

Queila Pahim da Silva
Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos org.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INCLUSÃO, PESQUISA, ENSINO E AÇÃO

Queila Pahim da Silva
Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos
Organizadoras

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
INCLUSÃO, PESQUISA, ENSINO E AÇÃO**



Pantanal Editora

2021

Copyright® Pantanal Editora
Copyright do Texto® 2021 Os Autores
Copyright da Edição® 2021 Pantanal Editora
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora

Edição de Arte: A editora. Imagens de capa e contra-capa: Canva.com

Revisão: O(s) autor(es), organizador(es) e a editora

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Msc. Adriana Flávia Neu – Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – UFESSPA
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – URCA
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Me. Ernane Rosa Martins – IFG
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza – UFF
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Msc. João Camilo Sevilla – Mun. Rio de Janeiro
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandris Argentele-Martínez – Tec-NM (México)
- Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan – Consultório em Santa Maria
- Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann – UFJF
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos – FAQ
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira – SEDUC/PA
- Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Profa. Dra. Patrícia Maurer

- Profa. Msc. Queila Pahim da Silva – IFB
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI
- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Profa. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos – IFB
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI
- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>Educação profissional e tecnológica [livro eletrônico] : inclusão, pesquisa, ensino e ação / Organizadoras Queila Pahim da Silva, Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos. – Nova Xavantina, MT: Pantanal Editora, 2021. 92p.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-88319-56-7 DOI https://doi.org/10.46420/9786588319567</p> <p>1. Ensino técnico. 2. Ensino profissional. 3. Prática de ensino. I. Silva, Queila Pahim da. II. Santos, Sylvana Karla da Silva de Lemos. CDD 373.246</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo dos e-books e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es) e não representam necessariamente a opinião da Pantanal Editora. Os e-books e/ou capítulos foram previamente submetidos à avaliação pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação. O download e o compartilhamento das obras são permitidos desde que sejam citadas devidamente, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais, exceto se houver autorização por escrito dos autores de cada capítulo ou e-book com a anuência dos editores da Pantanal Editora.



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000. Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).

<https://www.editorapantanal.com.br>; contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

Esta obra reúne trabalhos de professores e estudantes de instituições de educação profissional e tecnológica, modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que tem por finalidade prover o direito de educação e de profissionalização ao cidadão, ao prepará-lo para a atuação profissional e para vida em sociedade.

O primeiro capítulo, de autoria de Diego Melo e Raquel Lage Tuma, trata do mapeamento da Educação Profissional Técnica de nível médio e Tecnológica na área de eventos oferecidos em instituições de ensino regulares que são cadastradas no Ministério da Educação. Os resultados apontam que, apesar dos cursos técnicos serem ofertados em todo território nacional, com única exceção no estado do Acre, apenas 6,16% representam cursos técnicos em Eventos.

No segundo capítulo, o autor Venâncio Francisco de Souza Júnior, traz um panorama da constituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e das políticas públicas relacionadas ao ingresso nas instituições públicas e privadas de ensino superior do Brasil através deste Exame. Conclui que as provas padronizadas de larga escala utilizadas em nosso país têm mais contribuído do que prejudicado a educação como um todo, mas o significativo direcionamento para a realização e aprovação em tais provas, traz o empobrecimento do ensino, já que o currículo fica demasiadamente fixado nos objetivos propostos pelos exames.

No capítulo seguinte, Elizângela dos Santos Alves da Silva e Queila Pahim da Silva, embasadas nos estudos sobre as crenças e emoções no processo de ensino aprendizagem de línguas, apresentam o relato de escolarização de um aprendiz autista em língua inglesa, em um curso técnico profissional de uma instituição pública de educação da capital federal do Brasil, Brasília.

No quarto capítulo, José Wagner Marques Raulino e Paulo José Leite Farias analisam se o gasto previdenciário brasileiro está comprometendo as sustentabilidades orçamentária e fiscal, o que reflete nos investimentos, dentre outras áreas, da educação profissional e tecnológica.

O quinto capítulo traz o relato de uma experiência bem sucedida das autoras Vanessa de Assis Araujo e Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos, para integração de duas componentes curriculares - Língua Inglesa I e Redes de Computadores - no curso técnico de ensino médio integrado em informática do Instituto Federal de Educação de Brasília.

E no sexto e último capítulo, Katia Guimarães Sousa Palomo mostra a importância da adaptação curricular para a inclusão de estudantes com deficiência, por meio do relato de vida de um aluno com deficiência intelectual em um curso superior de tecnologia de uma instituição federal.

