

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Danielle Wiesel Pinto**

**Análise do projeto Enem Chego Junto Chego Bem como estratégia de  
mobilização dos estudantes do Ensino Médio do estado do Ceará**

Juiz de Fora

2021

**Danielle Wiesel Pinto**

**Análise do projeto Enem Chego Junto Chego Bem como estratégia de mobilização dos estudantes do Ensino Médio do estado do Ceará**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lina Katia Mesquita de Oliveira

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pinto, Danielle Wiesel.

Análise do projeto Enem Chego Junto Chego Bem como estratégia de mobilização dos estudantes do Ensino Médio do estado do Ceará / Danielle Wiesel Pinto. -- 2021.

157 f. : il.

Orientadora: Lina Katia Mesquita de Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2021.

1. Políticas educacionais. 2. Rede estadual do Ceará. 3. Enem Chego Junto Chego Bem. I. Oliveira, Lina Katia Mesquita de, orient.  
II. Título.

**Danielle Wiesel Pinto**

**Análise do projeto Enem Chego Junto Chego Bem como estratégia de mobilização dos  
estudantes do Ensino Médio do estado do Ceará**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 18 de maio de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

DocuSigned by:

*Lina Katia Mesquita de Oliveira*

F3B57DE1B54E4E9...

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lina Katia Mesquita de Oliveira - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

DocuSigned by:

*Lina Katia Mesquita de Oliveira*

F3B57DE1B54E4E9...

Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón

Membro Externo

DocuSigned by:

*Lina Katia Mesquita de Oliveira*

F3B57DE1B54E4E9...

Prof. Dr. Wagner Silveira Rezende

Membro Externo

A Deus, somente agradecer, pela vida!

## AGRADECIMENTOS

Neste momento, o sentimento que toma conta de mim é o de gratidão! Finalizar este curso de mestrado tem um significado que vai além do título, é um presente e a prova de que filhos são a solução de muitos problemas que, muitas vezes, criamos sem que eles sequer existam!

Fiz a seleção do mestrado com exatas 37 semanas de gestação pensando que estava fazendo uma loucura. Meu filho Bernardo nasceu e quando saiu o resultado do mestrado ele já estava com quase 1 mês de vida... 6 meses de licença maternidade se passaram e com 7 meses comecei o 1º período... várias noites no computador entre uma mamada e outra, muitas vezes com o cansaço tomando conta... 2 anos se passaram e aqui estou eu, concluindo esta caminhada... e assim agradeço:

A Deus, que foi quem me deu a capacidade de conciliar filho, família, trabalho, minha vida... obrigada por iluminar sempre meu caminho e por sempre estar ao meu lado! Por mais que eu agradeça, nunca será suficiente!

Ao Bernardo, meu filho, você foi o meu maior presente e me fez provar para mim mesma que sou capaz de chegar onde eu quiser e acreditar, dedico-lhe este título e só posso dizer que quero sempre ser seu maior exemplo! Obrigada por me escolher para ser sua mãe!

Ao Leo, meu amigo, marido e companheiro! Sem você não chegaria aqui! Você é meu braço direito e esquerdo, obrigada por entender os momentos que estive ausente e por me incentivar a ir até o fim e enxergar sempre além! Te amo!

À minha mãe, Nely, e meu pai, Denilson... vocês são aqueles que acreditaram em mim desde quando eu nasci, que me ensinaram a lutar com todas as garras pelos meus sonhos! Amo vocês infinitamente, vocês são meu porto seguro!

À minha irmã Ju e meus sobrinhos Duda e Filipe, mesmo longe vocês fazem parte desta conquista! Amo vocês!

Aos colegas de trabalho e do mestrado, Ana Paula, Bruna, Beth, Flávia, Rachel, Verônica, Lethícia, Thiago e Luciana, que me acolheram na turma de uma forma muito carinhosa e que não deixaram que a peteca caísse em momento algum. Foram muitas risadas, muito aprendizado e o nascimento de novas amizades. Vocês são demais!

Às minhas amigas de corrida e da vida, Paula, Carol, Cassia e Carla... vocês fazem parte da minha vida de forma muito especial, só tenho a agradecer todo o apoio durante esta caminhada, vocês me ajudam a levar a vida de forma mais leve!

À Laice e Ana Paula, que me acompanharam em cada momento desta caminhada e da maternidade... vocês são luz no meu caminho e juntas somos mais fortes!

À minha orientadora, Lina Katia, que um dia no corredor do CAEd, ao me perguntar se eu já havia me inscrito na prova e eu disse que estava com medo por estar grávida, e ela disse: “Filho é sempre a solução!” E eu resolvi acreditar! Obrigada, Katia, por ter aceitado ser minha orientadora e por me ensinar muito, diariamente!

À Diovana, Agente de Suporte Acadêmico, serei sempre grata por ter tido você como Asa... obrigada por sempre me ouvir e me ajudar nesta caminhada. Parabéns pela profissional que você é!

À Wal, obrigada por todo apoio no final desta jornada. Você foi uma grande parceira e incentivadora das ideias. Você tem um coração de ouro!

Enfim, ao meu avô Dito (*in memoriam*), que está comigo a cada dia e que sempre me ensinou que estudar é o caminho para ser sempre uma pessoa melhor. Você foi e sempre será meu exemplo! “Só enquanto eu respirar, vou me lembrar de você”.

“Eis o meu segredo. Ele é muito simples: somente vemos bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos” (SAINT-EXUPÉRY, 1943, p. 56).

## RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Este trabalho estuda o projeto Enem Chego Junto Chego Bem, criado pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc/CE) em 2012, e que possui como objetivos principais elevar o desempenho acadêmico dos estudantes do Ensino Médio e incentivar a participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), abrindo possibilidades de acesso ao ensino superior. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada tem como base a seguinte questão norteadora: *quais as potencialidades e fragilidades do Projeto Enem Chego Junto Chego Bem, política de incentivo adotada pela Seduc/CE, para mobilizar os alunos da rede pública para a participação no Enem e melhoria do desempenho da rede estadual nesse exame?* O objetivo geral delineado para esta dissertação é estudar o projeto Enem Chego Junto Chego Bem (ECJCB), com o objetivo de compreender suas potencialidades bem como suas fragilidades, a fim de propor o seu aprimoramento para um maior alcance e melhores resultados. Os objetivos específicos são: (i) descrever o Enem Chego Junto Chego Bem; (ii) analisar os elementos de gestão que têm contribuído para o desenvolvimento do programa; e (iii) propor um Plano de Ação Educacional, tendo como base as potencialidades e fragilidades identificadas na pesquisa de campo. Para alcançar tais objetivos buscou-se um referencial teórico que discute o desenvolvimento de políticas públicas educacionais e o protagonismo juvenil, tendo como base Hofling (2001), Riani (2013), Mainardes (2006), Condé (2012), Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), Costa (2007), Ribas (2004), Azevedo, Silva e Medeiros (2015) e Rabin e Bacich (2018). Como instrumentos de pesquisa realizaram-se entrevistas semiestruturadas dirigidas a três ex-secretários de educação do CE e questionários foram aplicados aos diretores das escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio no estado. Os resultados deste estudo mostram que o projeto Enem Chego Junto Chego Bem é promissor no estado e possui grande adesão da rede. No entanto, apresenta fragilidades que se superadas, será uma iniciativa de sucesso a ser seguida por outras políticas e secretarias de educação no país. No Plano de Ação Educacional são propostas três ações para o Ensino Médio do CE que, se implementadas, intencionam permitir um melhor monitoramento da

última etapa de ensino da educação básica no estado e serão base de implementação para outros projetos voltados para o Ensino Médio em outras unidades da federação.

Palavras-Chave: Políticas educacionais. Rede estadual do Ceará. Enem Chego Junto Chego Bem.

## ABSTRACT

This dissertation is developed under the Professional Master's Degree in Education Management and Evaluation (PPGP) of the Center for Public Policy and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). This work studies the Enem Chego Junto Chego Bem project, created by the Ceará Department of Education (Seduc/CE) in 2012, whose main objectives are to increase the academic performance of high school students and encourage participation in the National High School Exam (Enem), opening up possibilities of access to higher education. In this sense, the research presented here is based on the following guiding question: what are the strengths and weaknesses of the Enem Chego Junto Chego Bem Project, an incentive policy adopted by Seduc/CE, to mobilize public school students to participate in Enem and improvement in the performance of the state network in this exam? The general objective outlined for this dissertation is to study the Enem Chego Junto Chego Bem (ECJCB) project, with the aim of understanding its strengths and weaknesses, in order to propose its improvement for greater reach and better results. The specific objectives are: (i) to describe Enem Chego Junto Chego Bem; (ii) analyze the management elements that contributed to the development of the program; and (iii) propose an Educational Action Plan, based on the strengths and weaknesses identified in the field research. To achieve these goals, we sought a theoretical framework that discusses the development of public educational policies and youth protagonism, based on Hofling (2001), Riani (2013), Mainardes (2006), Condé (2012), Ferretti, Zibas and Tartuce (2004), Costa (2007), Ribas (2004), Azevedo, Silva and Medeiros (2015) and Rabin and Bacich (2018). As research instruments, semi-structured interviews were carried out with three former education secretaries of the CE and questionnaires were applied to the directors of state schools that offer secondary education in the state. The results of this study show that the Enem Chego Junto Chego Bem project is promising in the state and has a large network. However, it has weaknesses that, if overcome, will be a successful initiative to be followed by other education policies and departments in the country. The Educational Action Plan proposes three actions for CE High School that, if implemented, intend to allow a better monitoring of the last stage of basic education education in the state and will serve as a basis for the implementation of other projects aimed at High School in others units of the federation.

Keywords: Educational policies. Ceará state network. Enem Chego Junto Chego Bem.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Competências gerais do Ensino Médio .....	31
Gráfico 1	- Participação dos alunos concluintes do Ensino Médio no Enem por Unidade de Federação .....	41
Figura 2	- Crescimento das Avaliações em Larga Escala no Brasil	45
Gráfico 2	- Evolução do Ideb no CE: Ensino Fundamental Regular – Anos Iniciais .....	47
Gráfico 3	- Evolução do Ideb no CE: Ensino Médio .....	48
Organograma 1	- Estrutura da Seduc/CE .....	51
Fluxograma 1	- Políticas para o Ensino Médio no estado do Ceará .....	53
Gráfico 4	- A escola possui autonomia para desempenhar as atividades propostas em nível estadual do Projeto Enem Chego Junto Chego Bem (ECJCB) .....	86
Gráfico 5	- Sinto-me sufocado pelas atividades do projeto .....	95
Gráfico 6	- Considero que o projeto tem alcançado o propósito de mobilização dos alunos para realização do exame .....	96
Gráfico 7	- Há provisão de recursos suficientes para desenvolvimento do projeto na escola? .....	100
Diagrama 1	- Ferramenta 5W2H .....	115
Figura 3	- Ambiente interno da Plataforma Integrada do Ensino Médio do Ceará .....	129

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Descrição das etapas do Enem Chego Junto Chego Bem .....	58
Quadro 2	- Ações da Fase de Preparação .....	64
Quadro 3	- As fases e questões centrais de uma política pública .....	71
Quadro 4	- Entrevistas .....	80
Quadro 5	- Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise	111
Quadro 6	- Proposta de ação de realização da avaliação diagnóstica de entrada .....	118
Quadro 7	- Proposta de ação de realização da avaliação semestral formativa .....	120
Quadro 8	- Proposta de ação de realização de avaliação somativa .....	123
Quadro 9	- Proposta de ação de realização de Simulados Enem .....	125
Quadro 10	- Proposta de ação de realização do Simulado Mais .....	126
Quadro 11	- Proposta de ação da Plataforma Integrada do Ensino Médio do Ceará .....	128
Quadro 12	- Detalhamento da Plataforma Integrada do Ensino Médio do Ceará .....	130
Quadro 13	- Proposta de ação de antecipação da emissão da documentação dos estudantes .....	132

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Número de inscritos no Enem, IES que utilizam o Exame e municípios de realização das provas .....	37
Tabela 2	- Participação do Enem do estado do Ceará .....	43
Tabela 3	- Aprovados em IES no estado do Ceará .....	55
Tabela 4	- O desenvolvimento das ações dessa etapa é de responsabilidade, majoritariamente, da escola, Crede ou alunos da escola .....	89
Tabela 5	- Informe o grau de concordância com a assertiva: o projeto é importante para a melhoria da qualidade da educação do Ensino Médio .....	92
Tabela 6	- Em relação à etapa 4: Preparação – responda sim ou não .....	104

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CED	Centro de Educação a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
Cogem	Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Copes	Coordenadoria de Protagonismo Estudantil
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
Crede	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DDG	Discagem Direta Gratuita
DNCEM	Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio
ECJCB	Enem Chego Junto Chego Bem
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
GCCO	Gerência de Contratos e Convênios
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

NIS	Número de Identificação Social
PAE	Plano de ação Educacional
Paic	Programa Alfabetização na Idade Certa
PJB	Parlamento Jovem Brasileiro
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnaic	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
Prece	Programa de Educação em Células Cooperativas
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RG	Registro Geral
RJ	Rio de Janeiro
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saepe	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
Seduc	Secretaria da Educação
Sefor	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
Sejus	Secretaria da Justiça e Cidadania
Sige	Sistema Integrado de Gestão Escolar
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
Spaeco	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Ufop	Universidade Federal de Ouro Preto
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS DE INCENTIVO PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ .....</b>	<b>25</b>
2.1	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL .....	25
2.2	ENEM: DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO A MECANISMO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR .....	33
2.3	A PARTICIPAÇÃO E DESEMPENHO ESTADUAIS NO ENEM .....	39
2.4	ENEM NO CEARÁ: DESCRIÇÃO DO CASO .....	44
<b>2.4.1</b>	<b>Projeto Enem Chego Junto Chego Bem .....</b>	<b>57</b>
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO E PROTAGONISMO JUVENIL .....</b>	<b>68</b>
3.1	DISCUSSÃO TEÓRICA .....	68
<b>3.1.1</b>	<b>Políticas públicas sob diferentes percepções .....</b>	<b>68</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Protagonismo juvenil .....</b>	<b>74</b>
3.2	METODOLOGIA DE PESQUISA E COLETA DE DADOS .....	78
3.3	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA .....	83
<b>3.3.1</b>	<b>Enem Chego Junto Chego Bem: uma política que nasceu de uma ideia .....</b>	<b>83</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Protagonismo juvenil e mobilização da rede .....</b>	<b>93</b>
<b>3.3.3</b>	<b>O que pode melhorar? .....</b>	<b>103</b>
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DAS AÇÕES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ .....</b>	<b>110</b>
4.1	AÇÃO 1: PROGRAMA INTEGRADO PARA O ENSINO MÉDIO .....	115
<b>4.1.1</b>	<b>Avaliação diagnóstica de entrada .....</b>	<b>116</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Avaliação semestral formativa .....</b>	<b>120</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Avaliação somativa .....</b>	<b>122</b>
<b>4.1.4</b>	<b>Simulados Enem e Simulado Mais .....</b>	<b>125</b>
4.2	AÇÃO 2: PLATAFORMA DO PROGRAMA AÇÕES AVALIATIVAS PARA O ENSINO MÉDIO .....	127

4.3	AÇÃO 3: EMISSÃO DE DOCUMENTAÇÃO PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO .....	131
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>133</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>136</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com ex-gestores do projeto Enem Chego Junto Chego Bem e ex-secretários da Seduc/CE Ceará .....</b>	<b>146</b>
	<b>APÊNDICE B – Questionário semiestruturado para Diretores das Escolas Estaduais que ofertam Ensino Médio .....</b>	<b>147</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação traz como contexto os principais desafios enfrentados pelo Ensino Médio no Brasil desde que foi instituído legalmente como etapa obrigatória e gratuita da educação básica pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009). O Ensino Médio brasileiro traz consigo não só a responsabilidade da aprendizagem, mas também a formação profissional e, além disso, a possibilidade de auxiliar os estudantes na formação de cidadania. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Brasil tem investido fortemente no avanço de políticas educacionais com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, a formação e a valorização dos profissionais e a inclusão social. O Ensino Médio sempre enfrentou grandes entraves por não conseguir, por meio de sua estrutura até então ofertada, atender às necessidades dos estudantes e mantê-los, assim, dentro das escolas. O parecer de 2011 do CNE destaca que, para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação dos profissionais de nível médio e superior (BRASIL, 2011).

Dentro dessa perspectiva surge o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1998, criado para ser um sistema de avaliação de desempenho dos alunos, com o objetivo de verificar a qualidade do Ensino Médio e que, ao longo dos anos, passou a ser o principal meio de acesso ao ensino superior no país. Por esse motivo, os governos dos estados brasileiros passaram a executar políticas públicas com o objetivo de não só melhorar a qualidade da educação do Ensino Médio, mas também auxiliar seus estudantes a alcançarem êxito na conquista de uma vaga no ensino superior.

Nesse cenário, o estado do Ceará possui destaque em sua trajetória educacional na medida em que, aos longos dos anos, tem investido em políticas públicas não somente para o Ensino Fundamental, mas também para o Ensino Médio. O estado também tem alcançado êxito tanto na qualidade educacional como na melhora do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é o principal indicador nacional para mensuração da qualidade da educação. No ano de 2018, o estado registrou 5% na taxa de evasão no Ensino Médio, sendo o menor índice alcançado na sua história, destaca o site da Secretaria de Educação do Ceará (CEARÁ, 2019a). Além disso, o estado também tem empreendido esforços no apoio aos alunos do Ensino Médio para alcance de uma vaga no ensino superior, tendo

como frente principal de atuação o Projeto Enem Chego Junto Chego Bem, implementado no estado em 2012. Esse projeto tem como objetivos principais elevar o desempenho acadêmico e incentivar a participação dos estudantes do Ensino Médio no Enem, abrindo possibilidades de acesso ao ensino superior. É organizado em seis etapas, quais sejam: (i) documentação, (ii) inscrição, (iii) motivação, (iv) preparação, (v) dia “E” e (vi) ingresso (CEARÁ, 2019b). A organização do projeto prevê ofertar assistência aos estudantes de várias formas, desde a confecção da documentação para inscrição no Enem até o acompanhamento nos dias das provas, com oferta de transporte e lanche aos alunos. Todas as etapas serão melhor detalhadas ao longo deste trabalho, mas merece destaque o fato de as atividades serem realizadas envolvendo toda a rede estadual, mobilizando gestores escolares, professores e alunos em atividades direcionadas ao exame durante todo o ano letivo.

Diante disso, entendemos que o estabelecimento e fortalecimento de políticas públicas e projetos da área educacional são fundamentais para que o Ensino Médio seja exitoso, alcance melhora na qualidade de sua oferta e também seja capaz de alcançar a sua finalidade de prosseguimento dos estudos, inserção no mercado de trabalho, a formação da cidadania e o aprimoramento do estudante como pessoa humana (BRASIL, 1996). Além disso, tendo como base o que Rodrigues (2010) pondera, o estudo das políticas públicas é importante para compreender os limites e as possibilidades de intervenção do Estado na execução das políticas públicas.

O contexto de criação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), em novembro de 2000, pertencente à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), tem relação direta com essa conjuntura de indução a políticas públicas eficazes no cenário educacional. Sendo um centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico que reúne pesquisadores de diversas instituições de ensino e pesquisa, atuantes na área de avaliação e políticas educacionais, sua principal dedicação é ao desenvolvimento de instrumentos e programas de avaliação da educação básica, de sistemas de gestão da informação para redes e unidades de ensino e também à formação de pessoal em administração, avaliação e políticas públicas educacionais (CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2020). Com esse compromisso de contribuir com a melhoria da educação pública brasileira, o CAEd/UFJF construiu ao longo de sua história uma sólida parceria com diversos estados e o governo federal na busca pelo desenvolvimento e implementação de ações e serviços de avaliação, gestão e

desenvolvimento dos profissionais da educação pública (CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2020). Como exemplos, podem ser citados alguns dos projetos de avaliação educacional já realizados pelo centro: Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) (desde 2000), Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) (desde 2004) e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) (desde 2008).

Como colaboradora do CAEd/UFJF desde 2009, quando atuava como estagiária na área de pesquisa do centro, auxiliando na elaboração dos relatórios do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)<sup>1</sup> e depois na área financeira, exerço atualmente a função de analista administrativo da Gerência de Contratos e Convênios (GCCO)<sup>2</sup>, sendo responsável pela elaboração dos orçamentos dos projetos do Centro. Nesse sentido, ao longo de minha trajetória e pelas diversas vezes em que estive no estado do Ceará participando de reuniões, tive a oportunidade de acompanhar como a Seduc iniciou esse processo de mudança de foco no Ensino Médio do estado, voltando-se para a preparação dos estudantes para o Enem e na motivação para realizarem a prova. Pude perceber ao longo dos anos, e principalmente no ano de 2012, que o estado voltava sua atenção para os alunos do Ensino Médio, e motivando-os a fazerem a prova do Enem e a terem um bom desempenho, uma preocupação constante nas pautas de ação da Seduc/CE. Tendo em vista esse contexto elegi como objeto de estudo o projeto Enem Chego Junto Chego Bem, na medida em que ele traz a oportunidade de refletir sobre uma política pública de relevância para o Ensino Médio no estado do Ceará.

Aqui, destaca-se que, por meio de pesquisas realizadas, pelas palavras chaves Enem Chego Junto Chego Bem, em fevereiro de 2021, no banco de dissertações do PPGP da UFJF<sup>3</sup>, no Scielo e no banco de dissertações da Coordenação de

---

<sup>1</sup> O Projovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária foi um projeto implantado em 2005 e reeditado em 2008 como Projovem Urbano, com gestão compartilhada entre a Secretaria Geral da Presidência da República, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O CAEd/UFJF foi responsável pela coordenação do sistema de monitoramento e avaliação do programa (CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2020).

<sup>2</sup> A GCCO é a gerência responsável pela captação e gestão dos instrumentos firmados pelo CAEd.

<sup>3</sup> As buscas foram realizadas nas seguintes páginas:

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), verificou-se que não há trabalhos que se dedicam exclusivamente ao projeto em questão e tal resultado corrobora com a importância desse estudo.

Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada tem como base a seguinte questão norteadora: **quais as potencialidades e fragilidades do Projeto Enem Chego Junto Chego Bem, política de incentivo adotada pela Seduc/CE, para mobilizar os alunos da rede pública para participação e bom desempenho no Enem?** Na busca de responder a essa pergunta foi delineado como objetivo geral da pesquisa: estudar o projeto Enem Chego Junto Chego Bem (ECJCB), com o objetivo de compreender suas potencialidades bem como suas fragilidades, a fim de propor o seu aprimoramento para um maior alcance e melhores resultados. Além disso, esta dissertação apresenta os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever o projeto Enem Chego Junto Chego Bem desenvolvido pelo estado do Ceará;
- b) identificar quais elementos de gestão têm contribuído para o desenvolvimento do programa, analisando em que medida eles contribuem para a melhoria da qualidade da educação ofertada ao Ensino Médio pela rede e para o êxito dos estudantes dessa etapa de ensino no acesso ao ensino superior;
- c) conhecer as fragilidades do programa e as dificuldades encontradas pelos atores que o executaram ao longo dos anos por meio de pesquisa de campo;
- d) propor um Plano de Ação Educacional tendo como base as potencialidades e fragilidades identificados e analisados na pesquisa, com a finalidade de contribuir para o aprimoramento do projeto de modo que possa servir de base para a sua implementação em outra rede no país.

Tendo como referência a questão e os objetivos apresentados acima, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo o Capítulo 1 esta introdução.

