueles que postulam uma escola unitária, universal, gratuita, laica e politécnica (FRIGOTTO, 2009. p. 18-19).

Algumas legislações apontam para uma melhoria da qualidade da educação, mas na prática não o fazem. A BNCC é mais uma forma tímida e tacaña para sua efetivação da qualidade da educação. A Base Nacional Comum Curricular poderia ser um divisor de águas para o aprimoramento do processo de ensino, mas desde a sua origem, é constituída por falhas e esses pontos negativos acabam por limitá-la para aquilo que deveria objetivar. Acaba por atender somente aos auspícios da doutrina neoliberal adestradora para formar o cidadão produtivo, aquele que será separado pelos processos avaliativos para avolumar as forças produtivas submissas as necessidades do capital.

Assim, com base no que já analisamos até aqui, podemos resumir as limitações desse documento em pelo menos três fatores de destaque, são eles:

Primeiro, a orientação neoliberal de educação. O documento constituído como Base Nacional Comum – BNCC surge no mesmo contexto e com o mesmo objetivo dos demais documentos formatados desde a década de 1990 no contexto do capitalismo neoliberal. Ou seja, a base do documento é a formação do estudante para atender as demandas do capital financeiro, dos grandes bancos e conglomerados financeiros do mercado mundial, e não exatamente a formação humana do aluno, como destaca Figueiredo apud Evangelista e Shiroma (2021):

Tendo por base os indicadores que apontam as desigualdades sociais nos países periféricos, como o Brasil, os organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento- BID e o Banco Mundial, vêm influenciando as políticas educacionais brasileiras desde a década de 1990, se apresentam sob o contexto de combate à pobreza, e a redução das desigualdades no país, todavia, na realidade objetiva adaptar os alunos às habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, atendendo a lógica neoliberal, além de exercer o controle do trabalho docente, a partir de reformas curriculares, avaliações em larga escala e coaching (EVANGELISTA; SHIROMA, 2014; 2019; SHIROMA, 2018). (FIGUEIREDO, 2021, Online).

Seguindo essa linha, a BNCC, ainda constitui o pacote de reforma que busca atender ao mercado capitalista neoliberal que domina a ideologia política e educacional do país pós redemocratização. Ela não é constituída para formação humana ou para a cidadania, mas para adaptar o aluno para o mercado de trabalho e para controlar e induzir o trabalho docente para formação de mão-de-obra especializada em um mercado cada vez mais dinâmico e competitivo, de acordo com as orientações do sistema macro de política educacional capitalista. Figueiredo (2021) citando Decker, ainda ressalta que:

Produzir “habilidades e competências” pela escolarização é o sentido da concepção do Banco: uma educação meritocrática, centrada (aparencialmente) no indivíduo, instauradora da competitividade e da flexibilidade, orientada por uma formação estritamente pragmática em consonância com os interesses burgueses. Desse modo, as questões relativas à formação do “capital humano” foram descritas como individuais e sua solução posta como tarefa da escolarização vista como “valor econômico” a ser apensado à força de trabalho, reduzida que foi a “investimento” (FIGUEIREDO, 2021, apud DECKER; EVANGELISTA, 2019, p. 9). [destaque do próprio autor].

A educação, com as reformas direcionadas pelo sistema neoliberal, passou a priorizar o humano como capital, como investimento de retorno imediato através da própria educação, pelo estímulo de competências e habilidades que geram mão-de-obra para resolução de questões que abarquem o capital econômico objetivado pelos Bancos que controlam o sistema político e econômico do país. Não é formação humana, é formação de investimento.

O segundo problema é a permanência das mesmas ações na forma de avaliar. A BNCC dá pouca atenção para a modificação do processo de avaliação, apesar de teoricamente visar a formação integral do estudante, a própria BNCC não tem nenhuma orientação para nortear essa formação integral, principalmente quando não destaca novos modelos de avaliação, isso acaba por limitar a BNCC ao mesmo reducionismo que ela tanto critica. Por que isso ocorre? Porque, dentre outros fatores, a própria BNCC em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE, visa melhorar seus índices no IDEB e em outros órgãos de avaliação internacional como o PISA, por exemplo, nos mesmos moldes que sempre o fez. Como isso, os métodos de avaliação negligenciados pelo documento acabam por perpetuar o método tradicional com exames padronizados de seleção individualista e classificatório que orienta todos os órgãos internacionais sob influência do Banco Mundial:

A subordinação do trabalho pedagógico aos exames padronizados por descritores de “competências” necessariamente afins à sociabilidade reclamada pelo capital, aferidas em quase todo o planeta pelo Programme for International Student Assessment (PISA) promovidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE) (CRUZ: Monteiro, 2012) que, grosso modo, o MEC e o Movimento Todos Pela Educação – TPE objetivam implementar em todo o país, [a fim de] efetivar o autoritarismo travestido de “inovação didática”, como a redução do professor a manuseador de métodos, pacotes de tecnologias de informação e cartilhas comercializadas por corporações. (FIGUEIREDO, apud EVANGELISTA; LEHER, 2021. ONLINE). [Destaque do autor].

Se levarmos em consideração o aluno como sujeito do processo educacional, a BNCC falha ao perpetuar a homogeneidade dos exames como modelos de avaliação baseados no que orientam as grandes corporações do capital. Também para melhorar seus números internos – através do IDEB, e externos – através do PISA, a Base Nacional Comum Curricular segue os mesmos paradigmas instituídos pelos órgãos de cunho econômico. A grade curricular pode até se flexibilizar com a BNCC, mas a forma de avaliar essa mesma grade permanece da mesma forma, homogênea e finalista, seja essa base curricular taxativa ou flexibilizada, como não muda a forma de avaliar, os resultados tendem a também não mudarem. O número de reprovados será sempre maior que o de aprovados nesse formato tradicional e autoritário de avaliação, travestido de uma falsa inovação imposto pelo sistema educacional sobre a comunidade escolar.

E, o terceiro problema no que se refere à BNCC e o processo de avaliação é que à avaliação é que seu formato pedagógico reduzido a competências e habilidades limita os saberes e não leva em consideração a heterogeneidade do processo de ensino-aprendizagem e por consequência a forma de avaliar. A formação integral pregada pela teoria, não se efetiva na prática. A BNCC, através de sua pedagogia de competências busca direcionar o que o aluno

deve saber e o que ele deve saber fazer assegurando aprendizagens essenciais definidas pela própria BNCC. Como ressalta o próprio documento:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BNCC, 2018, p. 13).

Os processos de ensino-aprendizagem não devem se limitar às aprendizagens definidas pela BNCC, os modelos educacionais são claramente diversificados e heterogêneos, não consiste em um padrão, existe uma diversidade que deve ser levada em consideração e em contexto não só no processo metodológico e curricular, mas também no processo avaliativo. Educação indígena, educação quilombola, educação do campo, educação inclusiva, educação desenvolvida nos grandes centros, educação efetivada nas periferias, entre outras. Níveis e modalidades de ensino são heterogêneos na sua essência e sua complexidade deve ser considerada para a formação integral do aluno, formação essa buscada pela BNCC na teoria, mas negligenciada na prática por métodos e didáticas pseudo inovadoras.

A educação deve considerar a vivência, a cultura dinâmica e diversificada dos diversos alunos que compõem uma comunidade escolar e por consequência avaliados dentro dessa realidade, e não por formatos de exames padronizados e homogeneizados pelo sistema, visando a comodidade para classificar e a seletividade daqueles que estão aptos dentro do saber definido na Base Nacional Comum Curricular, pois, a educação vai além do processo de apreensão e apropriação de conteúdo definido restritivamente pelo currículo escolar. Como ainda destaca Figueiredo (2021):

A BNCC não considera as vivências regionais nem as práticas culturais dos diferentes seguimentos da sociedade brasileira, alinhando-se ao pensamento capitalista colonialista, desconsiderando que esses povos amazônidas, por exemplo, vivem de sua relação com a terra, a natureza e que retiram dos territórios em que habitam o seu sustento (FIGUEIREDO, apud GOMES, 2021. Online).

Os processos de aprendizagem não podem ser reduzidos, estereotipados ou mesmo padronizados, muito menos devem ser avaliadas essas vivências e aprendizagem por meio de exames estanques que visem satisfazer o mundo do trabalho e o sistema econômico capitalista vigente. A educação humanizada vai muito além disso e precisa ser efetivada, não somente em documentos escritos e teorizados para melhor homogeneização e mensuração do ensino, mas precisam ser considerados fatores humanos e sua diversidade cultural na prática, não somente

para a configuração do processo de ensino-aprendizagem, mas também e, prioritariamente, para o processo de promoção e avaliação do educando na busca contínua do conhecimento.

Deste modo, podemos observar que alguns entraves históricos ainda travam esses avanços na prática, sejam eles entraves econômicos determinados por órgãos financeiros nacionais e internacionais, sejam eles entraves históricos afetados por uma democracia falha e uma república cheia de altos e baixos, ou mesmo por fatores culturais de uma forma ensinar e avaliar tradicional que se mostra injusta e segregativa. Formatos de avaliação que ainda insistem em perdurar no seio das escolas por todo percurso do ensino básico e que tendem a dificultar a continuidade dos estudos dos alunos que, finalmente, com muito esforço, conseguem chegar ao final do ensino médio.

3 OBJETIVOS DO PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO MÉDIO E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES COM A INTERIORIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E A POPULARIZAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Em pleno século XXI, a avaliação da aprendizagem, o modo como o aluno aprendeu ou o conhecimento que ele adquiriu não podem ser mensurados simplesmente pelo resultado de

uma nota final. No entanto, mesmo com toda legislação educacional pertinente e com todos os teóricos da educação, ainda é comum o sistema de ensino mensurar o aprendizado graças a uma nota final, seja ela satisfatória ou não.

Vários fatores contribuem para essa prática como já destacamos no capítulo anterior, e podemos sintetizar como: a influência do modo de produção capitalista adotado por nosso país, que faz sempre uma estreita relação entre capital e trabalho, a adoção pelas escolas de avaliações tradicionais de cunho seletista e classificatório e o autoritarismo e vanguardismo de professores que ainda utilizam a avaliação como medida autoritária e sentenciativa reflexo de sua trajetória escolar enquanto aluno.

No entanto, além desses fatores acima elencados, outros também têm forte relação com a forma como a escola avalia seus alunos, isso não quer dizer que esses fatores sejam independentes entre si, muito pelo contrário, esses fatores – sejam eles políticos, sociais ou econômicos – estão muitas vezes entrelaçados entre si, coexistindo em um mesmo espaço e tempo dentro do sistema educacional.

Tomando por base as escolas de ensino médio da cidade de Itacoatiara, percebemos que diversos fatores que interferem e motivam as avaliações seletivas e segregativas no sistema educacional brasileiro, para análise deste capítulo, vamos destacar três deles. Primeiro, os objetivos do ensino médio dentro do processo avaliativo após a LDN/96; segundo, as implicações do acesso ao ensino superior e relacionado a interiorização das universidades públicas no estado do Amazonas e; terceiro, a popularização e massificação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Queremos ressaltar que não somos contra nem a um, nem a outro desses fatores abordados nesse capítulo principalmente relacionados à interiorização da universidade e a popularização do ENEM, ambos trouxeram muitos pontos positivos para a sociedade em todos sentidos, sejam eles políticos, econômicos ou sociais, por exemplo podemos dizer que esses fatores favoreceram uma melhor organização para o estado avaliador, a fim de acompanhar mais de perto o processo de ensino-aprendizagem para melhorar o financiamento da aprendizagem e principalmente para ofertar e oportunizar o acesso ao ensino superior àqueles alunos que vivem longe da capital. O problema está em reduzir o processo educacional a uma avaliação pautada no resultado. Como afirma Libâneo:

Não se trata de nos opormos a avaliação institucional externa ou interna. O problema está na redução do processo avaliativo ao produto final sem considerar aspectos internos do processo de ensino tais como recursos físicos, materiais e financeiros da escola, o currículo, as práticas de ensino, as condições salariais dos professores. Ou seja, o que os educadores devem recusar é o tipo de avaliação em que predomine a

justificativa econômica, controladora, reestruturadora da educação escolar, visando exclusivamente aos vínculos com o mercado, à competitividade entre as escolas e entre os alunos, à estreita preparação/qualificação para o mundo do trabalho. É preciso recusar a noção de aluno/cliente e continuarmos apostando no papel da escola na formação integral dos alunos (cognitiva, afetiva, física, moral, estética) e a avaliação dessa formação não pode ser aferida pela avaliação do sistema de ensino de cunho economicista pautada nos resultados (LIBÂNEO, 2008, p. 248).

Como vimos, o estado capitalista continuamente elabora práticas políticas e mecanismos sociais e econômicos que visem à coesão e à subordinação das diversas classes sociais a serviço do mercado de capitais, e dentre estas políticas também está a política educacional, seja atuando no ensino básico, seja atuando no ensino superior ou mesmo na passagem de um para o outro. Tratam-se de questões dialéticas, que merecem maior análise e atenção, algumas medidas que parecem oferecer algo positivo, muitas vezes também trazem em suas nuances fatores negativos, ou pelo menos questionáveis e eles precisam ser abordados continuamente para seu devido aprimoramento e aplicabilidade. É importante analisarmos as contradições para avançarmos em temas pertinentes principalmente relacionados à educação, como afirma Pacheco (2019):

Será necessário associar ao conceito de pensamento divergente o de complexidade, levar em conta as complementariedades, os antagonismos, irreversíveis tensões. Essa irreversibilidade original pressupõe tensão, o conflito que provoca evolução. Existe evolução na oposição, na complementaridade de reflexões e de ações divergentes. É dos antagonismos que emergem novas propriedades (PACHECO, 2019, p. 15).

É no antagonismo que emerge a reflexão. Assim, não podemos falar de avaliação no ensino médio e simplesmente olvidar a sua relação estreita com o ensino superior, apesar de parecer um assunto antagônico, trata-se de um ato contínuo. A escola não é uma instituição isolada da sociedade, não é possível analisá-la sem levarmos em conta o contexto ao qual a mesma está inserida. Como destaca Moreira e Sordi (2019):

A dimensão para análise está na forma como a gestão dos sistemas de ensino toma as decisões e as fazem chegar até as escolas de modo a contemplar as relações do contexto social em que as escolas estão inseridas, bem como a dinâmica do seu processo ensino e aprendizagem. Para tanto, requer administrar democraticamente as relações entre implantar as normas legais e adequá-las a realidade local, reconhecendo que a escola não é uma ilha na sociedade e, que não está totalmente determinada por ela, assim como não está totalmente livre dela (MOREIRA, SORDI, 2019, p. 1)

Como neste trabalho estamos tratando da avaliação seletista e classificatória tendo por base o ensino médio, não podemos deixar de ressaltar que, muitas vezes, o aluno só sai verdadeiramente do ensino médio quando consegue aprovação no vestibular e consegue dar continuidade em seus estudos no ensino superior. Dessa forma, é mister compreendermos a dificuldade imposta pelo sistema educacional do país para o acesso ao ensino superior para o

aluno que conclui o ensino médio e que para isso deve passar por uma avaliação seletista e classificatória. Assim, a temática do acesso ao ensino superior não pode ser desvinculada deste trabalho e isso estará explicitado neste capítulo.

3.1 Os objetivos fundamentais do ensino médio e o processo de avaliação externa na rede estadual de ensino

Com a lei 9394/96, a LDB através de seu dispositivo legal, o ensino médio passou a ter duração mínima de três anos ter quatro objetivos fundamentais:

Quadro 1 - Finalidades do Ensino Médio (LDB- 9394/96)

Art. 35	O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades
I.	a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos
II.	a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores
III.	o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico
IV.	a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina

Fonte: LDB 9394/96.

É importante destacarmos essas finalidades para tentarmos entender como o processo de avaliação deveria se ajustar para contribuir para o desenvolvimento e alcance desses objetivos. No primeiro objetivo está na consolidação dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior que é o ensino fundamental, e prosseguir nos seus estudos com essa nova etapa do ensino, é sempre bom destacar que os objetivos não são terminativos entre si, muito pelo contrário, eles vão se inter-relacionando e se consolidando ao longo de todos os três anos mínimos regulares do ensino médio.

No segundo objetivo, a preocupação está em prepara o adolescente para o trabalho e para o exercício da cidadania, e de modo a poder se adaptar a novidades no mundo do conhecimento e do trabalho, o objetivo vem exatamente ao encontro do jovem que no ensino médio irá se deparar com novas disciplinas e com a preocupação com o trabalho e com o exercício da cidadania, com seus direitos e deveres. Ao jovem com 16 anos já é facultado o direito ao voto, o direito de trabalhar como jovem aprendiz, de fazer um estágio o que lhe dará experiência e uma primeira visão para o mundo do trabalho; já o terceiro objetivo visa

exatamente o aprimoramento do aluno como pessoa humana, ele deve ter um conhecimento de seus direitos fundamentais, aqui está o seu direito como pessoa humana, sua formação ética, o seu desenvolvimento intelectual e principalmente o desenvolvimento do seu pensamento crítico, saindo do positivismo que sempre o acompanhou ao longo do conteudismo do ensino fundamental.

E por fim, o quarto e último objetivo do ensino médio que é a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Ou seja, o ensino médio precisa levar o estudante a ter essa compreensão dos processos produtivos, fazer a relação desses processos e desses fundamentos científicos e tecnológicos da teoria com a prática, aqui entra a experimentação, a experiência prática, a relação da práxis do aluno com o que se convencionou em uma sala de aula, algo que vai além do conteúdo normativo.

Observando atentamente o quadro da LDB com os objetivos do Ensino Médio, percebe-se que não há compatibilidade entre os objetivos almejados pelo ensino médio com os objetivos da avaliação seletista e classificatória. O processo avaliativo por meio do exame, como geralmente cobrado nas avaliações externas (e muitas vezes até internas) nega aquilo que deveria ser um dos principais objetivos do ensino médio que é preparar o indivíduo para que ele possa prosseguir nas etapas posteriores de estudo, primeiro e segundo objetivos do ensino médio. O aprimoramento do educando como pessoa humana, sua formação ética, seu desenvolvimento intelectual e do pensamento crítico, além da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, destacados no terceiro e quarto objetivos, quando baseado nos temas dos processos avaliativos centrados na memorização, na repetição e no treino, demonstra uma verdadeira contradição. Os objetivos moldados no processo avaliativo seletista, está indo sobretudo na contramão daquilo que é o objetivo do ensino médio, pelo menos aquilo que é estabelecido na legislação educacional.

Por esses preceitos normatizados na LDB, também fica claro que o ensino médio não objetiva melhorar os números do Ideb, como define a meta 7 do PNE, dentre os objetivos do ensino médio também não estão um melhor desempenho da escola e de seus alunos no ENEM para elevação do ranqueamento da escola, e dentre os objetivos do ensino médio também não está selecionar os melhores alunos através da avaliação que esses possam dar continuidade nos seus estudos ao término do ensino médio. Essas são demandas do sistema e não do aluno, demandas que visam consolidar o estado avaliador. Para FREITAS (2005):

O Estado brasileiro, ao fazer a regulação via avaliação, teria operado uma ação educativa (formativa) por meio de um conjunto de medidas pedagógicas, encontrando nessas medidas um veio de sua própria consolidação e aperfeiçoamento, devido a propiciar aprendizagens relativas à gestão, à disciplina das relações federativas no setor educação e a promover mudanças culturais (valores, atitudes, comportamentos, representações) na esfera da relação Estado/sociedade/educação (FREITAS, 2005. p. 05).

O estado brasileiro não age com soberania educacional nesse caso, o estado age com subserviência, atendendo às demandas do neoliberalismo imposto a partir dos anos de 1990 e que vem se consolidando com suas diversas reformas em todos os setores da esfera educacional do estado, principalmente, no que diz respeito ao controle do sistema educacional através de políticas de fomento econômico para as escolas que atenderem os requisitos determinados.

No estado do Amazonas essa política de financiamento e promoções econômicas se dará com o advento do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas – SADEAM. Esse sistema é um mecanismo institucional de avaliação criado em 2008 pelo governo do estado do Amazonas, através da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, para acompanhar as demandas educacionais voltadas a avaliação dentro do cenário nacional. O SADEAM busca avaliar as matrizes de referência desse programa, as matrizes de referência são fazem o registro do conteúdo que se pretende avaliar. Como destaca o então secretário de educação do estado do Amazonas Rossieli Soares da Silva na Revista Pedagógica do SADEAM (2012).

Solidificando-se a cada ano, na última edição (2012) o SADEAM foi aplicado em todos os 62 municípios do Amazonas, abrangendo um total de 201.258 estudantes do 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental, 1ª e 3ª séries do Ensino médio, Anos iniciais, finais do Ensino fundamental EJA e Ensino médio EJA e ainda uma amostra na rede municipal em todos os municípios. A amplitude da última edição é notada com mais propriedade ao observarmos que, no primeiro ano de sua aplicação (2008), o SADEAM avaliou 81.469, menos de 41% do atual contingente de participantes (SILVA, 2012. p.7).

Como podemos observar o processo de avaliação vai ganhando importância e projeção em todos os níveis, etapas e modalidades em ensino em todo país desde o início das reformas educacionais e como não poderia deixar de ser, também reflete no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o sistema educacional do estado do Amazonas. As avaliações em larga escala são em geral construídas com base em uma matriz de referência que tem por base os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais PCN, publicados em 1997 para o ensino Fundamental e em 2000 para o ensino médio, ambos componentes essenciais das reformas educacionais instituídas a partir da década de 1990. Como destaca Silva, Sampaio e Cunha (2020):

A literatura nacional evidencia que a avaliação de larga escala no Brasil, da década de 1990 aos dias atuais, acabou por consolidar sistemas de avaliação decorrentes de suas experiências federal, estadual e municipal, o que nos permite ratificar, juntamente com Castro (2009), que existe, então, um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira. Este macrossistema comporta frentes heterogêneas de avaliação nos dois níveis educacionais, Educação Básica e Educação Superior, e oferece suporte para o delineamento e monitoramento de políticas públicas educacionais (Souza, 2011). (SILVA, SAMPAIO & CUNHA. 2020, p. 222).

O SADEAM segue essa mesma linha de referência, mas adotando uma matriz de referência específica para sua efetivação. Dentre os elementos que compõem a matriz de referência está o chamado domínio/tópico/tema que “agrupam por afinidade um conjunto de habilidades indicadas pelos descritores. Já “os descritores associam o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando as habilidades que serão avaliadas por meio de um item”. E o item é “uma questão utilizada nos testes de uma avaliação em larga escala e se caracteriza por avaliar uma única habilidade indicada por um descritor da Matriz de Referência” (AMAZONAS, 2012. p. 18).

Além da matriz de referência, o SADEAM ainda utiliza mais quatro elementos que compõem os resultados das escolas e séries e anos submetidos aos exames, são eles: a teoria de resposta ao item (TRI), o caderno de testes, a escala de proficiência e os padrões de desempenho. Ainda segundo Silva, Sampaio e Cunha:

As escolas são classificadas, pois, com relação ao desempenho de seus estudantes – “Abaixo do Básico”, “Básico”, “Proficiente” e “Avançado” constituem os padrões de desempenho desenhados no SADEAM. Nesse sentido, os resultados apontam o percentual de educandos que se encontra em cada um desses padrões, sendo o conjunto da performance dos estudantes determinante para o estabelecimento do índice de cada escola em cada uma das disciplinas avaliadas (SILVA, SAMPAIO & CUNHA. 2020, p. 231).

O SADEAM não foge à ideia de que o sistema que opera a educação se fundamenta em fatores econômicos, que são primordiais para a sobrevivência da escola a nível de recursos pedagógicos de expediente e recursos permanentes para a própria escola. Dessa forma, os resultados obtidos pelas escolas através do SADEAM passaram a gerar bônus financeiro para as escolas o que impactou consideravelmente a importância do treino e das políticas pedagógicas e de avaliação interna com fins de melhorar as notas e o desempenho dos alunos no SADEAM.