Esperamos que os diferentes enfoques, compartilhados pelos autores e pelas autoras desta obra, possam contribuir com mais discussões no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e nos diferentes âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Queila Pahim da Silva
Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos

SUMÁRIO

Apresentação	4
Capítulo I.....	6
Mapeamento da educação profissional técnica de nível médio e tecnológica em eventos	6
Capítulo II	16
As provas padronizadas e as políticas públicas nacionais: uma crítica a partir do ENEM.....	16
Capítulo III.....	24
Relato de escolarização de um aluno autista na educação profissional: associação das crenças e emoções no ensino	24
Capítulo IV	36
Sustentabilidade do gasto previdenciário: realidade ou mito e implicações na educação profissional e tecnológica	36
Capítulo V.....	60
Integração no processo de ensino e aprendizagem: relato de experiência na formação técnica.....	60
Capítulo VI	74
A adaptação curricular como prática de equidade educacional no ensino superior	74
Índice Remissivo	91
Sobre as Organizadoras.....	92

As provas padronizadas e as políticas públicas nacionais: uma crítica a partir do ENEM

Recebido em: 10/02/2021

Aceito em: 15/02/2021

 10.46420/9786588319567cap2

Venâncio Francisco de Souza Junior^{1*} 

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) representa um avanço significativo para a educação ao revolucionar o acesso ao ensino superior, tornando-se a principal porta de entrada em instituições públicas e privadas. O ENEM também se tornou, desde os anos de 1990 a principal forma de ingresso nas instituições de educação profissional e tecnológica, como é o caso dos institutos federais de educação (IFE). Como exemplos dos avanços trazidos pelo ENEM, podemos citar a utilização de métodos de elaboração e seleção de questões baseados na Teoria de Resposta ao Item (TRI), que torna os resultados da prova mais equânimes. Em relação à inclusão, o exame atende a diversas necessidades especiais demandadas pelos candidatos por meio de recursos audiovisuais e midiáticos.

As avaliações externas de larga escala como o ENEM e a Prova Brasil, aplicadas periodicamente pelos governos federal, estadual e municipal, têm ganhado cada vez mais visibilidade na mídia e na opinião pública. Os resultados são vistos com atenção por gestores, professores, pais e responsáveis. A grande importância social alcançada pelo ENEM, nos dias atuais, se dá pelo uso desta prova como forma de acesso a políticas afirmativas e incentivos financeiros direcionados para a educação, além de ser a forma de ingresso em várias universidades públicas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Segundo Oliveira e Araújo (2005), a história da escola brasileira passou por três concepções predominantes de qualidade, que foram ocorrendo ao longo do século XX. A primeira estava relacionada à excelência e exclusão, a segunda, estava voltada para a democratização e inclusão e, a terceira e mais atual, está vinculada aos exames padronizados como o ENEM:

Três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou

¹ Professor do Instituto Federal de Brasília (IFB). Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: venancio.junior@ifb.edu.br

não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (Oliveira et al., 2005).

Nesta fase atual, pode-se observar o crescimento da importância dos exames de larga escala para as políticas públicas e para a sociedade em geral. Mesmo mantendo uma concepção contrária, as instituições de ensino que não aderem a tais padrões avaliativos, por motivos diversos, ainda estão sujeitas aos efeitos que estas avaliações causam sobre sua reputação junto à sociedade e ao governo.

Numa concepção quase que paradoxal, a Constituição Federal 1988 estabelece, reciprocamente, que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Ainda estabelece, de forma clara, que haverá liberdade de aprender e ensinar e pluralismo de concepções pedagógicas. Entretanto, em detrimento a estas liberdades concedidas às escolas, estabelece que haverá a garantia de um padrão de qualidade (BRASIL, 1988, Art. 206).

Ao se garantir padrões de qualidade para o ensino, regulados por exames como o ENEM, força-se o redimensionamento das práticas pedagógicas para o objetivo de se alcançar tais padrões, limitando assim o pluralismo de concepções pedagógicas. Portanto, ao se declinar o preparo para o ENEM, a escola corre o risco de ficar aquém do esperado pelas metas governamentais.

Ainda em relação a este padrão, reforçando a obrigatoriedade de se observar os padrões esperados, a lei federal determina que: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais." (BRASIL, 1988, art. 210).

O mesmo padrão de qualidade previsto na Carta Magna é mencionado cinco vezes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que é definido na educação pública como: "variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem." (BRASIL, 1996, Art. 4º, inciso IX).