No Capítulo 2, realiza-se a exposição da situação atual do Ensino Médio no Brasil, como a atual reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a) e o debate e a

homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa de ensino. Apresenta-se também um breve histórico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que é hoje a principal forma de acesso à educação superior no país, trazendo os dados de participação e aprovação dos alunos concluintes do Ensino Médio nesse exame. Ainda apresenta os dados de participação e aprovação dos alunos no exame por unidades da federação, com o intuito de focalizar a análise desse caso de gestão nos dados relativos ao estado do Ceará, traçando a trajetória do estado no exame desde o ano de 1998. O capítulo é finalizado com a descrição dos programas/projetos desenvolvidos pelo estado, mais especificamente pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc/CE), voltados para o desempenho dos alunos do Ensino Médio no exame, empreendidos desde o ano de 2012 e que foram reunidos no projeto guarda-chuva Enem Chego Junto Chego Bem.

Importante destacar que não foram encontrados documentos normativos<sup>4</sup> publicados pela Seduc/CE a respeito do projeto Enem Chego Junto Chego Bem, situação que dificultou uma descrição mais objetiva e de caráter institucional do programa. Tendo essa fragilidade em perspectiva, recorreu-se a duas estratégias para levantamento e sistematização das informações atualmente disponíveis sobre o programa: a sistematização de notícias veiculadas na página da Seduc/CE referentes ao Enem Chego Junto Chego Bem, período de setembro de 2012, mês de lançamento da iniciativa até janeiro de 2019, consolidando 91 notícias veiculadas em pouco mais de seis anos, principalmente informativos sobre os resultados parciais do programa e materiais disponibilizados pela Coordenadoria de Protagonismo Estudantil da Seduc/CE; uma entrevista com duração de 20 minutos a partir de um roteiro enviado e resposta contínua, por via remota com a professora Sr.<sup>a</sup> Gilvana Pontes Linhares da Silva, em 9 de janeiro de 2020 (SILVA, 2020), funcionária pública do estado do Ceará, atuou na Secretaria de Educação do estado por cinco anos e coordenou o projeto Enem Chego Junto Chego Bem, sendo uma das pioneiras na sua implantação no estado.

No Capítulo 3, em sua primeira seção, é feita uma análise das iniciativas desenvolvidas pelo estado do Ceará no projeto ECJCB à luz de um referencial teórico que discute o desenvolvimento de políticas públicas educacionais e o protagonismo

---

<sup>4</sup> Não foram encontrados projetos básicos e/ou legislação que regulamentassem o programa no estado do CE. O programa é institucionalizado, já faz parte do calendário das escolas e da Seduc, mas não há registro de sua implementação.

juvenil. Buscou-se compreender as trajetórias seguidas pelas políticas públicas desde o seu planejamento até a sua implementação, passando por reflexões sobre o papel dos agentes executores e suas diferentes esferas de atuação no sucesso de uma política. Ao final, a discussão do papel dos jovens na execução de uma política pública voltada para o Ensino Médio. O referencial teórico foi escrito à luz dos seguintes autores: Hofling (2001), Riani (2013), Mainardes (2006), Condé (2012), Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) e Silva (2009).

Posteriormente, na segunda e última seção do capítulo, é apresentada a proposta metodológica da pesquisa que, a partir do uso de entrevistas semiestruturadas como instrumento de pesquisa, pretendeu contatar os ex-secretários de educação do estado do Ceará que realizaram o desenho e a execução do projeto durante seus mandatos. A realização das entrevistas semiestruturadas foi a opção escolhida por se tratar de uma ferramenta que permite um aprofundamento nos temas a serem estudados a partir da utilização de questões que servirão de guias. Tais questões foram formuladas a partir dos estudos realizados do projeto Enem Chego Junto Chego Bem e foram divididas em dois blocos, a saber: i) aspectos institucionais e potencialidades do projeto e ii) fragilidades. Além dessa frente de pesquisa foram aplicados questionários on-line aos gestores das escolas estaduais que ofertam Ensino Médio no estado do Ceará, com o intuito de captar a percepção deles sobre o projeto, bem como a atuação das escolas na organização e condução das ações do projeto de acordo com suas realidades e condições existentes, além de ser uma oportunidade da análise da política pública do ponto de vista do chão da escola.

O Capítulo 4 apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE) o qual trará proposições a partir das análises realizadas na pesquisa de campo. O PAE é composto por três ações para o Ensino Médio do estado do Ceará que permitirão um melhor monitoramento da última etapa de ensino da educação básica no estado e que poderá ser base de implementação para o Ensino Médio de outras unidades da federação.

Ao fim, deste documento, encontra-se o quinto e último capítulo, com as considerações finais da mestranda acerca do trabalho realizado. Em seguida, estão as referências que embasaram a construção do texto e dois apêndices, um com o roteiro das entrevistas semiestruturadas realizadas com três ex-secretários de educação do estado do Ceará e o segundo com o questionário aplicado aos diretores

das escolas da rede estadual de ensino que ofertam o Ensino Médio no estado do Ceará.

## 2 POLÍTICAS DE INCENTIVO PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ

O Enem foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao término da educação básica. A partir de 2009, o exame passou a ser utilizado como forma de ingresso no ensino superior.

O presente capítulo apresenta as mudanças ocorridas no Ensino Médio, última etapa da educação básica, a partir da implementação de ações de incentivo aos estudantes no ingresso em universidades através do Enem. Além disso, apresenta os dados de participação e aprovação dos alunos por unidade da federação no exame e realiza uma comparação com o estado do Ceará, justificando o recorte da pesquisa. Por fim, o capítulo também apresenta e contextualiza o estado do Ceará no que concerne à etapa do Ensino Médio e os programas/projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Ceará (Seduc/CE) voltados para os alunos do Ensino Médio da rede estadual de educação desde o ano de 2012 até 2018.

### 2.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A etapa do Ensino Médio, como dever do estado e da família, é um direito subjetivo de todo cidadão brasileiro de acordo com o disposto na Constituição Federal em seu art. 205 (BRASIL, 1988) e no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996). A partir de novembro de 2009, o Ensino Médio foi instituído como etapa final da educação básica, com oferta obrigatória e gratuita através da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009).

De acordo com a LDB, o Ensino Médio possui quatro finalidades, a saber:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, recurso on-line).

Em 2013, a Lei nº 12.796 altera a LDB para ratificar a organização da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade em três etapas: pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ainda que esse movimento de revisão e atualização das orientações normativas para o Ensino Médio evidencie um esforço governamental em prol de sua relevância, essa etapa de ensino atualmente ainda representa o maior gargalo na garantia do direito à educação pública no país. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2011 demonstra que parte desse gargalo é evidenciada pelos altos índices de evasão e pelas dificuldades encontradas pelos governos em instituir políticas públicas efetivas para esse público. Adicionalmente, a formação do Ensino Médio estaria além de uma formação de caráter profissional, pois tem a capacidade de ajudar os estudantes na construção da cidadania, oferecendo-lhes perspectivas culturais que permitam expandir os horizontes e atribuir a eles uma autonomia intelectual no sentido de garantir o “acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais” (BRASIL, 2011, p. 1).

A última etapa de escolaridade da educação básica do Brasil é marcada por um grave problema de fluxo, com causas relacionadas a fatores intra e extraescolares. No que diz respeito aos fatores intraescolares, podem ser mencionadas questões relativas à infraestrutura escolar, à formação docente e à qualidade da educação oferecida como importantes no que diz respeito ao fluxo. Já no que concerne aos fatores extraescolares, percebe-se que os jovens não se sentem estimulados e possuem pouca ou nenhuma perspectiva em relação ao futuro, o que aliado a outros fatores também externos à escola, como a necessidade de trabalhar para complementar a renda da família, prejudica a conclusão dos estudos e o ingresso no ensino superior (MORAIS, 2017). A questão do fluxo na educação brasileira não é um problema restrito ao Ensino Médio, acontece desde os anos iniciais da educação básica; é importante destacar que as consequências advindas do processo de retenção dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental refletem diretamente no Ensino Médio e, diante dessa situação, tornam-se imprescindíveis as discussões de políticas públicas tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.

Ainda em relação ao fluxo escolar, é preciso observar não somente os fatores externos à escola, mas também os internos, como os problemas estruturais das escolas, a qualificação dos professores e suas condições de trabalho e as políticas de

equidade do país (HADDAD, 1998). Dessa forma, a motivação dos alunos é de fundamental importância para a garantia da conclusão dos estudos bem como para a diminuição da evasão escolar. Mendes (2013) destaca que, quando há elementos pedagógicos e um trabalho planejado e bem estruturado na escola, a tendência é que haja alunos motivados e com menos desejo de abandonar a escola, favorecendo-se assim o ambiente escolar. Assim, o fator motivacional dos alunos é um fator muito importante a ser considerado, quando se pensa no sucesso do Ensino Médio.

É possível verificar que o Ensino Médio vem sendo reformulado desde que foi estruturado como um curso de estudo regular, dividido entre científico e clássico, com duração de três anos por meio da reforma Gustavo Capanema, em 1942 (SANTOS, 2010). Não é intuito desta dissertação se deter na apresentação do histórico da reestruturação do Ensino Médio no país, então optou-se por dar ênfase à reforma atual do Ensino Médio, o chamado Novo Ensino Médio.

Em fevereiro de 2017 foi sancionada a Lei nº 13.415 que institucionalizou o que é chamado hoje de Novo Ensino Médio. Uma das principais mudanças estabelecidas por essa lei é a ampliação da carga horária para o Ensino Médio, que passa a ser de, no mínimo, 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos. Progressivamente, a carga horária dessa etapa de ensino deverá aumentar para 1.400 horas e, em até cinco anos, a carga horária deve chegar a pelo menos 1.000 horas anuais, a contar de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017b).

Ainda, sobre a ampliação da carga horária é importante destacar que a expectativa é que, das 3.000 mil horas totais do Ensino Médio, 1.200 horas sejam escolhidas pelos estudantes para que aprofundem na área de seu maior interesse, relacionada às áreas do conhecimento ou à formação técnica e profissional. Dito de outra forma, 1.800 horas da carga horária do aluno em todo o Ensino Médio serão destinadas à formação básica geral, com conhecimentos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o restante da carga horária, 1.200 horas, destinado ao que a reforma do Ensino Médio apresenta como “itinerários formativos” (BRASIL, 2018a, p. 9).

Outra mudança importante está na estruturação do Ensino Médio em quatro áreas do conhecimento, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. O direito e a aprendizagem de cada área de conhecimento serão definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que incluirá, obrigatoriamente, estudos

e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Além disso, o documento da reforma do Ensino Médio também indica que serão estabelecidos pela União os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, a partir da BNCC, e que serão referência para as avaliações nacionais (BRASIL, 2017a). Há também a definição de que o currículo do Ensino Médio deverá ser composto da BNCC e dos itinerários formativos, levando-se em consideração o contexto de cada localidade e as possibilidades dos sistemas de ensino, conforme artigo 36 da Lei nº 13.415/2017.

Como se pode perceber pelos excertos acima, a implementação do novo Ensino Médio guarda relação direta com a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação. Há seis anos vem sendo discutida no país a adoção de uma BNCC com a finalidade de se pensar na necessidade de recriação da escola, de que essa instituição acompanhe a evolução e as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional e de auxiliar na formulação de políticas públicas e propostas de formação curricular para a educação básica e também para o Ensino Médio.

O processo de elaboração da BNCC teve início por meio de um processo colaborativo com a sociedade civil. Foram realizados diversos debates e audiências públicas até que se chegasse à versão final do documento. A primeira versão da BNCC foi divulgada em 2015 pelo Ministério da educação (MEC), e essa versão recebeu mais de 12 milhões de contribuições de estudantes, professores e gestores da área educacional. A segunda versão foi lançada em maio de 2016, e novos debates aconteceram por meio de seminários promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) nas 27 unidades da federação, que contaram com a participação de nove mil professores. Após esses momentos, o MEC encaminhou a terceira versão da BNCC ao CNE, em abril de 2017, que, por meio de cinco audiências públicas regionais realizadas ao longo do ano, coletou sugestões para o documento, até que, em dezembro de 2017, a versão foi aprovada pelo CNE e devolvida ao MEC, que realizou, assim, sua homologação (BRASIL, 2018a). Importante destacar que essa versão homologada continha orientações gerais para a educação básica, mas as orientações específicas divulgadas se destinaram somente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Para o Ensino Médio, o MEC fez a opção de aprofundar o debate antes de divulgar a base, e, assim, foram realizadas novas audiências e consultas públicas online específicas e promovidos encontros com redes de ensino,

representantes da área educacional, gestores, professores, especialistas e todos os interessados no tema da educação para o Ensino Médio. Com o intuito de mobilizar os professores e gestores educacionais, em agosto de 2018 foi promovido pelo Consed, apoiado pelo MEC e outras instituições, o Dia D da BNCC. Essa mobilização alcançou a participação de 21,5% das escolas de educação básica do país (públicas e privadas) que atendem ao Ensino Médio, e, após essa ampla discussão, o documento da BNCC – Etapa Ensino Médio foi revisado e enviado ao MEC (BRASIL, 2018a).

Com isso, para o Ensino Médio, a BNCC foi homologada em 14 de dezembro de 2018 e se configura, de acordo com MEC (BRASIL, 2017a), como um documento de caráter normativo que define, com clareza, o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos constitucionais de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com os preceitos da Carta Magna (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/1996) (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE/2014) (BRASIL, 2014).

A BNCC, nas palavras de Micarello (2016, p. 65), surge como uma das ferramentas para permitir que o direito a uma educação de qualidade seja, realmente, ofertada a todos os indivíduos, diminuindo, assim, as desigualdades: “a garantia da qualidade social da educação escolar requer, portanto, que a escola contribua para que as desigualdades de origem social não sejam impeditivas de um igual acesso dos sujeitos aos conhecimentos e saberes produzidos pela sociedade”. Micarello (2016) ainda acrescenta:

a definição de uma base comum para os currículos é, nessa perspectiva, o momento para a construção de consensos sobre os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento fundamentais, que podem contribuir para a construção de uma escola mais justa. Construída em conformidade com as metas do PNE anteriormente referidas, a BNCC é um instrumento para a efetivação do princípio de igualdade de conhecimentos adquiridos a que se refere Crahay (2002) e, conseqüentemente, para a reversão do quadro de desigualdade que marca, historicamente, a escola brasileira. Tal igualdade de conhecimentos não pode ser compreendida, entretanto, como uniformidade, uma vez que a BNCC não se caracteriza como um currículo, mas como a base a partir da qual os currículos deverão ser produzidos. Expressa, portanto, os direitos e objetivos que, a despeito das diferenças que se observam entre os contextos nos quais

a educação acontece, são reconhecidos como basilares à construção de novos saberes e à aquisição de novos conhecimentos. (MICARELLO, 2016, p. 66).

O Ensino Médio tem como público os jovens, etapa de ensino com diversidade étnico-racial e social no país. Nesse sentido, não é uma tarefa fácil para a escola acompanhar essa diversidade e ter a atenção voltada para si. A escola do Ensino Médio precisa cumprir seu papel de formar cidadãos, jovens que tenham capacidade crítica e que se tornem protagonistas de seus processos de escolarização. O próprio documento da base (BRASIL, 2018a) já indica que atualmente se lida com um cenário de rápida modernização, em que o desenvolvimento tecnológico é veloz e os jovens precisam ver, também na escola, algo que os atraia. A escola precisa “assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2018a, p. 465).

Uma das contribuições da BNCC em direção à melhoria da qualidade da educação oferecida na educação básica é a definição das competências e habilidades que os alunos precisam ter em cada nível de ensino, ou seja, que o aluno deve aprender e demonstrar o que aprendeu. Nesse sentido, Fontanive (2018) pondera que o Brasil nunca detalhou com precisão essas competências e habilidades. A BNCC define competências como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2019a).

Sendo assim, a partir do momento em que a BNCC define essas competências e habilidades permite que as escolas tenham um direcionamento das práticas pedagógicas docentes, sendo um norte para a proposta curricular das mesmas. Pois, com a BNCC, as escolas serão capazes de elaborar seus currículos e projetos pedagógicos com autonomia e conseguirão aplicar técnicas de ensino com interdisciplinaridade e flexibilidade, tendo em vista as realidades locais e a diversidade do país (BRASIL, 2019a).

Na figura a seguir observa-se que a BNCC atende ao que é disposto no artigo 35-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro

de 2017), o qual dispõe que o Ensino Médio seja organizado em quatro áreas do conhecimento.

Figura 1 - Competências gerais do Ensino Médio



Fonte: Brasil (2019a).

De acordo com Fontanive (2018), a BNCC é uma base moderna que traz mais leveza ao Ensino Médio, comparável aos currículos das sociedades mais avançadas do mundo. Um dos pontos mais relevantes da estrutura da BNCC, sob ponto de vista de Fontanive (2018), é esse ensino por áreas, assim como o fortalecimento da ideia dos itinerários formativos, que tem relação direta com a reforma do Ensino Médio de 2017. Por meio dos itinerários formativos, passa-se a flexibilizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos na medida em que eles podem escolher em que área do conhecimento querem se aprofundar.

Os itinerários formativos são componentes do currículo do Ensino Médio juntamente com a BNCC, de acordo com o artigo 36 da Lei 13.415/2017, e são “estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes” (BRASIL, 2018a, p. 477), uma vez que podem ter como foco uma área do conhecimento, a formação técnica e profissional ou a mobilização de competências e habilidades de áreas distintas,

compondo, assim, os itinerários integrados. Dessa forma, as escolas devem levar em consideração a sua realidade local e os anseios da comunidade escolar, além dos recursos físicos, materiais e humanos para a oferta dos diferentes itinerários formativos. A ideia da oferta dos itinerários é “propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 478).

Contrapondo o pensamento acima exposto, Silva (2018) traz uma reflexão acerca da BNCC, expondo que tanto a reforma do Ensino Médio quanto a BNCC trazem propostas que compõem um discurso anterior e presente nos textos de políticas curriculares da década de 1990. Nesse sentido, a autora, afirma que

a reforma, sem a participação dos professores, é limitada desde seu início. O currículo deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa. (SILVA, 2018, p.13).

Pode-se perceber pela visão da autora que é de extrema necessidade a presença da escola na implementação da BNCC, e ainda, que a opinião da escola seja ouvida e se necessário que os textos sejam modificados para se adequar às práticas do dia a dia, dessa forma evita-se que a implementação da BNCC seja mais vista como um discurso político e algo totalmente imposto às escolas e seja em vão todo esforço feito para a aprovação da BNCC que hoje se tem disponível.

Analisando também outros autores, como, por exemplo, Calderón (2018), verifica-se que a aprovação da BNCC, mesmo não havendo unanimidade entre os consultores, foi muito importante e demonstrou a necessidade da urgência da educação em não sacrificar o presente e o futuro dos estudantes em discussões normativas. Segundo o professor:

uma BNCC ideal é irreal, nunca existiria e nem seria aprovada, pois existem inúmeras concepções do que seria uma BNCC ideal. A BNCC possível foi viável sim, como resultado do consenso obtido entre as diversas visões e os múltiplos interesses que existem em torno dos fenômenos e processos educacionais. (CALDERÓN, 2018, p. 2).

Outro ponto importante levantado pelo pesquisador é que a BNCC ainda sofrerá alterações, novas discussões políticas e novos atores irão surgir. Além disso, avaliações deverão ser realizadas e mudanças importantes deverão ocorrer para que possa ser aprimorada.

Nesse sentido, mudanças nas avaliações nacionais, como o Enem<sup>5</sup>, também estão previstas no documento da base, em consonância com o estabelecido no documento da reforma do Ensino Médio. O documento da BNCC indica que, no futuro, o Enem estará alinhado à base, com respeito ao tempo de implementação e adaptação das redes à BNCC. As matrizes de referência do exame sofrerão revisões e a ideia é que sejam envolvidos gestores municipais, estaduais e instituições de ensino e pesquisa nessa elaboração, expõe o site da BNCC (BRASIL, 2017a). A orientação é a de que essas mudanças no Enem sigam um cronograma a ser negociado com as redes de ensino municipais e estaduais, instituições de ensino e pesquisa e as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. A aplicação das provas continuará acontecendo em dois dias, em que o primeiro dia é específico para as competências e habilidades das quatro áreas gerais da BNCC (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), e o segundo dia dedicado aos itinerários formativos. O site da BNCC informa que está em discussão a inclusão do itinerário de formação técnica e profissional e que as alterações foram definidas pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2017a).

Diante desse cenário de mudanças para o Ensino Médio e para o Enem, apresenta-se, na próxima seção, o Enem como exame em nível nacional que, desde sua criação em 1998, vem sofrendo grandes mudanças, com logística de aplicação complexa, e utilizado, como forma de ingresso nas IES do país e do exterior.

## 2.2 ENEM: DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO A MECANISMO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

A década de 1990 foi marcada por grandes transformações na educação brasileira, especialmente no Ensino Médio, como já apontado na seção anterior. Nesse sentido, o Enem nasce a partir das ideias debatidas na Conferência Mundial sobre Educação para todos, que aconteceu no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia

---

<sup>5</sup> As mudanças ocorridas no Enem ao longo de sua história serão descritas na seção 2.2.

(INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

Segundo Travitzki (2013), o Enem se torna parte do sistema nacional de avaliação educacional, juntamente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), com a finalidade de produzir informações de todos os níveis de ensino do país, fornecer parâmetros de qualidade para a sociedade e políticas nacionais.

O exame nasce em 1998, com a sensibilização do Ministro da Educação Paulo Renato Souza em relação à pressão sofrida pelos jovens nas maratonas de vestibulares (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018). Observa-se aqui que, desde o início, havia um pensamento da criação de um exame que fosse capaz de substituir os vestibulares e unificar o processo de seleção para as universidades. No entanto, nos primeiros anos, ele foi utilizado estritamente como um instrumento de avaliação individual do desempenho dos estudantes ao término da educação básica através da avaliação da capacidade de raciocínio, das habilidades para resolver problemas e das competências gerais. Travitzki (2013) enfatiza que o exame foi desenhado para avaliar se o estudante, ao final do Ensino Médio, estava apto para exercer sua cidadania, avaliando também o seu preparo para o mercado de trabalho ou para a continuidade dos estudos. Destaca-se, também, que há dois modelos distintos na história do Enem, o original – aplicado durante o período de 1998 a 2008 - e o atual - implementado no ano de 2009. O Enem atual tem como foco o conteúdo do Ensino Médio, e o original tem foco no raciocínio do estudante, como será detalhado adiante.

O Enem possui 4 objetivos definidos por meio da Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, a saber:

- I - conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998, recurso on-line).

De 1998 a 2008, o exame avaliava as seguintes competências e habilidades:

I - demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, entre outras;

II - construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;

III - selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema segundo uma visão crítica, com vistas à tomada de decisões;

IV - organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes;

V - recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço. (BRASIL, 1998, recurso on-line).

Até 2008, o Enem era aplicado em um único dia, com pagamento de taxa de inscrição, um valor estipulado anualmente para custeio dos serviços referentes à elaboração e aplicação das provas e também para o processamento dos resultados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o responsável pelo exame. Para a logística de aplicação das provas, o Inep contrata uma instituição aplicadora (BRASIL, 1998) desde a sua primeira edição, devido à complexidade da aplicação, uma vez que a avaliação é nacional e exige sigilo em todas as etapas.