Objetivamente falando, pode-se apontar as seguintes ações encabeçadas pela SEDUC-AM na sequência ao SADEAM: a criação do Fundo Estadual de Incentivo ao Cumprimento de Metas da Educação Básica e a ligação com a política de bonificação para as escolas que atingem as metas ou, ao menos, melhoram seus índices – a exemplo do “Prêmio Escola de Valor”; a criação e implementação, em 2013, do “Programa de Intervenção Pedagógica do Amazonas” (PIPA), cujo objetivo consiste em oferecer assessoramento didático-pedagógico para as escolas com baixo

desempenho no SADEAM e no SAEB; em 2011, nesta mesma linha, a secretaria constituiu o “Programa Criando Oportunidades”, com vistas a garantir reforço escolar nas escolas com índices baixos; dentre outras ações (Oliveira, 2015). Cabe-nos, portanto, uma reflexão em torno do que estamos a fazer com as crianças e com os jovens nas escolas neste cenário de supervalorização dos índices e das hierarquias que são construídas a partir deles (SILVA, SAMPAIO & CUNHA. 2020, p. 232-233).

A reflexão é válida. Essas avaliações externas de larga escala, sejam elas de nível federal ou estadual, impactam consideravelmente o processo de ensino-aprendizagem dentro da própria escola, já que é o aluno que se vê na obrigação de responder a um questionário que validará uma melhor colocação da sua escola em um ranqueamento nacional ou estadual, é o que é pior o aluno, o estudante terá a responsabilidade sobre seus ombros de garantir uma bonificação ou um prêmio financeiro para sua escola a partir da nota que ele conseguir com o teste a que for submetido. E essa pressão para o resultado não está somente no ensino médio, no caso do SADEAM passa pelo desempenho de crianças de 4º ano de fundamental I, e crianças de 5º, 7º e 9º ano de fundamental II, fato que também acontece com a rede municipal de Manaus com um sistema de avaliação externa ainda em processo de consolidação denominado de Avaliação de Desempenho de Estudante- ADE, criado em 2014 pela SEMED de Manaus. A SEMED de Itacoatiara ainda não desenvolveu esse tipo de avaliação municipal.

O SADEAM faz uma classificação dos chamados padrões de desempenho do estudante que são classificados em intervalos numéricos dentro de uma escala de proficiência assim estabelecida: abaixo do básico até 725 pontos, básico de 725 a 800 pontos, proficiente que vai de 800 a 850 pontos e avançado que denomina o aluno acima de 850 pontos. Esses números de desempenho são devolvidos a escola para a mesma possa se situar em que padrão a escola, a turma e o aluno estão para que assim possam verificar as suas maiores virtudes e deficiências e a partir da análise desses resultados possam criar e desenvolver políticas educacionais internas para melhorar seu desempenho.

Alguns problemas ainda permeiam esse processo de avaliação, dentre eles podemos destacar o fato de o feedback do desempenho da escola muitas vezes demorar para ocorrer, a escola somente tem ciência que a prova vai acontecer em determinada data, mas não sabe quando serão divulgados os resultados, isso não consta em um calendário específico, o prazo não é certo e determinado o que dificulta uma ação mais iminente para solucionar uma eventual deficiência da escola, outro problema é a falta do debate dos fatores que levaram a esse resultado, sejam fatores socioculturais, socioeconômicos, ou mesmo de projeto e formulação de questões, além de não haver um debate mais aprofundado sobre os mecanismos que possam ser adotados para resolução dessas deficiências, nem por parte da escola, muito menos por parte do estado, geralmente esse ônus também fica somente ao aluno, ao professor e a escola de modo

geral, e o estado se propõe somente a bonificar as instituições que alcançaram o patamar desejado ou instituído por ele.

A lógica do treinamento para a obtenção da melhoria da nota será mister para a escola que tem seus alunos submetidos a esse tipo de avaliação, é quase crucial a unidade educacional focar todos os seus esforços para treinar seus alunos para um melhor desempenho nesse tipo de prova, ainda mais quando ranqueia e quando existe bonificação financeira envolvida. A lógica educacional é invertida pela lógica do mercado, o mercado acaba por responsabilizar o aluno pela institucionalização do financiamento e da melhoria da qualidade da educação a partir do resultado que apresentou, quando a lógica social seria exatamente o contrário, o estado é quem deveria financiar essa qualidade no ensino, seja na melhoria dos recursos educacionais, seja na melhoria do salário e da bonificação do professor e, conseqüentemente, o aluno deveria ser o principal beneficiário de todo esse processo.

O estado do Amazonas sendo invariavelmente atravessado por uma diversidade de avaliações externas internacionais, nacionais, estadual, e municipal, sem falar nas diversas competições formatadas por meio de avaliação que a escola é impulsionada ou obrigada a aderir como as Olimpíadas Brasileira de Matemática, Olimpíadas de Língua Portuguesa, Olimpíadas de Física, de Química, de História entre tantos outros, fica inviável para a comunidade escolar se desprender ou se desvencilhar de sistema de avaliação que é imposto de cima para baixo. As escolas, o gestor, o pedagogo, os professores, os alunos e até as famílias que participam ativamente do cotidiano escolar e da vida estudantil do aluno invariavelmente sentirão os impactos que esses processos avaliativos tem no processo pedagógico. A avaliação da aprendizagem, ou seja, a avaliação interna, acaba sendo comprometida pela adesão a lógica da avaliação externa.

Assim, processo de avaliação mais diversificados de aprendizagem, de formato diagnóstico como teatro, música, paródia, seminários, e até mesmo as brincadeiras pedagógicas de cunho avaliativo seguindo o panorama da avaliação contínua, acabam invariavelmente em um segundo plano, principalmente para as turmas que serão submetidas a qualquer tipo de avaliação externa com esses princípios resultadistas e até economicistas.

3.2 O processo de avaliação no ensino médio no município de Itacoatiara com a interiorização das Universidades Públicas e a popularização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM

Quando levamos em consideração a história do estado do Amazonas, fica claro que por muito tempo o ingresso do aluno do ensino médio para o ensino superior era uma dificuldade

real, principalmente os alunos oriundos do interior. Nas cidades do interior do estado, as pessoas com nível de ensino superior eram contadas nos dedos das mãos e praticamente conhecidos por todos na cidade. Passar no vestibular e cursar um curso universitário era um sonho quase impossível, principalmente em um estado que por muito tempo teve somente uma universidade pública, a Universidade do Amazonas – UA (hoje, UFAM). Não quer dizer que hoje seja mais fácil, a UFAM ainda é uma das mais concorridas do estado, mas atualmente já podemos dizer que o acesso ao ensino superior é um sonho mais palpável. Um sonho que pode se tornar real para aqueles estudantes de escola pública que conseguem sobreviver com êxito ao ensino médio deficitário e cheio de vicissitudes.

Por muito tempo a Universidade do Amazonas – UA se notabilizou por ser a única universidade pública do estado do Amazonas, e, principalmente, por estar centrada em Manaus, sem uma política organizacional efetiva de expansão dos seus diversos cursos. Por esses e outros fatores a imensa maioria dos estudantes da UA eram basicamente da capital, o acesso dos alunos advindos do interior era extremamente difícil, seja pela mudança de vida que a vinda para a capital acarretava, seja pela dificuldade de ser aprovado em um vestibular extremamente concorrido com poucas vagas abertas em relação à demanda, seja pela ampla concorrência de alunos dos diversos segmentos da sociedade, ricos, pobres, brancos, negros, letrados ou leigos, vindo de escola pública ou mesmo tendo estudado a vida toda em escola particular. Era uma concorrência extremamente desigual em todos os sentidos. A aprovação de um aluno do interior, mais especificamente de Itacoatiara, para a maior universidade do estado do Amazonas era mais que um sonho, era quase surreal.

É importante registrar que para muitos autores a Universidade Federal do Amazonas é considerada a mais antiga do Brasil¹⁸, ou pelo menos uma das mais antigas do Brasil, tendo sua fundação em janeiro de 1909. Como destaca Brito no livro 100 anos UFAM (2009):

No Estado do Amazonas, o ensino superior se destaca como a primeira experiência universitária brasileira através da transformação da Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas, criada a 16 de novembro de 1908, em Escola Universitária Livre de Manaós, em 17 de janeiro de 1909, tendo à frente um grupo de idealistas capitaneados pelo visionário Tenente Coronel Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves. O dia 17 de janeiro de 1909 representa para o ensino superior do país, e para o Estado do Amazonas, um marco histórico memorável. Nasce nesse dia, na cidade de Manaus, a primeira universidade brasileira! (BRITO, 2009, p. 29).

¹⁸ Já para outros educadores e estudiosos do assunto como Luiz Antônio Cunha a primeira Universidade do Brasil é a Universidade Federal do Rio de Janeiro. É importante contextualizar qual o modelo que se tem de universidade, quando nós falamos de modelo de universidade estruturada a partir de vários campos de saber, com corpo docente estruturado, e com aquilo que é exigido para uma universidade dentro da legislação brasileira segundo Cunha seria a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O tema também é ratificado por Barbosa e Miki (2015):

A primeira Universidade Brasileira (instituição reunindo cursos de todas as áreas de saber) vai nascer em Manaus, Estado do Amazonas, em 1909, a Universidade Livre de Manaus, seguida da Universidade do Paraná, Universidade de Minas Gerais e Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (BARBOSA, MIKI, 2015, p. 10).

A Universidade Federal do Amazonas – UFAM é considerada uma das mais antigas do país, tem sua origem em 1909 como Escola Livre de Manaós, depois, em 1962 passou a ser denominada de Universidade do Amazonas – UA, e finalmente em 2002 passou a ser denominada como Universidade Federal do Amazonas – UFAM, ou seja, é uma instituição centenária (mais precisamente completou 117 anos em 17 de janeiro de 2021).

Apesar de sua antiguidade, a Universidade do Amazonas demorou para olhar para fora de seus muros e iniciar seu processo de expansão para o interior do estado, e esse movimento tardio, por muitos anos serviu como entrave para a continuidade dos estudos dos estudantes provenientes do ensino médio oriundos do interior do estado.

Figura 3 - Brasão da Escola Universitária Livre de Manaós



Fonte: Iannuzzi (2015, p. 45)

A expansão das universidades ocorre exatamente com o advento de uma nova conjuntura política e social do país, com a reformulação do ensino público do país com o fim da ditadura militar e com o advento da lei 9394/96. Com a nova LDB, as universidades públicas passaram a exercer um papel determinante e inclusivo na sociedade, mesmo que por motivações neoliberais e ainda de forma insatisfatória por assim dizer.

Como já afirmamos, com a redemocratização do Brasil, o país passou a adotar uma linha mais neoliberal seguindo as diretrizes do sistema capitalista imposto pelos Estados Unidos e Inglaterra. O Brasil, adota essa política neoliberal de forma mais aberta no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e a intensifica no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) exatamente quando da aprovação da LDB-9394/96, que daria novos rumos ao ensino médio e ao ensino superior, ambos para atender a uma política capitalista neoliberal e aos ditames das novas ordens econômicas como o Banco Mundial. Como ressalta Libâneo (2008):

As políticas educacionais em âmbito internacional passam por intensas mudanças, visando ajustá-las às demandas da fase atual do capitalismo, conforme necessidades e realidades de cada país. A ordem é sintonizar os sistemas educacionais ao modelo neoliberal. A tendência das reformas educativas é de reagregar a educação à economia (LIBÂNEO, 2008, p.241).

Com isso, o ensino médio mudou e o ensino superior por consequência também, principalmente em virtude do Plano Nacional da Educação – PNE (2000), que surgiria alguns anos depois, mas teve suas raízes logo após a aprovação da lei 9394/96 com base no artigo 9º e 87º da LDB (1996) determinando que cabe a União “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, tendo iniciado sua tramitação no congresso nacional em 1998. O Plano Nacional da Educação "contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária" (BRASIL/MEC/PNE p. 07).

As universidades públicas do Amazonas, a princípio a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, depois a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, passaram a adotar uma política de expansão de cursos com a criação de *campi* universitários em vários municípios considerados polos no interior do estado do Amazonas, entre eles, está o polo de Itacoatiara. A Universidade do Estado do Amazonas – UEA, por exemplo, hoje, é considerada a maior universidade multicampi do país.

Esse processo de expansão das universidades para o interior do estado foi importante para democratizar um pouco mais o acesso ao ensino superior para os alunos das escolas públicas do ensino médio do interior do estado.

A pressão pelo aumento de vagas na educação superior, que decorre do aumento acelerado do número de egressos da educação média, já está acontecendo e tenderá a crescer. Deve-se planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino. Há necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições, uma vez que realizam mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais - em sintonia com o papel constitucional a elas reservado (BRASIL, PNE, 2001, p. 42)

Diversos programas de governos nos últimos trinta anos contribuíram para o avanço das universidades públicas permitindo maior acesso da sociedade em geral em seus diversos cursos. Como sintetizado na tabela abaixo elaborada pela professora

Maruska Wisler Iannuzzi (2015), tomando por base os principais programas de governo voltados ao acesso ao ensino superior do ano de 2001 a 2014:

Quadro 2 - Políticas do governo de ações afirmativas na promoção do Ensino Superior entre os anos 2001 a 2014 (início)

AÇÃO	OBJETIVO
PROUNI	O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi instituído pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. O Prouni oferece bolsas para estudantes de baixa renda familiar (até 1,5 salário mínimo para bolsa integral e até 3 mínimos para bolsa parcial). Em contrapartida, as IES que oferecem estas bolsas ficam isentas de 4 tributos. Nesses dez anos de funcionamento, mais de 400.000 estudantes se graduaram e a renúncia fiscal estimada para o ano de 2012 foi de 680 milhões. Em 2014, havia cerca de 600 mil bolsas ativas.
PROIES	O Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), instituído pela Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, tinha o objetivo de assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições de Ensino Superior integrantes do sistema de Ensino Federal por meio da aprovação de plano de recuperação tributária e da concessão de moratória de dívidas tributárias federais.
REUNI	O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais, (REUNI) instituído pelo Decreto no 6.096, de 24 de abril de 2007, tinha a meta de dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos a partir de 2008 e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nas Instituições Federais de Educação Superior.
SISU	O Sistema de Seleção Unificada (SISU) foi criado pelo Ministério da Educação em 2010 com o objetivo de substituir o vestibular tradicional nas instituições públicas de Educação Superior, assegurando gratuidade aos estudantes de escolas públicas utilizando os resultados do Enem, combinados a um conjunto de ações afirmativas, como critério de seleção dos estudantes.
FIES	O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) foi criado pela Lei no 10.260 de 12 de julho de 2001 e profundamente redefinido pela Lei nº 12.202 de 14 de janeiro de 2010. Em 2014, mais de 1.400.000 contratos haviam sido assinados.

Quadro 3 - Políticas do governo de ações afirmativas na promoção do Ensino Superior entre os anos 2001 a 2014 (conclusão)

LEI DE COTAS	A Lei das Cotas, n o 12.711 de 29 de agosto de 2012, estabelece que as Instituições Federais de Educação Superior vinculadas ao Ministério da Educação reservem, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas e que, no preenchimento dessas vagas, 50% (cinquenta por cento) devem ser reservados aos alunos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.
PNAES	O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), foi instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Nesse ano, foram destinados 304 milhões de reais ao Programa; em 2014, o montante chegou a 748 milhões de reais.

Fonte: (IANNUZZI, 2015.p.p.33-34)

Esses programas foram muito importantes para esse avanço da universidade em se tratando de expansão e abertura de vagas. A procura pelo ensino superior cresceu consideravelmente com o passar dos anos, não somente devido aos programas de governo, mas também pelo crescimento econômico do país no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, e também por facilidade de financiamentos, bolsas de estudo e entre outros

subsídios ofertados pelo governo como os contratos e convênios entre universidades e entes federativos.

A interiorização da universidade em período mais recente ocorre exatamente na contramão da sua origem elitista em um processo inicial de democratização desse acesso. Podemos dizer que a consolidação de programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais- REUNI e com a expansão dos Institutos Federais já apontam nessa direção. Existe uma clara relação entre interiorização da universidade e talvez a gradativa superação desse modelo elitista do ensino superior brasileiro.

É importante analisar que existem diferentes demandas e diferentes objetivos em cada uma dessas diversas políticas do governo relacionadas ao ensino superior. Fazendo uma análise básica, percebe-se uma complexidade muito grande entre essas políticas, assim podemos destacar por exemplo o REUNI, PNAES e a Lei de Cotas, todos estes têm uma natureza específica em seu cerne que tem sido basicamente o de fortalecer as universidades públicas, principalmente as universidades federais.

Por outro lado, os programas como o PROUNI e o FIES, por exemplo, já possuem uma especificidade diferente, pois dizem respeito ao diálogo mais harmonizado com as universidades privadas. Obviamente, apesar de todos esses programas dizerem a respeito ao ensino superior, essas políticas não são da mesma natureza e possuem objetivos distintos. É importante destacar que todos esses programas têm sua importância, mas cada uma guarda uma especificidade em relação a sua intencionalidade. Ainda como exemplo podemos dizer que uma dessas intencionalidades do PROUNI e do FIES foi abrir vagas na universidade privadas com recursos públicos, aí está a grande contradição, que precisaríamos de um aprofundamento muito mais detalhado em uma temática própria, pois muitas vezes as políticas de governo optam por financiar e subsidiar o sistema de ensino privado em detrimento do ensino público e gratuito, dessa forma as ofertas de vagas nas universidades públicas acabam impreterivelmente não atendendo a demanda oriundas das diversas instituições do ensino médio, principalmente advinda da escola pública.

Dessa forma, como essas estratégias de políticas educacionais voltadas para atender o mercado do capital, acabam desenvolvendo nesses sujeitos características que são contrárias daquelas que o processo educativo busca alcançar ou que pelo menos é a intencionalidade do ensino médio segundo seus próprios objetivos destacados na legislação, como por exemplo o treinamento, a competitividade o individualismo e o mérito. São características que esses processos seletivos acabam desenvolvendo nesses

sujeitos que são totalmente contrárias daquilo que uma concepção de avaliação e de educação humanizadora busca. Por meio desses processos avaliativos cotidianos acabam sendo construídos rotineiramente nesses indivíduos determinadas estratégias de competitividade, de individualismo e de mérito, características que são inerentes a estrutura metabólica do capital conforme diria Mészáros, características que passam a ser desenvolvidas nesses indivíduos por meio de uma dimensão inclusive pedagógica, peculiares e inerentes a esses processos seletivos que buscam cada vez mais o destaque individual, através da competitividade e do mérito.

Assim, podemos dizer que esse avanço e expansão ainda está muito aquém das gigantescas demandas dos estudantes que saem do ensino médio. Isso se levarmos em conta a relação de vagas oferecidas pelas universidades públicas e a demanda de alunos que o ensino médio devolve para a sociedade a cada ano, principalmente em se tratando do Amazonas, um estado com somente uma universidade pública em um primeiro momento (isso nos levará a algumas reflexões e problematizações sobre o financiamento da universidade pública e privada que abordaremos mais adiante).

Fica claro que um dos maiores problemas relacionados a esse processo de seleção, vagas e acesso ao ensino superior são os chamados excedentes. A cada ano um número muito grande de alunos vão sendo entregue a sociedade se formando no ensino médio e necessitando dar continuidade aos seus estudos no ensino superior, no entanto o número de vagas ofertados pelas universidades públicas são claramente aquém dessa demanda, resultando a cada ano em um número grande de alunos que ficam excedentes, margeando esse processo de trânsito escolar. Esse é um dos problemas básicos desse processo educacional. Os excedentes são um problema histórico no Brasil, não é de hoje.

Podemos dizer que no Brasil o ensino superior já passou por alguns ciclos de expansão, o último inclusive agora no século XXI com o processo de interiorização, no entanto, mesmo esse processo de expansão contemporâneo ainda não conseguiu superar esse problema dos excedentes. A questão dos excedentes eclode em alguns momentos da história do ensino superior brasileiro, inclusive na luta estudantil no período da ditadura, em um momento em que os movimentos estudantis brasileiros lutavam para que as universidades resolvessem ou mesmo minimizassem esses problemas dos excedentes, naquele momento da história, os números eram ainda mais alarmantes do que hoje, grosso modo, podemos dizer que o ensino superior naquele período não chegava a 1% da população em idade para frequentar o ensino superior, como um problema histórico que se arrasta em diferentes ciclos de expansão, mesmo com o REUNI, e com a interiorização,

o problema dos excedentes se arrastar no Brasil e inevitavelmente também aqui no Amazonas e por tabela na cidade Itacoatiara.

Com essa defasagem histórica entre oferta e demanda, essa conta dificilmente vai fechar, o ensino superior precisa realmente se expandir em um nível de universalização. As políticas governamentais precisam caminhar para universalização, enquanto isso não ocorrer minimamente nos moldes que se almeja no Plano Nacional de Educação sempre vai ter esse descompasso. É importante ressaltar que o processo de exclusão já ocorre ao longo de toda vida escolar do aluno, o descompasso já ocorre na relação entre alunos que se matriculam no ensino básico e alunos que concluem esse mesmo ensino em tempo hábil, ao longo desse íterim, ocorre muitas vezes em larga escala o processo de evasão, de repetência, e de abandono no ensino fundamental e médio, deixando excedentes pelo caminho e criando um outro problema educacional que é a distorção idade-série.

Essa problemática se agrava ainda mais quando levamos em consideração os fatores econômicos e sociais dos estudantes que não concluem o ensino básico ou que avolumam os excedentes após o fim do ensino médio, essa conta deficitária desfavorece sobretudo as classes mais baixas porque são aquelas que historicamente tem entrado menos nas universidades, e por vezes, quando conseguem esse acesso tem dificuldade de acompanhamento, manutenção e permanência no ensino superior, ainda e sobretudo pelo esmorecimento por questões socioeconômicas e culturais.

Essas disparidades entre oferta e demanda são históricas no Brasil, poderíamos retroceder na história e falarmos do tempo do império ou mesmo do início da República quando pouquíssimas pessoas tinham nível superior, se resumindo a uma parcela mínima da elite brasileira. Entretanto, historicamente não precisamos ir tão longe, essa disparidade social e educacional é tão antiga quanto contemporânea, para isso vamos tomar como exemplo a interiorização para o município de Itacoatiara, iniciado pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, e seguida posteriormente pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA.

A Universidade do Amazonas – UA começa a atuar em Itacoatiara em meados de 1990 com a firmação contratos e convênios firmados entre a prefeitura municipal motivada por leis de incentivo que favoreciam essas parcerias. Conforme Guilherme (207):

O presente Termo de Convenio visa assegurar que o Governo do Estado, através da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, a Fundação Universidade do Amazonas e a Prefeitura Municipal de Itacoatiara, promoverão a realização de curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação Magistério capacitará e atualizará

docentes que irão atuar no processo de alfabetização de crianças, formar docentes para trabalhar nas áreas rurais do município, em nível de 2º grau, habilitação do magistério obedecendo aos dispositivos da Lei n° 5540/88 e da Lei n° 5692/71 (PEREIRA, 2011, p. 217).

Em 01 de abril de 1991, a Universidade do Amazonas – UA, inicia seu primeiro curso em Itacoatiara, o curso de Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar. Como destaca Iannuzzi (2015):

No caso específico de Itacoatiara, a mudança ocorreu com a inserção da Universidade Federal do Amazonas cujo Curso pioneiro foi o de Pedagogia. A implantação deste aconteceu mediante um convênio entre o Estado, a Prefeitura e a UFAM, no período de 1990 a 1995, com uma turma de 50 professores, seguido de uma série de cursos de educação e licenciaturas em diversas áreas, o que beneficiou os docentes da Rede Estadual de Ensino (IANNUZZI, 2015, p. 53).