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 15 estabelece que: "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira." (BRASIL, 1996). Esta flexibilidade assegurada às escolas dificulta o gerenciamento de qualquer padrão, incluindo o padrão de qualidade aferido pelo ENEM.

A LDB vai além, ao garantir, em seu artigo 54, que aspectos da autonomia universitária podem ser estendidos a escolas com comprovada qualidade. Por este prisma observa-se a exigência de que as escolas alcancem inicialmente um padrão mínimo de qualidade, para então poderem ser mais flexíveis e autônomas. (BRASIL, 1996).

Portanto, o ENEM vem para cumprir um papel já previsto na legislação brasileira que prevê a regulação da qualidade da educação básica, respeitando a autonomia das instituições de ensino e de seus docentes.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A AVALIAÇÃO DO ENSINO

No Brasil, desde meados da década de 90, a partir das premissas constantes na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a Educação passou a ser sistematicamente avaliada pelo governo federal por meio de provas padronizadas aplicadas em todo país. Havia, desde esta época, uma preocupação em se saber a qualidade do ensino ofertado em todo território com a intensão de se melhorar de forma sazonal a oferta por meio de política de Estado.

Segundo Saviani (2006) as propostas para melhorar a educação de forma substancial emergem em 1924, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), que em 1932 lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual se propunha a reconstrução social pela reconstrução educacional, propondo um esboço das diretrizes de um sistema nacional de educação, que abrangeria desde a educação infantil até o ensino superior.

Este Manifesto, com propostas em nível nacional, surge a partir de uma profunda análise da educação, levantando suas principais limitações. A culminância deste esforço foi o Plano de Reconstrução Educacional que já previa uma sistêmica avaliação do processo educativo em todos os seus níveis, de forma a servir como instrumento regulador e de norte para novas políticas de Estado.

Já nas décadas de 60 e 70, conforme Frigotto (1995) a teoria de capital humano e o conjunto de postulados a ela intrínsecos, principalmente a ideia de que a instrução básica e instrumentalista levaria o país a se desenvolver economicamente, influenciou de forma sensível as políticas públicas e práticas pedagógicas no Brasil, principalmente durante o golpe militar de 64.

Sendo assim, a instrução para o trabalho buscou a formação mínima necessária para que o indivíduo pudesse contribuir com o desenvolvimento utópico econômico pregado pelos países desenvolvidos que buscavam, na época, a expansão de sua indústria e mercado consumidor, principalmente entre os países subdesenvolvidos e com mão de obra barata e excedente.

Mais modernamente, Ferreti (2002), ao discutir a qualidade da Educação Básica, em especial no que tange ao ensino médio, assevera que a Lei 13.415, de 2017, propõe a mais recente reforma curricular que tem como mote a flexibilização do currículo, com vistas a atender os interesses dos estudantes, apoiada em duas justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio, apontada pelas avaliações de larga escala e outros indicadores de qualidade e a necessidade de tornar-se mais atrativo o ensino, em detrimento dos altos índices de abandono e reprovação.

Esta atual reforma não foi aceita com a empolgação que o governo federal esperava e nem obteve a adesão dos educadores e gestores escolares, porém, é senso comum que a baixa qualidade do Ensino Médio é um fato reconhecido e que mudanças precisam ser feitas de forma contundente.

O QUE É O ENEM E QUAL É A SUA IMPORTÂNCIA?

No Brasil, tem-se, na atualidade, um complexo e imbricado sistema de avaliações externas de larga escala por meio do qual se realiza periodicamente um diagnóstico da educação básica em todo território nacional. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado e operado pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Nacionais Anísio Teixeira (INEP) desde os anos 90, tem por objetivo traçar um mapa da educação brasileira desde a alfabetização até as séries finais do ensino médio.

Entre os instrumentos de avaliação utilizados pelo SAEB, destaca-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), considerado um dos maiores exames do mundo em termos de número de participantes. Segundo dados do próprio INEP, esta prova de larga escala obteve em suas vinte e uma edições, cerca de 90 milhões de inscrições confirmadas (INEP, 2018).

O ENEM não se limita apenas a ser uma prova de diagnóstico do ensino médio, funcionando como um instrumento regulador. Ele agregou também em suas funções a de dar acesso ao ensino superior público, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU); ao Programa de bolsas de estudos Universidade para Todos (PROUNI), que hoje oferta bolsas até em Portugal; e também funciona como prova de seleção para várias instituições públicas e particulares em processos seletivos internos, agregando à prova um peso social considerável.