Desde o início da aplicação do Enem, as Instituições de Ensino Superior (IES) utilizavam os resultados para acesso, às universidades, ou como parte de seus processos seletivos. Em 1999, eram 93 instituições. A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e a Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) foram as primeiras instituições a aderir ao Enem (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

A partir de 2009, por meio da Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, o Enem passa por grandes mudanças, dentre elas a de se tornar processo nacional de seleção para o ingresso na Educação Superior e são seus objetivos:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

- III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
- IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º - e 2º - da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009b, recurso on-line).

Em relação ao item V, até esse ano de 2009, a certificação de jovens e adultos era realizada pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que é uma avaliação realizada pelo Inep e tem como objetivo certificar os participantes jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental e Médio na idade certa. O Inep realiza a aplicação das provas, mas cabe às secretarias de educação estaduais e os institutos federais de educação, que firmam termo de adesão ao Encceja, emitir o certificado e a declaração de proficiência aos participantes (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020). Importante ressaltar que a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio por meio do Enem teve início no ano de 2009 e foi realizada por oito anos. Em 2017, essa competência de certificação para o Ensino Médio voltou a ser do Encceja, tendo como argumento principal a ideia de que o Encceja tem características próprias e é voltado para a certificação dos jovens e adultos. Nesse sentido, esse formato de avaliação seria o mais adequado para a finalidade de certificar, uma vez que o Enem possui características mais voltadas para a aprovação em uma Instituição de Ensino Superior.

Em 2009, o exame passa a ser realizado em dois dias consecutivos, por meio de 4 provas organizadas por área de conhecimento (línguas, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias e ciências da natureza e suas tecnologias) cada uma com 45 questões de múltipla escolha e mais uma redação (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009b). Ainda nesse ano, o cálculo das

proficiências dos participantes passou a ter como base a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e, assim, foi possível ser estabelecida a escala de proficiência do Enem (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

O ano de 2017 também marcou mudanças na realização do Enem. Após consulta pública realizada pelo Inep para direcionar melhorias para o exame, o Enem passa a ser aplicado em dois domingos consecutivos e a certificação do Ensino Médio voltou a ser de responsabilidade do Encceja. Nesse mesmo ano, os resultados do exame não foram mais divulgados por escola, com a justificativa de que a avaliação das redes de ensino é de responsabilidade do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

Abaixo, apresenta-se um panorama do número de inscritos no Enem ao longo de suas edições, o número de Instituições de Ensino Superior que utilizam o exame para ingresso e o número de municípios em que as provas são realizadas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018):

Tabela 1 - Número de inscritos no Enem, IES que utilizam o Exame e municípios de realização das provas

(continua)

<b>Edição</b>	<b>Nº inscritos</b>	<b>Nº IES que utilizam o Enem</b>	<b>Nº municípios com provas</b>
1998	157.221	2	184
1999	346.953	93	162
2000	390.180	182	187
2001	1.624.131	286	277
2002	1.829.170	384	600
2003	1.882.393	409	605
2004	1.552.316	450	608
2005	3.004.491	600	729
2006	3.742.827	700	804
2007	3.584.569	700	1.324
2008	4.018.050	700	1.437
2009	4.138.025	Todas instituições federais de educação superior	1.830
2010	4.61.616		1.700
2011	5.366.949		1.603
2012	5.791.066		1.619
2013	7.173.585		1.661

Tabela 1 - Número de inscritos no Enem, IES que utilizam o Exame e municípios de realização das provas

Edição	Nº inscritos	Nº IES que utilizam o Enem	(conclusão)
			Nº municípios com provas
2014	8.722.290	Mais de 1.000 instituições de educação superior brasileiras e 2 instituições de educação superior portuguesas	1.752
2015	7.792.024	Mais de 1.000 instituições de educação superior brasileiras e 11 instituições de educação superior portuguesas	1.723
2016	8.681.686	1.312 instituições de educação superior brasileiras e 18 instituições de educação superior portuguesas	1.727
2017	6.763.122	1.481 instituições de educação superior brasileiras e 27 instituições de educação superior portuguesas	1.725
2018	5.513.682	1.434 instituições de educação superior brasileiras e 35 instituições de educação superior portuguesas	1.725

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A partir da Tabela 1 é possível verificar que, à medida que um número maior de instituições de educação superior aderiu ao Enem em seus processos seletivos, um maior número de municípios recebia a aplicação das provas, facilitando-se assim, a logística dos alunos que iriam realizá-las. É possível perceber um expressivo avanço no número de inscritos a partir de 2009, quando todas as universidades federais passam a utilizar o Enem como forma de ingresso, e esse fato reafirma a necessidade de os estados investirem em políticas educacionais para o Ensino Médio, de forma a incentivar seus estudantes a realizarem as provas do Enem e assim, alcançarem uma vaga na educação superior.

Em 2020, o MEC divulgou que está em estudo uma nova versão do Enem, o Enem seriado, a ser aplicado anualmente desde a primeira série do Ensino Médio; dessa forma, os estudantes que optarem por realizar o Enem seriado somarão pontuações ao longo dos três anos do Ensino Médio e, no final, poderão utilizar a nota para ingressar no ensino superior. Importante destacar que o Enem tradicional não deixará de existir (BRASIL, 2020a).

Diante do exposto, pode-se perceber que o Enem se tornou, ao longo de 21 anos, desde a sua implementação, o principal exame do Ensino Médio. No início era utilizado como forma acompanhamento da aprendizagem e de avaliação do Ensino Médio, mas, ao longo do tempo, sofreu diversas mudanças, como as já apresentadas anteriormente, além de diversas outras que serão citadas a seguir. A título de

informação: (a partir de) 2004, passa a ser utilizado para selecionar alunos para o Programa Universidade para Todos (ProUni); a partir de 2009, torna-se o exame responsável pela seleção para ingresso no ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU)<sup>6</sup>; em 2013, tem adesão, como critério de seleção, de quase todas as Instituições de Ensino Superior do país e, além disso, sua nota também passa a ser utilizada na concessão de bolsas do programa Ciências sem Fronteiras do governo federal, de acordo com o site do Inep; no ano de 2015, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) começa a utilizar os resultados do Enem como critério para financiamento de cursos do ensino superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018). Com isso, reafirma-se a importância que o Enem ganhou no país ao longo do tempo e constata-se a necessidade de um maior investimento por parte dos governos estaduais em políticas de incentivos aos alunos do Ensino Médio para a participação no exame como, será apresentado na próxima seção.

### 2.3 A PARTICIPAÇÃO E DESEMPENHO ESTADUAIS NO ENEM

A seção anterior apresentou o caminho que o Enem percorreu até sua edição de 2018, em que muitas mudanças ocorreram e muito também foi percebido como ganho para o país. Hoje, tem-se um exame único para ingresso nas instituições federais de educação superior, o que diminuiu a maratona de provas que os estudantes brasileiros tinham que enfrentar para conquistar uma vaga no ensino superior. Nesta seção, será apresentado como os estados brasileiros têm se comportado frente ao crescimento do Enem, seja por meio de estratégias de incentivo e motivação aos estudantes, ou políticas pensadas para o público do Ensino Médio, de forma que a auxiliar na conquista de uma vaga no ensino superior.

Brooke, Alves e Oliveira (2015) destacam que a adesão ao exame em todo país foi crescente com o passar do tempo e que, na edição de 2018, o exame registra o menor índice de faltosos (29%), desde que sua aplicação passou a ocorrer em dois dias, no ano de 2009. Também no ano de 2018, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018), o exame registra o seu

---

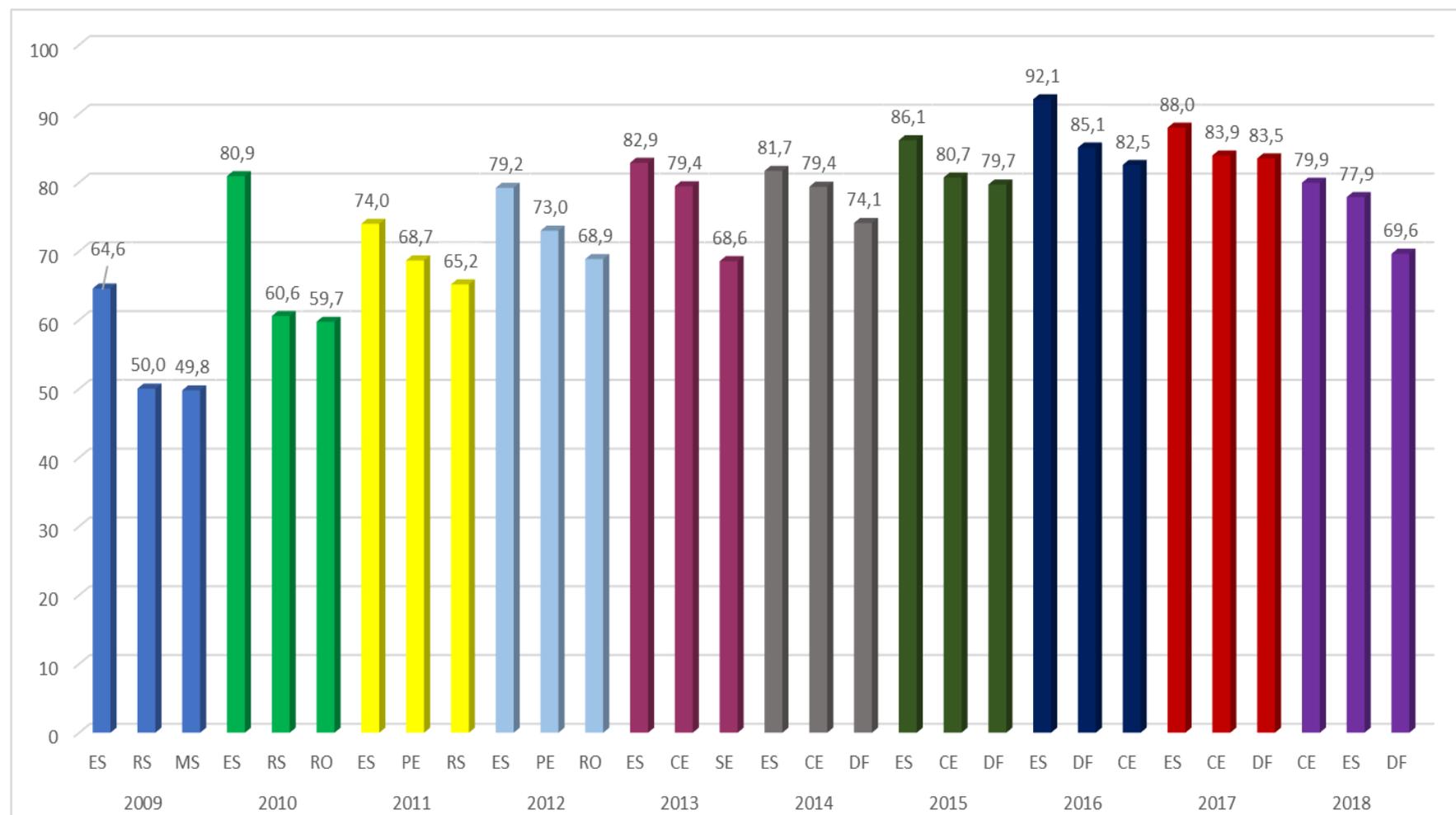
<sup>6</sup> O SiSU é o sistema informatizado do MEC por meio do qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para os candidatos participantes do Enem. A classificação dos candidatos é feita de acordo com a nota no exame (BRASIL, 2019b).

uso para acesso ao ensino superior por 1.481 instituições, como pode ser percebido na Tabela 1 da seção anterior.

O uso do Enem como principal forma de acesso ao ensino superior tem estimulado os estudantes de todo o país a se dedicarem aos estudos a realizarem suas inscrições no Enem. Nesse sentido também é possível perceber que, ao longo do tempo, mesmo com o pagamento de taxa de inscrição, o número de isentos foi aumentando, uma vez que os critérios para tal isenção foram sendo aprimorados ao longo do tempo. Em 2013, os perfis de isentos foram ampliados, dando, assim, oportunidade de realização das provas do Enem para os integrantes de baixa renda com Número de Identificação Social (NIS), com renda de até meio salário mínimo por pessoa, ou renda familiar de até três salários mínimos, além dos estudantes da última série do Ensino Médio de escolas da rede pública declarada no censo escolar, que cursaram todo o Ensino Médio em escola da rede pública, ou como bolsista integral na rede privada (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019a).

No gráfico abaixo apresenta-se a participação dos alunos concluintes do Ensino Médio, ou seja, da 3ª série, por Unidade da Federação no Enem. Optou-se por demonstrar os três primeiros estados por ano para facilitar a leitura dos dados e verificar, principalmente, a evolução da participação do estado do Ceará, foco de estudo deste trabalho, ao longo do tempo. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019b), em 2009, primeiro ano do Enem com resultados pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), o Ceará ocupava a 21ª posição entre os estados brasileiros, com uma taxa de apenas 28,59% dos concluintes do Ensino Médio.

Gráfico 1 - Participação dos alunos concluintes do Ensino Médio no Enem por Unidade de Federação



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nota: Os dados apresentados neste gráfico não contemplam informações de participação de candidatos do Enem que já concluíram o Ensino Médio.

A partir do gráfico acima é possível observar a expressiva participação do estado do Espírito Santo, desde 2009. Essa efetiva participação deve-se à Portaria nº 071-R, de 26 de junho de 2009, a qual torna obrigatória, no Enem, a participação dos estudantes concluintes do Ensino Médio das escolas públicas estaduais. Nessa portaria há a previsão de providências, por parte da Seduc/ES, de transporte e alimentação para os alunos que residam nos municípios em que não tenham aplicação das provas (ESPÍRITO SANTO, 2009). Adicionalmente, compete às escolas públicas que oferecem Ensino Médio no estado:

- I- mobilizar os estudantes para a sua efetiva participação nas provas do ENEM;
- II- orientar e controlar o processo de inscrição de alunos concluintes do ensino médio no ENEM;
- III- oferecer aos alunos concluintes do ensino médio aulas extraordinárias sobre as competências e habilidades avaliadas no ENEM, em horários e dias alternativos, mediante a aprovação da Superintendência Regional de Educação;
- IV- criar condições pedagógicas que favoreçam o trabalho dos professores junto aos alunos, por meio do fornecimento de materiais, recursos didáticos, orientação técnica, dentre outras. (ESPÍRITO SANTO, 2009, recurso on-line).

Além disso, o parágrafo primeiro da referida portaria considera indispensável, a partir de 2009, o registro da participação no Enem para emissão do histórico escolar e expedição do certificado de conclusão do curso (ESPÍRITO SANTO, 2009).

Os dados apresentados no Gráfico 1 também demonstram que o estado do Ceará, foco desta pesquisa, passou a ter destaque na participação do Enem no ano de 2013, quando ocupou a 2ª posição com relação à participação dos alunos concluintes do Ensino Médio no exame dentre as unidades da federação. Na edição de 2018, o estado passa a ocupar a primeira posição. Dessa forma, é importante analisar quais políticas de incentivo adotadas pelo estado do Ceará o fizeram sair das últimas posições na participação do Enem para a primeira em 2018, a fim de elencar estratégias que possam ser publicizadas nos demais estados, contribuindo para a melhoria da participação dos alunos nesse exame, como já assinalado anteriormente, a principal estratégia para oportunizar o ingresso ao ensino superior. A tabela abaixo apresenta a evolução detalhada da participação dos alunos do estado do Ceará concluintes do Ensino Médio no Enem a partir de 2009 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019b, 2019c):

Tabela 2 - Participação do Enem do estado do Ceará

<b>Edição</b>	<b>Matrículas - 3ª Série Em</b>	<b>Número Participantes Enem</b>	<b>% Participação</b>
2009	92.223	26.366	28,59
2010	96.262	48.931	50,83
2011	48.178	30.729	63,78
2012	72.191	49.171	68,11
2013	94.909	75.393	79,44
2014	96.113	76.297	79,38
2015	92.435	74.606	80,71
2016	100.162	82.678	82,50
2017	96.898	81.307	83,91
2018	97.520	77.963	79,95

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Pode-se observar na tabela acima que a participação no Enem do estado do Ceará ao longo dos anos é expressiva, o que instigou a autora desta dissertação a estudar o que o estado estava desenvolvendo em termos de políticas para o Ensino Médio. Importante destacar que foram consideradas somente as matrículas da rede estadual de ensino e dos alunos concluintes do Ensino Médio.

Uma observação, a partir da edição de 2016, o Inep passou a não divulgar os resultados do Enem por escola. Dessa forma, para os cálculos da Tabela 2 para os anos de 2016, 2017 e 2018 foi necessário utilizar a base de microdados do Enem (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019b), para verificar o número de participantes, e o censo escolar na estimativa do número de matrículas.

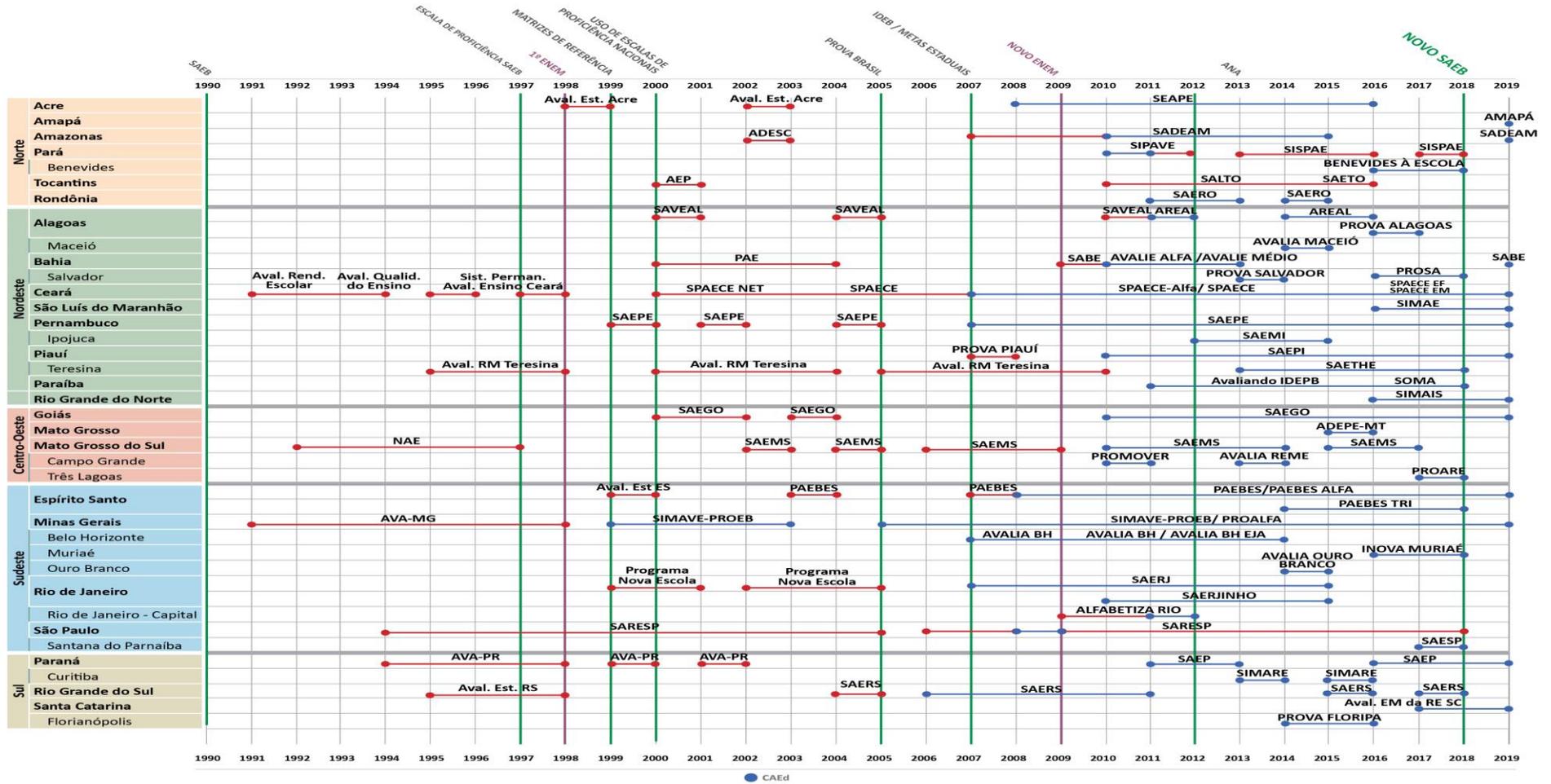
Assim, os dados apresentados nesta seção justificam a escolha do estado do Ceará como objeto desta pesquisa, pois, diante dos desafios do Ensino Médio no Brasil descritos nas seções anteriores, motivar os alunos a participarem da prova Enem e, assim, concorrerem a uma vaga em uma universidade pública não é tarefa fácil no contexto do Ensino Médio público, que lida com um sério problema de evasão e desmotivação dos alunos nesse nível de ensino. E, além disso, a sistematização dessas ações para incentivo à participação do Enem em um projeto próprio, pensado especificamente com essa finalidade e que já está sendo implementado há oito anos, demonstra a trajetória consistente do estado do Ceará na implementação de políticas públicas educacionais que merece atenção. Então, outro elemento que motivou a escolha do ECJCB como objeto de estudo está no fato de a possibilidade desta pesquisa de mestrado servir de base para identificar elementos de gestão que têm contribuído para resultados na política, para que outros estados logrem êxito com seus

estudantes nessa etapa de ensino, além de elevar a qualidade da educação do Ensino Médio no país.

#### 2.4 ENEM NO CEARÁ: DESCRIÇÃO DO CASO

O estado do Ceará, assim como outros estados, tem mobilizado esforços sistematizados em políticas públicas em prol da melhoria da qualidade da educação oferecida. Com base nos contratos firmados pela Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio do CAEd, ao longo dos anos, é possível constatar o crescimento de avaliações em larga escala em todo o país, como pode ser verificado na Figura 2 abaixo:

Figura 2 - Crescimento das Avaliações em Larga Escala no Brasil



Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (2020).

A análise da figura permite verificar a expansão no número de avaliações tanto estaduais como municipais ao longo dos anos, a cada marco na história da educação como, por exemplo, a criação do Saeb (1990), as escalas de proficiência do Saeb (1997), o Ideb (2007), uma vez que

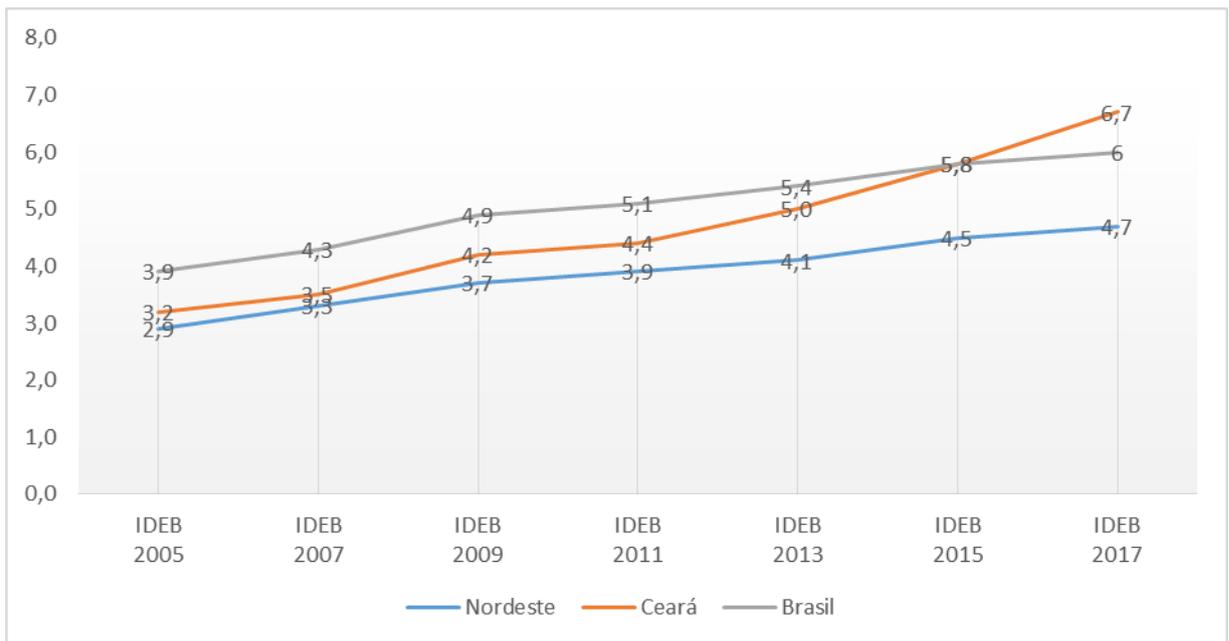
as avaliações em larga escala buscam assegurar a qualidade da Educação, fortalecendo o direito a uma educação de qualidade a todos os alunos. Os resultados dos testes aplicados apontam para a realidade de ensino, oferecendo um panorama do desempenho educacional. (CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2020, recurso on-line).