Foi um vestibular fechado para a classe docente de Itacoatiara com a oferta de 50 vagas para o referido curso. Porém, a Universidade do Amazonas nem sequer tinha prédio adequado para iniciar seus trabalhos. Os primeiros alunos e corpo docente tinham que ficar tramitando por diversos prédios públicos, no início dessa odisseia acadêmica desorganizada e nova tanto para a universidade quanto para a prefeitura do município. Se levarmos em consideração que a Universidade é onde os alunos estão, então o prédio chamado de casa da cultura passou a ser a primeira sede da Universidade do Amazonas – UA em Itacoatiara, para a primeira turma de pedagogia instalada no município, o prédio também abriga a biblioteca municipal Anísio Jobim, principal biblioteca do município. Logo, por razões diversas, docentes, discentes e todo pessoal pertinente e relacionado a universidade, tiveram que sair desse primeiro prédio e passaram a peregrinar por outros prédios públicos do município até a formatura da turma em 1995. Como destaca Iannuzzi:

No dia 01 de abril de 1991, conforme o historiador Chaves (2007), foi realizada a aula inaugural do Curso de Pedagogia, demarcando, assim, a implantação da UFAM em Itacoatiara, na casa da Cultura, no centro da cidade, com uma turma de 50 alunos. Em 1993, o Campus foi transferido para o prédio da SUCAM, bairro de Santo Antônio. Em 1994, ele sofreu uma nova mudança; dessa vez, para o Ginásio Coberto no mesmo bairro (IANNUZZI, 2015, p. 60).

Assim, motivada pelo plano de metas do PNE, que instigavam a capacitação dos professores a adquirirem o ensino superior, a prefeitura municipal de Itacoatiara, sob o governo do prefeito Miron Osmário Fogaça, em 1997 firma novo convênio com a Universidade Federal para a oferta de novos cursos de licenciatura para o corpo docente do município, o Governador do estado também firma convênio com a universidade para os Cursos de Formação Docente (PEFD). Pela primeira vez a comunidade teria a oportunidade de concorrer às vagas,

desta vez nos cursos de Pedagogia, Letras e Administração em curso superior com sede no município de Itacoatiara.

Em 1999, tem início os cursos de Pedagogia, Geografia, História, Ciências Naturais, Matemática, Letras, Ciências Biológicas e Administração. Nos cursos do PEFD, o público alvo era basicamente a classe docente do município, eram 50 vagas por curso, onde o vestibular era somente voltado aos professores, que concorreram entre si para acesso a uma dessas vagas. Nos cursos do PEFD o vestibular não foi aberto ao público, muito menos aos alunos que saiam do médio.

Nesse período, a universidade do Amazonas – UA, continuava sem uma sede fixa, assim, aqueles que conseguiram êxito no vestibular, conquistando uma dessas vagas ficaram novamente peregrinando por diversos prédios públicos do município como o Ginásio Municipal (conhecido popularmente como Quadra Coberta), a Escola Estadual José Carlos Martins Mestrinho e o Centro Interescolar Osório Fonseca – CIOF, local onde concluíram seus estudos em 2003. O CIOF foi a última sede aleatória da Universidade Federal do Amazonas – UFAM em Itacoatiara, hoje o prédio abriga a Coordenadoria Regional de Educação de Itacoatiara- CREI/SEDUC.

Figura 4 - Casa da Cultura: Primeira sede da Universidade Federal do Amazonas – UFAM (antiga Universidade do Amazonas-UA) em Itacoatiara.



Fonte: <https://blogdafloresta.com.br/cabo-maciel-cobra-reforma-e-tombamento-da-casa-da-cultura-de-itacoatiara/> visto em: 20 de fev.2021

A democratização do ensino para a continuidade nos estudos dos alunos que saiam do ensino médio ainda era lenta e questionável, pois ainda não oferecia oportunidade a todos. Não havia vagas suficiente, não havia processos seletivos adequados e não havia se quer um prédio decente para os estudos.

O Campus Universitário de Itacoatiara chamado de Moysés Benarrós Israel (em homenagem ao empresário e filantropo que doou suas terras e sua residência para

implantação do campus de Itacoatiara) vai ser criado em 2005 por meio da Resolução nº21 do Conselho Universitário – CONSUNI, mas somente em 2006, será criada a Unidade Acadêmica Permanente de Itacoatiara, portanto, 10 anos depois da instituição da LDB 9394/96.

[...] somente em 2006, com a Resolução N°. 24 do CONSUNI, foi criada a Unidade Acadêmica Permanente de Itacoatiara, para atuar nas áreas de ciências exatas e tecnologia. [...]. Já em 2007, a Unidade Acadêmica Permanente de Itacoatiara passa a chamar-se Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET), [...]atendia a demanda de 300 alunos matriculados nos 6 cursos. <https://www.icet.ufam.edu.br/historico-do-icet/> visto em 02 de fev. de 2021.

A interiorização da UFAM se consolida finalmente em 2007 com a criação do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia – ICET/UFAM. Isso quer dizer que a Universidade Federal do Amazonas- UFAM conseguiu chegar nas comunidades do interior do estado somente depois de quase 100 anos de sua criação, já no século XXI, ofertando apenas 300 vagas em uma cidade que em 2007 tinha 3.960 alunos matriculados no Ensino médio (IBGE,2007)¹⁹.

Figura 5 - ICET/UFAM - Campus Universitário Moysés Israel (Itacoatiara-AM)



Fonte: <https://frankchaves-ita.blogspot.com/>

Fazendo uma conta básica do número de matriculados pelos três anos de estudo dos alunos regulares, é possível constatar que a 3ª série do ensino médio teria aproximadamente 1.320 alunos, ou seja, mais de mil alunos mesmo se quisessem, não conseguiriam estudar em uma universidade pública próximo de sua casa, ou pelo menos em sua cidade, isso sem levar em consideração a chamada ampla concorrência e as vagas direcionadas a grupos específicos, isto é, aqueles grupos que atribuem vagas para alunos

¹⁹ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/itacoatiara/pesquisa/13/0?ano=2007>. O IBGE, não tem dados de 2006, ano de criação efetiva dos cursos em Itacoatiara, por isso usamos os dados de 2007.

das escolas particulares, para quem já possui ensino superior, para quem entra por sistema de cotas ou mesmo para a população em geral.

Vale também lembrar que Itacoatiara é uma cidade considerada polo do médio Amazonas, atendendo demandas de outras cidades relativamente próximas, como Itapiranga, Silves, Urucurituba, Maués, Urucará, São Sebastião do Uatumã, entre outras cidades e comunidades circunvizinhas. O ensino ou o acesso ao ensino superior ainda não estava exatamente democratizado.

Mais à frente, nesta pesquisa, poderemos analisar algumas tabelas que demonstram essa disparidade entre oferta de vagas e demanda de alunos, levando em consideração somente os alunos do ensino médio de Itacoatiara.

Com a criação da Universidade do Estado do Amazonas – UEA em 2001, oriunda do chamado Instituto de Tecnologia da Amazônia – UTAM, o estudante amazonense passou a ter uma chance maior de ingresso no ensino superior, a UFAM e a UEA passaram a dividir essa responsabilidade de formar os jovens estudantes para uma carreira com status em nível superior.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) iniciou suas atividades na cidade de Itacoatiara em 2002 como um Núcleo de Ensino Superior, inicialmente com o Programa de Formação e Valorização de profissionais da Educação – Proformar. Em 2005, o Núcleo passou a funcionar com o nome de Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara (Cesit/UEA). Nesse período a UEA passou a oportunizar vagas para os estudantes advindos do ensino médio e a ampla concorrência em geral com cursos como Normal Superior, Engenharia Florestal e Licenciatura em Informática.

A Universidade do Estado do Amazonas, gradualmente, foi ampliando sua estrutura física, passando a ofertar mais cursos e conseqüentemente mais vagas. Mais recentemente em 2015, a Universidade do Estado do Amazonas – UEA ofertou os cursos de Direito e Gestão Comercial no seu minicampus em Itacoatiara, na modalidade televisionada, onde os professores estavam em um estúdio em Manaus e os alunos em sala assistindo à aula ao vivo por monitores, coordenados e orientados por professores tutores locais.

As duas principais universidades do estado do Amazonas, UFAM e UEA, gradativamente, concluem seu processo de expansão e interiorização na cidade de Itacoatiara, a partir disso continuamente passam a oferecer diversos cursos nas mais diversas modalidades de ensino. A UFAM continuamente oferece cursos como Engenharia Florestal, Licenciatura em Informática, Bacharelado em Saúde Coletiva, Tecnologia em Gestão Pública, Tecnologia em Agrimensura entre outros. E a UEA também vem

diversificando e oferecendo diversos cursos ao longo dos últimos anos como Gestão Comercial, Ciências Biológicas, Letras/Língua Portuguesa, Licenciatura em Informática, Matemática, Ciências Econômicas, Engenharia Florestal, entre outros. Destaque para os recentes cursos de Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena e Direito. Como podemos ver nas tabelas 2 e 3:

Tabela 2 - Dados dos vestibulares SIS-UEA

Universidade do Estado do Amazonas	Ano	Edital	Total Vagas	Nº vagas	Cursos	
	2010	SAES ()	90	-		
		Vestibular (Edital 097/2010)		90	(40) Engenharia Florestal (50) Licenciatura em Informática	
	2011	SAES ()	90	-		
		Vestibular (edital 082/2011)		225	(40) Engenharia Florestal (50) Licenciatura em Informática (40) Bacharelado em Saúde Coletiva (50) Tecnologia em Gestão Pública (45) Tecnologia em Agrimensura	
	2012	SAES ()	190	-		
		Vestibular (edital 79/2012)		190	(40) Engenharia Florestal (50) Licenciatura em Informática (50) Tecnologia em Alimentos (50) Tecnologia em Produção Pesqueira	
	2013	SIS (edital 55-2013)	250	81	(13) Engenharia Florestal (16) Licenciatura em Informática (10) Licenciatura em Educação Física (16) Tecnologia em Logística (10) Tecnologia em Petróleo e Gás (16) Tecnologia em Construção Naval	
		Vestibular (edital 56/2013)		169	(27) Engenharia Florestal (34) Licenciatura em Informática (20) Licenciatura em Educação Física (34) Tecnologia em Logística (34) Tecnologia em Construção Naval (20) Tecnologia em Petróleo e Gás	
		2014		SIS (edital 85-2014)	140	56
Vestibular (edital 84/2014)				84		(30) Engenharia Florestal (30) Licenciatura em Informática (24) Direito
2015	SIS (edital 59-2015)	140	56	(20) Engenharia Florestal (20) Licenciatura em Computação (16) Tecnologia em Gestão Comercial		
	Vestibular (edital 60/2015)		84	(30) Engenharia Florestal (30) Licenciatura em Computação (24) Tecnologia em Gestão Comercial		

	2016	SIS (edital 40-2016)	100	40	(20) Engenharia Florestal (20) Licenciatura em Informática
		Vestibular (edital 41/2016)		60	(30) Engenharia Florestal (30) Licenciatura em Computação
	2017	SIS (edital 74/2017)	100	40	(20) Engenharia Florestal (20) Licenciatura em Informática
		Vestibular (edital 73/2017)		60	(30) Engenharia Florestal (30) Licenciatura em Computação
	2018	SIS (edital 050-2018)	100	40	(20) Engenharia Florestal (20) Licenciatura em Informática
		Vestibular (edital 049/2019)		60	(30) Engenharia Florestal (30) Licenciatura em Computação
	2019	SIS (edital 071-2019)	90	36	(20) Engenharia Florestal (16) Licenciatura em Informática
		Vestibular (edital 072/2019)		54	(30) Engenharia Florestal (24) Licenciatura em Computação
	2020	SIS (edital 049/2020)	90	36	(20) Engenharia Florestal (16) Licenciatura em Informática
		Vestibular (edital 050/2020)		54	(30) Engenharia Florestal (24) Licenciatura em Computação

Fonte: Tabela formulada pelo autor com base em: <https://www.vunesp.com.br/?b=UEA>

Tabela 3 - Número de vagas nos vestibulares da UFAM (início)

Universidade Federal do Amazonas	Ano	Edital	Nº vagas	Cursos
	2010	PSC (Edital 25-2009)	150	(25) Engenharia de Produção (25) Química Industrial (25) Ciências Farmacêuticas (25) Sistemas de Informação (25) Ciências: Biologia e Química (25) Ciências: Matemática e Física
	2011	PSC (Edital 44-2011)	225	(25) Agronomia (25) Engenharia de Software (25) Engenharia Sanitária (25) Engenharia de Produção (25) Química Industrial (25) Ciências Farmacêuticas (25) Sistemas de Informação (25) Ciências: Biologia e Química (25) Ciências: Matemática e Física
	2012	PSC (Edital 30-2012)	225	(25) Agronomia (25) Engenharia de Software (25) Engenharia Sanitária (25) Engenharia de Produção (25) Química Industrial (25) Ciências Farmacêuticas (25) Sistemas de Informação (25) Ciências: Biologia e Química (25) Ciências: Matemática e Física
	2013	PSC (Edital 31-2013)	225	(25) Agronomia (25) Engenharia de Software (25) Engenharia Sanitária (25) Engenharia de Produção (25) Química Industrial (25) Ciências Farmacêuticas (25) Sistemas de Informação (25) Ciências: Biologia e Química (25) Ciências: Matemática e Física
	2014	PSC (Edital 41-2014)	225	(25) Agronomia (25) Engenharia de Software (25) Engenharia Sanitária (25) Engenharia de Produção (25) Química Industrial (25) Ciências Farmacêuticas (25) Sistemas de Informação (25) Ciências: Biologia e Química

				(25) Ciências: Matemática e Física
	2015	PSC (edital 56-2015)	225	(25) Agronomia (25) Engenharia de Software (25) Engenharia Sanitária (25) Engenharia de Produção (25) Química Industrial (25) Ciências Farmacêuticas (25) Sistemas de Informação (25) Ciências: Biologia e Química (25) Ciências: Matemática e Física
	2016	PSC (edital 42-2016)	225	(25) Agronomia (25) Engenharia de Software (25) Engenharia Sanitária (25) Engenharia de Produção (25) Química Industrial (25) Ciências Farmacêuticas (25) Sistemas de Informação (25) Ciências: Biologia e Química (25) Ciências: Matemática e Física

Tabela 4 - Número de vagas nos vestibulares da UFAM (conclusão)

	2017	PSC (edital 20-2017)	225	(25) Agronomia (25) Engenharia de Software (25) Engenharia Sanitária (25) Engenharia de Produção (25) Química Industrial (25) Ciências Farmacêuticas (25) Sistemas de Informação (25) Ciências: Biologia e Química (25) Ciências: Matemática e Física
	2018	PSC (edital 64-2018)	225	(25) Agronomia (25) Engenharia de Software (25) Engenharia Sanitária (25) Engenharia de Produção (25) Química Industrial (25) Ciências Farmacêuticas (25) Sistemas de Informação (25) Ciências: Biologia e Química (25) Ciências: Matemática e Física

FONTE: tabela formulada pelo autor com base em: <https://antigoconpec.ufam.edu.br/psc.htm>

Esses novos cursos e ofertas de vagas em cursos superiores cada vez mais próximos dos alunos, mais próximos das escolas de ensino médio no interior passou a dar uma visão de que o curso superior pode e deve se tornar uma realidade para muitos alunos que cursam o ensino médio nas escolas públicas, aquele sonho impossível de anos anteriores parece cada vez mais real.

Essa nova realidade promovida pela interiorização e proximidade das universidades em relação ao aluno, vai contribuir para uma mudança de postura das escolas de ensino médio em relação a preparação dos estudantes para esses novos desafios

voltados a aprovação de seus alunos para os cursos de nível superior das universidades públicas.

E aqui neste ponto chegamos ao cerne de uma contradição. A interiorização das universidades públicas, trouxe uma falsa impressão de maior acesso ao ensino superior, a universidade parece tão perto, em uma rua conhecida de todos, em um bairro de grande mobilidade, algo que há alguns anos atrás estava somente restrito a iminente mudança para a capital, mas que agora estava no seio da cidade em pleno interior do estado. Mas a verdade é que, o acesso ao ensino superior ainda é difícil e concorrido, as provas de acesso ainda são classificatórias e seletistas e o número de vagas ainda é muito aquém da demanda de alunos vindos do ensino médio, não somente do município, mas de todas as cidades que permeiam este polo de ensino.

Assim sendo, o número de reprovados ainda será consideravelmente muito maior que o número de aprovados. Podemos perceber pela tabela geral abaixo, levando em consideração os números nos últimos dez anos, podemos notar que o oferecimento de vagas não cresceu vertiginosamente como seria necessário, muito pelo contrário, muitas vezes sofre até grande redução na oferta de vagas.

Tabela 5 - Total de vagas ofertadas ao ano nas universidades em Itacoatiara (2010-2020)

Ano	UFAM	UEA	Total
	Nº vagas		
2010	150	90	240
2011	225	90	315
2012	225	190	415
2013	225	250	475
2014	225	140	365
2015	225	140	365
2016	225	100	325
2017	225	100	325
2018	225	100	325
2019	(*)-	90	90
2020	(*)-	90	90

Fonte: Tabela formulada pelo autor (COMPEC.UFAM/ VUNESP.UEA)

(*) não conseguimos esses dados.

Percebemos pelas tabelas que o número de vagas ainda está muito aquém do ideal para atender uma demanda de uma cidade de porte médio, com uma população que agora atinge o patamar de 100 mil habitantes, com grande parte da população em idade ativa e que necessita dar continuidade em seus estudos, principalmente em se tratando dos jovens que estão cumprindo a etapa final do Ensino Médio. A UEA inclusive chega a diminuir o número de vagas com o passar dos anos, fato causado por fatores diversos que podem variar desde falta de

investimentos até falta de estrutura física para comportar adequadamente os alunos no prédio do Centro Universitário.

Dessa forma, mesmo as instituições de ensino superior seguindo a lógica do capital imposta também a elas, acabam por tolhir o avanço dos estudos e, por consequência, o avanço educacional e cultural de toda uma população. Obviamente que o aluno, o jovem, o adulto pode migrar a fim de procurar outros meios de acesso ao ensino superior ou mesmo procurar outras cidades para avançar nos estudos, mas essa seria uma outra discussão. A pessoa pode fazer por si. Porém, essa tarefa, esse subsídio educacional, ou mesmo esse dever de ofertar a educação para todos deve partir do estado, o estado que formalmente deveria ano a ano melhorar suas políticas de oferta de ensino e fomentar a continuidade dos estudos à população, principalmente aquela, economicamente, mais pobre.

No entanto, o Estado, capitalista e segregativo, não se interessa por isso, a não ser quando busca seus próprios interesses, se utilizando até mesmo das instituições educacionais para alcançá-los, sejam elas instituições de ensino básico, sejam elas instituições de ensino superior.

3.2.1 O financiamento da educação superior e suas implicações no número de vagas nas universidades

Faz-se importante nesse momento problematizarmos algumas questões que são primordiais para o entendimento dialético das questões apresentadas até aqui. O sistema capitalista trabalha em prol dele mesmo, movimentando todas as engrenagens do sistema de ensino para alcançar seus objetivos, e essa engrenagem se movimenta mesmo em meio às persistentes lutas sociais travadas no meio acadêmico e que visam combater essas disparidades educacionais que ora se impõem por princípios mercadológicos e internacionais.

A primeira problematização diz respeito ao financiamento da educação superior e o consequente aumento no número de vagas. Em fevereiro de 1998, foi enviado ao Congresso Nacional pelo poder executivo o projeto de lei que seria instituído como Plano Nacional de Educação, ainda fazendo parte do processo de reformas educacionais instituídos a partir da visão neoliberalista que passaria a vigorar no país a partir dos anos de 1990. Em 2000, esse Plano foi aprovado e entrou em vigor. Entre suas metas estava:

1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.
2. Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior.
3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de

oferta existentes entre as diferentes regiões do País. 4. Assegurar, na esfera federal, através de legislação, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, constituído, entre outras fontes, por, pelo menos 75% dos recursos da União vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais (BRASIL/PNE. 2020).

Um plano decenal que vigorou de 2001 a 2010 e que obviamente em muitos pontos não obteve êxito, principalmente, quando se pensa em ampliação de vagas para o ensino superior e na ampliação dos recursos para as instituições públicas de nível superior, com isso, o plano passa por uma reformulação em 2014 com vigência decenal até 2024, com metas ainda mais ousadas, sendo vinte no total. Seguindo a linha de abordagem desse trabalho, vamos destacar aqui as metas:

12 - Acesso à educação superior- elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento (50%) e a taxa líquida para trinta e três por cento (33%) da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento (40%) das novas matrículas, no segmento público. 20 - Investimento público em educação pública - ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento (7%) do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento (10%) do PIB ao final do decênio (BRASIL/PNE-2014).

Fazendo uma relação do número de alunos que concluem o ensino médio e o número de vagas oferecidos pela universidade, fica claro que essas metas estão longe de serem alcançadas. O investimento em educação é mínimo, ainda muito abaixo da meta e isso certamente tem influência no número de vagas disponibilizados pelo sistema público de ensino. Segundo Ferreira:

A taxa bruta de matrícula na educação superior era de 35,5% em 2018, distante quase 15 pontos percentuais da meta de 50% para 2024. A expansão das matrículas no ensino superior representava 11,8 em 2017, porém a meta para 2024 é de 40% para o sistema público de ensino. Com relação à faixa etária da população entre 18 e 24 anos que frequentava ou já concluíram cursos de graduação até 2018, chegamos ao patamar de 25,6% e a meta para 2024 é de 33%. [...] Os gastos em educação estão em torno de 5% do PIB, anualmente (FERREIRA, 2020. p. 27 e 30).

O baixíssimo número de vagas disponibilizado nos processos seletivos das universidades públicas em geral, dentre eles o ENEM, está estreitamente relacionado com a crise das universidades brasileiras por causa da ausência ou cortes de financiamento, esse processo de negligência federal e progressivo abandono e sucateamento da universidade pública, o que fere de morte a meta 20 do PNE. A universidade pública precisa de recursos para dar conta de sua estrutura física, de pagamento de pessoal dos mais diversos setores, de ampliação do número de docentes, de manutenção e ampliação de laboratórios e bibliotecas, em bolsas de pesquisa científica, de gastos permanentes e de material de expediente, enfim, o

engessamento financeiro a partir dessa política de congelamento dos gastos públicos, isso gera um impacto muito grande sobre as universidades.

Em 2019, as universidades públicas federais passaram por uma crise sem precedentes com o corte e o bloqueio de verbas sem precedentes no ensino básico e superior, gerando uma imensa crise orçamentária motivada por fins ideológicos e políticos instituídos pelo governo federal a partir do governo de Jair Messias Bolsonaro na presidência e de Abraham Weintraub como ministro da educação o corte chegou a 30% do orçamento em muitas universidades, e não foi diferente na Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Em tempos de pandemia, os cortes orçamentários contingenciados pelo governo federal agravaram ainda mais a oferta de vagas para o acesso ao ensino superior. As dificuldades nesse período foram ampliadas, muitos alunos sem poder estudar, sem poder frequentar as escolas ou a universidade e com o agravante social da falta de acesso à internet pelas classes mais pobres e por estudantes que residem em locais de difícil acesso a esse veículo de comunicação, ou seja, o processo seletista e classificatório imposto pelo sistema se agravou ainda mais no contexto histórico de 2019 a 2021 com duas linhas de enfrentamento por parte da universidade, primeiro o enfrentamento ideológico de um governo omissivo que desvaloriza a educação e o segundo do combate científico ao vírus do covid-19, nesse contexto fica cada vez mais difícil atingir as metas protelada para 2024.

É importante ressaltar que a universidade brasileira foi criada dentro de uma concepção extremamente elitista, e essa concepção elitista vem se esvaindo frente às lutas pela democratização do ensino e pelo maior acesso das classes sociais mais pobres ao ensino superior universal, laico e gratuito. A superação desse passado elitista também passa pela interiorização da universidade. A interiorização querendo ou não, acaba por negar a origem elitista da universidade brasileira que foi pensada para estar presente nos grandes centros urbanos do país. Essa mesma interiorização acaba também por reconstruir a função social da universidade dentro de uma política e de uma lógica capitalista que é instrumentalizar um número muito reduzido de investimento no campo da educação superior.

O estado capitalista a todo momento viabiliza meios para atender as suas próprias demandas e isso pode se dar de várias formas, pode ser estimulando a competição, pode ser incentivando o individualismo, pode ser selecionando aqueles que podem suprir seus interesses. E para isso o sistema usa toda sua engrenagem no que lhe prouver, seja através do sistema de avaliação, seja através do próprio sistema de ensino ou, seja através de políticas públicas aplicadas por governos descompromissados com a educação e que com muito esforço e luta social, a comunidade escolar e acadêmica deve veementemente combater.