Para Bonamino e Sousa (2018), as provas de larga escala utilizadas no Brasil nas últimas duas décadas podem ser classificadas em três gerações, sendo que cada geração tem uma implicação diferente para as práticas educativas em uso nas escolas públicas e privadas. A primeira geração tem por objeto diagnosticar a qualidade da educação sem que haja consequências para a escola ou currículo, sendo assim, os resultados são divulgados para o público em geral sem análises aprofundadas. Já a segunda geração se caracteriza por devolver os resultados para as escolas sem gerar consequências materiais, porém, há consequências simbólicas a partir do ato de apropriação de tais resultados pelos responsáveis e pela sociedade, gerando uma pressão sobre a escola. Por fim, a terceira geração compõe as avaliações que geram sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas, envolvendo mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas.

Sendo assim, podemos considerar que o ENEM, em seus vinte anos de existência passou pelas três gerações descritas acima, já que, em sua gênese, na década de 90, tratava-se de um instrumento meramente regulador que gerava dados estatísticos e indicadores da qualidade do ensino médio no país, sem beneficiar ou prejudicar escolas ou estudantes. Em seguida, a partir de 2007, foi reestruturado e utilizado como forma de acesso a políticas públicas afirmativas como o PROUNI e o FIES. A partir de 2015 tornou-se um forte indicador da qualidade por conta do processo de ranqueamento das escolas públicas e privadas, largamente divulgado na mídia, dando um forte enfoque nos resultados alcançados. Em 2017, devido ao uso da nota dos estudantes como forma de propaganda por várias instituições,

sobretudo as privadas, encerra-se a divulgação dos ranques e os dados são relativizados, levando em conta as diferentes realidades do país. Mesmo assim, com a constante ampliação dos programas atrelados ao ENEM, a prova continuou ganhando força e alcançando cada vez mais inscritos, ano a ano (Zaponi et al., 2009).

O ENEM E SEU REFLEXO NO CHÃO DA SALA DE AULA

Uma hipótese muito provável é a que o ENEM, por seu empoderamento social, tem servido como um norteador das práticas pedagógicas e do currículo em muitas escolas. É senso comum que a escola tem como uma de suas funções preparar seus estudantes para esta prova. Ações direcionadas a este objetivo começam a ser desenvolvidas a partir do segundo ciclo do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e se intensifica ainda mais durante o ensino médio. Porém, quando o enfoque da escola fica muito direcionado ao resultado do ENEM, perde-se de vista outros conhecimentos importantes que acabam sendo negligenciados ou subvalorizados.

Segundo Castro (2009), para a legislação brasileira, uma boa escola deve garantir que todos os alunos aprendam um mínimo de conteúdo, e para isso pode partir de diversas concepções pedagógicas, deve contar com o mínimo de recursos indispensáveis, por aluno, e deverá tornar-se gradativamente autônoma.

Entretanto, o direcionamento pedagógico, totalmente ou em parte, para o ENEM acaba por limitar a autonomia da escola, tornando-a uma mera replicadora dos pressupostos teóricos e metodológicos estabelecidos pelo exame.

Sendo assim, a questão que emerge quando o único foco da escola é preparar seus estudantes para os exames externos é que as escolas têm diversos objetivos, como estimular atitudes positivas em relação ao aprendizado e comportamento, encorajar valores comunitários e aspirações vocacionais, assim como promover o sucesso acadêmico (Thomas, 1998, p. 92).

Até 2017, quando o ranqueamento era feito, apresentar um bom resultado no ENEM era algo preocupante para os gestores e docentes das escolas de uma forma geral. Isso levava, muitas vezes à adoção de modelos avaliativos similares ao do ENEM em forma de simulados, limitando os instrumentos avaliativos e inibindo a produção textual em gêneros variados, limitando-se assim as habilidades e competências trabalhadas em sala de aula.

Ampliando o pensamento acerca da importância do conhecimento contextualizado capaz de gerar competências e habilidades aplicáveis a diversas realidades, acrescenta Freire (1969, p. 142):

Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo [...] Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que, implicando em todo este esforço de reflexão do homem sobre si e sobre o mundo que e com que está, o faz descobrir que o mundo é seu também,

que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar – e ajudar o mundo a ser melhor.