E atendendo a esses esforços, em 2007, o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) com o objetivo de mensurar e acompanhar o avanço na qualidade da educação oferecida no país, de forma a reunir em um único indicador os resultados de fluxo escolar (oriundos do censo escolar) e as médias de desempenho nas avaliações nacionais, Saeb/Prova Brasil, obtidas pelos estudantes ao final dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019d). Além disso, o Ideb se instituiu como um importante indicador na condução das políticas públicas, pois, a partir dele, foram instituídas metas para as redes e escolas, de forma que propiciou uma movimentação nacional para o cumprimento da meta, estabelecida para 2021, que é atingir 6,0 no Ideb, o que significa atingir o estágio educacional atual dos países desenvolvidos (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Nesse sentido, o Ceará tem se tornado um estado de referência pelo avanço expressivo do Ideb do Ensino Fundamental. Nos últimos dez anos, foi o estado que mais cresceu no Ideb (INSTITUTO UNIBANCO, 2019). As políticas implementadas para esse nível de escolaridade se tornaram referência para as demais unidades da federação e para o governo federal e, como exemplo, pode-se citar o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), instituído como política pública prioritária em 2007 (CEARÁ, 2014a) e que contribuiu para a estruturação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) do Ministério da Educação. O Paic fez com que o Ceará se tornasse referência quando se trata de regime de colaboração. De acordo com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (2016), o programa contribui muito para a garantia da equidade, beneficiando,

principalmente, os municípios menores e os alunos mais pobres. Reflexo disso está nos resultados do Ideb do estado, que mostram a evolução do índice do Ceará frente aos outros estados do Nordeste (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019d), o que pode ser percebido no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Evolução do Ideb no CE: Ensino Fundamental Regular – Anos Iniciais



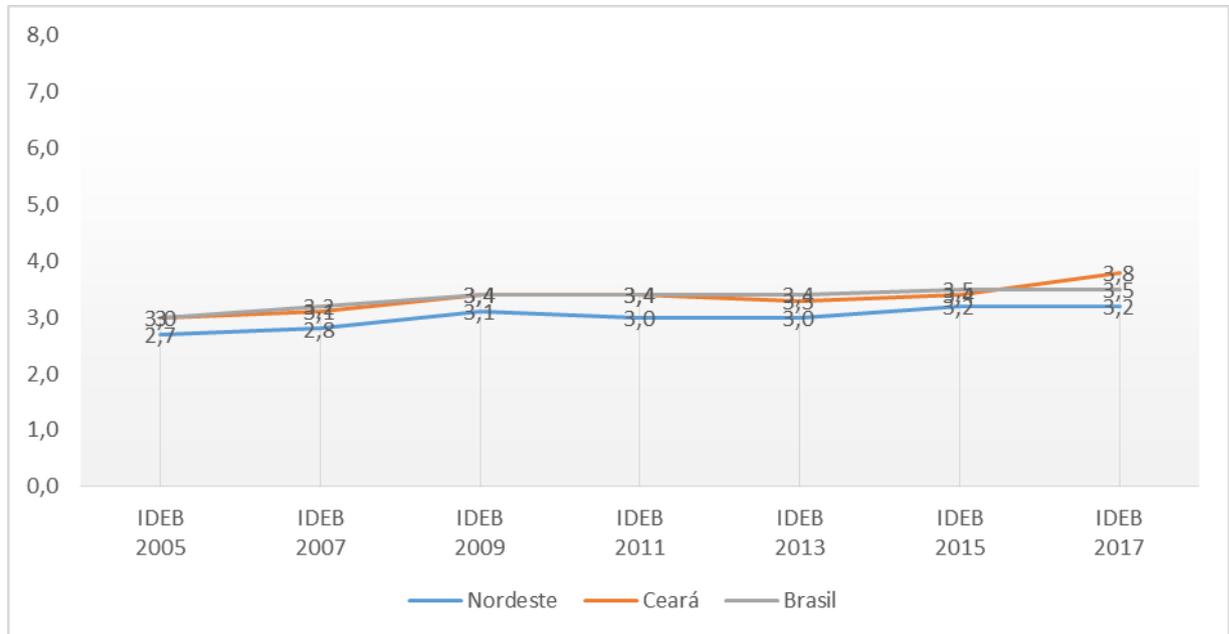
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O gráfico mostra como o Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) do Ceará está acima da meta dos demais estados do Nordeste; em 2017, alcançou o valor de 6,7, superando inclusive a média do Brasil, que foi 6,0 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019d). Para se chegar à média, utilizou-se a média de aprendizado (quanto maior a média, maior o aprendizado), multiplicou-se pelo fluxo (quanto maior o valor, maior a aprovação) e chegou-se à nota do Ideb.

Em relação ao Ensino Médio, o estado vinha alcançando médias muito parecidas com a nacional e podia-se considerar, até 2015, que caminhava para a estagnação. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019d), o Ideb era de 3,0 em 2005, 3,4, em 2015, e, em 2017, foi de 3,8, o maior índice registrado desde que passou a ser calculado em 2005, e esse

desempenho o levou ao quarto lugar entre os estados com maiores desempenhos no Ideb.

Gráfico 3 - Evolução do Ideb no CE: Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir do gráfico acima é possível perceber essa evolução no Ensino Médio, não tão expressiva como no Ensino Fundamental, mas observa-se uma melhora nessa etapa de ensino e o destaque frente aos demais estados do Nordeste e também do Brasil.

Dessa forma, pretende-se descrever nesta seção quais fatores se relacionam com a melhora do desempenho do Ensino Médio no estado do Ceará, apresentada nos gráficos acima. Para isso, inicialmente apresenta-se a Seduc/CE como instância gestora do Ensino Médio e as áreas da Seduc/CE mobilizadas para trabalharem com essa modalidade de ensino. Posteriormente, serão contextualizadas brevemente as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio no estado e uma reflexão sobre a saída dos alunos do ensino básico e as suas expectativas de atuação/formação posterior.

Atualmente, a educação básica do Ceará é composta por 6.114 escolas da rede pública e 1.631.796 estudantes. O Ensino Médio representa 20,5% da rede pública e é composto por 333.984 estudantes, sendo 80.398 do 3º ano do Ensino Médio regular e 672 escolas que ofertam o Ensino Médio regular, de acordo com o Censo Escolar

2018 (QEDU, 2018). É um número expressivo de estudantes e, diante dos dados, é possível compreender o grande desafio para o estado de cumprir as metas estabelecidas pela Emenda Constitucional nº 59/2009, a começar pelo seu artigo 1º, inciso I, que é oferecer “educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009, recurso on-line).

Outro desafio é trazido pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, com vigência de dez anos, a contar da sua publicação, em sua meta 3: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, recurso on-line).

Importante destacar que, em 2018, o Ceará atingiu o menor índice de taxa de evasão na história do estado, 5%, de acordo com o site da Seduc, ao passo que a taxa do Brasil é de 8,9%. Segundo matéria da Seduc/CE/Ceará, o governo estadual intenciona que essa taxa seja 0%, a médio e longo prazo, e, para que isso aconteça, pretende fortalecer as políticas de estímulo, premiação e acompanhamento do Ensino Médio (CEARÁ, 2019a). Analisando esses dados, percebe-se que o Ceará ficou em 1º lugar dentre os estados do Nordeste em relação ao número de jovens no Ensino Médio na idade certa em 2018 e também apresentou uma redução na evasão escolar. Os resultados foram apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 (Pnad-Contínua), que investiga anualmente temas estruturais relevantes, como a educação. De acordo com a Seduc/CE (CEARÁ, 2019c), isso é reflexo das políticas implementadas pelo governo do estado na busca da permanência dos estudantes e na conclusão do Ensino Médio.

Na busca pela melhoria do rendimento educacional do Ensino Médio e com o objetivo bem estabelecido para a educação básica, como já apresentados acima, a Seduc/CE traz em sua identidade organizacional elementos que deixam bem claros os compromissos trazidos neste trabalho e cabe apresentar aqui rapidamente esses elementos. A missão e a visão da Seduc/CE são:

missão de garantir educação básica com equidade e foco no sucesso do aluno. A sua visão é “ser uma organização eficaz que valoriza o desenvolvimento de pessoas, tendo como prioridade garantir o atendimento educacional de todas as crianças e jovens de 04 a 18

anos, a melhoria dos resultados de aprendizagem em todos os níveis de ensino e a efetiva articulação do ensino médio à educação profissional e ao mundo do trabalho. (CEARÁ, 2019d, recurso on-line).

Adicionalmente, a Seduc/CE tem como objetivos:

fortalecer o regime de colaboração, com foco na alfabetização na idade certa e na melhoria da aprendizagem dos alunos até o 5º ano; garantir o acesso e a melhoria dos indicadores de permanência, fluxo e desempenho dos alunos no Ensino Médio; diversificar a oferta do Ensino Médio, articulando-o com a educação profissional, com o mundo do trabalho e com o ensino superior; promover o protagonismo e empreendedorismo estudantil como premissa da ação educativa; valorizar os profissionais da educação, assegurando a melhoria das condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional; consolidar modelos de gestão focados na autonomia escolar e nos resultados de aprendizagem; fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e da promoção da cultura da paz. (CEARÁ, 2019d, recurso on-line).

Pelo excerto acima, percebe-se o destaque dado ao compromisso com o cumprimento das metas estabelecidas no PNE e assumidas pelo estado, a indicação de uma preocupação com o protagonismo juvenil por meio da importância que o estado dá à participação do jovem na educação, estimulando-o a frequentar a escola e se profissionalizar, para que possa ingressar no mercado de trabalho e/ou ingressar no ensino superior.

O organograma da Seduc/CE divide-se em direção superior, gerência superior, órgãos de assessoramento, órgãos de execução programática, órgãos de execução regional e local e órgãos de execução instrumental. Para este trabalho, o foco está naqueles que são responsáveis pelo Ensino Médio. No organograma abaixo pode-se identificar tais órgãos:

Organograma 1 - Estrutura da Seduc/CE



Fonte: Ceará (2019d).

Na Coordenadoria de Protagonismo Estudantil são desenvolvidas diversas ações com a finalidade de promoção de cultura, engajamento e pró-atividade dos estudantes do estado, além de incentivar a participação ativa dos jovens na melhoria da escola e da aprendizagem (CEARÁ, 2019d).

O protagonismo estudantil é considerado um dos pilares da proposta pedagógica do estado para o Ensino Médio; as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DNCEM) afirmam que “o currículo exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado com os modos de ser e se desenvolver do estudantes” (BRASIL, 2013, p. 117), e o artigo 27, inciso XXI, da Resolução nº 3 de novembro de 2018, diz que a proposta pedagógica das escolas que ofertam o Ensino Médio deve considerar: “participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades” (BRASIL, 2018b, p. 14). Dessa forma, ter uma coordenadoria em sua estrutura que seja totalmente responsável por essas atividades é de suma importância.

Nesse sentido, o plano de governo de 2014 foi construído a partir da ideia do planejamento participativo e, a começar de um seminário de validação e consolidação das propostas do plano de governo, foi formulado o documento intitulado “Os sete Cearás”, o qual traz em seu Capítulo 5 o Ceará do conhecimento, que engloba as áreas de educação, ensino superior, ciência, tecnologia e inovação e cultura. Assim, é proposta uma “revolução na política de desenvolvimento econômico e social. Uma política que põe o conhecimento, a cultura e a educação do cidadão em seu centro” (CEARÁ, 2014b, p. 128).

Já no primeiro ano de governo apresentam-se diversas ações prioritárias com o objetivo de construir o chamado Ceará do conhecimento e, dentre essas ações, pode-se verificar o compromisso de fortalecimento do Ensino Médio visando a “desenvolver políticas de incentivos aos estudantes do ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e profissional com foco na redução do abandono e evasão escolar, garantindo a conclusão do ciclo da educação básica” (CEARÁ, 2014b, p. 132).

Sendo assim, o estado do CE vem desenvolvendo e fortalecendo, ao longo dos anos, políticas importantes para o Ensino Médio, que é foco deste estudo. Dentre elas:

Fluxograma 1 - Políticas para o Ensino Médio no estado do Ceará



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As escolas profissionais foram instituídas no estado a partir de 2008, por meio da Lei Estadual nº 14.273. A política de educação profissional do estado teve como principal estratégia a integração do Ensino Médio à formação profissional de nível técnico. Acredita-se que com esse modelo o jovem tenha possibilidade de qualificação para ingressar no mercado de trabalho e também seja capaz de concorrer a uma vaga na universidade. Importante destacar que, dentre as matrículas do Ensino Médio do estado, em 2018, aproximadamente 12% dos alunos do Ensino Médio pertenciam a escolas de educação profissional, um total de 52.571 alunos (CEARÁ, 2019d). O estado possui, hoje, 119 escolas estaduais de educação profissional, distribuídas em 95 municípios e conta com 52 cursos de educação profissional, que funcionam com tempo integral e têm como objetivo oferecer aos jovens cearenses uma possibilidade de futuro “mais justo, mais equânime e com mais oportunidades” (CEARÁ, 2019d, recurso on-line).

O Programa Aprendiz na Escola, que vem ao encontro da Lei nº 10.097/2000 e o Decreto nº 5.598/2005 (Lei do Aprendiz), criado em 2014, foi um projeto pioneiro no Brasil. Oferece aos jovens de escolas públicas estaduais, da 3ª série do Ensino Médio, a oportunidade de vivenciarem uma formação teórica e prática no mercado de trabalho, ainda dentro do ambiente escolar. A Seduc/CE acompanha o processo de aprendizagem do aluno tanto na escola quanto na empresa, por meio das notas e frequências. Os jovens possuem todos os benefícios previstos pela lei trabalhista: salário-mínimo, férias, décimo terceiro salário e vale transporte. Os cursos oferecidos atualmente são: operador de loja e varejo e serviços administrativos (CEARÁ, 2017a).

O estágio curricular é outro programa oferecido pela Seduc/CE aos jovens do Ensino Médio, é uma atividade supervisionada dos cursos de Ensino Médio integrado à educação profissional, tem amparo na Lei nº 11.788/2008 e deve ser cumprido pelo estudante da 3ª série do Ensino Médio, a partir do segundo semestre. A Seduc/CE garante ao estagiário apoio financeiro por meio da bolsa de estágio, além de seguro contra acidentes pessoais, auxílio transporte, equipamento de proteção individual e orientação ao estagiário, por meio de orientadores devidamente contratados para esse fim (CEARÁ, 2017b).

Já o programa “Aprender pra valer” foi implementado em 2008, pela Lei 14.190, com o objetivo de desenvolver estratégias complementares para elevar a qualidade do Ensino Médio no estado do Ceará e também articular o ensino com a educação profissional e tecnológica (CEARÁ, 2008). A partir dessa lei, em 2009, foi criada a Lei

nº 14.483, que institui a premiação de um notebook para os alunos do Ensino Médio conforme o desempenho no Spaece (CEARÁ, 2009). Por meio dessa lei, os alunos que alcançam a média de proficiência no padrão adequado em Língua Portuguesa, que se inicia em 325 pontos, e em Matemática, padrão com início em 350 pontos, no Spaece, ganham um notebook. Devido à avaliação do Spaece ser amostral, em 2013 e 2014, a Seduc/CE institui a Lei 15.572/2014 e a Lei 15.702/14 que dizem que

serão premiados os alunos da 2ª série do EM que obtiverem, na média geral das provas do ENEM, pontuação igual ou superior a 520 (quinhentos e vinte) pontos, ou que alcançarem as médias de proficiência no padrão adequado em Língua Portuguesa e em Matemática na avaliação anual do SPAECE, quando forem escalados para fazer o SPAECE amostral; e os alunos da 3ª série do Ensino Médio que obtiverem, na média geral das provas do ENEM, pontuação igual ou superior a 560 (quinhentos e sessenta) pontos, ou que alcançarem as médias de proficiência no padrão adequado em Língua Portuguesa e em Matemática na avaliação anual do SPAECE, quando escalados para realizarem esta avaliação de forma amostral. (CEARÁ, 2014c, 2014d, recurso on-line).

No que concerne à questão da entrada dos egressos do Ensino Médio no ensino superior, o estado do Ceará tem registrado resultados positivos nos índices de aprovação das escolas estaduais nos últimos anos. A tabela abaixo apresenta o número de estudantes do estado do Ceará que ingressaram em uma Instituição de Ensino Superior nos anos de 2011 a 2018 (CEARÁ, 2019e, 2020). No ano de 2018, de acordo a Seduc/CE, o percentual de inscritos no Enem foi de 99% e contou com mais de 20 mil aprovações no ensino superior, dentro de um universo total de 107.188 matrículas no 3º ano do Ensino Médio da rede estadual.

Tabela 3 - Aprovados em IES no estado do Ceará

<b>Edição</b>	<b>Matrículas - 3ª Série Em</b>	<b>Aprovados em IES</b>	<b>Percentual de Aprovados</b>
2011	48.178	4.787	9,94%
2012	72.191	Sem registro na Seduc	-
2013	94.909	11.200	11,80%
2014	96.113	10.200	10,61%
2015	92.435	10.121	10,95%
2016	100.162	13.516	13,49%
2017	96.898	16.897	17,44%
2018	97.520	20.207	20,72%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A Seduc/CE conduz, atualmente, três programas principais que estão diretamente relacionados ao crescimento de matrículas no ensino superior registrado na tabela acima, quais sejam: “Rumo à Universidade”, “Eu curto a Universidade” e o projeto Enem Chego Junto Chego Bem.

O projeto “Rumo à Universidade” foi criado em 2012 e tem como objetivo ampliar as oportunidades dos estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual e egressos às universidades públicas por meio de aulas semanais elaboradas a partir das matrizes de referência do Enem. Ele conta com o apoio dos gestores das escolas no recrutamento de professores que possuam habilidades para estruturar os processos de aprendizagens exigidos no exame e funciona como um cursinho preparatório para o Enem. Há regras para a participação das escolas, professores e alunos, todas dispostas nas diretrizes operacionais do projeto que são publicadas a cada ano (CEARÁ, 2012a).

Já o projeto “Eu Curto a Universidade” é uma iniciativa da Coordenadoria de Protagonismo estudantil da Seduc/CE, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), que teve inspiração no Programa de Educação em Células Cooperativas (Prece)<sup>7</sup>. De acordo com o site do projeto, ele tem por objetivo estimular alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio a estudarem em células e por meio da metodologia da aprendizagem cooperativa com vistas a ingressarem no ensino superior. Além disso, tem como prerrogativa o incentivo da autonomia, cooperação e solidariedade, causando impactos para além do processo de aprendizagem individual e coletivo, mas também no rendimento escolar e na vida e sociedade (CEARÁ, 2019f).

Por fim, a iniciativa de maior expressividade e consistência dentro desse cenário de incentivo ao acesso ao ensino superior é o projeto Enem Chego Junto Chego Bem, que é objeto da presente pesquisa. O plano de governo do estado de 2014 já evidencia a relevância do programa ao prever: “fortalecer o Programa Enem Chego Junto Chego Bem, com o objetivo de elevar o desempenho acadêmico e

---

<sup>7</sup> O Programa de Educação em Células Cooperativas (Prece) nasceu em 1994, na comunidade de Cipó, Pentecoste, Ceará por iniciativa de sete estudantes que, fora da faixa etária escolar, passaram a estudar numa casa de farinha de forma cooperativa e conseguiram chegar à universidade. Esses estudantes retornaram para ajudar suas comunidades e hoje o Prece conta com 13 núcleos, chamados Escolas Populares Cooperativas em quatro municípios (Pentecoste, Apuiarés, Paramoti e Umirim). Mais de 500 estudantes já ingressaram no ensino superior através do Prece (CEARÁ, 2019g).

incentivar a participação dos estudantes do Ensino Médio no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), possibilitando acesso ao ensino superior” (CEARÁ, 2014e, p. 132). Organizado em seis etapas, o programa envolve toda a rede estadual, mobilizando gestores, professores e alunos em atividades direcionadas para o exame durante todo o ano letivo.

Nesse sentido, a motivação do estudo aqui apresentado está na possibilidade de investigar como as políticas de incentivo adotadas pela Seduc/CE do estado do Ceará têm impactado a mobilização dos alunos da rede pública na participação no Enem, incidindo, também, em um aumento no número estudantes da rede pública do estado do Ceará que ingressam em universidades. A seção seguinte traz a apresentação do projeto Enem Chego Junto Chego Bem, principal iniciativa da Seduc/CE nesse sentido, e detalha as ações desenvolvidas pela Secretaria para fortalecimento e implantação do projeto no período de 2012 até 2018.

#### **2.4.1 Projeto Enem Chego Junto Chego Bem**

O projeto Enem Chego Junto Chego Bem do estado do Ceará foi implementado em 2012 tendo como objetivo principal mobilizar e preparar os estudantes do 3º ano do Ensino Médio para o Enem, de forma que os alunos conseguissem realizar as provas com segurança e perspectiva no ingresso no ensino superior (CEARÁ, 2019h). Visando a entender melhor o projeto, como já exposto na seção anterior, realizou-se uma entrevista com uma servidora, que foi coordenadora do projeto segundo a qual, o projeto

originou-se da necessidade da secretaria apoiar os alunos que estavam concluindo o 3º ano do Ensino Médio a ingressar na Universidade. Afinal de contas, o papel da secretaria de educação do estado é fazer com que os alunos terminem o Ensino Médio aptos a ingressar na Universidade. Pensando nisso, e principalmente em como ajudar os alunos, o projeto foi criado. (SILVA, 2020, entrevista realizada em 09/01/2020).

Os dados da Seduc/CE também indicam que, em 2011, um ano antes do lançamento do projeto, 4.787 alunos da rede estadual ingressaram no ensino superior, de um total de 48.178 matrículas no Ensino Médio (CEARÁ, 2013). Em 2013, após o primeiro ano de implementação do projeto, o número de ingressantes no ensino

superior oriundos da rede estadual passou para 11.200 alunos de um total de 94.909 matrículas no Ensino Médio. Esse crescimento pode ser analisado como resultado de uma conjugação de fatores e iniciativas do estado direcionadas aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, dentre eles a implementação do projeto Enem Chego Junto Chego Bem<sup>8</sup>.