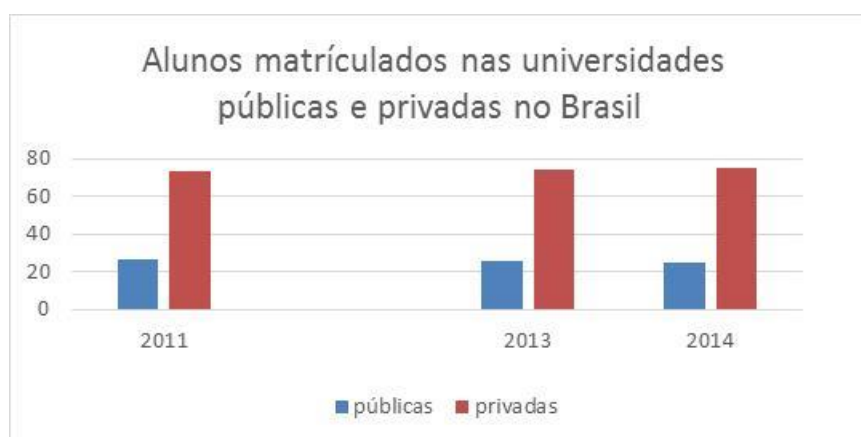
3.2.2 Financiamento público nas universidades privadas

Apesar de não ser um dos focos deste trabalho, surgiu no âmbito da pesquisa a necessidade de contextualização de que muitas das políticas públicas de acesso ao ensino superior vinculado a instituições privadas, como o PROUNI e o FIES, por exemplo, acabam por desviar os recursos públicos para o setor privado, recursos esses que, se por um lado ampliam o número de vagas nas universidades particulares, por outro acaba por diminuir os recursos para uma melhor estruturação e por conseguinte mais vagas na própria instituição pública.

Já ocorre uma tendência de aumento de alunos no ensino superior em faculdades privadas e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD, divulgada pelo IBGE chama atenção para esse aumento na última década.

Segundo esses indicadores do PNAD 2014 divulgados em 2015, os dados confirmam uma tendência que mostra esses indicativos desde 2011. Cresceu consideravelmente o número de alunos matriculados em universidades particulares em relação aos alunos matriculados na universidade pública. Em 2011, as faculdades públicas registravam 26,8% enquanto as privadas registravam 73,2%; em 2013 as faculdades públicas tinham um registro de 25,4% dos estudantes, enquanto as faculdades particulares registravam 74,6%; e em 2014 enquanto as faculdades públicas somavam 24,6% dos estudantes, as universidades particulares cresceram um pouco mais e registravam 75,4% naquele ano como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Alunos matriculados nas universidades 2011, 2013 e 2014



Fonte: (RAMAL, 2019. p. 24).

Essa variação se mostra instável ainda nos dias atuais. Nos dados divulgados pelo IBGE/PNAD em 2020 com os dados de 2019, mostra que essa tendência continua ou que pelo

menos se estabilizou nesses mesmo patamares. Em 2019, a rede pública registrava um número de 26,3 % dos estudantes de graduação, enquanto a rede privada atendeu 73,7% dos estudantes.

Esses números ganham abrangência a partir da instituição de programas e políticas públicas de incentivo ao ensino superior como o PROUNI, o FIES e a Lei de Cotas, por exemplo. O que gerou um grande número de oferta de vagas no setor educacional particular de ensino superior, o que foi bom para um mercado que visava abocanhar uma fatia desse financiamento público ao setor privado.

No entanto, mesmo esse setor enfrenta problemas como os altos índices de abandono dos cursos e do fraco desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE. Segundo Ramal (2019):

As turmas podem até começar completas, mas terminam pela metade. É o que diz o Censo de Educação Superior (MEC, 2015): 49% dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos. A situação é mais grave em áreas como engenharia, onde apenas 42% dos estudantes dos estudantes que ingressam em faculdades públicas e particulares chegam a se formar. Na saúde, em cursos de Medicina, Enfermagem e Psicologia, a média de desistência é de 48%. Uma parcela significativa sai logo no primeiro ano, quando as faculdades perdem 29% dos alunos de ciências da matemática e computação, 28% de engenharia e 26% da saúde (RAMAL, 2019. p. 50).

São muitas as variantes que podem levar a esses números, desde uma formação deficitária no ensino médio até o sistema classificatório questionável do ENEM, que o aluno mesmo com notas baixas e mesmo não conseguindo vagas em uma universidade pública, consegue uma vaga em universidades particulares menos concorridas e mais acessíveis. Mas essa é uma outra discussão que se desprende um pouco do viés desta pesquisa e que, no entanto, merece um estudo mais aprofundado em momento oportuno.

3.2.3 O Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM

Outra forma de exame ou avaliação institucional externa que influencia diretamente as avaliações escolares é o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – exame criado durante o governo Fernando Henrique Cardoso, objetivava inicialmente avaliar anualmente o aprendizado dos estudantes do ensino médio, porém, com o passar do tempo o ENEM foi ganhando maior importância e projeção no país e essencialmente dentro das escolas, principalmente quando o exame passou a servir como ingresso em diversos cursos superiores em várias universidades públicas por todo Brasil, além de servir como nota para acesso a bolsas

de estudo em inúmeras universidades particulares através do Programa Universidade para Todos – ProUni²⁰.

A popularização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM também é fator determinante para mudar o comportamento das escolas em relação à realidade dos processos seletivos e vestibulares e para a forma de como a escola passou a avaliar internamente seus alunos treinando e adaptando seus procedimentos metodológicos e avaliativos para que tenham êxito nos processos seletivos e avaliações externas que a escola venha a ser submetida.

É importante entendermos que o ENEM é visto e analisado de forma diferente quando se leva em consideração as diferentes classes sociais, assim como as diferentes classes sociais no capitalismo são atravessadas de forma diferentes por essas políticas de avaliação educacional. O ENEM, como um exemplo clássico dessa diferenciação, para uma elite cultural do Brasil ou do Amazonas, o Exame Nacional do Ensino Médio é visto de forma celebrativa, é o momento que as pessoas que tem esse capital cultural e social vão ser reconhecidas exatamente por esse capital que elas detêm historicamente pelas suas famílias. Como destaca Bourdieu (2007):

A contradição específica do modo de produção, com componente escolar, reside na oposição entre os interesses da classe que a Escola serve estatisticamente e os interesses dos membros da classe que ela sacrifica, isto é, aqueles que são chamados “fracassados” e estão ameaçados de desclassificação por não deterem os diplomas formalmente exigidos dos membros que gozam de plenos direitos. Sem esquecer os portadores de diplomas que dão direito “normalmente” – isto é, num estado anterior das relações de diplomas e os cargos – a uma profissão burguesa aos que, não sendo oriundo da classe, não possuem o capital social necessário para obter o pleno rendimento de seus títulos escolares (BOURDIEU, 2007. p. 170). [Destaque do autor].

Para essa parcela da sociedade, essas políticas educacionais de avaliação são sentidas e experienciadas pelos sujeitos sociais de modo diferente em função das classes sociais que convivem, é uma oportunidade de acesso ao ensino superior celebrando os anos de estudo em uma escola particular, ou mesmo pela quantidade de capital econômico investido na criança ao longo dos anos, seja em livros, seja em aulas particulares, seja em mensalidades escolares, é o apogeu das classes mais abastadas ver a foto de seu filho

²⁰ O Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Para concorrer às bolsas integrais, o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até 1,5 salário mínimo. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até 3 salários mínimos por pessoa. Somente poderá se inscrever no Prouni o estudante brasileiro que não possua diploma de curso superior e que tenha participado do Enem mais recente e obtido, no mínimo, 450 pontos de média das notas do ENEM. Além disso, o estudante não pode ter tirado zero na redação do Exame do ENEM. (<http://prouniportal.mec.gov.br/>)

aprovado em uma universidade pública estampando um outdoor na principal avenida da cidade. Na lógica da sociedade capitalista, essa avaliação que premia o melhor, o que obteve a melhor e maior nota no Exame, está muito bem ajustada, está batendo muito certo, está em harmonia com a lógica que está colocada para essas avaliações educacionais, sejam elas externas ou internas. Dificilmente o choro daqueles que não tiveram esse cabedal cultural, o silêncio daqueles que não tiveram esses privilégios econômicos e sociais e que nesse momento se lamentam pela reprovação será ouvido.

O ENEM foi instituído em 1998 pela portaria do Ministério da Educação de nº 438, exatamente em um contexto de reforma do ensino com base na LDB, dessa forma, a avaliação tinha um formato avaliativo que visava inicialmente avaliar o desempenho do aluno que finalizava seus estudos no ensino básico, no entanto, com o passar dos anos, o ENEM foi ganhando importância e maior projeção. Com isso, seus objetivos, gradativamente, foram sofrendo transformações, por meio de diversas portarias e decretos ao longo dos primeiros 10 anos de sua história e essas mudanças de objetivos foram determinantes para a mudança de postura das escolas em relação ao Exame como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 4 - ENEM- Portarias e Objetivos (1998-2018)

ENEM- Portarias e Objetivos (1998-2018)	
Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998	Art. 2º - A prova do ENEM avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame.
Portaria no 109, de 27 de maio de 2009	Art. 2º - Constituem objetivos do Enem: V - Promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.
Portaria no 468, de 3 de abril de 2017	Art. 2º Constitui objetivo primordial do ENEM aferir se aqueles que dele participam demonstram, ao final do ensino médio, individualmente, domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e se detêm conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.
Decreto no 9.432, de 29 de junho de 2018	Art. 2º Constitui objetivo primordial do ENEM aferir se aqueles que dele participam demonstram, ao final do ensino médio, individualmente, domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e se detêm conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Fonte: quadro elaborado pelo próprio autor com base no MEC/INEP

É importante observar os objetivos e o quanto eles foram mudando ao longo dos anos e de suas respectivas portarias. Em cada alteração dos objetivos vai ficando explícito a característica que compõe esse Exame, se consolidando cada vez mais como um processo cada vez mais classificatório e seletista. O ENEM, de uma certa forma, vai

criando e constituindo mecanismos daquilo que é a política brasileira de um estado avaliador. Na Portaria nº 438/1998, o objetivo do ENEM é avaliar as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame. Já no Decreto instituído em 2018, portanto 20 anos depois, tem como objetivo primordial aferir se aqueles que dele participam demonstram, ao final do ensino médio, individualmente, domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e se detêm conhecimento das formas contemporâneas de linguagem, esses objetivos serão alcançados através de uma prova de múltipla escolha de caráter definitivo, se passou detêm esse conhecimento advindo do ensino médio, se não passou, não demonstra esse domínio. O ENEM acaba por cobrar o vasto currículo escolar e avaliar se esse currículo está sendo implementado eficientemente ou não segundo seus critérios (como também é o caso da BNCC).

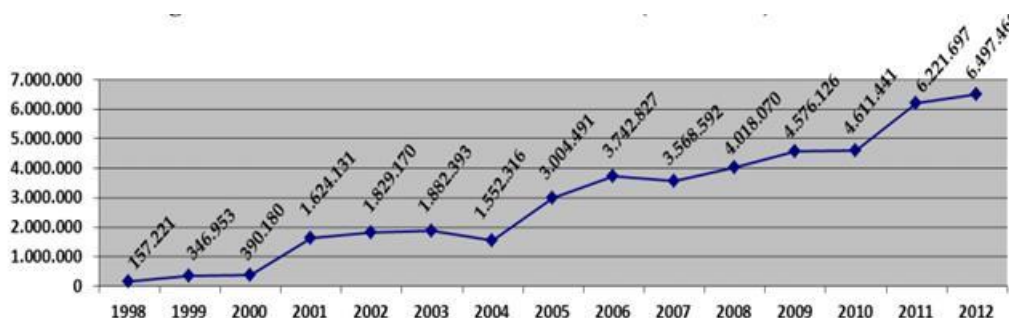
Os processos avaliativos, em especial o ENEM, são desenvolvidos para saber se essa vasta produção escolar cobrada no currículo de ensino está ou não sendo aplicada na escola. Quando na verdade a referência que devia ser adotada na sua reflexão é pensar qual é o objetivo que nós queremos para a educação, naquilo que se convencionou chamar de qualidade da educação, qual é a intencionalidade pedagógica que temos para a educação e a partir daí avaliar se ela está ou não sendo alcançada, porém por esses objetivos traçados pelo processo avaliativo, e pelos objetivos expostos a partir das portarias explicitadas no quadro acima, sabemos que na leitura desse quadro não é assim que acontece. O objetivo desse processo avaliativo é selecionar os indivíduos que terão acesso ao ensino superior e/ou na verdade, efetivar, através desse processo seletivo um ranqueamento desses indivíduos e de suas respectivas instituições de ensino. Assim, as instituições de ensino acabam de uma certa forma se tornando refém desse processo.

Percebemos que o ENEM com as mudanças de objetivos, também passou a ranquear as escolas e com o fato de estarem estreitamente associados à porta de entrada nas universidades, a adesão dos alunos e das escolas foi imediato e maciço, não somente pela oportunidade de acesso ao aluno, mas também pela visibilidade que os números positivos trazem para a escola.

Observando o quadro acima de mudança de postura do ENEM com base em suas várias portarias, podemos comparar com a tabela abaixo que mostra a ascendente adesão

dos estudantes ao Exames, podemos entender o quanto o Exame Nacional de Ensino Médio cresceu e tomou as proporções condizentes com o gigantismo do país.

Gráfico 2 - Progressão do número de inscritos no Enem (1998-2012)



Fonte: CARNEIRO, Verônica Lima. Política de Avaliação e trabalho docente no Ensino Médio. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará. Belém: 2013. MEC/INEP.

Essa não é uma adesão natural, mas que vai se impor a escolas por todo país, obviamente também vai acontecer com as escolas de ensino médio de Itacoatiara, essa avaliação claramente provocou mudança no contexto da avaliação escolar.

Fica explícito que as escolas se tornaram refém, isso não é de forma alguma uma adesão natural, é claro que dentro do contexto de uma autonomia relativa das escolas e dos sistemas, as escolas se sentem de uma certa forma dentro desse contexto obrigadas a se inserir nessa lógica, portanto estabelecendo uma lógica perversa do caráter classificatório que está presente nas nossas políticas educacionais. Apesar de parecer, também não é uma adesão natural, pois é uma construção dentro de uma política que acaba de uma certa forma obrigando as escolas e conseqüentemente obrigando os alunos a se inserir nessa lógica.

O ENEM se fortalece cada vez mais como um instrumento seletivo e classificatório e é necessário ter clara essa formatação. Não se trata de uma lógica natural e nem de uma adesão espontânea, muito pelo contrário, há um condicionamento das práticas educativas a essa lógica do ENEM como uma estratégia de acesso aquilo que a gente poderia chamar de sucesso educacional. Se a escola tem um bom número de alunos que passou no Exame, ela apresenta uma imagem de uma escola boa, uma escola de qualidade de ensino, quando na verdade isso nem sempre se reflete nessas práticas.

As escolas viram-se induzidas – ou obrigadas – por fatores diversos a entrar nesse contexto, preparar seus alunos para esse exame, o sistema de avaliação escolar passou a girar em torno do sistema de avaliação externa que seleciona e classifica seus inscritos e depois divulga seus resultados apresentando à sociedade aqueles que conseguiram responder a seus anseios descritos nas questões do exame, bem como, simplesmente

ignora e esquece aqueles que não conseguiram, pois é assim que o sistema capitalista funciona. Como explica Sordi (2002, p. 67): “Essa intencionalidade encontrou na lógica e na cultura de avaliação tradicionalmente praticada pela escola capitalista sua grande aliada. Assim, faz sentido a afirmação de que no projeto neoliberal, o Estado mínimo é o máximo na avaliação”. Os autores ainda destacam que:

Por essa lógica, a avaliação externa tende a ser o instrumento de controle total do Estado sobre a educação, cujos resultados tem provocado tensões e competitividade por melhores resultados entre os sistemas de ensino e entre as escolas de um mesmo sistema. Conforme tem apontado os estudos de Afonso (2001), o papel regulador do Estado tem por base os exames nacionais, por permitirem que se tenha maior “vigilância” sobre a educação oferecida pelos sistemas de ensino e, principalmente, sobre o controle da autonomia das escolas em construir e ou implementar seu projeto político-pedagógico (MOREIRA, SORDI, 2019, p. 2).

Esse controle sobre as escolas e sobre a forma como a escola atua na formação de seus alunos é típico do papel exercido pelo sistema capitalista. Para um sistema segregacionista é fundamental saber como e quem são os novos trabalhadores que impulsionarão o mercado. E uma das melhores formas de exercer esse controle é através do sistema de avaliação.

Através das reformas do ensino educacional nos anos de 1990, as avaliações externas surgem como uma melhor forma de controle do estado sobre o ensino ou sobre o que o estado condicionou a chamar de qualidade da educação. O sistema capitalista precisava criar mecanismo de controle e para isso necessitava entender como a escola estava funcionando e como poderia impulsionar os financiamentos necessários em locais precisos, assim o estado cria formas de avaliar institucionalmente as escolas e por consequência seus alunos de modo mais eficiente e eficaz com a justificativa de promover essa sonhada qualidade da educação. Pimenta (2019), citando Afonso (2005) é bem enfática em relação a esse mecanismo de controle do estado pela avaliação:

Afonso (2005, p. 49) define as novas formas de avaliação como um pré-requisito para “a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados”, que se somam a uma “cultura gestonária” para diminuir as despesas públicas. Para o autor, “a fé em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras” (AFONSO, 2005, p. 50). (PIMENTA, 2019, p.2)

A avaliação institucional, dentre elas podemos citar o Enem, nasceu com uma finalidade, o controle pelos órgãos educacionais pelas instituições financeiras neoliberais, e por mais que tenha mudado seus objetivos específicos ao longo dos anos, sua finalidade

permanece a mesma, o estado não abdica desse controle. Sem dúvida isso é importante para a maior organização do estado, no entanto, ainda não é prioridade dessa estrutura organizacional – utilizando esse formato de avaliação – diminuir as desigualdades sociais, muito menos priorizar ou dar maior equidade de acesso ao ensino superior para aquelas classes sociais menos favorecidas.

O Enem, ainda vende a ilusão do acesso ao ensino superior, com grandes propagandas de investimento, de seriedade e de resultados dos aprovados, mas ainda aplica um exame seletista, classificatório e excludente que esquece e desfavorece aqueles que não conseguiram a nota mínima exigida pelo sistema sem levar em consideração os fatores políticos, sociais e econômicos que levaram o aluno a obter aquele resultado na imensa maioria das vezes, negativo.

3.2.4 Ensino médio em Itacoatiara: escolas, números, índices e a relação entre as avaliações internas e externas

Não há como negar que exista uma estreita relação entre a avaliação da aprendizagem, que ocorre no cotidiano da sala de aula e as avaliações institucionais que ocorrem efetivamente de forma anual através das instituições e órgãos nacionais competentes. Na avaliação da aprendizagem, o professor pode desenvolver diversos tipos e formas de avaliação, dentre elas podemos citar a avaliação diagnóstica, a avaliação cumulativa, a avaliação formativa, até mesmo a auto avaliação. Esses tipos de avaliações podem ser efetivadas das mais diferentes formas no seio das escolas, através de seminários, portfólios, dissertação escolar, dramatização, teatro, música, paródia, gincanas, enfim, existem diversas formas de aplicabilidade em sala de aula para mensurar a aprendizagem de aluno e também a aplicabilidade do processo de ensino.

No entanto, muitas vezes, a avaliação da aprendizagem, no seu bojo, é confundida com uma avaliação institucional na sua forma de execução, e esse desvio de finalidade da avaliação dentro da escola tem forte influência da avaliação externa, da política educacional de avaliação implementada nos anos de 1990 e que ganha força e influência nos anos 2000. Podemos perceber isso quando adentramos as escolas e analisamos seus números, seus dados gerais e voltados à avaliação nos últimos anos.

Aqui tomamos como exemplo as cinco principais escolas que atendem o ensino médio na cidade de Itacoatiara. São elas: a Escola Estadual Deputado Vital de Mendonça – EEDVM, a Escola Estadual Mirtes Rosas de Mendonça – EEMRM, a Escola Estadual José Carlos Martins Mestrinho – EEJCMM, a Escola Estadual João Valério de Oliveira – EEJVO e o Centro Educacional de Tempo Integral de Itacoatiara Dom Jorge Edward Marskell – CETI. São as

maiores e mais importantes escolas de ensino médio em Itacoatiara e dessa forma serviram como referência para a pesquisa.

Figura 6 - Escola Estadual Dep. Vital de Mendonça.



[Escola Vital de Mendonça - Pesquisa Google. www.google.com/maps/](https://www.google.com/maps/). Visto em 01 de fev. 2021.

A Escola Estadual Vital de Mendonça é uma das escolas mais tradicionais do município, foi criada como Escola Comercial de Itacoatiara, em agosto de 1952. A Escola Comercial nasce visando a prática de um ensino técnico, em um período da história do país onde se implementava uma gradual política de industrialização e ela seria a ponte para a passagem de uma cidade agrícola para uma cidade gradativamente mais industrializada e urbana.

A Escola Vital de Mendonça, historicamente sempre teve suas funções distintas, primeiro, formar mão-de-obra mais especializada, profissionais para os setores produtivos do município de Itacoatiara, e segundo, preparar os estudantes para ingresso no ensino superior. Conforme o histórico da própria escola:

A dicotomia existente entre essas duas categorias proporcionou a dualidade do ensino de acordo com a estratificação social. Estabeleceu-se assim, a existência de duas

formas de ensino paralelas, que representavam dois tipos de ensino com diferentes funções. Segundo Machado (1982 p. 36) havia de um lado, um ensino secundário seletivo, enciclopédico, rígido, uniforme e intelectualista, destinado a capacitar os estudantes para o ingresso no curso superior [...]. De outro lado, um ensino profissional, destinado às classes menos favorecidas como dizia a carta constitucional de 1937. Historicamente, além da dualidade escolar, o ensino secundário continuou basicamente propedêutico e preferido pela classe economicamente mais favorecida da sociedade para qual o ensino superior era reservado. Enquanto que a classe menos favorecida e quase excluída do processo educacional passou a ser estimulada na busca de formação profissional. O cenário educacional itacoatiarense refletia a tendência política, social e econômica da conjuntura nacional, na intenção de formar mão-de-obra para os setores produtivos (SECRETARIA DA ESCOLA VITAL DE MENDONÇA. Histórico da Escola Deputado Vital de Mendonça, 2020, p. 2).

Essa dupla função não é apenas uma questão pedagógica, mas também política, atendendo às variações e demandas do estado em cada época, uma ambiguidade e até uma dinâmica natural de nosso país, que esporadicamente passou por mudanças estruturais consideráveis que vai desde a ditadura até a democracia. Como ressaltada por Acácia Kuenzer:

[...] com o descaso do Estado, em todos os níveis, com um financiamento que atende precariamente uma demanda [...] que cresce significativamente, com uma proposta pedagógica confusa e de qualidade insatisfatória para atender suas finalidades: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia intelectual e moral. É essa dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho que lhe confere ambiguidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (KUENZER, 2001, p. 9-10).

Pela própria constituição do ensino naquele momento a escola tinha essa função dualista, a formação para a especialização profissional e a preparação do aluno para acesso ao ensino superior. É interessante notar que, historicamente, a preparação do aluno para acesso ao ensino superior é voltada para aqueles alunos considerados de classe economicamente mais favorecida e o ensino profissional é destinado para as classes mais pobres, até pelo fato natural dos estudantes mais pobres iminentemente necessitarem adentrar no mercado de trabalho para subsidiar suas famílias.

Em 1964, o Ginásio Comercial ganha o nome do Deputado Vital de Mendonça (Res. n.094/CEE-AM, de 28 de abril de 1968) em homenagem ao itacoatiarense e deputado Vital de Mendonça, que sofreu um acidente aéreo na cidade. E em 1966 adquire sua sede definitiva onde permanece até hoje, na rua Álvaro França, nº. 1740 no bairro da Colônia. Em razão da implantação da lei 5.692/71 que reformulou o ensino para 1º e 2º grau, o Colégio novamente mudou sua denominação, segundo o histórico da escola:

Com a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus firmada na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Colégio Estadual, em 1973, deixou de oferecer somente o ensino

profissional para atender o ensino de 1º grau. Além do que, o Colégio continuava com os cursos profissionais anteriores, ou seja, o ginásio comercial e o técnico de contabilidade, de nível secundário (Relatório da Escola, 1975). Por essa razão, o Colégio mudou, mais uma vez, a denominação para Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Deputado Vital de Mendonça” (Ata Escolar, 25/4/1975) (SECRETARIA DA ESCOLA VITAL DE MENDONÇA, 2020, p. 03).