Ainda sobre a importância de uma educação não direcionada unicamente à preparação para o ENEM, apesar que a prova não prestigiar o conhecimento enciclopédico e estar bem contextualizada a partir da realidade, é importante observar que a teoria das competências é muitas vezes mal interpretada, como se as competências viessem para substituir o conhecimento propriamente dito. Contudo, o conhecimento é uma condição necessária, embora não suficiente, para a competência. Ser competente é saber mobilizar conteúdos, não apenas possuí-los (Perrenoud, 1999).

Em uma outra perspectiva, percebe-se que a pressão feita pelas provas de larga escala sobre a escola também pode gerar benefícios. A prática docente pode ser positivamente influenciada pelas exigências emergidas a partir da necessidade de se adaptar à avaliação dos estudantes por estes instrumentos externos.

Para Bortoni-Ricardo (2012), levando-se em consideração a Prova Brasil, que é uma das notas que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), acrescenta que:

(...) a Prova Brasil, pela sua magnitude, não cobra o texto escrito; mas ao dar ênfase na compreensão leitora, ela terminou por incentivar, mobilizar a escola brasileira, e diria mais, a própria cultura da escola brasileira, no sentido de que os professores, as escolas e os sistemas de ensino começassem a perceber que era preciso investir mais na leitura. Então, se não houvesse muitas outras vantagens, essa já seria uma boa vantagem da Prova.

Sendo assim, tanto o ENEM quanto as outras provas externas podem pressionar os gestores e docentes a reverem suas práticas educacionais, beneficiando a qualidade do ensino. Pode-se afirmar que há um entendimento sobre os benefícios que os exames nacionais exercem sobre educação, já que, de alguma forma, trazem mudanças para a realidade da sala de aula.

Corroborando a necessidade da padronização e estabelecimento de um currículo mínimo a ser praticado por todas as escolas, Durkheim (1978, p. 203), acrescenta que: “Os currículos são sugeridos para todos. Esses documentos mostram as necessidades da sociedade. Agora, cabe aos estabelecimentos de ensino pegar essas indicações e moldá-las aos estudantes”.

Portanto, de fato, as avaliações de larga escala buscam, em princípio, verificar se os currículos praticados nas escolas de todo o país possuem um mínimo de convergência, garantindo uma qualidade igualitária e alinhada com as necessidades da sociedade. O currículo deve, portanto, atender às exigências sociais e formar cidadãos capazes de atuar de forma construtiva, respeitando-se as diferentes realidades existentes.

Com relação à escola e sua autonomia, acrescenta Filloux (2010), a partir da análise do pensamento durkheimiano que:

A sociologia de Durkheim insiste, permanentemente, nos determinismos sociais, na necessária criação de um indivíduo socializado, no aprendizado da disciplina de grupo, mas também – o que

pode parecer contraditório – nas “novas” necessidades, próprias das sociedades modernas, necessidades que se inserem na concepção emergente dos direitos humanos, tanto no plano do sistema social global como no do subsistema educativo.

É importante salientar que, alinhado ao pensamento freiriano, Durkheim também defende a formação de um indivíduo capaz de exercer sua cidadania e atender às demandas sociais. A educação é o caminho, para ambos, da construção de um indivíduo autônomo e holístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as provas padronizadas de larga escala utilizadas no Brasil em todas as esferas de governo têm mais contribuído do que prejudicado a educação como um todo. Porém, o direcionamento expressivo para o preparo para a realização de tais provas traz como consequência o empobrecimento do ensino, já que o currículo fica demasiadamente fixado nos objetivos propostos pelos exames.

A utilização das provas padronizadas fez com que a grande disparidade da educação básica ficasse evidente, facilitando a atuação do Estado em pontos estratégicos, contudo, também empobreceu as práticas educativas em muitas escolas que agora buscam fortemente bons resultados nestas provas, limitando a atuação docente.

O ENEM corresponde hoje a maior parte dos processos seletivos praticados no Brasil nas instituições de ensino superior, incluindo-se aquelas que oferecem a educação profissional e tecnológica. Em agosto de 2013, o MEC implementou o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec), cuja responsabilidade e operacionalização está a cargo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). O sistema tem como objetivo a ampliação do acesso às vagas de cursos técnicos subsequentes, levando em conta a nota do candidato na última versão do ENEM. O Sisutec está facilitando o acesso aos cursos técnicos e de qualificação profissional do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Felizmente, observa-se um processo evolutivo no uso das provas padronizadas de forma que os benefícios são superiores aos prejuízos, via de regra. Isso se confirma no reconhecimento social que estes exames possuem, revelando o nível de ensino ofertado em todo país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL Documento básico ENEM 2002. Ministério da Educação, Brasília, DF, Inep/MEC. 2012.