Nesta seção, pretende-se apresentar o projeto que, desde o seu início, está dividido em seis etapas executadas ao longo do ano, buscando mobilizar toda a comunidade escolar no seu acompanhamento do projeto. O quadro a seguir sistematiza a divisão das etapas do projeto, relacionando-as com o período do ano letivo em que cada uma ocorre:

Quadro 1 - Descrição das etapas do Enem Chego Junto Chego Bem

<b>Etapas</b>	<b>Período de ocorrência</b>
1) Documentação	Início do ano letivo
2) Inscrição	Período de inscrição do Enem
3) Motivação	Período letivo
4) Preparação	Período de preparação para as provas
5) Dia “E”	Durante a aplicação das provas
6) Ingresso	Pós-realização das provas e divulgação dos resultados

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observa-se, por meio do quadro, que o projeto Enem Chego Junto Chego Bem possui atividades durante todo o período letivo. Em uma análise mais detida dessas etapas do projeto, é possível perceber também que a atuação do projeto pode ser dividida em três grandes fases: a primeira, de atividades pré-exame (documentação, inscrição, motivação e preparação); a segunda, com ações durante a realização das provas do Enem (dia “E”); por fim, a terceira, que pode ser chamada de pós-realização do Enem (Ingresso). Adiante, será descrita cada uma das etapas elencadas no quadro acima.

No período “pré-exame”, tem-se a etapa denominada de “documentação”, que foi pensada com objetivo de, já no início do ano, no mês de janeiro, ter-se um panorama da quantidade de alunos do 3º ano do Ensino Médio que possuem

---

<sup>8</sup> Cabe destacar aqui, que não foram realizadas outras pesquisas para verificar se a razão do aumento foi devido somente ao projeto Enem Chego Junto Chego Bem. Entretanto, foi levantada a hipótese de que esse é um projeto definidor para a mobilização dos alunos dessa etapa de ensino tendo em vista os dados levantados pela pesquisa e que serão apresentados no decorrer da dissertação.

documentação para a realização da inscrição do Enem, composta pela carteira de identidade – Registro Geral (RG) – e pelo Cadastro de Pessoas Físicas (CPF). Segundo Silva (2020), através do Sistema Integrado de Gestão Escolar (Sige)<sup>9</sup>, que foi construído pela Seduc/CE para receber as informações das escolas e das regionais, a Seduc/CE acompanha, diariamente, como cada escola está em relação ao quantitativo de estudantes que possuem os documentos necessários para realização do Enem já no ato da matrícula. Importante dizer que, se o estudante não possuir esses documentos indicados, sua matrícula no terceiro ano do EM será efetivada, com um registro adicional de que aquele aluno precisará de apoio para emissão da documentação. Silva (2020) salienta que

a escola que alimenta esse sistema e na época, eu conseguia visualizar, por regional, da Seduc/CE, ou seja, tínhamos em torno de 644 escolas, as escolas alimentavam o sistema e eu conseguia visualizar daqui, por escola, por regional. Todos os dias eu chegava e já visualizava esse andamento. As regionais também visualizam por escola. Nosso papel enquanto secretaria era ajudar. (SILVA, 2020, entrevista realizada em 09/01/2020).

Para que a documentação desses alunos com pendência seja emitida, a Seduc/CE realiza todos os anos uma força-tarefa, ou, como foi dito pela entrevistada, um mutirão, por meio da disponibilização do Caminhão da Cidadania<sup>10</sup> até a praça da cidade mais próxima das escolas com o maior número de alunos sem documentação, e a escola leva seus alunos até o caminhão para a emissão da documentação.

Ainda com relação ao período “pré-exame” do projeto Enem Chego Junto Chego Bem há a etapa denominada “inscrição”, em que a Seduc/CE se mobiliza para alcançar o maior número de inscrições dos alunos do 3º ano do Ensino Médio no Enem. Garantir 100% de inscritos não é fácil, mas o estado do Ceará tem avançado, ao longo dos anos, em termos de inscritos, o que pode ser observado no Gráfico 1 da seção 2.3.

---

<sup>9</sup> O Sige é um sistema de gestão integrada e online do estado do Ceará utilizado para integrar diversas ações; dentre as atribuições do sistema está a utilização do mesmo para realização das matrículas dos alunos da rede pública de ensino.

<sup>10</sup> O caminhão da cidadania ou caminhão do cidadão é um projeto itinerante da Secretaria da Justiça e Cidadania do Estado do Ceará (SEJUS-CE) que fornece à população a emissão gratuita de documentação básica (CEARÁ, 2012c).

Conforme informado em entrevista pela ex-coordenadora do projeto, para que os alunos realizem suas inscrições com calma e segurança, as escolas mantêm seus laboratórios de informática abertos nos finais de semana e contam com a ajuda dos professores que se revezam e assim fazem um plantão para ajudarem os alunos na realização dessa etapa. A Seduc/CE monitora, também através do Sige, o andamento das inscrições no exame e por meio dele consegue ter um panorama de quantos alunos faltam se inscrever. Nas escolas com poucos inscritos há a intensificação do trabalho de mobilização da comunidade escolar para as inscrições, conforme salienta Silva (2020).

Dando continuidade ao período “pré-exame”, é desenvolvida a terceira etapa do projeto, que é a “motivação”. Essa etapa é “realmente o momento de motivar nossos meninos, porque não adianta só se inscrever, a gente tinha que garantir que eles estivessem motivados para participar do Enem” (SILVA, 2020, entrevista realizada em 09/01/2020). Isso acontece ao longo de todo o ano com a realização de diversas atividades tanto no âmbito das Coordenadorias Regionais de Educação quanto no das escolas e que culmina com uma aula motivacional em um fim de semana, com a participação de um professor conceituado que palestra aos alunos. Em 2012, lembra Silva (2020), a palestra foi dada pelo professor Pachecão<sup>11</sup>, momento em que a Secretária de Educação realizou uma entrega simbólica de 100 mil exemplares de uma coletânea de provas passadas do Enem para estímulo ao estudo e participação no exame. Nesse mesmo ano de 2012, o evento foi realizado no Centro de Convenções Edson Queiroz, em Fortaleza, reunindo cerca de 2.500 jovens do 3º ano do Ensino Médio da rede estadual pertencentes a escolas da capital e do interior, evento que também foi transmitido para as escolas por via remota. Essa programação especial de caráter motivacional para a participação no exame geralmente acontece no mês de agosto, no dia do estudante (CEARÁ, 2012b).

A quarta etapa, chamada de preparação, destina-se à preparação propriamente dita dos alunos para a realização das provas do Enem. Silva (2020) define esse momento como uma etapa mais pedagógica na estrutura do programa, porque

---

<sup>11</sup> O Professor Pachecão é um reconhecido nome no Brasil no quesito palestras motivacionais. Segundo seu blog “palestrasmotivacionais10.com.br”, atua há mais de duas décadas no ensino de física e se revolucionou a forma de ensinar por meio de suas aulas-show. Foi professor em diversas cidades do Brasil e já lecionou para aproximadamente 250.000 jovens durante 25 anos.

envolve de forma direta os alunos e a equipe escolar no trabalho com os conteúdos pragmáticos cobrados no exame. Dentre as atividades que a Seduc/CE realiza ao longo do ano, conforme informações elencadas em seu site, destaca-se: a entrega de apostilas para todos os alunos do 3º ano do Ensino Médio com as provas antigas do Enem; a criação de várias hashtags<sup>12</sup>, como #Enemnãotiraférias: que, segundo Seduc/CE (CEARÁ, 2019h), tem como objetivo preparar os alunos mesmo durante o período de férias escolares, no mês de julho; e o oferecimento de aulões e práticas de redação, com temas semanais para que os alunos possam praticar e receber feedback com correção, via sistema online. Ainda nesse ponto, algumas “escolas polos”<sup>13</sup> oferecem gratuitamente reforço das quatro áreas do conhecimento do exame para os alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Segundo as orientações gerais para o Enem não Tira Férias do ano de 2019, as atividades relacionadas aos aulões e práticas de redação aconteceram durante duas semanas, totalizando seis dias de atividades presenciais, que foram realizadas de terça-feira a quinta-feira. Dos seis dias, quatro foram destinados a aulões envolvendo as quatro áreas de conhecimento, com foco na resolução de questões do Enem e vestibulares, e dois dias para redação. Todas as atividades foram pactuadas com a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede)/ Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor). A Crede, em parceria com as prefeituras, ofereceu deslocamento para os alunos da zona rural, caso a escola achasse necessário, e lanche nos dias de atividades. Com o objetivo de tornar o movimento mais atrativo, a Seduc/CE também sugeriu que fossem intercaladas atividades físicas e culturais organizadas por estudantes e professores. Todas as ações são realizadas por voluntários que são certificados por cada Crede/Sefor (CEARÁ, 2019h).

Um ponto de destaque do projeto são as atividades de redação para as quais a Seduc/CE desenvolve estratégias para estimular os estudantes a praticarem a

---

<sup>12</sup> *Hashtags* é um composto de palavras-chave, ou de uma única precedida pelo símbolo cerquilha (#). Viram hiperlinks nas redes sociais, segundo o site canaltech.com.br. Elas também são utilizadas com o intuito de trazer o público jovem para perto da Seduc que busca o engajamento dos alunos na participação de seus projetos.

<sup>13</sup> Escolas polos são unidades escolares que participam do #enemnãotiraférias e oferecem os aulas e práticas de redação. Em 2019, o estado contou com 244 escolas polos e todo aluno matriculado no 3º ano do Ensino Médio pode se inscrever nos aulões e participar dos mesmos nas escolas polo, caso sua escola não seja uma delas (CEARÁ, 2019i).

escrita da redação semanalmente (CEARÁ, 2019h). Essas estratégias basicamente são, a divulgação de temas semanais de redação no Portal Aluno Online<sup>14</sup> e a prática das redações, por duas semanas do mês de julho de forma online e com postagem no Portal Aluno Online. Nas outras duas semanas, as atividades são presenciais, dentro de um cronograma criado pela escola, há o desenvolvimento das atividades (online ou presenciais) em folha de respostas padrão, semelhante a oficial do Enem, que é impressa na escola, e a consulta do resultado de cada redação postada no portal.

A organização das atividades nessa etapa de preparação é feita no âmbito regional, dando autonomia para a Crede ou Sefor propor seu próprio planejamento. Segundo as orientações gerais do Enem não tira férias 2019, inicialmente, a Crede ou Sefor elabora uma proposta de organização das atividades dessa quarta etapa de preparação do projeto e envia para a Seduc/CE, via Sistema de Gestão (Sige), em módulo específico. Posteriormente, lista também as escolas ou polos que participarão das ações e a previsão da quantidade de alunos que serão atendidos. Importante ressaltar que, para que uma escola seja um polo, ela precisa ter uma boa infraestrutura e ter acesso geográfico favorável aos estudantes (CEARÁ, 2019h).

Com o objetivo de melhorar o programa, cada escola pode incentivar os estudantes a utilizarem os recursos digitais oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), Seduc/CE e Centro de Educação a Distância (CED) (CEARÁ, 2019h).

Visando ao reconhecimento dos estudantes que participam das atividades, as escolas também têm autonomia para organizar uma certificação aos seus alunos, levando em conta, principalmente, o comparecimento em todos os dias e a postagem das redações na plataforma para correção (CEARÁ, 2019h).

Além das ações citadas acima, outras atividades/projetos compõem a etapa de preparação, a saber: #FDScurtindoEnem, que envolve atividades nos fins de semana com aulas nas regionais e nas escolas (SILVA, 2020), e #EnemChegoJuntoChegoa1000, ação lançada em 2016 com o objetivo de elevar as notas de redação dos estudantes da rede estadual, através da contratação de corretores para correção das redações nos meses de julho a outubro, como forma de

---

<sup>14</sup> O Portal Aluno Online do estado do Ceará é um portal desenvolvido para os alunos da rede estadual de ensino por meio do qual é disponibilizado acesso aos boletins escolares, atividades, materiais didáticos, frequência escolar, calendário letivo e notícias de interesse dos estudantes. É acessado por meio de login (matrícula do aluno) e senha (CEARÁ, 2019j).

preparar os alunos para a prova. Além dos corretores, a ação #EnemChegoJuntoChegoa1000 conta com concursos de redação com premiação e elaboração de material estruturado sobre produção textual (CEARÁ, 2016a) e simulados. Com relação aos simulados, a Seduc/CE aplica testes presencialmente, seguindo o modelo da prova do Enem oficial, desde 2014, com o objetivo de preparar e mobilizar os alunos para o exame (CEARÁ, 2014b).

Outras ações que compõem a etapa de Preparação do projeto são os Ciclos de Palestras, o Quiz Enem e o plantão Tira Dúvidas. Com relação ao Ciclo de Palestras, cada escola indica um professor para participar voluntariamente de um evento, que geralmente é realizado no mês de agosto, conforme definição de cada Crede e consiste em palestras para apoiar os professores na sala de aula, com o intuito de potencializar seus trabalhos na preparação dos alunos para o Enem. Após o evento, cada professor participante repassa o treinamento recebido aos colegas de sua escola (ITAPIPOCA, 2012). Importante destacar que a Seduc/CE utiliza as redes sociais para divulgar a programação de cada uma de suas ações (CEARÁ, 2016b). Já o Quiz Enem é um Jogo Digital com perguntas e respostas que pode ser acessado em smartphones e tablets através do portal do Aluno Online. Nesse ponto, pode-se verificar que a Seduc/CE utiliza meios para se aproximar dos alunos, uma vez que, atualmente, os smartphones e internet são objetos que fazem parte do dia a dia dos jovens (CEARÁ, 2019k). Ainda, a ação Tira Dúvidas é efetivada por meio de um telefone com Discagem Direta Gratuita (DDG), popularmente conhecida como 0800, serviço que possibilita contato gratuito dos alunos com suporte online oferecido pela Seduc/CE. A ação foi criada em 2012, ano em que foi estabelecido um calendário semanal por hora, em que os alunos podiam ligar para tirar suas dúvidas em determinada matéria e que, segundo Silva (2020), funcionava da seguinte maneira:

na segunda-feira, por exemplo, de oito horas da manhã às dez fica um professor de português para tirar as dúvidas, de dez às onze um professor de matemática para tirar as dúvidas com relação à apostila, as dúvidas de estudo deles. A gente tentou, na verdade, ajudar os meninos de várias formas. (SILVA, 2020, entrevista realizada em 09/01/2020).

Ainda como forma de preparação dos estudantes para o exame, a Seduc/CE atualiza uma plataforma digital, denominada #Enemnarede, que tem como objetivo explorar os temas avaliados nas provas. O conteúdo é preparado pelos próprios

professores da rede, sendo uma importante ferramenta pedagógica virtual disponível para os alunos desde 2017 (CEARÁ, 2019k). Em 2019, a plataforma teve uma grande reestruturação, de acordo com o site da Seduc/CE:

a plataforma possui 130 aulas disponíveis, mas a Coordenadoria seguirá com a produção de novos conteúdos. Os estudantes também terão à disposição, arquivos com teoria e exercícios a respeito dos temas, além de um espaço tira-dúvidas. Foram registrados mais de 20 mil acessos até o início deste mês. Para se conectar, o aluno necessita realizar seu cadastro no site: utilizando o e-mail, ou ainda por meio do Aluno Online. (CEARÁ, 2019k, recurso on-line).

Quadro 2 - Ações da Fase de Preparação

• Apostilas com provas anteriores do Enem	• #FDScurtindoEnem
• #EnemNãoTiraFérias	• #EnemChegoJuntoChegoa1000
• Aulões	• Aplicação de Simulados
• Práticas de Redação	• Ciclos de Palestras
• Reforço das quatro áreas de conhecimento nas escolas polo	• Quiz Enem
• Atividades no Portal Aluno Online	• Plantão tira dúvidas
• Incentivo de uso dos recursos oferecidos pelo MEC, Seduc/CE e Centro de Educação a Distância	• #EnemNaRede

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Importante destacar que a organização das ações elencadas no quadro acima é de responsabilidade das Credes. Cada coordenadoria regional exerce, dentro de suas possibilidades, ação x ou y, não necessariamente todas. Elas possuem autonomia para gerir a oferta dessas ações. Como já dito acima, cada Crede elabora uma proposta de organização das atividades e envia para aprovação da Seduc/CE.

Finalizadas as atividades de preparação para o exame, tem-se a etapa denominada Dia “E”, que significa o dia do Enem, ressalta Silva (2020). Nessa etapa, a Seduc/CE tem como objetivo incentivar a participação dos alunos inscritos no Enem na realização dos dois dias de prova, pois “não adianta o menino se inscrever, tirar documento, se motivar, fazer a preparação dele e no dia da prova ele não ir realizar o exame, né?” (SILVA, 2020, entrevista realizada em 09/01/2020). Assim como nas outras etapas, as hashtags aparecem como forma de motivar os alunos e a principal é a #Enemvou2dias. Trata-se de uma campanha que assegura o transporte para todos os estudantes da rede estadual inscritos aos locais de realização das provas do Enem. Em 2019, a Seduc/CE garantiu créditos nas carteiras de estudantes de 17.000

alunos da capital cearense suficientes para o pagamento das passagens de ônibus até os locais de prova (CEARÁ, 2019I). Para os alunos que não possuíam a carteira de estudante, foi disponibilizado o “*Passcard Enem*”, que foi um cartão entregue pela Secretaria com a permissão do transporte no dia do exame (CEARÁ, 2019I). No interior do estado, a Seduc/CE realizou uma parceria com as secretarias municipais de educação para que o transporte até os locais das provas fosse realizado.

Além do transporte, a Seduc/CE, através da Coordenadoria de Protagonismo Estudantil, realizou ações de suporte para os alunos da rede estadual com distribuição de canetas, água e frutas. Essas ações foram realizadas em todas as Credes e nas Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor), num total de 79 tendas de apoio (CEARÁ, 2019I).

E por fim tem-se a sexta etapa do projeto, chamada de ingresso. Nessa etapa, a Seduc/CE oferece apoio aos alunos no momento posterior à realização das provas do Enem. Por meio do mesmo canal de 0800 já citado anteriormente, os alunos podem ligar e tirar as dúvidas acerca do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que é o sistema do MEC através do qual as Instituições de Ensino Superior oferecem vagas aos candidatos participantes do Enem (BRASIL, 2019b). O canal de comunicação também tira dúvidas a respeito do Programa Universidade para Todos (ProUni), outro programa do MEC que oferece bolsas de estudos integrais e parciais (50%) nas instituições particulares de ensino superior (BRASIL, 2019c), e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado pelo MEC, em 2001, por meio da Lei nº 10.260/2001, que oferece financiamento aos estudantes aprovados em cursos superiores, aderentes ao programa, não gratuitos no país (BRASIL, 2019d).

Ainda nessa etapa há também o “*Palpite Premiado*”, um desafio em que os estudantes dão um palpite sobre o número de aprovados da rede pública estadual em IES. Os ganhadores recebem uma premiação da Seduc/CE que, de acordo com o portfólio da Copes (CEARÁ, 2019b), tem geralmente como premiação a participação em um evento cultural. As ações culturais desenvolvidas pela Seduc/CE têm como objetivo incentivar o protagonismo do jovem cearense, de acordo com a Copes (CEARÁ, 2019b).

Tendo em vista a dificuldade que muitos dos alunos aprovados em IES no estado encontram ao ingressar em uma universidade, o governo do estado do Ceará também criou, em 2017, o AvanCe, que é o Programa Bolsa Universitário. Trata-se de um auxílio financeiro por seis ou doze meses, a depender da escolha feita pelos

alunos selecionados. O valor da bolsa foi de R\$ 937,00 por seis meses ou R\$ 468,50 por 12 meses. Em 2017 foram contemplados 1.000 estudantes, em 2018, 2.000 alunos. Para concorrer à bolsa, o estudante preenche um formulário eletrônico e deverá atender aos seguintes requisitos:

o estudante deve ter cursado o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino, ser membro de família beneficiária do Programa Bolsa Família, do Governo Federal, e ter obtido, pelo menos, 560 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), nas edições de 2015 ou 2016. O candidato deve, ainda, estar matriculado no primeiro ano de graduação em uma Instituição de Ensino Superior credenciada pelo Ministério da Educação (MEC), cursando, no mínimo 80% das disciplinas do atual semestre letivo. (CEARÁ, 2017c, recurso on-line).

Após a inscrição, os alunos que preenchem os requisitos acima elencados são selecionados por ordem de classificação de acordo com a média geral obtida no Enem e informada pelos mesmos no formulário preenchido no ato da inscrição (CEARÁ, 2019m).

Tendo como base as informações apresentadas no capítulo, é nítido o investimento da Seduc/CE em ações para captar a atenção dos alunos, como o grande uso de *hashtags* como forma de trazer a linguagem da escola para o cotidiano dos alunos, o uso de recursos tecnológicos que atraiam a atenção dos alunos e que os façam perceber que o ensino pode estar mais próximo de sua realidade, do seu dia a dia. Essas estratégias de aproximação se configuram como um grande investimento que o estado tem feito ao longo desses anos, demonstrando como esse tipo de política tem sido eficaz na mobilização dos estudantes.

Nesse ponto, retorna-se à questão de pesquisa: **“quais as potencialidades e fragilidades do Projeto Enem Chego Junto Chego Bem, política de incentivo adotada pela Seduc/CE, para mobilizar os alunos da rede pública para participação e bom desempenho no Enem?”**. É possível indicar, através dos dados apresentados e pesquisas realizadas, que a Seduc/CE tem tentado estreitar os laços com os estudantes em busca de propiciar o desenvolvimento do protagonismo juvenil e da melhoria do desempenho dos alunos da rede estadual no Enem. É pertinente, portanto, tratar o programa como objeto de estudo da presente pesquisa na medida em que há a potencialidade de serem identificados os fatores pedagógicos, institucionais e de gestão que têm contribuído para os resultados positivos do

programa bem como levantar as fragilidades do mesmo durante a sua execução e o que pode ser feito para que ele seja aprimorado.

Com base no exposto, no Capítulo 3 será realizado um aprofundamento teórico acerca das temáticas que estão associadas às políticas públicas para o Ensino Médio. Além disso, será feita uma análise dos dados coletados por meio da realização de entrevista com três ex-secretários de educação do estado do Ceará e aplicação de questionários para os gestores escolares, com o objetivo de averiguar o sucesso dessa política no estado e como ela pode ser utilizada como referência para as demais unidades da federação na busca de um aumento no desempenho dos alunos do Ensino Médio e também no acesso ao ensino superior.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO E PROTAGONISMO JUVENIL**

O capítulo apresenta uma leitura de cunho teórico e aprofundada sobre as políticas públicas para o Ensino Médio e o protagonismo juvenil no Brasil. A partir dessa discussão, tem-se a base para a produção dos instrumentos de pesquisa que serão utilizados, a saber, os roteiros para as entrevistas com os ex-secretários de educação em determinados períodos no estado do Ceará.

Nesse sentido, o presente capítulo é dividido em duas seções. A primeira apresenta as discussões teóricas que darão base para a investigação e análise do caso de gestão, construído por meio de uma pesquisa bibliográfica de autores de relevância no assunto e seus conceitos sobre políticas públicas para o Ensino Médio e protagonismo juvenil. A segunda seção apresenta a proposta metodológica que será aplicada para investigar o problema de pesquisa.

#### **3.1 DISCUSSÃO TEÓRICA**

Esta seção tem como objetivo apresentar uma discussão de autores no que se refere a políticas públicas, com ênfase na área educacional, e também o protagonismo juvenil.