Com a implementação do ensino profissionalizante criado pela reforma do ensino pela 5692/71, o estudante saía do 2º grau direto para o mercado de trabalho, pelo menos essa era a intenção, não havia a ideia de continuidade para o ensino superior, principalmente para aqueles provenientes de famílias com maior dificuldade econômica. Naquele momento já havia uma imposição do mercado econômico sobre o sistema econômico brasileiro:

A reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971 visava atrelar o sistema educacional ao modelo econômico imposto pela política norte-americana para os países da América Latina e o Brasil recebeu assistência técnica e cooperação financeira para implantação do ensino de 1º e 2º graus em todo o país. A reforma subordinava o ensino ao mercado produtivo em expansão e a profissionalização do ensino de 2º grau passou a ser uma das propostas no plano educacional (SECRETARIA DA ESCOLA VITAL DE MENDONÇA, 2020, p. 03).

Durante a reforma do ensino em 1971, o Brasil já estava em plena ditadura militar, atendendo aos anseios ideológicos do capitalismo norte-americano, onde o sistema econômico interfere grandemente em todos os sistemas organizacionais do país, inclusive o sistema econômico. O ensino profissionalizante de segundo grau tinha um caráter de término dos estudos e início da adesão ao mercado de trabalho, atendia iminentemente às necessidades do mercado de capital que contextualizava a história do Brasil naquele momento. O ensino superior era um sistema com tanta dificuldade de acesso que era basicamente reservado àqueles que tinham tempo para se preparar e não tinham a iminente necessidade de adentrar no mercado de trabalho e dessa forma podiam continuar seus estudos.

Com o tempo e com as reformas de ensino principalmente com a LDB 9394/96, o trabalho e o ensino profissionalizante de 2º grau foram se transformando e deixando de ser a prioridade do sistema educacional e voltaram-se à formação e desenvolvimentos de habilidades e competências dos estudantes. Na escola Vital de Mendonça, as últimas turmas de ensino profissional de Magistério, Contabilidade e Acadêmico foram encerradas em 2000. Em 2001, a escola passa a oferecer exclusivamente a modalidade do Ensino Médio.

A Escola Estadual Dep. Vital de Mendonça é hoje uma das referências da educação na cidade de Itacoatiara, principalmente na preparação dos alunos para acesso ao ensino superior. No município é uma das escolas que mais aprova alunos para nos processos seletivos para as universidades. Em 2015, chegou a figurar como a 9ª colocada no ranking do ENEM

(BRASIL/INEP/2020) entre as escolas do interior do estado do Amazonas, com 479,46 pontos, concorrendo com as escolas públicas e particulares.

Outra escola de destaque no município é a Escola Estadual Prof. Mirtes Rosa Mendes de Mendonça Lima, localizada na periferia da cidade de Itacoatiara, criada pelo Decreto nº 15.872 de 18 de março de 1994 e atende uma demanda de aproximadamente 800 alunos e segundo dados da própria secretaria da escola, atende uma demanda que “tem dificuldade de acesso à internet, lê pouco, apresenta distorção idade-série, o índice de gravidez é elevado, há alunos com dependência química e muitos alunos demonstram necessidade de atendimento especializado por psicólogos e serviço social, devido vivenciar situações conflituosas na família, refletindo diretamente no ensino-aprendizagem do referido corpo discente” (SECRETARIA DA ESCOLA MIRTES ROSA, Histórico da Escola. 2020).

Figura 7 - Escola Estadual Mirtes Rosa de Mendonça.



[Escola Mirtes Rosa de Mendonça - Pesquisa Google. www.google.com/maps/](https://www.google.com/maps/) Visto em 01 de fev. 2021

A escola tem a plena noção de suas dificuldades e trabalha para superar esses entraves educacionais. O próprio Projeto Político Pedagógico – PPP da escola ressalta que sua missão é proporcionar à comunidade local, serviços educacionais de qualidade, dando ênfase aos processos de ensino e aprendizagem significativa, competente, eficaz e eficiente para a construção da vida cidadã. A escola teve, em 2019, vinte e dois alunos (22) aprovados nos processos seletivos PSC/UFAM- Processo Seletivo Contínuo-, SIS/UEA – Sistema de Ingresso Seriado-, segundo informações e dados levantados pela própria secretaria da escola e tinha como meta (antes da pandemia) elevar esse número para 25.

Outra escola de grande importância para a educação no município de Itacoatiara, levando em consideração o ensino médio é o Centro Educacional de Tempo Integral de Itacoatiara Dom Jorge Edward Marskell – CETI. O Centro de Educação de Tempo Integral Dom Jorge Edward Marskell, no município de Itacoatiara, é inaugurado em maio de 2018, equipado com 24 salas de aula visando atender a demanda de aproximadamente 700 estudantes

do ensino médio. O nome da escola faz homenagem ao consagrado e falecido bispo de Itacoatiara Dom Jorge Marskell, nascido no Canadá, no dia 8 de novembro de 1935, ordenou-se padre em 1960, e dedicou grande parte de sua vida ao trabalho missionário no município de Itacoatiara e que faleceu em julho de 1998 em decorrência de um câncer.

Além dessas escolas já citadas, vale destacar também alguns dados de outras duas escolas: a Escola Estadual José Carlos Martins Mestrinho, que conta com 848 alunos (Censo Escolar/INEP 2020) e a Escola Estadual João Valério de Oliveira que conta com cerca de 875 alunos (Censo Escolar/INEP 2020).

Essas são importantes escolas que agregam grande parte dos adolescentes e jovens alunos do ensino médio de Itacoatiara. Tomando por base o número de matriculados nessas cinco escolas em 2020, segundo o Censo Escolar/INEP, temos o seguinte quadro:

Tabela 6 - Número de Matriculados Escolas Estaduais E.M. Itacoatiara 2020.

Nº	Escolas Estaduais Ensino Médio Itacoatiara	Alunos Matriculados 2020
01	Dep. Vital de Mendonça	905
02	Mirtes Rosa de Mendonça	557
03	José Carlos Mestrinho	848
04	João Valério de Oliveira	875
05	CETI- Dom Jorge Marskell	502
	Total de alunos matriculados no Ens. Médio	3.687

Tabela formulada pelo próprio autor. Fonte: <https://www.qedu.org.br/escola/> visto em 25 de fev. 2021

Essas escolas são determinantes quando se trata de ensino médio em Itacoatiara. Por elas passou, passa e passará a imensa maioria dos jovens e adolescentes estudantes do município. Escolas que formaram e ainda formam a sociedade que conduz os destinos da cidade. Essas escolas são o baluarte da educação no município, aquelas que darão um norte para os alunos continuarem seus estudos no ensino superior e/ou adentrarem no mercado de trabalho. E se fizermos uma conta básica a dicotomia existente entre a continuidade nos estudos e a adesão ao mercado de trabalho que se impunha nos anos de 1960, 1970 e 1980, ainda perdura até hoje, mesmo após a reforma do ensino em 1996.

Observando a tabela 4, podemos perceber que durante os últimos anos, as universidades públicas do estado, cito a Universidade Federal do Amazonas – UFAM e a Universidade do Estado do Amazona – UEA ofereceram, em média, 325 (trezentos e vinte e cinco) vagas em

seus diversos cursos ofertados na cidade. Em contrapartida, as escolas matricularam – somente na 3ª série do Ensino Médio – uma média de 1.100 alunos, um número três vezes maior que o a oferta de vagas dos cursos disponibilizados pelas universidades para o município. Observe a distribuição do quadro de matriculados na 3ª série nas escolas de Itacoatiara:

Quadro 5 - Alunos matriculados nas 3ªs séries do Ensino Médio em Itacoatiara.

Nº	Escolas Estaduais Ensino Médio Itacoatiara	Alunos Matriculados 2020
01	Dep. Vital de Mendonça	299
02	Mirtes Rosa de Mendonça	132
03	José Carlos Mestrinho	264
04	João Valério de Oliveira	272
05	CETI- Dom Jorge Marskell	133
	Total de alunos matriculados na 3ª série do E.M.	1.100

Tabela formulada pelo próprio autor. Fonte: <https://www.qedu.org.br/escola/> visto em 25 de fev. 2021

Dessa forma, podemos observar que, se levarmos em consideração somente os alunos dessas cinco escolas, a oferta de vagas disponibilizadas pelas universidades não cumpre nem 30% da demanda de alunos que saem do ensino médio, alunos que possivelmente poderiam dar continuidade em seus estudos no ensino superior, mas que terão suas chances de entrar num curso universitário extremamente reduzidas.

Para o mercado capitalista, o aluno é um mero instrumento de produção. Isto é, para o sistema capitalista, com o fim da ideia da profissionalização do 2º grau, o aluno passou a ter as seguintes opções: ou o aluno sai do ensino médio visando a continuidade – seja em um curso técnico ou superior – para se profissionalizar e se aperfeiçoar ou simplesmente sai do ensino médio para avolumar as massas de desempregados que o sistema capitalista tende a colocar à margem da sociedade.

As escolas não devem ser meras formadoras de alunos para o mercado de trabalho, elas devem também formar alunos para a vida e para o exercício da cidadania. E como temos afirmado, essa formação deve ocorrer no processo de ensino-aprendizagem e não apenas na manifestação de uma nota, como o mercado capitalista tem feito através de processos seletivos exigidos, sobretudo, por empregadores que detém os meios de produção.

O sistema capitalista faz esse processo de seleção exatamente através do sistema de avaliação institucional e através de exames excludentes e classificatório e a escola acaba por reproduzir esse processo excludente em suas avaliações internas. Alguns números de

aprovação, reprovação e desistência que envolvem essas escolas demonstram algumas dessas vicissitudes que envolvem a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem no ensino médio, como demonstra as tabelas abaixo que demonstram os percentuais de aprovação, reprovação e desistência das cinco escolas pesquisadas levando em consideração seus dados nos últimos anos:

Tabela 7 - Índices escolares: índice de aprovação, reprovação e desistência 2011-2013

ESCOLA ESTADUAL		2011			2012			2013		
		A	R	D	A	R	D	A	R	D
DEP. VITAL MENDONCA	DE	87,8%	4,8%	7,4%	89,7%	7,9%	2,4%	91,5%	4,7%	3,8%
DEP VALERIO OLIVEIRA	JOAO DE	82,6%	16,9%	0,5%	79,4%	6,7%	13,9%	76,0%	11,1%	12,9%
JOSE MARTINS MESTRINHO	CARLOS	83,0%	9,3%	7,7%	77,8%	4,7%	17,5%	83,0%	1,1%	15,9%
PROF. ^a ROSA MENDONCA LIMA	MIRTES DE	77,5%	2,7%	19,8%	81,1%	4,9%	14,0%	74,6%	3,0%	22,4%

Tabela organizada pelo autor. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

Tabela 8 - Índice de aprovação, reprovação e desistência 2014-2016

ESCOLA ESTADUAL		2014			2015			2016		
		A	R	D	A	R	D	A	R	D
DEP. VITAL MENDONCA	DE	97,1%	2,5%	0,4%	98,4%	1,5%	0,1%	99,5%	0,5%	0,0%
DEP VALERIO OLIVEIRA	JOAO DE	81,9%	7,1%	11,0%	88,8%	2,1%	9,1%	92,8%	2,3%	4,9%
JOSE MARTINS MESTRINHO	CARLOS	80,7%	2,8%	16,5%	80,6%	2,1%	17,3%	81,6%	5,6%	12,8%
PROF. ^a ROSA MENDONCA LIMA	MIRTES DE	78,6%	5,5%	15,9%	82,5%	3,4%	14,1%	86,4%	6,6%	7,0%

Tabela organizada pelo autor. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

Tabela 9 - Índice de aprovação, reprovação e desistência 2017-2019 (início)

ESCOLA ESTADUAL		2017			2018			2019		
		A	R	D	A	R	D	A	R	D

DEPUTADO VITAL DE MENDONCA	95,3%	4,7%	0,0%	96,6%	2,8%	0,6%	98,1%	1,4%	0,5%
DEP VALERIO DE OLIVEIRA	93,4%	2,8%	3,8%	84,2%	6,3%	9,5%	86,5%	7,7%	5,8%
JOSE CARLOS MARTINS MESTRINHO	77,8%	11,9%	10,3%	73,0%	6,8%	20,8%	72,8%	5,7%	21,5%

Tabela 10 - Índice de aprovação, reprovação e desistência 2017-2019 (continuação)

PROF. ^a MIRTES ROSA DE MENDONCA LIMA	83,5%	6,3%	10,2%	93,2%	2,3%	4,5%	92,3%	6,0%	1,7%
CETI*				86,7%	8,1%	5,2%	94,4%	2,4%	3,2%

*foi inaugurado em maio de 2018.

Tabela organizada pelo autor. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

Em números, podemos perceber que ao longo desses nove anos (2011- 2019), algumas escolas melhoraram seus índices, como exemplo temos a Escola Estadual Dep. Vital de Mendonça que em 2011 tinha 4,8% de seus alunos reprovados e 7,4% desistentes, isso quer dizer que mais de 12% de seus alunos nem se quer conseguiam concluir o ensino médio, a Esc. Est. Prof.^a Mirtes Rosa mostra números ainda mais assustadores em 2011, são somente 77,5% de aprovações, sendo 2,7% de reprovados e 19,8% de desistentes, ou seja, mais de 20% dos seus alunos não conseguia concluir o ensino médio, imagina como era mais difícil ainda o acesso ao ensino superior. Alguns desses números melhoraram ao longo dos anos podemos exemplificar tomando por base essas mesmas escolas, a Escola Vital de Mendonça conseguiu atingir 98,1% de aprovação, 1,4% de reprovação e somente 0,5% de desistência, já a Escola Mirtes Rosa conseguiu melhorar seus números atingindo 92,3% de alunos aprovados, 6,0% de reprovados e 1,7% de desistentes.

A melhora é significativa, mas ainda não é o ideal. Muitos alunos, mesmo com todas as dificuldades sociais que a vida impõe à família, conseguem superar o ensino fundamental, mas não conseguem concluir o ensino médio, menos ainda conseguirão superar o concorrido vestibular e para chegar ao ensino superior. Isso pode ser melhorado, e os números mostram que sim, no entanto ainda muito longe do ideal, seja pela dificuldade encontrada no próprio ensino médio, seja pela falta de oportunidade que o sistema impõe através da dificuldade imposta por sistema de avaliação seletista que por oferecer poucas vagas de acesso do ensino médio para o ensino superior, acabam por travar a continuidade do ensino e do acesso à educação através de exames extremamente concorridos, competitivos e eliminatórios típicos de

um sistema capitalista excludente que ainda tem grande influência sobre o sistema educacional brasileiro.

Isso é um problema do sistema de ensino como um todo, das faculdades que oferecem poucas vagas e que quando as oferecem, é através de exame de seleção, é também um problema da escola que para melhorar seus índices resolve treinar seus alunos através da avaliação em formato de exame, que por natureza própria mais reprova do que aprova. Em 2019, segundo informações das próprias secretarias das respectivas escolas, o CETI Dom Jorge Marskell, apesar de um índice de 91,28% de aprovação dentro da própria escola, somente 14 alunos foram aprovados para acesso ao ensino superior. Já na Esc. Est. José Carlos M. Mestrinho foram 17, já na Esc. Est. João Valério foram 19, enquanto que na Esc. Est. Mirtes Rosa foram 22 alunos aprovados nos processos seletivos, também segundo dados da própria secretaria da escola.

A Escola Estadual Dep. Vital de Mendonça aprovou 60 alunos nos processos seletivos para acesso ao ensino superior de 2019. Foi a que mais aprovou, porém, é importante ressaltar que nem todos os aprovados são para cursos fixados em Itacoatiara, já que muitos buscam outros cursos que não são oferecidos pelas universidades no município, é considerável também lembrar que esses números de aprovados poderiam ser muito melhores em todas as escolas do ensino médio. Pois quando observamos o número de aprovados no ano na escola – isto é, aos que terminam o Ensino Médio - e comparamos esses números com número de alunos que foram aprovados nos processos seletivos, fica claro que o resultado se mostram ainda muito aquém do ideal.

Ainda tomando como exemplo a Escola Vital de Mendonça, a escola possui 8 (oito) turmas de 3ª série de Ensino Médio, com 38/40 alunos cada turma, isso dá um total de 320 alunos finalistas em média. No melhor ano de aprovações – 2019 – a escola aprovou 60 alunos, isso é somente uma turma e meia de alunos daquele ano. Como ficam então os outros 260 alunos que não conseguiram? São esquecidos, simplesmente segregados. Como são finalistas, estão saindo da escola, esta não se sente mais responsável por eles, mesmo sem tê-los preparados adequadamente, não apenas para sua continuidade nos estudos, mas talvez para a vida em sociedade, para a vida em cidadania.

Em vista disso, voltamos ao que foi instituído na Constituição de 1988 no seu artigo 205 e balizado na própria LDB (9394/96 art.2), que resguarda a educação como direito de todos e atribui esse dever ao Estado e a família através do incentivo e colaboração da sociedade, a escola está essencialmente envolvida nesse dever, mas é um dever que visa não somente a qualificação para o trabalho, ou seja, o preparo para a continuação nos estudos e uma futura

profissionalização, mas também ao preparo do aluno para o exercício da cidadania e seu ao pleno desenvolvimento como pessoa humana.

Isso não é um problema exclusivamente da escola é um problema estrutural imputado às escolas, pelo sistema educacional brasileiro seja através da burocracia do ensino, seja pela estrutura dos exames e avaliações. Como afirma Cláudio de Moura Castro (2015) em seu artigo para a revista *Veja* com o título de “O pior ensino médio do mundo”:

Da forma como é usado pelas universidades públicas, o Enem virou uma camisa de força. Ao imporem notas únicas de entrada, elas impedem a diversificação do ensino médio. Isso tudo sem falar das séries anteriores, cujos últimos anos compartilham os mesmos problemas do médio. Ou seja, agravando o quadro, os alunos chegam despreparados. [...]. Quando foi aprovado a LDB, um marco legal iluminado e flexível, previ que, em pouco tempo, a sua regulamentação destruiria o espírito da lei. De fato, logo adquiriu um vigor cadavérico. Quase nada sobrou se sua versatilidade inicial. A maior vítima dessa desfiguração é o ensino médio. A ação de forças criou um monstro que não sabemos como descrever-lo (CASTRO, 2015, n. p).

O ensino médio, como um todo, foi e ainda é prejudicado por esse sistema político e econômico que se impõe sobre o sistema educacional, o processo de avaliação interna precisa melhorar, mas o formato de acesso ao ensino superior tem que melhorar ainda mais, pois este influencia diretamente a forma de organização da escola, não somente no que concerne ao ensino-aprendizagem, mas principalmente em relação à avaliação. Sem uma mudança estrutural, o sistema educacional brasileiro continuará a espelhar a sociedade capitalista excludente e segregativa que fomenta a desigualdade social por séculos.

Essa interrelação, confluência e até confusão na distinção entre os conceitos de avaliação institucional e de avaliação da aprendizagem tem se mostrado claramente ineficiente e prejudicial à educação no ensino básico no Brasil. Os números de melhora são muito pífios no ensino fundamental I e II, e extremamente ruins no ensino médio. Não se trata de uma questão de promoção do aluno, ou seja, passar de ano, é uma questão de aprendizado, o aluno aprendendo de fato, essa aprendizagem vai se refletir naturalmente nos números e não o contrário, a escola não deve priorizar números, deve priorizar a pessoa, o aluno, o ser humano, e isso não vem acontecendo na prática.

O chamado fracasso do ensino médio e as várias tentativas de formulação de uma nova proposta de ensino para essa modalidade não é mera coincidência. A caracterização do fracasso escolar inclui, entre outras coisas, as dificuldades e os distúrbios de aprendizagem, o baixo desempenho do jovem, a reprovação escolar, a distorção idade-série e o abandono escolar (GARCIA/AZEVEDO/SOBRINHO, 2019, p. 104). Partes de um todo que precisam ser levadas em consideração quando o estudante for submetido a uma avaliação, seja uma avaliação institucional ou externa, seja uma avaliação da aprendizagem ou interna.

Desse modo, é imprescindível que a educação deva ser vista como um todo, um todo integral, como afirma a BNCC (2017), isso se dá em todo o processo, ou seja, na aprendizagem e na “ensinagem” conforme diria Pacheco (2019), e isso perdura durante todo o processo educacional escolar, de forma contínua antes, durante e depois de uma avaliação. A avaliação não é o fim do processo é somente a passagem para melhoria do ensino-aprendizagem, seja do professor, como mediador desse processo, seja do aluno como sujeito protagonista e fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

3.3 A flexibilização da avaliação externa/interna com o advento da pandemia do Covid-19

De modo geral, a avaliação sempre foi vista como um dogma pelo sistema educacional, não importa como será o processo de ensino-aprendizagem, não importam os fatores sociais, políticos ou econômicos que afetem o estudante, ao final do bimestre, do semestre ou do ano, ele será avaliado. Isso ocorre tanto a nível de sistema nacional de educação, quanto dentro da própria escola.

No entanto, nesse biênio (2020-2021), o dogma da avaliação de julgamento por nota foi finalmente quebrado, pelo menos em parte e por motivos de força maior, maior que o sistema e da vontade de qualquer um, maior até mesmo que a vontade incondicional de avaliar, foi por uma questão de saúde pública, por uma questão de sobrevivência.

No final de 2019, o mundo se depara com a notícia de uma doença surgida na China, mais precisamente na cidade de Wuhan, uma doença com alto índice de contaminação e perigosamente mortal, era o SRA-CoV2, ou simplesmente Covid-19. Uma doença devastadora que se alastra assustadoramente pelo mundo e por não ter uma vacina conhecida (até o momento), ou um tratamento confirmadamente eficaz, deixa por onde passa um rastro de tristeza e morte.

No dia 26 de fevereiro de 2020, o primeiro caso de covid-19 é confirmado no Brasil, depois desse dia, os casos da doença cresceram vertiginosamente, e foram tomando cada estado da federação, cada cidade, cada canto de todo o país. Depois desse dia nenhum lugar é mais 100% seguro, mas o perigo maior estava nas aglomerações, a melhor prevenção passou a ser o isolamento social, o uso contínuo de máscara e álcool em gel.

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde – OMS declara a pandemia do coronavírus. Pouco depois, no dia 13 de março de 2020, o primeiro paciente é diagnosticado com a doença no estado do Amazonas. O estado proporcionalmente, logo

seria considerado o epicentro do vírus no Brasil. Os índices de contaminação crescem de modo exorbitante em todo o país e diversas medidas são paulatinamente tomadas para evitar o contágio e diminuir o número de mortes.

Ministério da Saúde cria mais vagas no programa Mais Médicos²¹ e passa a regulamentar critérios de isolamento e quarentena, decretos e protocolos começam a ser instituídos a nível nacional, estadual e municipal. Diversas medidas sanitárias preventivas são determinadas, eventos são cancelados, bares, restaurantes, shoppings tem seu funcionamento e atendimento restringido, qualquer atividade que envolva presença de público é cancelada, aulas nas escolas e universidades sejam elas públicas ou privadas, são suspensas, e o lockdown passa a ser uma palavra e uma ação muito comum em várias cidades do país. Somente os serviços considerados essenciais são mantidos.

Em meio a todo esse caos instituído no país, muita coisa muda ou se adequa ao que passou a ser chamado de novo normal. Dentre essas mudanças está o sistema educacional e por consequência o sistema de exames e avaliação do ensino-aprendizagem no país, tanto de modo institucional, quanto no interior da escola.