INEP COMEMORA 20 ANOS DE CRIAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM). Portal do Inep/MEC. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-comemora-20-anos-de-criacao-do-exame-nacional-do-ensino-medio-enem-/21206. Acesso em: 25/11/2018.

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24/01/2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02/11/2017.
- Bonamino A et al. (2016). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2): 373-388.
- Bortoni-Ricardo SM (2012). Ensino da língua portuguesa, ensino da gramática, mecanismos de avaliação do ensino e processos de letramento. *Revista Línguas e Letras*, 13(24): 265-284.
- Castro MHG (2009). Educação para o Século XXI: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: Inep/MEC.
- Durkheim E (1978). Educação e sociologia. 11. Ed. São Paulo: Melhoramentos.
- Ferreti CJ (2002). Empresários, Trabalhadores e Educadores – diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. LOMBARI, JC et al. (org.). Campinas: Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea, 98-118p.
- Freire P (1969). Educação com prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Filloux J (2010). Émile Durkheim. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Frigotto G (1995). Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez.
- Oliveira RP et al. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28: 5-23.
- Perrenoud P (1999). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio: Revista Pedagógica*, 3(11): 15-19.
- Saviani D (2006). O legado educacional do longo século brasileiro. São Paulo: Autores associados.
- Thomas S (1998). Value-added measures of school effectiveness in the United Kingdom. *Prospects*, XXVIII(1).

ÍNDICE REMISSIVO

A

adaptação curricular, 4, 75, 77, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 88, 89, 90
autismo, 25, 34, 36

D

deficiência intelectual, 4, 77, 78, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89
direito à educação, 24, 35, 78

E

educação profissional, 4, 6, 8, 15, 16, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 37, 38, 50, 53, 61, 72, 85
ensino, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 91
médio, 4, 8, 9, 18, 20, 21, 61, 62, 64, 87
médio integrado, 29
equidade educacional, 75, 77, 81, 82, 85, 89
equilíbrio, 37, 38, 42, 43, 55, 56, 59
estudo, 6, 8, 9, 10, 13, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 64, 67, 68, 69, 81, 83, 86, 87, 89
Exame Nacional do Ensino Médio, 4, 16, 20

I

inclusão, 3, 4, 16, 25, 35, 68, 69, 71, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91

integração, 4, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 82

L

língua inglesa, 4, 25, 26, 31, 36, 63, 64, 68, 69, 70

O

orçamento, 7, 15, 52, 53, 55, 58

P

políticas públicas nacionais, 16
previdência social, 26, 37, 41, 43, 45, 50, 57
profissional, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 36, 41, 50, 61, 64, 75, 78, 83, 85, 89

Q

qualidade da educação básica, 17

R

rede federal, 14, 29, 35, 57, 61, 72
redes de computadores, 63

S

sustentabilidade, 37

T

técnico, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 25, 26, 61, 64

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Queila Pahim da Silva



Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico nas áreas de Turismo, Hospitalidade e Lazer no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Mestre em Turismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012); Especialista em Planejamento e Consultoria Turística pela Faculdade Estácio de Sá RN (2009); Bacharel em Turismo pela Faculdade de Ciências Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte (2005) e técnica de Guia de Turismo pelo SENAC RN (2005). Atua nas áreas de formação de professores para a educação bilíngue de Surdos, educação de Surdos e oratória para ouvintes. Participa dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos Críticos

e Avançados em Linguagens (GECAL) da Universidade de Brasília, Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos da Universidade Católica de Brasília e Ensino de Libras - Língua Brasileira de Sinais do Instituto Federal de Brasília. Faz parte do corpo editorial da Pantanal Editora.

Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos



Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na área de Informação e Comunicação no IFB. Doutora em Ciência da Informação (UnB); Mestre em Engenharia Mecânica (UFPE); Especialista em Informática Educacional (Fafire), Design Instrucional para EaD Virtual (Unifei) e Artes Visuais: Cultura e Criação (Senac/DF). Graduada em Engenharia Elétrica (UPE) e em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de sistema (IFPE). Atua como orientadora de trabalho de conclusão de curso em nível de graduação e pós-graduação e pesquisa de iniciação científica. Membro de Grupos de Pesquisa Institucionais do IFB: Avaliação das Políticas Públicas em Educação, Diversidade e Inclusão, e Ensino de Libras - Língua

Brasileira de Sinais do IFB.



ISBN 978-658831956-7



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000

Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)

<https://www.editorapantanal.com.br>

contato@editorapantanal.com.br