A discussão sobre políticas públicas será embasada sob os pontos de vista dos seguintes autores: Hofling (2001), Riani (2013), Mainardes (2006) e Condé (2012). E quanto ao protagonismo juvenil serão referenciados, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), Costa (2007), Ribas Júnior (2004), Azevedo, Silva e Medeiros (2015) e Rabin e Bacich (2018).

##### **3.1.1 Políticas públicas sob diferentes percepções**

Para compreender as políticas públicas, os caminhos de implementação a serem traçados, como são realizadas as tomadas de decisões de programas e projetos, segundo Hofling (2001), é fundamental entender a relação estabelecida entre Estado (concepção) e a política social a ser implementada por ele, pois são esses elementos que sustentam as ações e os programas de intervenção dos governos. A autora diz ainda que ao analisar políticas, principalmente as sociais, “os fatores

envolvidos para aferição de seu sucesso ou fracasso são complexos, variados e exigem grande esforço de análise” (HOFLING, 2001, p. 2).

De acordo com a professora, é também importante diferenciar Estado e Governo. Assim, Estado é “o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo” (HOFLING, 2001, p. 2). E governo é

o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HOFLING, 2001, p. 2).

Diante dessas concepções, a autora define políticas públicas como o “Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOFLING, 2001, p. 2).

A definição de políticas públicas, segundo Riani (2013), é uma difícil tarefa devido ao seu caráter multidisciplinar. Analisar uma política pública é um “campo complexo, com múltiplas entradas e uma caixa trancada para quem se aventura em seus domínios” (CONDÉ, 2012, p. 79). Complementando o pensamento dos autores acima, Rodrigues (2010) salienta que, por ser multidisciplinar, ao se trabalhar com o tema de políticas públicas devem ser consideradas todas as preocupações dos estudiosos com os diversos pontos de vista e interpretações que uma política pode ter.

Tendo em mente o exposto, neste trabalho, considerar-se-á política pública como a ação estatal para a solução de problemas da coletividade, conforme colocado por Riani (2013, p. 146), como “ação (ou conjunto de ações) do Estado, ou sua omissão deliberada e consciente, para a solução de problemas coletivos”. Com isso, as políticas públicas podem ser econômicas, de subsídios a determinados setores da economia, regulatórias, ambiental, sociais como as educacionais, dentre outras. A que é objeto deste estudo é nitidamente uma política que expressa uma relação de poder e visa à resolução de problemas ou dos conflitos relacionados ao interesse público. Aqui, segundo Riani (2013), é possível diferenciar a política como ação dirigida a uma finalidade da política como jogo político. Condé (2012) enfatiza que toda política

pública se refere a problemas coletivos que emanam de uma autoridade pública que tem poderes legais para implementá-la. Para Riani (2013), esse tipo de política pública é um processo que tem a pretensão de resolver problemas públicos, de intervir na realidade social. O autor complementa dizendo que

essa intervenção precisa ser ordenada, de tal forma a se estruturar racionalmente e poder produzir os resultados pretendidos (eficácia), mudando ou estabilizando o quadro social objeto da política (efetividade), e, dentro das possibilidades inerentes à política que se pretende estabelecer, cumprindo as metas no menor tempo e da melhor maneira possível (eficiência). (RIANI, 2013, p. 145).

Condé (2012) apresenta uma importante relação entre política pública (*policies*) e política (*politics*). Segundo o autor há uma relação direta entre esses dois termos, com maior ação da segunda (política) sobre a primeira (política pública) e assim salienta que não há neutralidade ou ausência de interesses, pois “esse quadro envolve decisões onde critérios normativos (envolvendo valores) estão em disputa e compreendem decisões e ações relativas à alocação de recursos variados” (CONDÉ, 2012, p. 81).

Não se pode deixar de pensar nas políticas públicas sociais que, segundo Hofling (2001), são

as políticas que se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HOFLING, 2001, p. 2).

Diante desse caráter ordenado pode-se olhar para a política pública como um processo ou atos logicamente estruturados para o alcance da finalidade pré-estabelecida (RIANI, 2013) e, por esse motivo, os autores, como Condé (2012), Riani (2013) e Rodrigues (2010), quando falam em políticas, falam em ciclos ou etapas das políticas públicas.

Riani (2013) apresenta cinco fases do ciclo de uma política pública:

(i) preparação da decisão política (identificação do problema a ser enfrentado) e definição da agenda (o problema ganha espaço na agenda política do Governo); (ii) formulação ou desenho da política

pública; (iii) implementação (aplicação da política pela máquina burocrática); (iv) monitoramento (acompanhamento da implementação da política para, eventualmente, corrigir os rumos. Trata-se de uma avaliação concomitante à implementação); e (v) avaliação (nesse momento, avaliam-se os resultados da política implementada. É uma análise a posteriori dos efeitos produzidos, identificando-se a eficácia, a eficiência e a efetividade da política pública. (RIANI, 2013, p. 146).

Assim, na perspectiva de Riani (2013), o ciclo de política é composto por agenda, formulação, decisão, implementação e avaliação. Já para Condé (2012), o ciclo de políticas é composto por 7 fases, como apresentado no quadro abaixo, o que torna a análise do ciclo um pouco mais detalhada:

Quadro 3 - As fases e questões centrais de uma política pública

<b>Fases</b>	<b>Questões Centrais</b>
1. Problema	Qual o problema? Como ele se apresenta?
2. Informações sobre o problema	Quais os elementos centrais do problema? Qual seu alcance? Quais variáveis necessitam ser observadas? Quais alternativas a serem consideradas para a solução?
3. Desenho	Qual (is) alternativa (s) será (ão) utilizada (s) para a solução do problema? Qual a finalidade? Para quem? Com qual financiamento? Com que alcance?
4. Ensaio	Como as alternativas se manifestam?
5. Implementação	Início.
6. Monitoramento	Acompanhamento.
7. Avaliação	O que e como aconteceu? Quais os resultados no tempo, no custo, na vida das pessoas, na implementação em geral?

Fonte: Adaptado de Condé (2012, p. 82).

A partir das informações do acima, Condé (2012) destaca a necessidade de se conhecerem as fases e as questões centrais de uma política pública no que tange ao processo de sua implementação. Além disso, outro elemento presente na estrutura do ciclo de política de Condé (2012, p. 96) é a fase de monitoramento: se faz necessário monitorar para verificar o cumprimento das metas e intervir, caso necessário, na correção dos erros e avaliar, pois “o investimento público realizado em política pública deve ser verificado quanto ao atendimento de suas metas, objetivos, alcance, eficiência, eficácia e efetividade”.

O autor destaca a importância da avaliação, pois ela é uma etapa essencial para o sucesso da política, é a partir dela que os resultados e impactos são verificados. Ele salienta ainda que as políticas podem produzir efeitos não esperados e, assim,

produzir um outro problema. A consequência disso é a necessidade de intervenção no desenho e na implementação da política. Nesse sentido, o autor diz que

é também ali que a linha entre formulação e implementação se completa, “embola” ou se rompe e também onde se verifica a relação entre essas duas fases. Isso produz dois resultados – ou confirma o andamento do desenho original, verificando sua “força”, ou induz mudanças tanto no desenho quanto na implantação. Uma boa avaliação de políticas é *policy oriented*, ou seja, permite corrigir o andamento do processo. Aponta mudanças e indica novas ações. (CONDÉ, 2012, p. 96).

Como o objeto da presente pesquisa é política pública educacional, recorre-se a Mainardes (2006) que através do estudo do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, apresenta a política pública educacional, e verifica-se uma grande proximidade entre o ciclo de política pública geral e educacional. Para Ball e Bowe, política pública educacional tem natureza complexa e controversa, há processos micropolíticos e ações dos profissionais que lidam diretamente com as políticas locais. Sendo assim, há a necessidade de articulação entre os processos macro e micro na análise das políticas educacionais. Mainardes (2006) afirma que as políticas educacionais não são estáticas e, para Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006, p. 49), “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político” e, por esse motivo, rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação.

O ciclo de políticas de Ball apresenta cinco contextos: o (contexto) da influência, o (contexto) da produção de texto, o (contexto) da prática, o (contexto) dos efeitos e o (contexto) da estratégia política. Sendo que três desses contextos estão interrelacionados, que são o (contexto) da influência, o (contexto) da produção de texto e o contexto da prática. Além do mais, os autores defendem que não há uma dimensão temporal ou sequencial entre eles, não há etapas lineares a serem seguidas. “Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BALL; BOWE, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 50). Importante destacar aqui que, embora em 1992 Ball tenha apresentado o ciclo de políticas em torno de cinco contextos, em 2007, por meio de uma entrevista concedida a Mainardes e Marcondes, destacou que os dois últimos contextos - o dos efeitos e da estratégia política - estão contidos no contexto da prática

e da influência, respectivamente (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Dessa forma, serão considerados, neste trabalho, os três contextos que serão detalhados a seguir.

O contexto da influência, segundo Mainardes (2006), é aquele onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos. É por meio dele que os grupos de interesse disputam quais as finalidades sociais da educação, por exemplo. Nesse contexto atuam dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Aqui também se encontram a influência das políticas internacionais e influências globais. De acordo com o autor, a disseminação das influências internacionais pode ser entendida por, pelo menos, duas maneiras. A primeira e a mais direta envolve o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais: a circulação internacional de ideias; o processo de empréstimos de políticas e os grupos e indivíduos que vendem suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros e conferências. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas soluções oferecidas e recomendadas por agências multilaterais, como o World Bank.

O contexto da produção de texto refere-se aos textos políticos normalmente articulados com a linguagem de interesse do público em geral. Para Mainardes (2006), os textos políticos representam a política e são de várias formas: textos legais oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. O autor destaca que “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES, 2006, p. 52).

O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação, é onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53), “o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente implementadas dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas às interpretações, e então, a serem recriadas”. Nesse ponto pode-se perceber o como os professores e demais profissionais que atuam na escola “exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações par ao processo de implementação de políticas” (BALL; BOWE, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Sendo assim, é possível verificar que o ciclo de políticas educacionais é complexo e está além da linearidade proposta pelos outros modelos de ciclo de políticas apresentados. O processo político educacional deve ser entendido como

multifacetado e dialético, o que força a verificação das perspectivas macro e micro envolvidas.

Importante ainda destacar que uma sociedade que tenha um governo que considere como sua função atender aos anseios da sociedade, não buscando atender somente aos interesses dos grupos com poder econômico, segundo Hofling (2001), deve ter como prioritários os programas com ações universalizantes, que consigam incorporar conquistas sociais pelos grupos menos favorecidos, visando, assim, a um maior equilíbrio social. A autora ainda destaca que “mais do que oferecer serviços sociais – entre eles a educação, as ações públicas, articuladas com a demanda da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais” (HOFLING, 2001, p. 11).

Dessa forma, ao se analisar uma política pública voltada para o Ensino Médio deve ser verificada toda sua particularidade, todos os autores envolvidos na execução das políticas devem ser ouvidos e, diante disso, verificada a possibilidade de alterações nas políticas em vigor, ou necessidade de criação de novas políticas. O Ensino Médio, como já visto neste trabalho, é composto por indivíduos múltiplos, com grandes desigualdades entre si e, por esse motivo, as políticas devem ser pensadas com cautela e devem ser voltadas a captar a atenção de seus principais atores.

### **3.1.2 Protagonismo juvenil**

O protagonismo juvenil, embora seja objeto relativamente novo de estudo na área educacional, é um assunto que tem sido muito discutido atualmente, principalmente no que diz respeito ao Ensino Médio. A LBD de 1996 já previa que a gestão da escola fosse aberta à participação dos alunos e comunidade (BRASIL, 1996) e também, em 1998, com na Resolução nº 3 das Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) tem o protagonismo juvenil como um de seus eixos fundamentais. Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) salientam que a participação dos jovens e de seus pais na educação, efetivamente na década de 1990, impulsionou a consolidação de elementos de gestão escolar democrática, possibilitando com que o espaço pedagógico se tornasse mais atraente e desafiador para os jovens, de modo a favorecer seu progresso intelectual, social e afetivo.

Os autores destacam, assim, que o protagonismo juvenil transpassa tanto o eixo de gestão quanto o eixo curricular da reforma do Ensino Médio. O conceito,

segundo eles, é “reconhecidamente fluído e multifacetado, carregado de significado pedagógico e político, o que o torna um potencial catalisador de conflitos” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 412).

Na bibliografia, o protagonismo juvenil é um conceito que possui diferentes interpretações, que ainda

imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. Nem mesmo a distinção conceitual entre “participação” e “protagonismo” é clara na bibliografia consultada. Ou seja, um autor pode-se referir a “protagonismo” em contextos em que outro falaria de “participação”, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos. (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413).

O termo protagonismo juvenil, de acordo com Costa (2007), vem do grego “proto”, que quer dizer primeiro e “agon”, com o significado de luta; dessa forma, podemos entender o termo como o lutador principal. O autor salienta que no campo da educação, o termo refere-se à atuação dos jovens como personagens principais de determinada iniciativa, atividade ou projeto que tem como objetivo a solução de problemas reais. O principal quesito é a participação ativa e construtiva do indivíduo na escola, comunidade e até mesmo da sociedade. O educador destaca que a participação do jovem

se torna genuína quando se desenvolve num ambiente democrático. A participação sem democracia é manipulação e, em vez de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do jovem, pode prejudicar sua formação. Principalmente, quando se ter o propósito de formar o jovem autônomo, solidário e competente. (COSTA, 2007, p. 7).

O autor enfatiza, ainda, que a participação genuína, como a exposta acima, proporciona ao jovem um ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação numa fase da vida em que ele está procurando se encontrar e experimentar, construindo, assim, sua identidade pessoal e social no seu projeto de vida. E com isso, traz para a sociedade em geral, um reforço para a democracia e potencializa a capacidade de enfrentar e resolver os problemas que a desafiam.

Costa (2007) apresenta cinco etapas para se estruturar uma ação de protagonismo juvenil:

- a) Iniciativa da ação: decidir o que pode e se deve ser feito algo em uma situação-problema;
- b) Planejamento da ação: definir os papéis na execução da ação e quais recursos serão utilizados;
- c) Execução da ação: colocar em prática o planejamento;
- d) Avaliação: ponderar se os objetivos foram atingidos, analisar os pontos fortes e fracos e elencar o que precisa ser melhorado no desempenho do grupo;
- e) Apropriação dos resultados: decidir de forma coletiva o que fazer com os resultados obtidos.

Incentivar e abrir espaço para o protagonismo juvenil, segundo Azevedo, Silva e Medeiros (2015) exerce um papel decisivo e transformador na vida social, faz com que não se seja indiferente aos problemas hodiernos. Os autores reforçam que a prática do protagonismo contribui para desenvolver

o senso de identidade, da autoestima, do autoconceito, da confiança, da visão do futuro, do nível de aspiração vital, do projeto e do sentido da vida, da autodeterminação, da autorrealização e da busca pela plenitude humana por parte dos jovens. (AZEVEDO; SILVA; MEDEIROS, 2015, p. 7).

No campo da capacitação para o trabalho,

o protagonismo propicia ao jovem, através de práticas e vivências estruturantes, o desenvolvimento de habilidades como autogestão, heterogestão e cogestão, ou seja, ele aprende a lidar melhor com suas potencialidades e limitações (gerir a si mesmo), a coordenar o trabalho de outras pessoas (atuar sobre a atuação de outros) e a agir conjuntamente com outros adolescentes e adultos na consecução de objetivos comuns (trabalho em equipe). (AZEVEDO; SILVA; MEDEIROS, 2015, p. 7).

Ribas Júnior (2004) coaduna com os autores acima citados ao enfatizar que protagonismo juvenil é permitir que os jovens participem conscientemente das atividades e projetos de caráter público, aconteçam eles no ambiente escolar ou na comunidade em que vivem, por meio de campanhas, movimentos, trabalhos voluntários ou quaisquer outras formas de mobilização. O autor deixa claro que, para ser positivo, o protagonismo juvenil precisa ter um compromisso com a democracia.

No protagonismo juvenil democrático os jovens transcendem o universo de seus interesses puramente particulares e se defrontam com questões de interesse coletivo. Exercitam sua cidadania ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento da comunidade. Do ponto de vista educacional, o estímulo ao protagonismo juvenil se justifica, sobretudo, como forma de desenvolvimento da experiência democrática na vida dos jovens. (RIBAS JÚNIOR, 2004, p. 3).

Tendo em vista o protagonismo democrático, Rabin e Bacich (2018) salientam que a geração de jovens atual não vê na educação formal caminhos que se relacionem à realidade fora da escola e denunciam, assim, uma necessidade urgente de contexto e significado. As autoras apontam que os jovens mostraram que possuem uma grande força com as ocupações das escolas públicas em todo o país no ano de 2016 e, nesse sentido, pode-se perceber o protagonismo juvenil em que o indivíduo é o ator social, que assume seu papel como cidadão e que precisa lutar para garantir a sua inclusão social. Defendem também que oferecer ferramentas aos jovens com a finalidade de entender seu desenvolvimento pessoal é um dos papéis centrais da educação, apontam a desigualdade para desenvolver e exercer o protagonismo juvenil considerando-se o ensino público e privado.

Para Rabin e Bacich (2018) deve-se levar em conta também o papel desempenhado pela influência das redes sociais no protagonismo juvenil. Após pesquisa realizada ao longo de um ano sobre as ocupações das escolas, concluíram que os ambientes digitais, mesmo que informalmente, “permitem a capacitação do jovem por meio do acesso à informação e interatividade – e, conseqüentemente, oferecem uma plataforma de ação na qual jovens brasileiros escolhem e defendem suas causas” (RABIN; BACICH, 2018, p. 12), e também que o ambiente virtual faz com que a escola absorva os aprendizados e desenvolvam uma forma de trabalho inovadora por meio das redes sociais, “nutrindo uma comunidade escolar mais engajada” (RABIN; BACICH, 2018, p. 12).

Um outro ponto importante:

O engajamento demonstrado pelos jovens nas redes sociais desmistifica a impressão de que essa seria uma geração menos consciente politicamente: pelo contrário, o que encontramos é um alto envolvimento com pequenas causas, aquelas que eles percebem em seu entorno e que os afetam diretamente as condições da escola do seu bairro, por exemplo. Tendo em mãos a liberdade de um ambiente menos mediado e hierarquizado, os estudantes brasileiros se

organizaram para tomar para si a escola que, por sua vez, representa um espaço político estruturado, onde eles como regra geral não tinham voz na tomada de decisões. Esse ato de apropriação define um movimento social desde antes da chegada da internet e permanece como concretização da insatisfação de um grupo. (RABIN; BACICH, 2018, p. 12).

Diante do exposto compreende-se a importância do protagonismo juvenil no compromisso com a democracia para a criação/desenvolvimento de ações e políticas públicas. Os jovens são responsáveis pelo sucesso ou não de políticas desenvolvidas, pois são os principais atores da execução das políticas, eles são capazes de transformar uma ação, de fazê-la ter ou não continuidade e, aqui, retorna-se ao ciclo de políticas apresentado na seção anterior, no qual os autores defendem que olhar para os aspectos macro e micro envolvidos na política pública.

Na próxima seção será demonstrada a metodologia de pesquisa utilizada nesta dissertação bem como as análises dos dados coletados na pesquisa de campo, construindo-se, assim, um diálogo com esse referencial teórico e dados já apresentados.

### 3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

Esta seção apresenta o percurso metodológico utilizado para analisar as evidências da pesquisa em diálogo com o referencial teórico e os dados já apresentados nesta dissertação. O presente trabalho se baseia em uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, selecionada para atender aos objetivos propostos.

Dessa forma, para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa se pautou em 4 fases: (i) pesquisa documental; (ii) entrevista exploratória realizada com funcionária pública do estado que acompanhou o ECJCB durante todo o período de implementação do programa; (iii) entrevistas semiestruturadas realizadas com três ex-secretários de educação do estado do Ceará; e (iv) aplicação de questionários para os gestores das escolas que ofertam o Ensino Médio no estado do Ceará.

A pesquisa documental, apresentada no Capítulo 2 desta dissertação, teve como principal fonte uma sistematização de notícias da página da Seduc CE, no período de setembro de 2012 a janeiro de 2019. Com base na busca realizada, foram obtidas 91 notícias vinculadas ao longo de seis anos e assim utilizadas para a

construção da trajetória do projeto no estado do Ceará, apresentada no Capítulo 2 desta dissertação.

A segunda estratégia utilizada para obtenção de dados do projeto Enem Chego Junto Chego Bem foi a realização de uma entrevista com uma funcionária pública do estado e que atuou na Secretaria de Educação por cinco anos, sendo coordenadora do projeto e uma das pioneiras na implantação do mesmo. Os dados foram reunidos e apresentados na seção 2.4 deste trabalho e a partir deles foi possível fundamentar as questões que deram origem às entrevistas semiestruturadas e questionários utilizados na pesquisa de campo.

A terceira estratégia adotada já faz parte da pesquisa de campo e, pelo uso de entrevista semiestruturada, foi eleita como instrumento apropriado para pesquisa por proporcionar um direcionamento ao objeto de estudo, como pondera Duarte (2004):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215).

As entrevistas semiestruturadas, seguindo o roteiro do Apêndice A, foram realizadas com três ex-secretários de educação do estado do Ceará que atuaram na concepção do projeto ou deram continuidade ao mesmo durante seus mandatos. O objetivo dessas entrevistas foi o de verificar a visão da gestão administrativa e institucional da Seduc/CE na concepção do projeto Enem Chego Junto Chego Bem, analisar os principais elementos que deram origem ao projeto e a forma como foi apresentado para as regionais e toda a comunidade escolar. Pretendeu-se também buscar as principais dificuldades encontradas na execução do projeto e como a Seduc/CE enfrentou tais percalços.

Dessa forma, utilizaram-se dois blocos de perguntas que nortearam a entrevista<sup>15</sup>, sendo o primeiro (i) aspectos institucionais e potencialidades do projeto, e o segundo (ii) fragilidades do projeto. Com isso, o objetivo foi buscar entender como esses aspectos interferem nos resultados alcançados pelo projeto e na melhora do desempenho dos alunos no Ensino Médio e no Enem. Em relação ao primeiro aspecto, apresentaram-se questões relacionadas à organização da Seduc/CE para o projeto, quais setores foram mobilizados ou criados para que o ECJCB fosse implementado para toda a rede de ensino do estado. Ainda no primeiro bloco buscou-se compreender o que os ex-secretários consideraram ao lançar e/ou aprimorar o ECJCB, quais as ferramentas de gestão foram utilizadas, quanto de recurso foi investido, qual a importância, na opinião de cada um, das Credes, dos gestores escolares e dos alunos na execução do projeto. No segundo bloco tentou-se entender quais as dificuldades encontradas durante o percurso da execução do ECJCB. Importante destacar que considerou-se a entrevista semiestruturada como o instrumento mais adequado para esses sujeitos de pesquisa, porque tal instrumento permite que determinado tema seja mais aprofundado que outro com cada entrevistado, característica que permite uma condução mais individualizada da entrevista. Os entrevistados não serão identificados nesta pesquisa e serão nomeados de Secretário A, B e C, conforme Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Entrevistas

<b>Entrevistado</b>	<b>Meio de comunicação utilizado para a entrevista</b>	<b>Data de realização da entrevista</b>
Secretário A	Google Meet.	21/09/2020
Secretário B	Google Meet.	25/09/2020
Secretário C	Roteiro enviado por e-mail e respondido por e-mail, devido a impossibilidade de agenda do ex-secretário.	05/10/2020

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por fim, a quarta e última fase da pesquisa corresponde à aplicação de questionários on-line<sup>16</sup> aos gestores das escolas que ofertam Ensino Médio no estado do Ceará como terceiro instrumento de pesquisa de campo. O questionário foi elaborado com o intuito de captar a percepção de cada um sobre o projeto, bem como

<sup>15</sup> O roteiro das entrevistas encontra-se no Apêndice A desta dissertação.