Em virtude da pandemia do coronavírus, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM de 2020 é adiado, o exame que é comumente realizado no mês de novembro, é transferido para a janeiro de 2021, além disso, é criada uma versão digital do ENEM com aplicação no final de janeiro e início de fevereiro de 2021 em todo país. O ENEM de 2020/2021 também oferece a oportunidade de reaplicação do exame nos dias 24 e 25 de fevereiro, para aqueles que perderam a prova por motivos justificáveis. No entanto, o estado do Amazonas – por estar novamente passando por uma forte onda de contaminação do vírus no início do ano de 2021 – tem o exame aplicado somente nos dias 24 e 25 de fevereiro de 2021.

Não somente o reagendamento do ENEM é afetado pela pandemia do coronavírus, a própria participação dos alunos no exame é afetada de várias formas, podemos destacar pelo menos três dessas diversas formas:

Primeiro, o número de abstenções de participantes atinge marcas recordes, segundo o próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –

²¹ O programa Mais Médicos foi criado em 2013 pelo Governo Federal brasileiro, tendo como um dos objetivos suprir a carência desses profissionais nos municípios do interior e nas periferias das grandes cidades. Inicialmente, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) coopera tecnicamente com a iniciativa, triangulando acordos entre Brasil e Cuba para a vinda de médicos de Cuba para atuar em Unidades Básicas de Saúde, no setor de Atenção Básica do Sistema Único de Saúde brasileiro. https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5662:folha-informativa-programa-mais-medicos&Itemid=347#:~:text=O%20programa%20Mais%20. Visto em 26 de fev.2020

(INEP/2021), o número de abstenções no segundo dia da prova que foi aplicada a nível nacional foi de 55,3%, um número recorde, com o Enem digital os números são muito piores, segundo o INEP, 71,3% dos candidatos inscritos não compareceram. No Amazonas, quase 70% dos candidatos não compareceram. Isso demonstra que, por mais que se aplique protocolos com medidas sanitárias preventivas, os estudantes não se sentiam seguros para fazer a prova.

Segundo, muitos alunos não se prepararam corretamente para participar da prova do Enem, principalmente com o fechamento das escolas e com a falta de afinidade e disciplina educacional com ensino remoto - método de ensino que se notabilizou o processo de ensino-aprendizagem nesse período.

E, por fim, o contexto social da população brasileira em meio à pandemia. O ensino remoto afetou mais profundamente a população mais pobre, pois muitos não têm um serviço de internet adequados e outros nem se quer tem um computador ou um celular de qualidade que subsidie a aprendizagem em meio à pandemia com o ensino remoto. Segundo a professora Adriana Ramos, coordenadora do Instituto Vera Cruz, em um debate online afirma que:

Existe uma questão social que a gente não pode desconsiderar que é contexto social que essas crianças e adolescentes vivem, não pode desconsiderar essas desigualdades (...). Muitas vezes essas crianças, elas vão para escola para se alimentar, é na escola que elas conseguem estudar, elas não conseguem ter um momento dentro de onde elas vivem em que elas consigam se concentrar, que elas consigam participar. Acho que compreender a complexidade dessa desigualdade que agora se amplifica nessa situação de pandemia é muito importante inclusive para a gente pensar políticas públicas futuras (RAMOS, Debate UOL.2020. Online).

As universidades do Amazonas também transferiram seus processos seletivos visando aguardar um momento mais oportuno e com menos riscos. E devido a esses riscos as escolas públicas do estado do Amazonas passaram a adotar o ensino remoto. Em 2020, com a chegada do vírus no estado, as aulas presenciais foram suspensas, a secretaria de educação precisou adotar o ensino remoto e a transmissão das aulas em canais abertos de TV, através do projeto Aula em Casa, e em agosto do mesmo ano, as escolas da rede estadual – na capital do estado- retornaram com o ensino híbrido, o formato que conjuga o ensino presencial dos alunos em revezamento e o ensino online ao mesmo tempo. Esse formato de ensino obrigou todo o sistema de ensino a adotar uma nova postura, e no estado do Amazonas não foi diferente, como destaca o documento desenvolvido pela Secretaria de Educação-AM (2020):

Para a utilização do Ensino Híbrido há a necessidade de um planejamento cuidadoso do professor, considerando a gestão de sala de aula, em conformidade com o seu plano pedagógico, observando as individualidades dos estudantes, que passarão a ser protagonistas de suas aprendizagens, no momento em que estiverem em espaços escolares formais e não formais. É extremamente importante destacar que o Ensino Híbrido, segundo Darcy Furquin (2009) “[...] não se resume a apenas colocar computadores e novas tecnologias na frente das crianças. É preciso aplicar algumas técnicas e manter os alunos sempre sob a supervisão de um profissional”. O Ensino Híbrido possibilita aos professores utilizarem diversas metodologias, como: sala de aula invertida, rotação de laboratórios, rotação por estações e rotação individual. Mas, é fundamental o entendimento de que esse processo envolve uma mudança de postura de todos os atores escolares envolvidos: professores e estudantes (AMAZONAS. Diretrizes Curriculares e Pedagógicas, 2020, p. 8).

Com esses novos formatos de ensino o processo de avaliação do aluno teve que se adequar. A gestão escolar passou a adotar estratégias de planejamento, de práticas de ensino e de avaliação que priorizassem a segurança e a saúde do aluno. A rigidez comumente adotada no processo de avaliação teve que remodelar seus conceitos para compreensão das dificuldades pelas quais o aluno passa em virtude das consequências da pandemia. Sejam fatores sociais, econômicos e até naturais que dificultam o processo de ensino-aprendizagem em formato remoto.

A escola, ou melhor, o professor para avaliar a aprendizagem teve que primeiramente aprender também a usar a tecnologia, principalmente àquelas voltadas para a comunicação via meio remoto como o Skype, o Google Meet, o Google Classroom²², entre outros. Com o domínio total ou mesmo parcial dessas ferramentas o professor retoma as aulas e por consequência avalia seu aluno ao final de cada conteúdo, de cada bimestre ou semestre letivo.

A avaliação da aprendizagem escolar passou a ser feita em formato digital, podendo ocorrer em forma de perguntas orais, através de apresentação de pesquisa, com apresentação de vídeo do aluno sobre determinado conteúdo, preenchimento de formulários, apresentação de portfólios, em equipe, em duplas, individuais etc., tudo no formato online.

A pandemia abriu um horizonte digital que o professor já tinha acesso, mas que não conseguia ver, uns tiveram mais dificuldades que outros, por não conseguirem se desprender da didática tradicional no processo de ensinar e de avaliar seu aluno. O celular que antes era visto como o vilão do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula

²² Plataformas e aplicativos utilizados via conexão de internet como ferramentas gratuitas utilizados por professores para formar turma, gerenciar, lecionar, enviar e corrigir trabalhos, avaliar e aproximar a relação educacional com o aluno na escola ou em casa através de aulas virtuais.

passou a ser fundamental para a efetivação desse novo processo que obrigatoriamente se impõe sobre o ensino em virtude da pandemia do Covid-19.

No início de 2021, o estado do Amazonas teve que dar um passe atrás no ensino híbrido, com alunos revezando em sala de aula presencial dias sim e dias não, e retornar ao ensino completamente remoto em virtude do aumento dos casos de coronavírus no estado. Uma nova cepa do vírus muito letal e de grande contaminação atingiu o estado, o governo voltou a decretar lockdown, restringir a circulação de pessoas em determinados horários, fechamento do comércio com poucas exceções e fechamento de órgãos públicos, alguns atendendo somente por meio remoto.

Dessa forma, as escolas voltaram com o início do ano letivo 2021 novamente com o ensino remoto e com várias recomendações e mudanças em especial no processo de avaliação. Dentre as mudanças, podemos destacar o período das avaliações que deixarem de ser bimestrais para se tornar semestrais segundo documento divulgado nas escolas como o Jornada Pedagógica – 2021. Segundo Helder Arce que assina o documento, a avaliação deve atender as demandas do ensino remoto:

A Gestão Escolar deve inevitavelmente incorporar no planejamento e construção de suas avaliações as novas práticas de ensino, de aprendizagem e principalmente as estratégias de segurança e saúde que impõe regras como o distanciamento social e revezamento, por exemplo. À vista disso as equipes técnicas da escola precisam considerar no planejamento de seu processo de avaliação o aproveitamento de todas as atividades realizadas pelos discentes, a chamada - AVALIAÇÃO PROCESSUAL (ARCE, Jornada Pedagógica-2021.p.13).

Assim, podemos dizer que a pandemia do covid-19 acabou por modificar não somente a forma como o ensino passou a ser praticado nesse momento tão peculiar, mas também a forma como o professor e a escola passaram a ver o aluno. Não somente como aquele indivíduo que frequenta a escola para aquisição de conhecimento formal para uma eventual prova, avaliação, exame ou processo seletivo. O aluno é o agente formal do processo de ensino aprendizagem, e sua saúde, sua vida e porque não dizer seu futuro deve ser preservado, e que o conhecimento adquirido dentro da escola pode ser analisado, compreendido e até avaliado de forma mais humana, levando-se em consideração a pessoa e não exatamente sua nota. Mas há ainda muita coisa para melhorar, e essa avaliação do processo ou como foi chamada avaliação processual, ainda tem um longo caminho pela frente, apesar de efetivada como fruto de um estado de exceção causado pelo coronavírus. Pode ser que os mecanismos e as ferramentas de ensino adotadas positivamente durante

esse período possam subsidiar o aluno e realmente formá-lo para a cidadania e que contribua para a continuidade de seus estudos com o término do ensino básico.

4 OS IMPACTOS CAUSADOS PELA AVALIAÇÃO EM FORMATO DE EXAME E SUA RELAÇÃO COM O AUMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

4.1 Avaliação Seletista - agente intensificador do processo educacional de exclusão

A política educacional neoliberal que exaspera os exames educacionais como um formato definitivo e resultadista acabam por atribuir à escola, aos professores e, principalmente, aos alunos a responsabilidade pelo fracasso escolar. Com toda certeza todos podem ter uma parcela de culpa, a escola por fugir a sua função social e reproduzir dentro da escola um sistema dicotômico e segregativo, mais preocupada em atender uma demanda de controle externo do que invariavelmente pedagógico; o professor pode ter sua parcela de culpa por reproduzir um sistema de avaliação que muitas vezes se demonstram mais um conjunto de sentenças irrevogáveis do que um processo diagnóstico e de aprendizagem, até mesmo o aluno, por falta de interesse e desmotivação acionadas por diversos fatores sociais, econômicos e familiares. Apesar de todas essas variáveis de culpabilidade, no entanto, se realmente existe um processo de culpabilidade no sentido doloso da palavra, essa responsabilidade cabe sobremaneira ao modo de produção capitalista que por consequência controla o estado e os dispositivos educacionais que direcionam o processo de ensino e de avaliação no país.

No contexto atual, em que as políticas públicas de avaliação são utilizadas para mensurar e quantificar dados acerca da educação, observamos amplo questionamentos do Estado e da sociedade sobre a qualidade da educação brasileira, em geral, atribuindo aos alunos, professores e escolas a responsabilidade por baixos índices de desempenho. De certo, é necessário questionarmos as razões de tal fato, se as soluções definidas efetivamente produzirão melhores índices, ou se expressam a desqualificação da escola pública (ZANOTTO & SANDRI, 2018. p. 130).

Não queremos aqui apresentar o capitalismo como um bode expiatório pelos pecados educativos de todos os agentes educacionais, visto como uma espécie de Leviatã hobbesiano espectral que leva a culpa pelas deficiências de todos. Muito pelo contrário, pois o próprio modo de produção é formado e deve ser entendido exatamente pelas relações sociais, pelas relações entre classes, por pessoas que compõem essas classes, isto é, os grupos sociais que vão engendrando nesse modo de produção específico.

Para melhor esclarecer o que afirmamos, voltemos à ideia de organização do estado e da formação do capitalismo a partir da teoria dos diferentes modos de produção idealizada por Marx. Os chamados estágios sociais e econômicos que partem desde a questionada Pré-História até a sociedade moderna, assim, de modo sucinto, para efeito explicativo do que pretendemos com esse texto, sem obviamente a pretensão de esgotar o debate sobre a temática em questão.

Inicialmente, a evolução humana começa sua aventura no modo de produção primitivo em um período comumente conhecido para fins didáticos como Pré-História, nesse período o homem iniciava sua jornada evolutiva, nesse período o homem inventa o trabalho em uma condição dialética que também gradativamente vai transformando o homem, que passa por um período de clara evolução, indo desde a fabricação de ferramentas em pedra até a fundição do ferro, que passa por um momento chamado de paleolítico e posteriormente de neolítico, e nessa dinâmica de uma sociedade comunal o homem, inicialmente nômade, inventa a agricultura e inicia o processo de domesticação de animais e com isso torna-se sedentário. Com o advento da escrita e da fundição do metal em substituição da pedra lascada e polida o homem gradativamente vai modificando seu modo de produção.

No modo de produção conhecido como asiático, corresponde à centralização do controle de poder, com destaque para o aparecimento e organização do Estado, que gradualmente começa a controlar a produção, taxar produtos e formar uma sociedade hierarquizada, esse tipo de sociedade é também comum em algumas sociedades africanas e da América pré-colombiana.

O terceiro modo de produção é o escravista, que teve grande destaque nas sociedades greco-romanas, com inúmeras tensões entre ricos e pobres, entre homens livres e escravos, o antagonismo frequente era fonte de diversas lutas e conquista em diversos conflitos internos e externos que levaram ao fim de reinos e impérios, destaque para o crepúsculo do império romano pelos povos bárbaros que acabou também tendo inter-relação com o advento de um novo modo de produção, o modo de produção feudal.

No modo de produção feudal o conflito estava na relação servil, a propriedade de terra conhecido como feudo era dividido e distribuído em uma relação de suserania e vassalagem, onde o camponês era o principal objeto de uma exploração que deveria pagar tributos, grosso modo, pelo arrendamento da terra e pela proteção do senhor feudal. Com o processo de mercantilização e desenvolvimento dos burgos, o comércio foi ganhando vitalidade e as cidades foram retomando sua importância histórica num processo de

renascimento urbano. As relações servis foram gradativamente dando lugar as relações sociais do trabalho assalariado, os meios de produção foram mudando sua estrutura e a força produtiva deixou de ser o trabalho no campo e passou a ser o trabalho na cidade. Sobre o fim do feudalismo Sobrinho (2012, p. 21) diz que “Na Europa Ocidental, ele começou a ser abolido em favor da mercantilização da economia, surgindo novas estruturas econômicas – Mercantilismo – dando curso a transição para o capitalismo e ao aparecimento da economia política moderna”. O capitalismo então passou a estabelecer as relações sociais entre trabalho e capital. Como destaca Montaña e Duriguetto (2010):

Nessa relação (entre capital e trabalho), longe de realizar a “liberdade”, é uma relação de *exploração* e *alienação*. Portanto, o trabalho, ontologicamente determinante do ser social e da liberdade, na sociedade comandada pelo capital promove a exploração e alienação do trabalhador – o trabalho assalariado, portanto, desumaniza o trabalhador. (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2010. p. 81)[Grifo do autor].

O modo de produção capitalista trabalha em prol dessa alienação e exploração, o capitalismo por visar a maior concentração de capital e menor distribuição de riqueza por consequência acaba por avolumar as desigualdades sociais. E são essas desigualdades que queremos enfatizar no desenvolvimento desse modo de produção, desigualdades essas que muitas vezes a escola e todos os seus agentes contribuem para avolumar, por vários fatores, que vai desde o fato de fazerem parte dessa grande engrenagem produtiva que é histórica e muitas vezes imperativo dentro das instituições educacionais, até o fato de tomarem posições apáticas ou não tomarem posição na luta de classe que permeia e envolve essas relações sociais, fato que boa parte das vezes acaba por legitimar esse poder dominante. Como bem destaca Bourdieu (1982):

A ação pedagógica escolar que reproduz a cultura dominante, está contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima (BORDIEU, 1982. p. 21).

Somente o modo de produção capitalista e o sistema neoliberal de ensino se beneficia com essas desigualdade e com essa baixa qualidade da educação, aliás até o conceito de qualidade da educação deve ser problematizado, através dos resultados obtidos com os indicadores de desenvolvimento da educação básica, o próprio sistema cria condições para implementar suas políticas públicas, seus programas e projetos que encontram respaldo em seus próprios números para viabilizar suas reformas e políticas de financiamento da educação.

As agências financeiras internacionais estão interessadas na qualidade da educação escolar, como estratégia de êxito da globalização econômica, ou seja, do sistema financeiro internacional, da transformação dos processos de produção, dos mercados de consumo, das infraestruturas e dos serviços de informação e comunicação. A avaliação educacional está atrelada a um viés economicista, ou seja, critérios econômicos de análise do desempenho da educação escolar e, em muitos casos, bem longe de critérios pedagógicos (LIBÂNEO, 2008.p.245 - 246).

O estado-avaliador se preparou para consolidar essa estrutura educacional, foram muitos os mecanismos utilizados para esse fim ampliando sua constituição normativa ao longo de toda a década de 1990 e 2000. Como destaca Freitas (2005):

Na produção das normas, foi particularmente intensa a atuação do Executivo central no período 1994-2002, tendo o mesmo operado sinalizando alterações constitucionais e induzindo o processo legislativo. Ampliou também a sua própria ação normativa: (a) intensificando a regulamentação da educação básica; (b) acentuando a subordinação do Conselho Nacional de Educação ao MEC, com o que a ação desse órgão reforçou a regulação central, em que pesem resistências há vidas; (c) tornou o INEP o órgão “mensurador-avaliador” da educação no País. Esses caminhos ensejaram uma ampliação extraordinária do aparato de regulação do Estado central (FREITAS, 2005, p. 10).

A sociedade e o estado podem até ter sua parcela de culpa na efetivação deste estado-avaliador, porém, o maior prejudicado indubitavelmente foi e ainda é o aluno. O estudante é aquele que ao longo de todo o processo de ensino, durante toda sua vida escolar é submetido a esse estado-avaliador, sendo atribuído a ele a base para o sucesso e insucesso da escola e o seu próprio através de um conceito distorcido de meritocracia. É o aluno que passará por processos de avaliativos internos e externos, é o aluno que sofrerá invariavelmente o processo de classificação e seleção que acontece dentro da escola desde a tenra infância educacional e isso o acompanhará por todo o ensino básico até mesmo para acesso ao ensino superior.

Para ilustrar o que estamos afirmando, tomemos como exemplo os dados do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua- 2019. Os números mostram que 20,2% dos jovens e adultos entre 14 a 29 anos – cerca de 10,1 milhões de pessoas- não completam o ensino básico, a maioria por evasão ou abandono ou porque simplesmente nunca frequentaram a escola. Outro dado importante relacionado à escola é a quantidade de pessoas acima da idade escolar com 25 anos ou mais que não concluíram o ensino médio, em 2019 esse número chegou a 51,2%. Isso quer dizer que a maioria das pessoas em idade ativa, cerca de 69,5 milhões de pessoas simplesmente abandonam a escola em pleno ensino médio, dentre os vários motivos justificados estão a

necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, destaca-se ainda gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%) (PNAD/2019).

Na transição entre o ensino fundamental e o médio os índices de abandono também são alarmantes como destaca o relatório do PNAD/2019:

Por outro lado, o abandono precoce, ainda na idade do ensino fundamental, foi de 8,5% até os 13 anos e de 8,1% aos 14 anos. Esse padrão se mantém semelhante entre homens e mulheres e entre as pessoas de cor branca e preta ou parda. Vale destacar que o grande marco da mudança foi a idade de 15 anos que, em geral, é a idade de entrada no ensino médio. Nessa idade, o percentual de jovens que abandonaram a escola quase duplica frente aos 14 anos de idade. Em termos regionais, nota-se que o abandono escolar precoce até os 13 anos foi mais acentuado no Norte (9,7%) (BRASIL, IBGE/PNAD/2019).

Note-se que, o índice de abandono escolar entre os jovens de 13, 14 e 15 anos é muito grande. Se comparado aos índices dos jovens de 13 anos (8,5%), os índices quase dobram quando levamos em conta o abandono escolar dos jovens a partir dos 16 anos que detêm os maiores percentuais, chegando a 18% entre essa faixa etária até os 19 anos. Como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo e que já frequentaram escola, por idade em que abandonou a escola pela última vez, segundo as Grandes Regiões, o sexo e a cor ou raça (%)

Grandes Regiões, sexo e cor ou raça	Idade em que abandonou a escola pela última vez (%)						
	Até os 13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos ou mais
Brasil	8,5	8,1	14,1	17,7	17,8	15,8	18,0
Norte	9,7	7,3	11,3	14,0	15,2	15,9	26,6
Nordeste	9,0	7,3	13,9	14,9	16,4	16,2	22,2
Sudeste	8,7	9,0	14,9	21,6	18,2	14,6	12,9
Sul	7,1	9,9	16,3	19,2	20,6	15,5	11,4
Centro-Oeste	5,9	6,3	12,2	16,6	20,6	18,6	19,9
Sexo							
Homem	9,0	7,7	13,6	17,4	18,0	16,9	17,5
Mulher	7,8	8,8	14,9	18,0	17,4	14,3	18,8
Cor ou raça							
Branca	8,3	9,5	14,6	19,4	18,2	15,2	14,9
Preta ou parda	8,6	7,7	13,9	17,0	17,6	15,9	19,2

Fonte – IBGE/PNAD- 2019

As taxas de evasão e de abandono escolar são somente algumas das muitas facetas e vicissitudes impostas pelo mercado capitalista e que compõem o processo de seleção e classificação homogêneo e avolumado pelas especificidades do sistema educacional neoliberal. O processo de seleção não ocorre somente durante ou ao final do ensino médio ou mesmo na transição para o ensino superior, e nem ocorre somente pelo processo de

avaliação seletista e classificatório. O processo de exclusão e seleção ocorre durante todo período escolar, com a evasão, o abandono, a reprovação, a repetência, a distorção idade-série e com todos os outros entraves que permeiam o processo educacional e que vão deixando vários alunos pelo caminho.

Se todos os alunos matriculados no ensino básico conseguissem chegar ao final do ensino médio com êxito, a lutar por uma vaga de acesso ao ensino superior seria muito mais latente, e a disparidade entre o número de aluno que concluem o ensino médio e o número de vagas ofertadas no ensino superior seria maior ainda. A avaliação seletista e classificatória acaba por intensificar um processo de exclusão que a sociedade impõe ao estudante desde o início de sua odisseia escolar. O processo educacional faz parte desse processo de exclusão capitalista e esse é o maior desafio no conflito social ao qual o aluno este envolvido, como destaca Sader (2008):

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. [...] Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (SADER, 2008. p. 15)

A escola, por meio dos processos de convenção educacional e muitas vezes, o professor por meio dos processos de avaliação acabam por efetivar as injustiças sociais que subordinam a educação e o trabalho aos meios de produção instituídos no capitalismo. A transformação emancipadora como diria Sader é um dos principais focos de luta daqueles que ainda acreditam que a educação pode agir como agente de transformação social mesmo em meio a uma sociedade capitalista que teima em oprimir e alienar, uma transformação radical que Mészáros (2008) chama de mudança “para além do capital”:

As instituições formais de educação certamente são parte importante do sistema global de internacionalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não- por mais ou menos tempo, em um número de anos bastante limitado- das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (MESZÁRÓS, 2008, p. 44)

O autor deixa claro que as instituições de educação fazem parte desse processo que leva o indivíduo à subserviência à lógica do capital, e que a escola segue executando a tarefa que lhe foi atribuída mesmo que inconscientemente. Assim, até os mecanismos de reforma educacional trabalham sob a lógica do capital desenvolvendo processos

formativos que viabilizem o desenvolvimento econômico e seus princípios bem definidos, nem mesmo as instituições de ensino devam ser consideradas como instituições neutras, mas com princípios que podem ser combatidos, não através da transferência de conhecimentos, mas através da construção de uma visão além do panorama neoliberal, o que requer uma mudança conjuntural e estrutural que ainda amarra o processo de ensino-aprendizagem.