<sup>16</sup> O questionário completo encontra-se no Apêndice B desta dissertação.

a atuação dos diretores na organização e condução das ações do projeto de acordo com suas realidades e condições existentes. Além disso, buscou-se entender como acontece a política pública no chão da escola que, de acordo com as referências bibliográficas apresentadas, é onde a política de fato acontece. No estudo do programa ECJCB, percebe-se a importância das regionais e das escolas no planejamento das atividades do projeto ao longo do ano. A Seduc/CE dá autonomia às regionais para a organização das ações e, conseqüentemente, essas dão autonomia para as escolas executarem as atividades do projeto e, nesse ponto, o objetivo da aplicação dos questionários foi ter a percepção desses atores na política pública e encontrar essas evidências nas respostas dos gestores. Buscou-se, assim, mapear como as escolas acolhem o projeto, quais etapas do projeto ECJCB possuem maior participação e empenho e quais não possuem tanta adesão e por que. Optou-se pela utilização dos questionários on-line, pois

o questionário é uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados. Também é importante salientar que o uso de questionário é de fácil manejo na padronização dos dados, proporciona o anonimato e garante uniformidade. (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 263).

Os questionários foram construídos via Google *Forms*, por ser uma ferramenta de fácil acesso e gratuita e que permite após as respostas reunir as informações em planilhas, o que facilita a análise dos resultados. Além disso, os respondentes puderam acessar o questionário de seus celulares, tabletes ou computador. O link para resposta dos questionários foi enviado para a Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio (Cogem) da Seduc, que enviou para as Credes, as quais, enviaram aos gestores de sua responsabilidade; dessa forma, utilizou-se a organização hierárquica da própria Seduc para se ter um maior retorno de respostas em um menor tempo. A Cogem foi muito importante no desenvolvimento de todo esse trabalho, pois a partir desse contato foi possível levantar o número de escolas de Ensino Médio do estado, informações sobre o projeto Enem Chego Junto Chego Bem, dados de participação dos alunos e, por fim, o envio dos questionários para os gestores. Através das informações obtidas da Cogem, tomou-se conhecimento que o estado do Ceará possui 645 escolas que ofertam o Ensino Médio; então, estipulou-se

um prazo para as respostas, inicialmente de 15 dias, no entanto, devido à atual situação do país de pandemia da COVID-19<sup>17</sup>, encontrou-se dificuldade no retorno e o prazo foi aumentado em mais 15 dias. E com o apoio da Seduc e da Cogem, alcançou-se um total de 100 respondentes, o que corresponde a 15,5% do total de escolas. Essa amostra foi considerada adequada para a análise tendo em vista a dificuldade de contato, como dito, devido a fatores relacionados à pandemia. Em *home office*, as atividades não pararam e os gestores precisaram se organiza remotamente, o que pode ter gerado uma grande demanda de trabalho e, conseqüentemente, menos tempo disponível para o questionário.

O questionário utilizado para análise desse caso de gestão foi estruturado em 7 seções, com o total de 30 perguntas distribuídas da seguinte forma: Seção 1. Informações gerais sobre o gestor, que compreende as questões de 1 a 5; Seção 2. Etapa 1 – Documentação, questões de 6 a 9; Seção 3. Etapa 2 – Inscrição, questões de 10 a 13; Seção 4. Etapa 3 – Motivação, questões de 14 a 17; Seção 5. Etapa 4 – Preparação, questões de 18 a 21; Seção 6. Etapa 5 – Dia E/ #Enemvou2dias, questões de 22 a 25; Seção 7. Etapa 6 – Ingresso, com as questões de 26 a 29; e a Seção 7, com uma questão aberta para que os gestores pudessem escrever suas considerações, caso julgassem necessário.

Diante dos resultados encontrados e a partir das análises das entrevistas e dos questionários a serem apresentados na próxima seção será possível realizar uma proposição de melhorias para o projeto, por meio de um Plano de Ação Educacional, que se pautará na resposta à questão de pesquisa desta dissertação: **Quais as potencialidades e fragilidades do Projeto Enem Chego Junto Chego Bem, política de incentivo adotada pela Seduc/CE, para mobilizar os alunos da rede pública para participação e bom desempenho no Enem?** Com a resposta a essa questão busca-se contribuir com a expansão do projeto Enem Chego Junto Chego Bem no estado do Ceará; e também pretende-se que sirva de base para a sua implementação em outras redes de educação no país.

---

<sup>17</sup> Desde março/2020, o Brasil encontra-se diante da pandemia da COVID-19. Muitas estratégias têm sido desenvolvidas pelos estados e municípios de forma a conter a disseminação do vírus e uma delas foi o fechamento das escolas por período, até então, indeterminado. As atividades, ao longo do ano de 2020 foram realizadas remotamente. Os gestores da Seduc CE trabalharam grande parte do ano em *home office*, tendo, assim, que conciliar o trabalho com as escolas com os afazeres domésticos e outras funções que anteriormente à pandemia eram exercidas por outras pessoas.

Na próxima seção apresenta-se a análise dos dados dos instrumentos de campo, com o propósito de identificar as fragilidades e potencialidades do projeto Enem Chego Junto Chego Bem.

### 3.3 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Nesta seção serão apresentadas as análises das entrevistas realizadas com três ex-secretários de educação do estado do Ceará e também a análise dos dados obtidos através da aplicação dos questionários.

A análise das entrevistas foi realizada com base em três eixos principais. O primeiro são os aspectos institucionais que levaram os ex-secretários a pensarem no projeto, refletindo sobre os fatores vivenciados na gestão que os direcionaram ao desenho do Enem Chego Junto Chego Bem. O segundo eixo faz referência às potencialidades do ECJCB na visão dos ex-secretários do programa a nível estadual e dos gestores escolares, identificando quais aspectos e etapas da política são bem avaliados por eles. Por fim, o terceiro eixo de análise identificou, também, as fragilidades do projeto Enem Chego Junto Chego Bem, primeiro pela visão da Seduc e depois na visão dos diretores das escolas que executam o projeto.

#### 3.3.1 Enem Chego Junto Chego Bem: uma política que nasceu de uma ideia

A literatura é bastante clara quando trabalha as questões de políticas públicas ao observar a complexidade e controversas de sua natureza. As entrevistas realizadas trouxeram essas questões e, por meio delas, foi possível observar que no estado do CE, ao se pensar política pública na área educacional, trabalha-se inicialmente em uma *ideia*, uma questão central que mobiliza os debates e ações da rede como um todo.

O projeto Enem Chego Junto Chego Bem surgiu dessa linha de pensamento ao identificar, como propósito comum a toda a rede e comunidade escolar, a importância de incentivo aos alunos do Ceará na compreensão de que era possível para eles, alunos da rede pública, terem a oportunidade de fazer a prova do Enem ou até mesmo alcançar uma vaga no ensino superior. O Secretário A em sua entrevista enfatiza esses pontos, diz que o ensino superior no Brasil sempre foi percebido por toda população

como um fator de prestígio social, cultural e econômico e para mim era muito evidente que uma das coisas a se fazer era criar melhores condições possíveis para que os meninos das escolas públicas pudessem sonhar com a universidade. Porque a maioria deles nem sonhava com a universidade. (SECRETÁRIO A, entrevista realizada em 21/09/2020).

Nesse sentido, os três ex-secretários entrevistados concordam que o Enem Chego Junto Chego Bem virou uma bandeira no estado do Ceará, como sendo um movimento em que todos os segmentos da comunidade escolar e a própria secretaria de educação se unem na defesa de um mesmo propósito.

A fala do Secretário B, ao apresentar o projeto ECJCB, vai ao encontro da fala do Secretário A apresentada acima ao afirmar que a Seduc percebeu que o caminho para avançar com o Ensino Médio no estado era encontrar um tema que “juntasse as pessoas ao redor dele” (SECRETÁRIO B, entrevista realizada em 25/09/2020). Ele diz ainda que

o preâmbulo do Enem Chego Junto Chego Bem também tem a ver com isso, criar liga, criar coesão, criar que as pessoas pudessem ter uma energia concentrada e não dispersa. Porque o maior problema da política pública, e o CE vem acertando nesse aspecto, é não ter muito foco, objetividade e praticidade. (SECRETÁRIO B, entrevista realizada em 25/09/2020).

Pode-se perceber na fala acima que o foco na construção das políticas públicas educacionais do estado está no pensar em ideias que possam motivar as pessoas, que as façam acreditar que é possível implementar tal ideia e que elas são importantes na execução do programa. Nesse sentido, o Secretário B destaca ainda que

a maior dificuldade entre nós, para o Ensino Médio, era encontrar a ideia difusa, o eixo, a centralidade do processo, porque fica sempre naquela coisa que nem todo mundo quer universidade, tem quem queira só quer o certificado do Ensino Médio... então o que é possível fazer para que as pessoas se sintam incluídas e que juntem professores e estudantes num mesmo objetivo? Então o Enem surge como grande oportunidade e a gente focou nessa onda. (SECRETÁRIO B, entrevista realizada em 25/09/2020).

E nesse ponto é possível analisar o contexto da influência do ciclo de políticas de Ball, o qual diz respeito ao início das políticas públicas e à construção dos discursos

políticos; é o momento em que os gestores da política olham ao redor, o que vem acontecendo em outros estados e países e assim conseguem desenhar uma política. No caso do estado do Ceará é perceptível que essa construção envolve também o que está acontecendo na escola, pois foi percebido em todas as entrevistas a preocupação com um tema central, com algo que envolvesse toda a comunidade, que criasse uma “ideia mantra, que chama as pessoas para um debate mais unificado e isso dá muita energia”, nas palavras do Secretário B (entrevista realizada em 25/09/2020).

O Secretário B, no decorrer da sua fala, também considera como essa ideia para ação estratégica no Ensino Médio que foi o ECJCB se concretizou no cotidiano da escola:

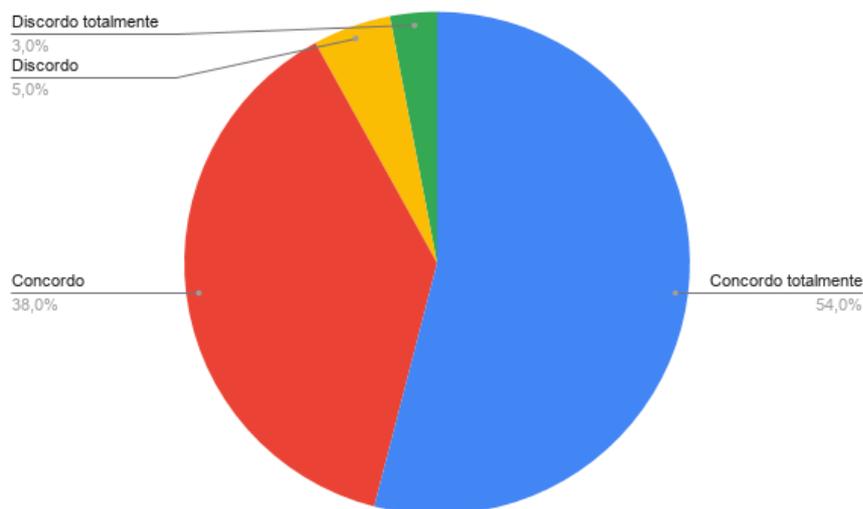
a gente dá a ideia, a concepção, mas no cotidiano, como a gente preza muito pela autonomia escolar e a iniciativa do gestor, ele faz mudanças incríveis no programa, ele dá um foco aqui, outro lá. Agora a ideia força fica, e qual é? É a equidade, é nenhum a menos, é cuidar da individualidade, essas são as ideias... se o diretor muda o escopo, mas ele atende os princípios, a gente não cria problemas quanto a isso. (SECRETÁRIO B, entrevista realizada em 25/09/2020).

A partir desse excerto pode-se perceber que há uma preocupação da Seduc/CE com o lugar onde a política de fato acontece. Aqui já é possível identificar uma referência ao contexto da prática de Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006), no qual há um papel ativo dos professores e demais profissionais que atuam na escola, na interpretação e na reinterpretação das políticas educacionais, pois aquilo em que os que realmente executam uma política pensam, e o que acreditam, tem implicações no processo de sua implementação.

De acordo com Schneckenberg (2000), as políticas públicas, em especial as educacionais, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas de acordo com o ambiente em que estão inseridas, não são propostas amplas e preestabelecidas às ações, evidenciando-se, assim, um caráter democrático, pois os gestores precisam lidar continuamente com interesses contraditórios. A autora destaca que “as boas decisões e os avanços não podem ser determinados pelo que alguns esperam para si, mas pelo que é melhor para todos em conjunto, a longo prazo” (SCHNECKENBERG, 2000, p. 113).

Ainda sobre esse ponto, o Secretário B traz para reflexão a questão da autonomia das instituições escolares nesse processo de implementação da política, demarcando que esse seria um aspecto bastante positivo e profícuo da política. Essa questão também foi problematizada no questionário enviado aos diretores das escolas estaduais da Seduc/CE e, a partir das respostas ao questionário, foi possível perceber o envolvimento das escolas no projeto ECJCB e a autonomia dada pela Seduc a esses atores, conforme a fala do Secretário B na entrevista. O Gráfico 4 abaixo sintetiza as respostas dos diretores escolares:

Gráfico 4 - A escola possui autonomia para desempenhar as atividades propostas em nível estadual do Projeto Enem Chego Junto Chego Bem (ECJCB)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir do gráfico, dos 100 respondentes do questionário, 92% concordam que os gestores escolares possuem autonomia para executar as atividades do projeto Enem Chego Junto Chego Bem. É importante compreender, segundo Schneckenberg (2000), como o entendimento do cotidiano escolar interfere na formulação de uma política de reforma educacional; é também fundamental entender como a escola desempenha suas ações nas relações do dia a dia da prática escolar. A partir do cotidiano escolar é que se pode perceber os fenômenos facilitadores ou impeditores das mudanças na escola. Dessa forma, “depreende-se que a autonomia da escola é, até certo ponto, impedida, devido a políticas conflitantes e centralizadas, gerando impasses para a gestão democrática” (SCHNECKENBER, 2000, p. 10).

Nas entrevistas, o Secretário A também pontua que a Seduc/CE dá muita autonomia para as escolas, mas ela é monitorada por meio do acompanhamento das atividades através das Credes e, posteriormente, da Seduc. O próprio processo de obtenção das respostas dos gestores a esse questionário já permite perceber claramente essa hierarquia: o link para resposta ao questionário foi enviado primeiramente para a Seduc/CE, que encaminhou para as Credes que, por fim, enviaram para os gestores sob suas responsabilidades responderem ao instrumento.

A respeito do contexto da produção de texto, de acordo com Mainardes (2006), que são os textos políticos e que normalmente estão articulados com a linguagem do público em geral, destaca-se, pelas entrevistas, que o Enem Chego Junto Chego Bem é considerado como uma marca que nasceu de uma ideia. Nesse sentido, o programa possui etapas bem definidas, que são as seis já apresentadas no capítulo antecedente, que são desenvolvidas por cada Crede e escola da forma que julgam importante, relacionando-se também, com a questão da autonomia que foi problematizada anteriormente. De acordo com o Secretário B,

O chego junto chego bem, essa marca, não é a marca que nos interessa, a gente obviamente tem a marca para juntar as iniciativas, de forma a organizar as iniciativas, de não ficar uma coisa dispersa, mas para a escola, ela já vive esse movimento e a gente consegue chegar naquelas que não tiveram a iniciativa própria, a gente induz as pessoas a chegar naquele nível de engajamento que as outras já tinham. Então a gente lida com esse programa que tem um desenho muito diferente dos demais, porque ele é uma ideia, ele tem algumas etapas bem desenvolvidas. (SECRETÁRIO B, entrevista realizada em 25/09/2020).

Tendo como referência o excerto acima, é importante esclarecer que o Secretário B está fazendo referência, aqui, à parte das escolas da rede estadual que mesmo antes da criação do Projeto ECJCB já desenvolviam, por conta própria, um movimento de preparação para participação dos alunos no Enem. Algumas escolas já tinham projetos visando especificamente à formação para realização de tal exame, tendo como base a autonomia da instituição em desenvolver iniciativas que atendam ao que é demandado pelo público discente. Entretanto, essas estratégias eram dispersas no estado, não eram sistematizadas, não havia nenhuma estratégia comum à rede. Justamente por conta disso, segundo o Secretário B, é que o Projeto ECJCB não foi pensado para ter uma proposta muito rígida ou estruturada, na medida em que

ele precisava atender tanto às instituições ou Credes que já tinham um caminho trilhado nesse sentido e outras que só começariam a ter ações nesse sentido a partir do Programa ECJCB. Nesse ponto, percebe-se novamente o contexto da influência de Ball no qual a agenda do projeto está sendo construída a partir da intervenção de diversos atores que trazem as suas demandas, ou seja, a partir da demanda já criada por alguns gestores escolares da necessidade de uma melhor preparação para o Enem é que nasce a ideia do ECJCB.

Assim, o Secretário B assinala que esse Programa da Seduc incentiva a participação de toda a comunidade escolar sem impor uma estrutura muito detalhada para o programa, como pode ser percebido no trecho abaixo:

A gente tem que trazer as pessoas para o que elas acreditam e nós damos aquela coisa que tem muito a ver com equidade, que é de colocar para todo mundo, porque a secretaria tem um papel importante... Nós aqui no Nordeste, de um modo geral e o CE muito abusivamente, trabalha com adesões. A gente trabalha muito na perspectiva do convencimento... é claro que tiveram muitas críticas no início: a Seduc só quer números, a Seduc só quer aparecer bem na fita e isso tenciona por um lado e aí a gente vai tentando contornar isso, pela consistência, durabilidade e as pessoas vão de alguma forma entendendo e compreendendo. Mas, a gente não compete com a escola, a gente não cria assim: Ah! Você só pode fazer isso aqui se você fizer com essa marca. É muito tranquilo, por exemplo, você vai conversar com um professor para saber o que a escola faz para o fortalecimento do Enem e não necessariamente ele vai fazer menção ao programa, porque a gente de alguma forma coloca a ideia, dá o processo, os insumos e as iniciativas, mas as escolas não pararam e são induzidas a fazerem seu próprio movimento. (SECRETÁRIO B, entrevista realizada em 25/09/2020).

Os ex-secretários destacam que muitos aspectos foram observados até que o desenho final das etapas do projeto fosse construído, pois perceberam que não era somente uma questão pedagógica, ou de “estudar” para conseguir passar na prova do Enem, mas também havia a parte social, no sentido de que

muitos meninos tinham dificuldade de acesso ao computador para se inscrever, muitos não tinham documentos para se inscrever no Enem, era necessário CPF, aí lá vamos nós em busca de garantir que todos nossos alunos tivessem CPF, depois que no dia da prova a pessoa tem que estar com um documento com foto, lá vamos nós em busca de garantir que os que tinham dificuldade de conseguir por conta própria conseguissem com o apoio da gente junto aos órgãos públicos pra que eles tivessem carteira de identidade. [...] sabíamos que para

muitos meninos que moravam em lugares mais distantes ou na zona rural, não conseguiriam se deslocar e isso seria um empecilho ou fator de exclusão em relação a prova. Assim, a gente apoiou as escolas, estimulou as regionais a fazerem parcerias com as prefeituras para que os meninos não deixassem de fazer a prova, ou por falta de transporte ou por falta de um lanche. Por incrível que pareça, por falta de uma caneta preta para marcar a prova. (SECRETÁRIO A, entrevista realizada em 21/09/2020).

Percebe-se, aqui, a importância de se observarem todos os atores de uma política pública na sua implantação/implementação; também é necessário que se compreenda a importância do papel da escola na vida do estudante no que diz respeito a “alimentar expectativas de que o trabalho conjunto possa se traduzir em benefícios para os alunos” (GIEHL, 2015, p. 34). Assim, a partir dos dados, verifica-se o desenho do projeto, o delineamento das fases, iniciando-se pela emissão da documentação, depois a inscrição, até chegar ao dia da prova do Enem com a providência de transporte, lanche e material para o aluno realizar a prova. E também pode-se perceber pelas respostas ao questionário que 100% dos gestores têm conhecimento de todas as etapas do projeto. Além disso, as respostas ao questionário indicam que, majoritariamente, a responsabilidade de execução de cada uma das etapas é da escola, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 4 - O desenvolvimento das ações dessa etapa é de responsabilidade, majoritariamente, da escola, Crede ou alunos da escola

<b>Etapa</b>	<b>Escola</b>	<b>Crede</b>	<b>Alunos</b>
Documentação	91,8%	1%	7,1%
Inscrição	84%	4%	12%
Motivação	93%	4%	3%
Preparação	75%	18%	7%
Dia “E”/#Enemvou2dias	71%	17%	12%
Ingresso	84%	2%	14%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A tabela acima evidencia a importância da escola na execução do programa e como seu engajamento está diretamente ligado à execução do projeto. Percebe-se que em todas as fases é a escola que se responsabiliza pela execução das atividades e mais uma vez se é levado pensar no contexto da produção de texto de uma política pública relacionado com o contexto da prática, reforçando o argumento de que os

contextos das políticas de Ball são atemporais e não necessariamente acontecem numa ordem pré-estabelecida.

Os dados elencados acima também evidenciam que o maior envolvimento da Crede parece estar na etapa de Preparação e do Dia E, que são etapas que demandam um maior envolvimento logístico, próprio da atuação das Credes. Adicionalmente, os dados indicam que os alunos se envolvem mais na inscrição e ingresso, que são as etapas que dependem obrigatoriamente do aluno para serem efetivadas, já sendo esperado, portanto, um maior envolvimento dos mesmos no processo de inscrição e ingresso. É importante ressaltar, entretanto, que embora essas tenham sido as etapas com mais indicação de participação dos alunos, a maior parte das respostas ainda assinala que o desenvolvimento das ações de Inscrição e Ingresso são de responsabilidade da escola.

A fala do Secretário B abaixo permite a reflexão sobre a questão da documentação, de uma política, do por que, em especial, o ECJB não estar tão detalhado em documentos.

Quando você faz um programa muito bem estruturado, você impõe às pessoas a cumprirem ou você entra em constrangimento. E nós, não que a gente ache que a gente precise ser muito bem visto pelas escolas não, não é nem uma questão de estética, é muito de praticidade, não há efeito acadêmico se as escolas não estiverem gratuitamente envolvidas, no seguinte sentido: elas buscarem na gente apoio, ao invés de fazer a coisa porque a gente tá mandando. Se a gente estrutura demais as coisas, a gente não tem, sabe, se você olhar, nós somos talvez um dos estados mais pobres no sentido de documentação de programas, e não sei o quanto isso é defeito, porque primeiro há um gasto de energia enorme para você botar as equipes para escrever, passo a passo o programa: objetivos, não sei o que... ações... mas quando você bota aquilo dali pra rodar, e se as escolas não estiverem identificadas, e se elas quiserem fazer outra coisa? Você não vai deixar porque o programa não previa aquela ação? Então, historicamente, a secretaria vai na ideia, na concepção e desenha a concepção, mas ela não vai no detalhe, porque a gente preza por dar uma margem alta para que a escola desenvolva no seu modo. (SECRETÁRIO B, entrevista realizada em 25/09/2020).