4.2 O capitalismo no contexto amazônico: par dialético - objetivos educacionais e avaliação

Para Luiz Carlos Freitas (1994) a avaliação deve incorporar os objetivos e apontar uma direção e a escola capitalista encarna seus objetivos de acordo com a sociedade na qual está inserida para garantir o controle das funções sociais por meio dos procedimentos de avaliação. Para Freitas existe um par dialético entre os objetivos da educação e o processo de avaliação, sem objetivos não haveria uma relação prática no processo educacional. Isso nos leva a seguinte problematização, a educação serve para quê, ou mais especificamente, para quem? Para responder essa questão vamos partir do seguinte fundamento adotado por Freitas (1994) que citando Mészáros afirma que:

A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1. A produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para o controle político. Destaque –se ainda, a sua vocação elitista. A escola capitalista não é para todos. É uma escola de classes (FREITAS, 1994. p.90).

Essa realidade elitista baseada nesse fundamento capitalista está estreitamente relacionada com a própria formação social brasileira e por conseguinte com o desenvolvimento do estado do Amazonas, atrelado com o processo de internacionalização da educação a partir dos conceitos instituídos pelo próprio sistema capitalista.

Para compreendermos melhor essa relação dialética voltemos um pouco para a História. A história do Amazonas, ou melhor, da educação no Amazonas pode ser dividida em três partes para o melhor entendimento didático do processo dialético que discorreremos neste capítulo. Primeiro, a Amazônia colonial; segundo, o Amazonas republicano no cenário da economia mundial e terceiro, a educação no cenário desenvolvimentista.

A Amazônia no período pré-colonial era habitada por diversas sociedades nativas simples e também complexas, chamadas por muitos pesquisadores de cacicados complexos. Essas sociedades viviam basicamente da caça, pesca e coleta, o seu modo de

produção era considerado primitivo, com o cultivo de plantas nativas e com atividades ceramistas e o comércio baseado no escambo. Os cacicados complexos eram de fato mais sofisticados com povoação mais extensa, com grande número de habitantes com capitais de província e costumes mais peculiares como o uso de vestimentas, com tronco linguístico complexo e poder político hierarquizado.

Com a expansão marítima no século XV e XVI e com o avanço do capitalismo comercial os europeus chegam à América, principalmente motivados por fatores econômicos com o advento do mercantilismo, a primeira escola econômica a partir do século XVI, e que segundo Vasconcelos e Garcia (2006):

Apesar de não representar um conjunto técnico hegemônico, o mercantilismo tinha algumas preocupações explícitas sobre a acumulação de riquezas de uma nação. Continha alguns princípios de como fomentar o comércio exterior e entesourar riquezas. O acúmulo de metais adquire grande importância, e aparecem relatos mais elaborados sobre a moeda. Considerava-se que o governo de um país seria mais forte e poderoso quanto maior fosse seu estoque de metais preciosos. Com isso, a política mercantilista acabou estimulando guerras, exacerbou o nacionalismo e manteve a poderosa e constante presença do Estado em assuntos econômicos. (VASCONCELOS/GARCIA, 2006. p.16)

Seguindo essa lógica do mercado os primeiros colonizadores chegam à Amazônia. O espanhol Vicente Yañes Pizón encontra a foz do rio Amazonas por volta de 1570, vale lembrar que pelo tratado de Tordesilhas o território que conhecemos hoje como região amazônica pertencia à Espanha. No século XVI, várias expedições vieram desbravar e explorar a Amazônia, todas elas com interesse prioritariamente econômico e de política estratégica. As expedições mais conhecidas são de Francisco Orellana, que ocorreu de um desdobramento da expedição espanhola de Gonzalo Pizarro, que saiu de Quito, no Peru, em 1541, em busca do famoso e lendário *El dorado e o País da Canela*, uma região cheia de especiarias que poderia levar os espanhóis a fazer frente com as regiões comercializadas pelos portugueses. Assim, a expedição de Orellana cruza toda região amazônica, atingindo o Atlântico em 1542.

Outra famosa expedição amazônica, é a expedição de Pedro Teixeira que graças à União Ibérica faz o caminho oposto a Orellana, saindo de Cameté em 1637, chegando em Quito 12 meses depois. Foi uma expedição motivada por interesses políticos, econômicos e estratégicos já que no seu retorno, Teixeira foi tomando posse das terras pela coroa portuguesa em nome do rei da Espanha Felipe IV.

Todas as expedições que cruzaram a região amazônica estavam devidamente acompanhadas de clérigos da igreja católica com a missão de catequizar os povos

autóctones que fossem encontrando e que sobrevivessem a fúria e a matança imposta pelos povos europeus aos povos nativos da região, a igreja naquele momento oportuno atendia tanto aos objetivos da Coroa quanto aos seus próprios anseios.

Essa imposição do domínio europeu não se deu de forma branda e pacífica, muito pelo contrário, ocorreram guerras e resistência dos povos indígenas a esse domínio. Sobre isso Santos (2010) escreve.

O saldo desse confronto belicoso sempre era de muitos índios mortos, e os sobreviventes eram transformados em escravos. O padre Antônio Vieira em uma de suas cartas ao rei de Portugal, em 20 de abril de 1657, faz o seguinte desabafo: “as injustiças e tiranias, que se tem executado aos naturais dessa terra, excedem muito às que fizeram na África. Em espaço de quarenta anos se mataram e se destruíram por esta costa e sertão mais de dois milhões de índios, e mais de quinhentas povoações como grandes cidades, e disto nunca se viu castigo”. Só no ano de 1655, segundo Vieira, cativaram no rio Amazonas, dois mil índios (SANTOS, 2010. p. 57).

O massacre aos povos indígenas ocorreu durante todo o processo de conquista e penetração dos territórios amazônicos - para não falarmos que continuam até os dias atuais – muitas vezes a igreja se incomodava com a dimensão desses genocídios, esse relato do padre Antônio Vieira é um exemplo disso, porém sua intervenção para o impedimento desses massacres eram mínimos, muitas vezes eram omissos e por vezes chegando até a contribuir com o apaziguamento e mudança estrutural e cultural dos nativos através da “educação” dos povos indígenas por meio da catequese e das missões religiosas, chegando muitas vezes a atuarem como administradores temporais e espirituais em muitos aldeamentos.

Com o fim da União ibérica, a região amazônica passa para a posse dos portugueses, principalmente, pela assinatura do Tratado de Madri (1750). Era o início da chamada era pombalina, durante o reinado de D. José I (1750-1777), sob o comando de Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, adepto do pensamento iluminista, adotou diversas medidas de cunho mercantilista, que ficaram conhecidas como reformas pombalinas, medidas que impactaram tanto em Portugal quanto no Brasil, principalmente na Amazônia. Como destaca Santos (2010):

A reformulação e ampliação da insipiente máquina administrativa: criou o Estado do Grão-Pará e Maranhão (1751), depois o transformou no Estado do Grão-Pará e Rio Negro (1772), com sede em Belém; criou Companhia de São José do Rio Negro (1755), com sede em Barcelos; e transformou as antigas missões em vilas e lugares, com novas denominações lusitanas (SANTOS, 2010. p.95).

Essa reformulação administrativa da região amazônica, ficou a cargo de Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão do marquês de Pombal e que foi nomeado governador e capitão-general do estado do Grão-Pará e Maranhão. No cumprimento dessa missão, Mendonça Furtado inicia suas viagens de posse pela Amazônia, ocasião em que passa pelo sítio de Itacoatiara e segundo o historiador Francisco Gomes da Silva grava a pedra que se tornaria símbolo-mor da cidade.

À tardinha de 29 de dezembro (1754) a expedição aportou no sítio Itacoatiara. Antes de retomarem a viagem, no amanhecer seguinte, foi rezada a missa. Uma das pedras da parte mais alta do Jaurí, transformada em altar forrado de branco, testemunhou o solene momento religioso. O ciclo da cheia apenas iniciara permitindo que os circunstantes divisassem outras volumosas rochas dispersas na parte baixa da enseada, a maioria trazendo em sua face externa grafismos rupestres em forma de ‘casetas’ – seguramente pintados pelos Aroaquis no período pré-colombiano. Quando a pedra referida no início deste parágrafo, isenta desses ‘sinais’, por conter o registro da passagem por conter o registro da passagem de Mendonça Furtado pelo lugar, mais tarde ganharia feições de monumento histórico e símbolo-mor do Município (SILVA, 2017. p. 131).

Dentre as muitas responsabilidades de Mendonça Furtado para fazer cumprir as medidas pombalinas, estava a expulsão dos jesuítas e a distribuição de suas terras entre militares e colonos. As missões jesuíticas e a educação religiosa não atendiam mais aos novos preceitos da Coroa sob o controle do marquês de Pombal.

Com a destituição dos religiosos da Companhia de Jesus, a língua materna de cada um dos povos indígenas foi proibida e a língua portuguesa tornou-se a língua oficial obrigatória. Assim, a educação e a administração das vilas em geral ficou nas mãos de juizes ordinários, vereadores e oficiais de justiça que deviam fazer cumprir as ordens da Coroa.

O Brasil chega a sua independência em 1822, nesse período, o Amazonas – como compreendemos hoje - ainda não existia, esse território fazia parte do Estado do Grão-Pará e Rio Negro e somente em 1850, impulsionados por uma série rebeliões, revoltas sociais e intensos conflitos políticos entre o Pará e o Rio Negro, a então comarca do Alto Amazonas recebe o status de Província do Amazonas, reconhecido pelo então Imperador do Brasil D. Pedro II, tendo Barcelos como capital, que posteriormente teve a capital transferida para a Barra do Rio Negro, que hoje se constitui a cidade de Manaus.

O período republicano brasileiro é um período extremamente conturbado, cheio de idas e vindas históricas envolvendo diferentes formas de governo e de organização democráticas- como já vimos em um capítulo anterior deste trabalho- e o Amazonas não foge a essa regra.

O início do período republicano coincidiu com um período de grande predominância econômica extrativista na região Amazônica, conhecido como Período da Borracha ou ciclo da borracha. Esse período foi impulsionado pela grande demanda estrangeira por látex, gerada pela indústria Europeia e principalmente pela forte impulsão da industrialização americana. Os seringueiros, os seringalistas, as casas aviadoras, toda a economia do Amazonas como um todo, principalmente a sua capital Manaus era movida pela demanda americana de látex. Sobre isso, Marcio Souza (2009) destaca que “Da humilde origem em 1870 o extrativismo da borracha ocupou em 1910 um quarto das exportações brasileiras. Foi um crescimento notável, por ocorrer concomitante ao crescimento da cultura do café, que era a base da economia do país”. O capitalismo americano e inglês foram ampliando essa demanda para vários componentes industriais que necessitavam da goma elástica. Assim, a força do trabalho amazonense se voltou para produção e extrativismo deste produto. Enriquecendo uns poucos seringalistas em detrimento da mão de obra barata de inúmeros seringueiros.

No entanto, foi um dos ciclos econômicos mais efêmeros do país, se encerrou tão logo começou a concorrência com os asiáticos. Rapidamente os detentores do capital internacional se voltaram para outra região mais atrativa economicamente e muito mais estruturada. Com isso, o látex da Amazônia, seus investidores e sua população foi padecendo à míngua e sendo gradativamente abandonada. Santos, citando Caio Prado Júnior diz que:

Desfeito o castelo de cartas em que se fundava a prosperidade fictícia e superficial, nada sobrou, a riqueza amazônica se desfez em fumaça. Foram-se os aventureiros e abusadores de fortuna fáceis procurar novas oportunidades em qualquer outro lugar. Ficou a população miserável de trabalhadores que aí se reuniu para servi-los, e que trazia estampado no físico o sofrimento de algumas gerações aniquiladas pela agrura do meio natural; mais ainda, pelo desconforto da civilização de fachada que roçou apenas de leve as mais altas camadas de uma sociedade de aventureiros (SANTOS, 2010. p. 226).

Após o fim do ciclo da borracha e alguns projetos políticos fracassados, o Amazonas é deixado à margem do protagonismo do sul e sudeste do país e somente volta a protagonizar no cenário brasileiro e posteriormente no cenário mundial na chamada Era Vargas (1930-1945), tendo novamente os Estados Unidos como pano de fundo. Com a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos e o Brasil firmaram acordos que ficaram conhecidos como acordos de Washington. Com os japoneses tomando a maioria das áreas asiáticas, os EUA precisavam avolumar seus estoques de borracha e com isso a Amazônia brasileira foi novamente acionada para aumento da produção da borracha nativa a fim de

atender à necessidade do capital americano, foi a chamada batalha da borracha, com isso foram criados mecanismos na região para dar esse suporte logístico à produção, em troca, os americanos estabeleceram bonificações no campo da saúde, contribuição no saneamento básico e assistência à pesquisa científica. Mas isso também foi efêmero como destaca Souza (2009):

Quando a guerra acabou, ainda que os planos de assistência médica e higiene tivessem contribuído para melhorar as condições de vida da população interiorana, o preço pago em vidas humanas para a batalha da borracha foi incalculável. A campanha da borracha não era na verdade, um plano de valorização regional a longo prazo, embora assim se apresentasse, mas consequência de um esforço para manter a demanda da exigência do mercado internacional dominado pelos Estados Unidos (SOUZA, 2009. p. 321)

Depois da fracassada batalha da borracha, outros planos foram constituídos com a finalidade de valorizar e desenvolver economicamente a região Amazônica, como a Superintendência de Valorização Econômica da Amazônia – SPVEA e a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM, que apesar de terem constituído alguns avanços efêmeros, ambos de modo geral, não lograram êxito. A Amazônia somente entra nos holofotes nacionais com a efetivação do modelo Zona Franca de Manaus, constituído no governo militar, em plena ditadura sob o slogan de “integrar para não entregar” por medo de que a região se tornasse alvo de interesses internacionais. Para Souza (2009) após esse período:

A Amazônia foi aberta a expansão do capitalismo, de acordo com as diretrizes de uma economia política elaborada por uma série de governos militares, seguidas finalmente pelos governos civis da Nova República e posteriores, que pretendia promover na região um modelo de desenvolvimento modernizante (SOUZA, 2009. p. 327)

Na verdade, podemos dizer que a Amazônia, historicamente sempre esteve aberta à expansão do capitalismo e isso é apresentado pela história a todo instante, desde a colonização fundamentada no capitalismo comercial, passando pela belle époque da borracha incentivada pela industrialização americana, chegando até os dias atuais frente à economia exportadora de eletroeletrônicos, fincada em uma Zona Franca no meio da floresta Amazônica, a qual emprega grande parte da população amazonense. E aqui nós entramos no terceiro eixo dessa explanação que é Amazônia nesse cenário desenvolvimentista.

Após a Segunda Guerra mundial o mundo fica polarizado entre Estados Unidos e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS e alguns conceitos passam a ser

amplamente divulgados e consolidados como o conceito de primeiro mundo representado pelos Estados Unidos e pelas economias capitalistas de mercado, o conceito de segundo mundo representado pela URSS – e posteriormente pela Rússia e as economias entrelaçadas ao socialismo e o conceito de terceiro mundo relativamente representado pelas economias da América Latina, África, parte da Ásia e outros que não demonstravam pleno desenvolvimento sob os aspectos dos conceitos assim instituídos.

Com o fim da URSS no final dos anos de 1990, os conceitos sofreram modificações e os países passaram a ser classificados, grosso modo, como países desenvolvidos e países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Com isso, uma grande gama de países procurou então se alinhar, integrar-se, copiar dentro de seus interesses locais e até tentar reproduzir de maneira tosca o que essas grandes economias mundiais tem feito para conseguir o status de país desenvolvido. Isso ocorre iminentemente no Brasil na busca pelo desenvolvimentismo seguindo os parâmetros capitalistas norte-americanos.

Sob esse prisma do capitalismo e das economias globalizadas, os países desenvolvidos são caracterizados por um alto Índice de Desenvolvimento Humano- IDH, um índice criado em 1990 pelo economista indiano Amartya Sen, e que mensura três principais indicadores da qualidade de vida: a saúde, a educação e a renda. Esses são fatores primordiais para aqueles países que buscam o crescimento e o desenvolvimento econômico. Como salienta Vasconcelos e Garcia (2004).

Crescimento econômico é o crescimento contínuo da renda *per capita* ao longo do tempo. Desenvolvimento econômico é um conceito mais qualitativo, incluindo as alterações da composição e a alocação dos recursos pelos diferentes setores da economia, de forma a melhorar os indicadores de bem-estar econômico e social (pobreza, desemprego, desigualdade, condições de saúde, alimentação, educação e moradia) (VASCONCELLOS/GARCIA, 2004. p. 210).

Fica claro que a noção de desenvolvimento passa pela educação. A educação sempre foi uma das matrizes de todo processo de desenvolvimento da sociedade, historicamente, atrelado ao modo de produção capitalista. Fazendo essa relação dialética percebemos que na colonização da Amazônia com a catequeses e a educação missionária que usaram as populações indígenas como mão de obra escrava, mudaram a língua, dizimaram culturas inteiras, atendendo a interesses e aos objetivos da igreja em um período impulsionado pela contrarreforma, e do Estado impulsionado pelos princípios mercantilistas.

O Estado, inicialmente português, também age segundo seus objetivos de desenvolvimento. Na era pombalina, a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa foi

imposta para melhor entendimento das forças de dominação, baseados em princípios mercantilistas de acumulação de riquezas. Posteriormente, essa dominação política e ideológica acontece durante todo período republicano com a clara interferência norte americana na economia, na política e na sociedade brasileira e amazônica de modo especial, agora seguindo os princípios do modo de produção capitalista.

E assim foi por toda a história, como já destacamos, a educação não é neutra, é importante entender seus objetivos e sua relação com o sistema e o modo de produção vigente, e importante termos esse discernimento. O sistema educacional, desde o período colonial até a era moderna age e avalia suas ações de acordo com os objetivos do sistema, que segundo Mészáros são dois: as produções para o funcionamento da economia e a elaboração de métodos de controle. E, dentre esses métodos de controle do desenvolvimento econômico e controle educacional instituído pelo capitalismo está a avaliação educacional, seja ela de nível internacional, nacional ou local. Para Libâneo (2008):

Os rumos que as práticas avaliativas vêm tomando no âmbito do sistema de ensino brasileiro, encaminha-se para a subordinação do trabalho dos professores e, portanto, da avaliação que fazem, aos critérios da avaliação do sistema. Nesse caso, não são os objetivos de ensino que irão determinar as formas de avaliação, mas a avaliação é que acabará por determinar os objetivos, ou seja, dependendo das finalidades postas pelos governos em relação à avaliação do sistema de ensino, ter-se-á uma escola funcional a serviço dos interesses de agências externas as escolas (LIBÂNEO, 2008.p.240).

A noção de desenvolvimento tão almejado por muitos países, principalmente o Brasil, passa pelos patamares da educação e pelo crivo da avaliação. Para Freitas (1994) “A categoria avaliação é muito mais ampla do que a utilização de “provas” ou instrumentos de medição. Envolve, além dessa dimensão, a avaliação como instrumento de controle disciplinar e como instrumento de aferição de atitudes e valores dos alunos” (FREITAS, 1994. p. 59). Daí a avaliação, e o sistema de avaliação externa ganhar cada vez mais importância dentro e fora da escola, não diz respeito somente a transição de uma série para a outra, de uma etapa para a outra ou mesmo de um nível para o outro, diz respeito ao desenvolvimento histórico e onde o país quer chegar seguindo os fundamentos econômicos do capitalismo, muitas vezes em detrimento do próprio sistema social.

4.3 Avaliação humanizada e os desafios de uma educação voltada para o aluno

O sistema educacional brasileiro sempre se configurou como piramidal, basta compararmos o número de alunos que entram no primeiro ano do ensino fundamental com os alunos concluem o ensino médio. A diferença é alarmante. Como já destacamos, o número de desistentes, evadidos ou reprovados ao longo de toda sua vida estudantil, assinala um processo de seleção que ocorre diuturnamente nas escolas, mas que muitas vezes é visto como algo normal. Como uma espécie de Darwinismo educacional. Freitas (1994) diz que:

Além de piramidal, o sistema educacional apresenta, ainda um tipo de seletividade que Bourdieu e Passeron chamam de 'eliminação adiada'. As classes sociais menos privilegiadas transitam por determinados caminhos pré-estabelecidos e que as orientam pra determinadas profissões- em geral menos valorizadas-, enquanto as classes mais privilegiadas se dirigem para os níveis mais altos de escolaridade – em profissões mais valorizadas social e economicamente falando. Interioriza-se, assim, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Essa função social seletiva, incorporada pela escola, faz com que ela seja vista como um local de preparação de recursos humanos para os vários postos de trabalho existentes na sociedade. Nesse sentido, se não houver resistência, a escola retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas (FREITAS, 1994. p. 92).

O processo de seleção que a escola faz com os alunos durante todo o processo educacional acaba por traduzir os ideais firmados no pensamento capitalista. A odisséia educacional já impõe dificuldades educacionais que transparecem como algo natural em um processo de meritocracia absolutamente ilusório. As disparidades econômicas expressas pelas diferentes classes sociais ficam evidentes ao longo da vida escolar do aluno. Como destaca Bourdieu (2007):

No estado atual, a exclusão de grande massa de crianças das classes populares e médias não se opera mais na entrada na sixième, mas progressiva e insensivelmente ao longo dos primeiros anos do secundário, através de formas denegadas de eliminação, a saber: o atraso (ou a repetência) como eliminação diferida; a relegação aos ramos de ensino de segunda ordem que implica um efeito de marcação e estigmatização, propício a impor o reconhecimento antecipado de um destino escolar e social (BOURDIEU, 2007. p. 171-172)

Essa estigmatização dos alunos de classes menos favorecidas é um fator que também contribui para esse processo de exclusão, a repetência, a distorção idade-série, são fatores determinantes nesse processo de exclusão. Os alunos de classes mais favorecidas socialmente já desfrutam de privilégios que vão além do que pode ser perceptivo em sala de aula. Escolas particulares com um número maior de tempo de aula, com salas de aulas com um número reduzido de alunos em comparação com as salas lotadas da escola pública, com alunos que os pais vão deixar na porta da escola em veículo próprio enquanto o aluno da escola pública acaba por dormir pouco, acordar mais cedo, sair muito mais cedo de casa, pois tem que pegar o transporte público para chegar a sua escola. Alunos de escola particular que fazem curso de língua estrangeira ou vão para uma aula de reforço em horário alternado, enquanto que, o aluno

de escola pública muitas vezes no horário alternado tem que se dedicar a algum tipo de trabalho alternativo para ajudar na renda da família. Sem falar na dificuldade dobrada do aluno do interior do interior, que no Amazonas, por exemplo, tem que acordar de madrugada para pegar um barco ou canoa a fim de se deslocar para a escola, em um ambiente onde o trabalho infantil no roçado é tido como natural e a internet é um privilégio de poucos alunos.

Se a dificuldade de um aluno da cidade para chegar a ter acesso ao ensino superior é imensa, imaginamos o quanto essa dificuldade educacional se multiplica analisando a realidade do aluno que estuda na comunidade do interior do interior dessa mesma cidade. O mérito é esvaído pela contradição que a sociedade de classe impõe as famílias com meios de vida completamente antagônicos. Como afirma Frigotto (1989):

O rendimento escolar, a permanência ou não ao longo da trajetória escolar são tidos como função de um conjunto de “fatores”. As análises multivariadas, com elaborada sofisticação estatística, chegam sempre a mesma conclusão (quase metafísica) – o fator sócio-econômico é que tem o peso maior na “determinação” das diferenças encontradas; em seguida, os fatores ligados a educação do país, etc. (FRIGOTTO, 1989 p. 49). [destaque do autor].

Muitas vezes, a escola com o pensamento funcionalista, transfere para o aluno a responsabilidade pela sua aprovação e reprovação, ao aluno são imputados pré-conceitos como desinteresse, a bagunça durante a aula, faltas em excesso, é burro, é preguiçoso, dentre outros conceitos que a escola rotula de modo generalizado, sem observar essas problemáticas sociais imposta pelo próprio sistema ao aluno. Freitas (1994) diz que precisamos saber discernir “entre os objetivos da escola (incorporação da função social seletiva) e objetivos pedagógicos em nível de matérias escolares” (FREITAS, 1994. p. 92), isso quer dizer que apesar dessa incorporação pela escola dos preceitos capitalistas ao qual ela está inserida, é necessário olharmos o outro lado da moeda. Não podemos simplesmente aceitar isso como um fator natural, como bem destacou Freitas, pelo contrário, é necessário haver resistência; a escola pode e deve ser um baluarte dentro do sistema, agir como mediadora do conhecimento e com princípios que observe o todo e não somente uma parte, observando prioritariamente o direito do aluno a uma educação de qualidade e verdadeiramente mais humana, e esse é um imenso desafio. Para Hoffmann (2017):

Em nome da justiça da precisão, ocorre muita injustiça em avaliação. Os instrumentos de medidas podem ser precisos e bem elaborados, mas isso não garante seu bom uso e a decorrente orientação aos alunos. Muitos testes nem mesmo se aplicariam em certos alunos em certos momentos, pois se mostram completamente desconectados do desenrolar da sala de aula, anacrônicos em seu sentido. O que importa é dinamizar a relação entre professores e alunos, a partir de um processo avaliativo mediador, dialógico, reflexivo (HOFFMANN, 2017. p. 81)

A avaliação precisa ser mais que uma precisão de justiça ou um processo de seleção que somente acentua as injustiças educacionais e, conseqüentemente, as econômicas. A avaliação precisa ser mais mediadora, mais humanizada na sua essência, observando todos os fatores socioeconômicos que estão imbricadas no estudante e no processo educacional e que invariavelmente se refletem nelas.

Buscando essa base humanista, Paulo Freire diz que “Não se pode encarar a educação a não ser como um que fazer humano” (1997, p. 9). O processo humanista de ensino precisa superar o processo de educação bancária com o qual o processo de ensino se acostumou a praticar, principalmente, através do processo de avaliação que privilegia a memorização e a repetição de conteúdos. Para Freire (1967):

A concepção bancária, por fim, nega a realidade do desvenir. Nega o homem como um ser da busca constante. Nega a sua vocação ontológica de ser mais. Nega as relações homem-mundo, fora das quais não se compreende nem o homem nem o mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega seu poder de admirar o mundo, de objetiva-lo do qual resulta o seu ato transformador. Nega o homem como um ser da práxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida. Desse modo, não pode esconder a sua ostensiva marca necrófila (FREIRE, 1997. p. 14).

E complementa:

A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. [...]A concepção humanista, que recusa os depósitos, a mera dissertação e narração dos fragmentos isolados da realidade, realiza-se através de uma constante problematização do homem-mundo. Seu quefazer é problematizador, jamais dissertador ou depositador (FREIRE, 1997. p. 14-15)

A educação bancária ainda se reflete na forma de avaliação julgadora, seletiva e conteudista adotadas pelas escolas, principalmente nas avaliações em formato de exame. A avaliação que seleciona e classifica, seguindo o modelo de exame adotado pelo capitalismo, atende somente ao processo de exclusão economicista viabilizado pela economia de mercado. Esse processo de seleção segue a lógica da divisão internacional do trabalho, que direciona o processo de produção da economia global, onde um país subdesenvolvido, grosso modo, produz a matéria-prima e exporta aos países desenvolvidos que por sua vez transformarão essa matéria-prima em produto industrializado e a exportarão para o mercado consumidor que em sua grande maioria são exatamente os países emergentes, uma lógica acentuada pelo processo de globalização.

Essa lógica de mercado acaba por ser reproduzida pela escola em seu processo de avaliação seletista e classificatória que só acentua as desigualdades sociais. Uma verdadeira disparidade, se comparada com a avaliação humanizada que olha para o aluno como um ser ativo, dinâmico e sujeito do processo de ensino-aprendizagem, um estudante que segundo Paulo Freire (1997) “não é mais a caixa passiva, que vai sendo preenchida, mas um corpo consciente, desafiado e respondendo ao desafio”, Mészáros também vai nessa linha quando afirma que:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças (MÉSZARÓS, 2008. p. 25).

Os princípios humanizadores devem fazer parte do processo educacional, em especial do processo de avaliação, é mister entender e fazer essa relação entre os processos educacionais com os processos sociais. As Diretrizes Nacionais Para a Educação em Direitos Humanos traz como um de seus princípios norteadores a “dignidade humana, a democracia, a perspectiva de interação a partir da sustentabilidade socioambiental e a educação para a mudança e a transformação social” (BRASIL, MEC, 2012, p. 9-10). Sobre isso Marinho (2012) diz que:

A democracia, ao ser entendido como regime alicerçado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Além de atenderem a educação como direito humano, consideram a Educação em Direitos Humanos como parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação (MARINHO, 2012. p. 37).

A educação mais humanizada – e a avaliação que faz parte desse processo – é um desafio para toda comunidade escolar: gestores, pedagogos, professores, pais e todos os responsáveis pelas melhorias do processo educacional que visam a valorização do aluno como um ser humano, digno e com pleno direito à educação resguardado pelos princípios constitucionais: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205. CF/ 1888).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como norte fazer uma análise sobre a correlação política e dialética entre o sistema educacional de avaliação macro e a aplicação de exames seletistas e classificatórios no processo de ensino-aprendizagem, negando a concepção humanizadora da avaliação e impactando no aumento das desigualdades educacionais com destaque para os aspectos qualitativos e até quantitativo das escolas do ensino médio de cinco destacadas escolas do município de Itacoatiara.

Ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa visando alcançar os objetivos propostos procuramos destacar a história da política educacional voltada para a avaliação, com um recorte histórico dos anos de 1990, bem como suas implicações nos paradigmas de avaliação adotados pelas escolas a partir das reformas educacionais desse período, trazendo também alguns parâmetros legislativos mais contemporâneos necessários para melhor entendimento das temáticas abordadas nessa pesquisa. Ao longo da pesquisa buscamos discutir a relação entre os objetivos do processo avaliativo no ensino médio e as implicações que este processo causa na perspectiva do acesso ao ensino superior principalmente com a interiorização das universidades públicas e a popularização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, além disso procuramos investigar e fazer uma análise dos impactos causados pelos exames escolares aplicados em sala de aula e como esses exames contribuem para o aumento do processo de desigualdade educacional.

É perceptivo que o processo dialético entre educação e capitalismo tem se avolumado ao longo da história, em especial na composição histórica do Brasil e esse processo tem se refletido na forma como o aluno é avaliado ao longo de toda sua vida estudantil e até acadêmica. As reformas estruturais da educação, principalmente a partir dos anos de 1990 só reafirmam e ratificam a maneira como a concepção educacional cada vez mais passou a se basear nos princípios do capitalismo, princípios esses que têm afetado, indubitavelmente, o aluno, e principalmente, o aluno das classes sociais menos favorecidas.

As reformas e as políticas educacionais voltadas para a estruturação das avaliações a nível internacional, nacional, estadual e até municipal só reforçam a tese de que a avaliação ao longo dessas últimas décadas vem ganhando uma proporção e uma importância cada vez maior, principalmente, quando seus resultados passaram a ranquear as escolas, classificá-las em boas ou ruins, e através desse ranqueamento e provas externas passaram a conceituar a qualidade da educação efetivado por essas escolas a partir dos resultados desses exames externos.

Outro agravante dessa relação econômica dentro do sistema de ensino é o processo de financiamento e bonificação das escolas que atingem os resultados objetivados pelo sistema. Resultados esses que são adquiridos por um processo de treinamento e de memorização conteudista que acabam por valorar o resultado em detrimento do próprio processo de ensino-aprendizagem, avaliações de cunho resultadista, finalistas em si mesmas e que para atender as demandas do mercado econômico acabam sobrepujando a avaliação da aprendizagem humanizadas, contínua e qualitativa.

O capitalismo globalizado e sua política individualista de competitividade acaba por atingir o aluno em todas as etapas e níveis de ensino em um processo de seleção que ocorre desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio e afetando a continuidade dos seus estudos na dificuldade imposta pelo resumido número de vagas no acesso ao ensino superior. A demanda de alunos que saem do ensino médio e não conseguem dar continuidade em seus estudos, seja por fatores socioeconômicos, seja por fatores estruturais do sistema educacional acabam por avolumar a disparidades sociais e tolhir o acesso ao ensino normativo, laico e gratuito. Isso fica explícito no número pífio de vagas ofertadas pelas universidades públicas em relação a demanda de alunos que anualmente se formam no ensino médio, como demonstramos ao longo deste trabalho.

O Ensino superior que, assim como o ensino básico, acaba também por ser atingido e grandemente afetado pela lógica do capital, busca uma maior universalização do ensino e nessa busca por combater sua origem predominantemente elitista, tem ampliado sua estrutura e alargado suas fronteiras, a interiorização de sua estrutura é um exemplo claro disso. Porém, o sucateamento dessa mesma estrutura, a falta de financiamento e o embate ideológico que a universidade tem enfrentado nos últimos anos contra governos autoritários e antidemocráticos e contrários à universalização do ensino tem dificultado ainda mais o desenvolvimento de uma educação de qualidade para além da teoria ou dos resultadismos de avaliações externas. Claramente, o investimento do ensino superior na formação do professor foi um acerto, isso sim promove a melhoria na qualidade do ensino, mas os números de pessoas com acesso ao ensino superior ainda é muito aquém do ideal e precisa ser avolumado, contrariando a lógica seletista e classificatória imposta pelo sistema capitalista.

O número de alunos que conseguem continuar seus estudos após o ensino básico ainda é muito pequeno e se levamos em consideração o processo de evasão, repetência, reprovação e abandono escolar durante todo o processo de ensino no nível básico, a disparidade na relação demanda e oferta para o ensino superior é muito maior.

Os impactos que esses exames de nível internacional como o PISA e de nível nacional, como o ENEM, que têm sido tomados como referência para definir o que é qualidade do ensino, da forma como estão sendo formatados e se imposto, acabam atendendo a uma demanda que é do sistema capitalista e não uma necessidade específica do aluno. Essa lógica do capital que pressupõe uma meritocracia tosca sem levar em consideração os entraves sociais e educacionais do ensino e do aluno tem avolumado as disparidades educacionais e econômicas, afetando majoritariamente as classes sociais mais baixas num processo de seleção que desmerece o processo de ensino-aprendizagem e acentua o resultado.

Neste sentido, a educação bancária ainda nos dias atuais é uma referência quando se trata de avaliação, o aluno como depósito de conteúdo, como fonte de memorização e repetição é reflexo do processo de avaliação em formato de exame, certo e errado, onde a decoreba e o treinamento da repetição de palavras, textos e conteúdos são significativos para resolução dos problemas que esse tipo de prova impõe ao aluno. O discente que acaba por ser responsabilizado pelo resultado negativo obtido na prova, caso acerte, ganha medalha de honra ao mérito, vira garoto propaganda da escola em outdoors espalhados por toda cidade, mas se erra, é colocado no limbo do esquecimento, como se escola não fosse a responsável pelo resultado, jogando a responsabilidade inteiramente ao aluno como fruto do próprio desinteresse, da falta de estudo e da falta de dedicação dele, em um sistema de avaliação que tem por natureza classificar e selecionar um pequeno número de célebres eleitos.

A avaliação mais humanizada ainda é um desafio a uma educação escolar que ainda está estreitamente subordinada à burocracia do sistema. A escola faz parte de uma engrenagem maior que é o sistema capitalista que por sua natureza sempre foi piramidal, privilegiando os membros do topo da pirâmide em detrimento da imensa maioria que compõe a base dessa estrutura social. Portanto, o desafio é grande, mas a luta por uma educação mais acolhedora e humanizada deve ser uma constante mesmo em meio a uma educação que reflete desde sua base um sistema capitalista excludente e seletista, o qual devemos sempre combater, instituindo valores e princípios sociais que não sejam aqueles estabelecidos pelo modo de produção capitalista, pois como diria o professor Paulo Freire (1996) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Álvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. Revista de Psicologia da UNESP. São Paulo, n. 9, p. 1-13, 2010.

AMAZONAS, Estado do. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº48 de 27 de março de 2015. Manaus: 2015.

AMAZONAS. Estado do. Diário Oficial-nº30.652. De 05 de julho de 2005. Manaus: 2005.

AMAZONAS. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Desporto. Diretrizes Curriculares e Pedagógica: frente aos desafios do contexto atual. Manaus: 2020.

AMAZONAS. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Desporto. Caderno de Expectativas de aprendizagem. Manaus: 2020.

AMAZONAS, Governo do Estado. Secretaria de Educação e Desporto. Revista Pedagógica-Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas – SADEAM. Ciências Humanas, Ensino Médio Regular e EJA. Manaus: 2012.

AMAZONAS ATUAL. Desde o início da pandemia, Ufam perdeu 33 professores, a maioria por Covid-19. Online: domingo, 4 de fevereiro, 2021. <https://amazonasatual.com.br/desde-o-inicio-da-pandemia-ufam-perdeu-33-professores-a-maioria-por-covid-19/> Visto em 07 de fevereiro de 2021.

ARCE, Jornada Pedagógica- In. AMAZONAS. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Desporto. Jornada Pedagógica 2021- Procedimentos Avaliativos e Registros nos Sistemas Informatizados- PARSI. Manaus: 2021.

BARBOSA, Walmir de Albuquerque. MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. Metodologia da pesquisa. Manaus: Edições UEA, 2015.

BAUER, Martin W. GASKELL. Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento- evitando confusões. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução: RETO, Luís Antero. PINHEIRO, Augusto. Capa de Edições: 1995.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA ENTRE DOIS MODELOS. - GT: Estado e Política Educacional / n.05. ANPED- USP: 2000.

BELMONT, Mirian Lambardozi da Silva. Avaliação Educacional. Portal da Educação. Online. 2020. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/avaliacao-educacional/19136#>. Visto em 05 de fev.2021.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. (Org.) NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. 9ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. Olhar de Professor. On-line: 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68420656008>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/itacoatiara/panorama>. Visto em 01 de dezembro de 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf/>. Acesso em: 01 jan. 2021.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 11.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.html>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Dados do Painel de Controle do Ministério da Educação e Cultura do Governo Federal do Brasil. 2014. Disponíveis em: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a educação Básica. <http://portal.mec.gov.br/pec-g/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Visto em 26 de fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Jobim. <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Visto em 27 de fev. 2021

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília:

Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192 Acesso em: 25 fev. 2021.

BRITO, Rosa Mendonça de. (org.) Caminhos Metodológicos do Processo de Pesquisa e de Construção de Conhecimento. Manaus: EDUA, 2016.

BRITO, Rosa Mendonça de. 100 anos UFAM. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

CARNEIRO, Verônica Lima. Política de Avaliação e trabalho docente no Ensino Médio. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará. Belém: 2013.

CARVALHO, José Murilo de. Os Bestializados – O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CASTRO, Cláudio de Moura. O pior ensino médio do mundo – Do ponto de vista de suas regras e formato legal, não consegui encontrar um só país com ensino médio pior que o nosso. In. Revista Veja. Abril: 06 de maio de 2015.

CHAGAS, Eduardo F. O Método Dialético de Marx: Investigação e Exposição Crítica do Objeto. Revista de Filosofia. Síntese. v. 38, n. 120. Belo Horizonte: Síntese, 2011.

COLOMBO, Sônia Simões. CARDIM, Paulo A. (org.). Nos bastidores da educação brasileira: a questão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. A nova LDB, ranços e avanços. 3ª reimpressão, Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FERRAREZI JUNIOR, Celso. Guia do trabalho científico: Do projeto à redação final: Monografia, dissertação e tese. 1ªed. São Paulo: Contexto, 2017.

FERREIRA, Silvana de Fátima. Evasão e avaliação escolar na era da educação digital: por uma prática de ensino participativa e integrada às demandas sociais. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020.

FIGUEIREDO, Arthane Menezes. Anped. SESSÃO 1: BNCC E CURRÍCULO DA CLASSE TRABALHADORA: NECESSIDADE DE (RE) EXISTÊNCIA. Tocantins, 18, março, 2021, You Tube: UFT. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=FAS-j_Bz4Qw

FREIRE, Paulo. Resumo de palestras realizadas numa conferência verificada em maio de 1967, em Santiago, sob patrocínio da OEA, do governo do Chile e da Universidade do Chile. Publicado in: FREIRE, Paulo. Uma educação par a liberdade. 4ª ed. Textos Marginais 8. Porto: Dinalivros, 1974. p. 7-21, foi reproduzida com a autorização do professor Moacir Gadotti, diretor geral do IPF- Instituto Paulo Freire. In. Revista da FAEEBA, Salvador, nº 7, jan/junho, 1997. p. 9-17.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia- Saberes Necessários à Prática Educativa. 1996. PDF. Livros Online.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. GT: N. 05. Estado e Política Educacional. ANPED-USP, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Faculdade de Educação. Tese de Livre Docência. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas: 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: Criação e destruição da vida. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (Orgs.). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. IN: ALGEBAILLE, Eveline. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009. p. 17-24.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. Coleção Educação Contemporânea. 3ª ed. Cortez: Autores associados, 1989.

FUNDAÇÃO DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE-FVS. Boletim Diário de nº310. Publicado no dia 07 de fevereiro de 2021.

GANDIM, Danilo. Prefácio. IN: HOFFMAN, Jussara. Avaliação- Mito & desafio- uma perspectiva construtivista. 45ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017. p.8.

GARCIA, Paulo Sergio. AZEVEDO, Giovanna Rocha. SOBRINHO, Alex Moura. Um estudo sobre o fracasso escolar no Ensino Médio entre os anos de 2010, 2013 e 2016. Revista Internacional d'Humanitats-45. jan-abr 2019. CEMOrOc-Feusp/Univ. Autònoma de Barcelona. 2019.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar Projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas. 2002.

HOFFMAN, Jussara. Avaliação- Mito & desafio- uma perspectiva construtivista. 45ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017.

IANNUZZI, Marusca Wisler. Os efeitos do ensino superior na vida profissional de Treze egressos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas no município de Itacoatiara-AM. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Univates. Lajeado: 2015.

KUENZER, Acácia. CALAZANS, Julieta C. GARCIA, Walter. Planejamento e educação no Brasil. Coleção: Questões da nossa época, v.27. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola- Teoria e Prática. 5ª ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUCKESI, Cipriano. Texto – n. 118 - Aprofundando a questão dos usos classificatório e diagnóstico dos resultados do ato avaliativo da aprendizagem. 21 de janeiro de 2017.–

Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com/search?updated-max=2017-02-12T22:24:00-03:00&max-results=10&start=9&by-date=false>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas. 1992. 549 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola. Salvador: Malabares, 2005.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar [livro eletrônico]: estudo e proposições. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARINHO, Genilson. Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental. Coleção educação em direitos humanos, v.1. São Paulo: Cortez, 2012.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., Anais. ANPED SUL, 2002.

MÉSZARÓS, István. A educação para além do capital. Mundo do Trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boi tempo, 2008.

MONTAÑO, Carlos. DURIGUETTO, Maria Lúcia. Estado, Classe e Movimento Social. Biblioteca Básica de Serviço Social. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, Rozemeiry dos Santos Marques. SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação externa como instrumento da gestão do sistema de ensino: a adesão e os impasses para a busca de melhoria na educação– GT: Estado e Política Educacional / n. 05. ANPED- UNICAMP. 2019.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A pesquisa no cotidiano escolar na perspectiva marxista. In: BRITO, Rosa Mendonça de (Org.). Caminhos Metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento. Manaus: EDUA, 2016. p.123-141.

OLIVEIRA, Sandra Maria Coêlho de. Avaliação Formativa Como Regulação Da Aprendizagem: Desafios para a Práxis no Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Fortaleza – Uma Análise Fenomenológica – Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará- Faculdade de Educação. Fortaleza: 2015.

PACHECO, José. Inovar é assumir um compromisso ético com a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PEREIRA, Guilherme Fernandes. Os movimentos populares em Itacoatiara: conflitos, lutas e conquistas décadas dos anos de 1980 a 2000. Manaus: BK Editora, 2011.

QEDU. Brasil. Amazonas. Itacoatiara. E. E. Ceti - Dom Jorge Edward Marskell. <https://www.qedu.org.br/escola/287024-ee-ceti-dom-jorge-edward-marskell/sobre>. Visto em 20 de fev. 2021

QEDU. Brasil. Amazonas. Itacoatiara. E.E. Deputado Joao Valério De Oliveira. <https://www.qedu.org.br/escola/3677-ee-deputado-joao-valerio-de-oliveira/sobre>. Visto em 20 de fev. 2021.

QEDU. Brasil. Amazonas. Itacoatiara. E.E. Deputado Vital De Mendonca. <https://www.qedu.org.br/escola/6298-ee-deputado-vital-de-mendonca/sobre>. Visto em 20 de fev. 2021

QEDU. Brasil. Amazonas. Itacoatiara. E.E. Jose Carlos Martins Mestrinho. <https://www.qedu.org.br/escola/4010-ee-jose-carlos-martins-mestrinho/sobre>. Visto em 20 de fev. 2021

QEDU. Brasil. Amazonas. Itacoatiara. E.E. Professora Mirtes Rosa Mendes De Mendonca Lima. <https://www.qedu.org.br/escola/5902-ee-professora-mirtes-rosa-mendes-de-mendonca-lima/sobre>. Visto em 20 de fev. 2021.

RAMAL, Andrea. Educação no Brasil – Um panorama do ensino na atualidade. São Paulo: Atlas, 2019.

RAMOS, Debate UOL. Enem este ano prejudica alunos pobres. 2020. online. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/08/nova-data-do-enem-2020.htm#:~:text=A%20enquete%20oferecia%20tr%C3%AAs%20op%C3%A7%C3%B5es,31%20de%20janeiro%20de%202021>. Visto em 26 de fev. de 2021

RODRIGUES, Sergio. Como nasceu a expressão “para inglês ver”. In. Revista Veja. Publicado em 17 de fev. de 2014. Online. <https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/como-nasceu-a-expressao-para-ingles-ver/> em 01 de fevereiro de 2021.

SADER, Emir. Prefácio. IN: MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2ª ed. São Paulo: Boi tempo. 2008. p. 15-18.

SANTOS, Francisco Jorge dos. História do Amazonas. 1ª Serie do Ensino Médio. Rio de Janeiro: MemVavMem. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular. Movimento: Revista de Educação. Faculdade de Educação – Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3. n.4. 2016.

SECRETARIA DA ESCOLA ESTADUAL VITAL DE MENDONÇA. Histórico da Escola Deputado Vital de Mendonça. 2020.

SECRETARIA DA ESCOLA ESTADUAL CETI – DOM JORGE MARSKELL. 2021.

SECRETARIA DA ESCOLA ESTADUAL JOÃO VALÉRIO DE OLIVEIRA. 2021.

SECRETARIA DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ CARLOS MARTINS MESTRINHO. 2021.

SECRETARIA DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MIRTES ROSA DE MENDONÇA. 2020.

SILVA, Francisco Gomes da. Fundação de Itacoatiara - Primeiro Volume da Trilogia – Itacoatiara 330 anos- 2ª ed. Revista e ampliada. Cultura Edições. Governo do Amazonas – Secretaria de Estado de Cultura. Manaus: 2017.

SILVA, Rossieli Soares. Apresentação: amigos educadores. Revista Pedagógica- Revista Pedagógica: Ciências Humanas- Ensino Médio Regular e EJA: SADEAM. Manaus: Governo do Estado do Amazonas. 2012.

SILVA, Camila Ferreira da. SAMPAIO, Cecília Acácia da Silva. CUNHA, Felipe Paranatinga da. Do julgamento professoral às avaliações externas, que fazemos com as crianças e jovens na escola? Um estudo de caso na cidade de Manaus-AM. Revista Ibero-americana de Educação, vol. 84 núm. 2020. p. 217-236.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarak. O estado e o trabalho como existência humana: Seus reflexos na organização do trabalho pedagógico. In: BORGES, Heloisa da Silva (Org.). Organização do trabalho pedagógico e gestão escolar. 2ª ed. Manaus: Valer, 2012.

SORDI, Mara Regina L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna M. F. (Org.). Avaliação: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliações externas e o exercício da coordenação pedagógica: Resultados de estudo em uma rede municipal de educação Paulista. ANPED, FEUSP. 2019.

ZANOTTO, Marijane. SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: Estratégias para o gerencialismo na educação. Revista Temas & Matizes, v. 12, n. 23. Cascavel, jul./dez, 2018. p. 127 – 143.

VASCONCELOS, Marco Antônio Sandoval de. GARCIA, Manuel Henriquez. Fundamentos da Economia. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2004.