O excerto destacado acima reflete uma característica do estado em ter pouca documentação que sistematize as políticas públicas desenvolvidas, característica essa que foi observada na própria construção desta dissertação, que teve dificuldade em descrever o programa a partir de documentos oficiais publicizados pela rede. Nesse sentido, pode-se perceber que as políticas educacionais se estabelecem no

ambiente escolar e que a “realidade educacional configura-se e transforma-se através de formas de gestão cotidiana” (SCHNECKENBERG, 2000, p. 2). Por esse motivo é tão importante um gestor escolar estar atento ao seu dia a dia; o fato de uma política pública não engessar a sua forma de trabalhar permite desenvolver um trabalho além de prazeroso mais adequado à sua realidade. Schneckenberg (2000) ainda diz que é muito importante ouvir e observar gestores, supervisores escolares, orientadores educacionais, professores, pais e alunos, como eles recebem determinada ação de uma política educacional e como eles agem diante de fatos ou propostas expostas:

Propostas inovadoras, que gerem mudanças, só são implementadas mediante interseção das dimensões técnica, política e humana de seus atores, as quais passam ainda pelo convencimento da comunidade sobre a sua importância. É aí que se encontra o papel decisivo do gestor escolar quando, na vivência do dia-a-dia, realiza esforços no convencimento do pessoal escolar sobre a qualidade e importância da proposta. Qualquer proposta inovadora referente a políticas educacionais somente terá êxito se o gestor e os membros internos da escola estiverem efetivamente envolvidos no processo, o que constitui condição para o convencimento da comunidade externa. (SCHNECKENBERG, 2000, p. 2).

Dessa forma, fica evidente a preocupação da Seduc, expressa por meio da fala dos seus ex-Secretários de Educação e, no trecho abaixo, em se ter um tema central que motive as pessoas a participarem, a estarem engajadas, dedicadas, mesmo diante de tensões naturais dentro de uma hierarquia o que corrobora com o já exposto acima.

É natural que existam tensões entre professores e direção, em qualquer ambiente de trabalho, a gente sabe disso, existe tensão entre diretores e a estrutura de gestão superior da secretaria, tensão entre o coletivo de professores, representado pelo sindicato, e o governo, representado pela secretaria de educação. Mas, apesar de todas essas coisas, que são naturais e fazem parte de um processo democrático, é muito bom, também a gente experimentar o momento que a gente compartilha de objetivos comuns e também estar do mesmo lado. É isso que eu percebi em todo Enem, em todo staff, em todos os quadros da secretaria, das gerências regionais, das escolas, dos professores, pais de alunos e mesmo os alunos, mobilizados em torno de um objetivo comum, que era garantir que mais e mais alunos das escolas públicas entrassem na universidade. (SECRETÁRIO A, entrevista realizada em 21/09/2020).

Diante disso, é possível verificar que a construção da maioria das políticas no estado do Ceará nasce de uma ideia central, que parte do seguinte pressuposto, que se não houver o envolvimento de toda a comunidade escolar não será possível desenvolver bem a política e alcançar bons resultados. No caso do Enem Chego Junto Chego Bem, cujo objetivo é engajar os alunos, fazendo-os acreditar ser possível o alcance de vaga em uma universidade, observou-se, durante a análise, a menção a desafios voltados principalmente para o envolvimento dos alunos no processo e que, na maioria das vezes, o gestor escolar tem papel fundamental, pois ele é o maior conhecedor da comunidade escolar em que está inserido. Com base no exposto, percebe-se que a política pública é complexa e está, muitas vezes, além do ambiente físico e das suas condições para a sua execução, pois,

a política educacional atua sobre a educação, mas não tem o domínio sobre ela, pois a educação com prática social ultrapassa a escola e conseqüentemente atua e interfere nesta, já que sua implementação dependerá das relações estabelecidas no cotidiano escolar. A política educacional é capaz de projetar, de pensar e de definir a formação das pessoas de que a sociedade necessita. Seus objetivos é que definirão a sociedade que se está buscando e o ser humano que a compõe. (SCHNECKENBERG, 2000, p. 4).

Com base nas respostas dos gestores escolares foi possível também perceber que eles percebem que o projeto é importante na melhoria da qualidade da educação do Ensino Médio, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 5 - Informe o grau de concordância com a assertiva: o projeto é importante para a melhoria da qualidade da educação do Ensino Médio

<b>Concordo totalmente</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Discordo parcialmente</b>	<b>Discordo totalmente</b>
70	24	0	6

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A análise apresentada nesse primeiro eixo da pesquisa, que tratou dos aspectos institucionais do Programa Enem Chego Junto Chego Bem, levou a algumas considerações importantes a respeito do projeto. Primeiramente, a respeito da ausência de documentação do programa, foi possível perceber que não foi redigida uma documentação oficial para o programa, propositalmente, com a intenção de não se engessarem as ações a serem desenvolvidas pelas escolas. Além disso, verifica-

se que a Seduc se encarrega de dispor sobre as diretrizes gerais do projeto e disponibiliza parte dos insumos necessários para a realização das atividades, mas cada escola executa da forma que melhor se encaixar no seu dia a dia.

Além disso, outra consideração importante para esse eixo diz respeito à preocupação da Seduc com o retorno das escolas acerca das ações propostas para a realização do projeto. Verificou-se que há a atenção com o local onde a política pública de fato acontece, que é a escola. Nesse sentido, a Seduc, por meio das Credes, busca retorno das ações que são apresentadas para a escola, ouvindo os gestores a cada ano para melhorar as iniciativas, de forma a modificar, à medida que for necessário, algumas etapas do projeto.

Na próxima seção será apresentado o quanto o processo de implementação do Programa Enem Chego Junto Chego Bem implicou para a comunidade escolar, refletindo sobre os seus principais efeitos do programa no que diz respeito à mobilização da rede e ao protagonismo juvenil.

### **3.3.2 Protagonismo juvenil e mobilização da rede**

De acordo com Napolini (2001), no geral, as reformas educacionais adotam dois tipos de fluxo: vertical ou horizontal. O primeiro impõe as decisões de cima para baixo, e no segundo não há compartilhamento das decisões entre os níveis hierárquicos. O autor destaca que o estado do Ceará adotou um terceiro tipo de reforma educacional, o espiral, no qual há combinação dos fluxos vertical e horizontal. Nesse modelo de fluxo, Napolini (2001) evidencia que as decisões

transitam tanto a partir dos níveis hierárquicos superiores (como as secretarias municipais e estadual de educação), como a partir da base (conjunto de escolas). Embora o percurso possa parecer mais longo e demorado, este modelo mostra-se mais resistente às pressões políticas e econômicas, o que demonstra a sua capacidade de garantir a sustentabilidade e adaptabilidade às mudanças.

A construção desse modelo só é possível, portanto, se for feita de maneira coletiva e dialética: ao mesmo tempo todos participam e tomam decisões que consideram tanto a experiência local, na escola, como as demandas de estado. (NASPOLINI, 2001, p. 170).

Assim, um exemplo de projeto do estado que evidencia uma mobilização nesse sentido é o Prêmio Escola Nota 10, cujo objetivo é ser uma política indutora da

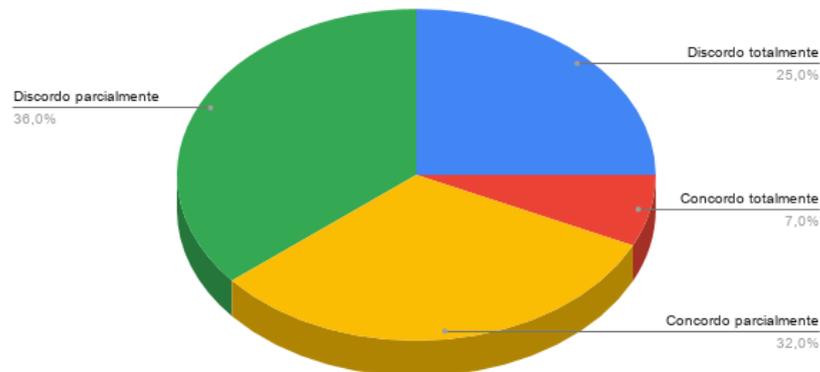
melhoria do desempenho educacional no estado, realizando ações entre escolas de maior desempenho escolar e as de menor desempenho (CALDERÓN; RAQUEL; CABRAL, 2015). Outro exemplo – esse já voltado para o Ensino Médio e destacado anteriormente neste estudo – são os Projeto “Eu curto a universidade” e o “Rumo à universidade”, que evidenciam a importância da mobilização da rede e a valorização dos estudantes na execução dos projetos e, conseqüentemente, a melhora da qualidade educacional.

Nesse sentido, o objetivo do Projeto Enem Chego Junto Chego Bem ultrapassa o objetivo de alcançar 100% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio inscritos no Enem, também atua com o propósito de apoiar e incentivá-los a fazerem a prova e participarem da competição por uma vaga na universidade pública. Isso pode ser verificado nas palavras do Secretário A:

então a gente percebeu tudo isso e percebeu que a gente precisava fazer com que os alunos das escolas públicas, os trabalhos de apoio e motivação, para que nossos meninos pudessem fazer a prova e entrar nessa competição. É uma competição dura, mas a primeira condição para se vencer uma competição é aprender a competir, é fazer experiência, é fazer a primeira vez, conhecer a prova, ver como é, na próxima vez vai mais seguro, menos nervoso, já não é algo desconhecido. (SECRETÁRIO A, entrevista realizada em 21/09/2020).

A partir dos objetivos traçados para o projeto, pode-se perceber que a Seduc investiu em estratégias de preparação para os alunos para além daquelas já executadas por algumas escolas no estado: “[...] começamos a aumentar o número de aulas, a fazer maratonas nos sábados, nas férias, para estudar para o Enem” (SECRETÁRIO A, entrevista realizada em 21/09/2020). Essas ações culminaram nas etapas 3 e 4 do projeto, que são motivação e preparação, respectivamente. Ao se pensar na operacionalização de todas essas iniciativas. Considerando, principalmente, que a escola precisa estar envolvida na execução de todas essas seis etapas do ECJCB e conciliá-las com as outras demandas imputadas à instituição, o questionário lançou aos gestores algumas questões para se compreender melhor a relação dos mesmos com as demandas do projeto.

Gráfico 5 - Sinto-me sufocado pelas atividades do projeto

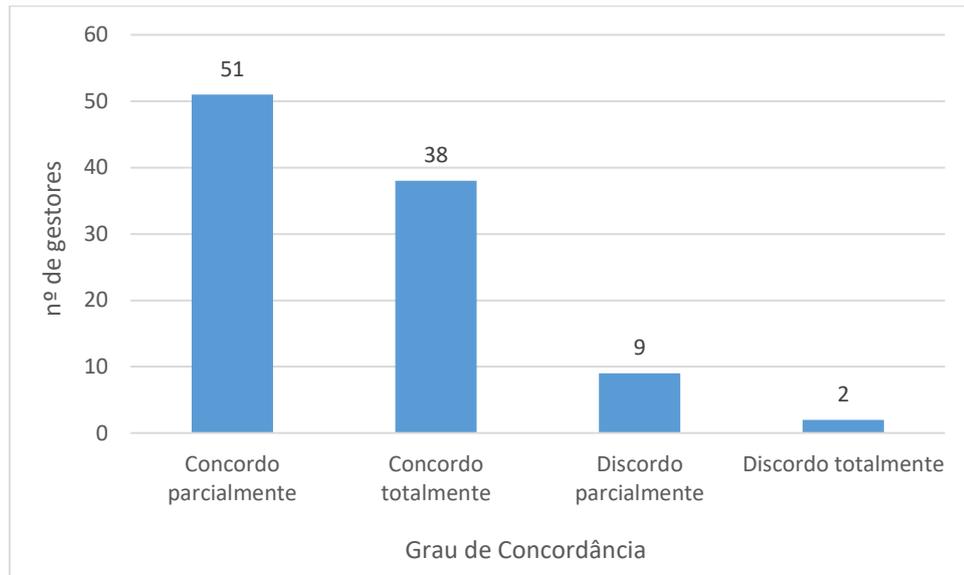


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir do Gráfico 5 verifica-se que a maioria dos respondentes não se sente sufocado pelo projeto (61%). Esse é, portanto, um indicativo de que as rotinas de trabalho voltadas para a consecução do projeto já foram assimiladas pelos gestores e pelas escolas sem maiores dificuldades. Pode-se pensar que essa resposta se relacione com o fato de que as atividades de preparação para o Enem já se faziam presentes no cotidiano de parte das escolas do estado e o que tem sido feito ao longo dos anos é um aprimoramento delas. No entanto, é importante registrar que 39% dos diretores sentem-se sufocados pelas atividades do ECJCB, fato que merece um aprofundamento o qual não será possível neste estudo, pois exige um maior número de dados para análise. De acordo com Napolini (2001), foi implantado no estado do Ceará um movimento que recebeu o nome de Escola do Novo Milênio, que procurou gerar consenso dentro de um modelo de planejamento participativo desde a escola até o governo de estado, envolvendo também toda a comunidade e os municípios. Outro fator interessante percebido nos questionários é que a maioria dos gestores das escolas (51%) atuam nas mesmas instituições de ensino há mais de 6 anos, ou seja, acompanha o projeto na mesma escola desde o seu início e pode sugerir ou modificar a sua forma de execução do mesmo com mais facilidade e propriedade, fazendo valer, assim, a premissa do processo de redemocratização da escola pública e de sua gestão, como já exposto anteriormente e defendido por Schneckenberg (2000). Acredita-se que com isso seja possível otimizar o processo e observar com mais cuidado os pontos que podem ser melhorados a cada ano.

Para refletir um pouco na questão da participação dos alunos na execução do projeto, procurou-se captar dos gestores das escolas como eles entendiam a participação dos alunos no ECJB, e a resposta pode ser verificada no gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Considero que o projeto tem alcançado o propósito de mobilização dos alunos para realização do exame



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com base no gráfico, 89 gestores acreditam que o projeto tem mobilizado os alunos do Ensino Médio para a realização das provas do Enem. Adicionalmente, de acordo com o Secretário B, um dos motivos da criação do projeto Enem Chego Junto Chego Bem foi justamente o de trabalhar para essa mobilização, “na dimensão de que todo estudante precisa pelo menos tentar, pelo menos estar num processo e isso foi rapidamente percebido pelas escolas, que tinham a cultura de inscrever os alunos pelo convencimento, usando suas estratégias” (SECRETÁRIO B, entrevista realizada em 25/09/2020). Reitera-se, aqui, a importância da análise de uma política pública por meio dos atores da política; através da percepção desses atores, os gestores do estado podem analisar a eficácia de um programa, pois o feedback recebido ao longo da sua execução pode indicar a eficácia ou não da política. Diante do exposto pode-se entender que a “gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto” (LÜCK; SCHNECKENBERG; DURLI, 1999, p. 15). E assim a política pública vai se moldando à realidade da escola.

É importante ressaltar que não há vagas nas universidades públicas para todos os alunos do Ensino Médio. De acordo com Andriola e Barrozo Filho (2020, p. 596), “o número de vagas ofertadas pelo Sistema Federal de Ensino é sempre muito inferior à demanda, o que deixa transparente nosso déficit em proporcionar oportunidades de acesso ao ensino superior”. Além disso, segundo Almeida (2012), o acesso à universidade é privilégio de poucos, e mais propícia para os jovens entre 18 e 24 anos com maior renda familiar. Dessa forma, percebe-se aqui, que o projeto está diretamente voltado para uma seleção (Enem) e o alcance por uma vaga no ensino superior público, no entanto, por ser um exame seletivo, há escassez de vagas de ensino superior no estado com relação ao público da escola pública que é atendido pelo projeto, como exposto acima. A Tabela 3, que foi apresentada no Capítulo 2 desta dissertação, indica que, em 2018, por exemplo, apenas 20% dos alunos do 3º ano da rede pública do Ensino Médio do Ceará foram aprovados em uma Instituição de Ensino Superior. É possível elencar outras perspectivas de entrada no ensino superior que podem ser desenvolvidas junto aos alunos ao participarem do projeto, como entrada no ensino superior via ProUni ou Fies, na medida em que essas iniciativas também fazem uso do Enem como parte do processo seletivo. Entretanto, ainda é preciso considerar que uma parte significativa dos estudantes que se formam nas escolas públicas do estado não ingressam no ensino superior. Fica um questionamento sobre a contribuição do programa ECJCB para suas opções de percurso escolar ou profissional pós-Ensino Médio, mais especificamente a respeito do que tiraram de proveito em toda a preparação realizada ao longo do ano letivo, na medida em que os dados de pesquisa demonstraram que a atenção dada pela escola, Crede e secretaria aos alunos do 3º ano do Ensino Médio estavam voltados para o Enem. As respostas para essas perguntas seriam encontradas se houvesse um monitoramento desses estudantes, se fosse possível mapear o pós-Enem, para se mensurar a questão dos ganhos proporcionados pelo programa que ultrapassem a preparação para o Enem e a obtenção de vaga em uma universidade, como habilidades cognitivas nas áreas trabalhadas durante a preparação para as provas.

De acordo com Neves, Raizer e Fachinetto (2007), a educação exerce um papel de extrema importância no fortalecimento das dimensões socioeconômicas. O conhecimento trazido pela educação deve ser fonte de saber, e não um fator de exclusão. Os autores defendem que distribuir conhecimento entre os grupos sociais é um dos desafios da democracia. Em se tratando de ensino superior, destacam que,

embora o ensino superior no Brasil tenha passado por um processo de expansão, ainda assim não permitiu que o problema de acesso ao ensino superior fosse dirimido, pois persiste o problema na base na educação básica. Os autores defendem que, para se democratizar o acesso ao ensino superior e também alcançar uma maior equidade na oferta educacional, é necessário não só elevar o tempo de escolarização da população, mas acima de tudo melhorar, urgentemente, a qualidade da educação básica que é oferecida.

Tendo como base os dados já apresentados sobre o ECJCB é possível compreender que o projeto nasce da perspectiva da mobilização dos atores para a execução da política. Nesse sentido, para o Secretário B, a palavra-chave de todo o processo é engajamento, não só dos alunos, mas de toda a escola, das regionais e da Seduc.

[...] para mim, o efeito colateral e o mais impactante que eu considero, é a sinergia que o Enem Chego Junto Chego Bem cria nas escolas, no seu cotidiano, para colocar os alunos engajados que é a palavra-chave, para mim, é o engajamento. É o aluno do EM querer ele tomar essa decisão. (SECRETÁRIO B, entrevista realizada em 25/09/2020).

O Secretário B (entrevista realizada em 25/09/2020) ainda destaca que o ECJCB não é somente um programa executivo, é “um programa de mobilização e engajamento”; afirma também que “não tem um programa assim no Brasil [...] de ideia força [...] acho que ele é um modelo para esse tipo de ação. Não é ação que faz o programa, não é o cumprimento de agenda que o programa estabelece ou do orçamento, mas sim o final dele”. Nesse ponto reforça-se a importância de realização deste estudo, da necessidade de se aprofundar o conhecimento desse tipo de programa, para que seja possível a reflexão sobre o quanto ele consegue atingir seus propósitos de mobilização e melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio, por meio da mobilização e do protagonismo dos jovens e também a instigação a outras redes de ensino a estruturarem ações com esse propósito.

A educação funciona como imaginário, a educação não é uma coisa objetiva e concreta, o papel é objetivo e concreto, mas quem lê, que se submete à leitura precisa estar muito conectado com futuro e com coisas que quer vivenciar e nós da secretaria da educação, a gente muitas vezes foca em formação, currículo, mas isso é parte, que não vou chamar de secundária, mas se você faz isso e esquece o engajamento, a política não rola. Então nós somos muito focados no

engajamento, o Enem Chego Junto Chego Bem, como outros programas cumprem um papel simbólico. (SECRETÁRIO B, entrevista realizada em 25/09/2020).

Um outro ponto importante e que merece destaque na discussão é o investimento feito pela Seduc nas ações do ECJCB. Tomando como base o ano de 2012, um termo de cooperação foi firmado com empresas para a realização de impressão dos simulados do Enem, folders e banners para divulgação do projeto, material didático para os estudantes, apoio logístico, locação de ônibus para transporte dos estudantes no dia das provas, estrutura para stands, dentre outros, e o estado investiu em torno de R\$ 5.000.000,00 para a consecução do programa naquele ano. Com essa informação, os ex-secretários foram questionados se acreditavam que o investimento direcionado havia sido satisfatório. As respostas foram unânimes no sentido de considerarem como um bom investimento; disseram que o investimento realizado é um “upgrade” aos valores já investidos na escola. Além disso, segundo o Secretário B, a escola não depende exclusivamente desses recursos para realizar as atividades de preparação para o Enem:

se você colocar em conta todo o investimento que é feito na escola que trabalha em função do Enem também, esse valor seria muito mais alto, isso é um upgrade, o valor dele é muito razoável, nem muito e nem pouco, ele está na medida do que cumpre o papel dele naquilo que está se propondo. (SECRETÁRIO B, entrevista realizada em 25/09/2020).

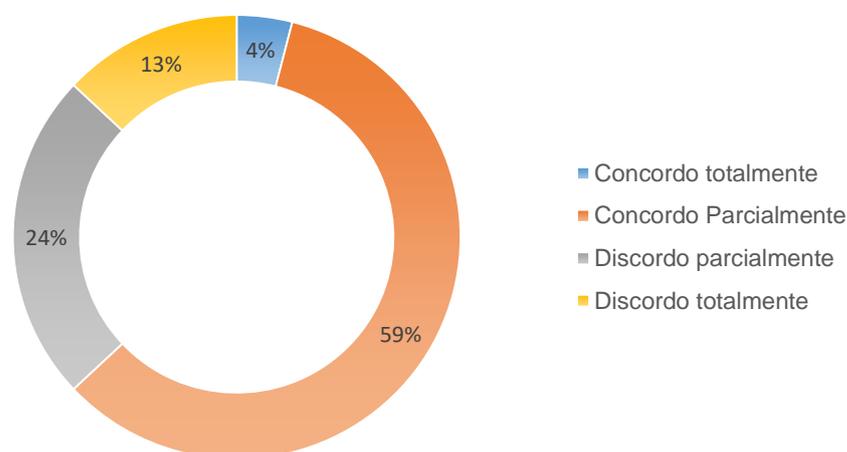
Os ex-secretários disseram também que, com o objetivo de diminuir os gastos, firmou-se uma parceria com os municípios para o fornecimento do transporte nos dias das provas, pois, como elas ocorrem aos finais de semana, os alunos podem ser transportados até os seus locais, já que esse fator é considerado crucial para a participação dos estudantes no exame. Assim, os custos são minimizados, sendo possível atender a um número maior de estudantes, conforme as palavras do Secretário A,

eu acho um investimento sensato e adequado. Quando você imagina 100 a 150 mil alunos para que eles tenham apostilas com as provas do Enem, para que eles tenham mais aulas, mais acesso à plataforma de ensino para o Enem virtual. Aí você pensa, se 100 mil alunos, eu der 10 reais por aluno, já dá 1 milhão. Então esses 5 milhões são 50

reais por aluno, eu estou garantindo viagem para ele fazer a prova, estou garantindo comida, estou garantindo mais aulas, material para estudar, eu acho que é um gasto altamente sensato. (SECRETÁRIO A, entrevista realizada em 21/09/2020).

O questionário também buscou saber dos gestores da escola qual a opinião acerca dos recursos repassados pela Seduc para a execução do projeto. Isso pode ser verificado no gráfico abaixo:

Gráfico 7 - Há provisão de recursos suficientes para desenvolvimento do projeto na escola?



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É possível perceber que a maioria dos gestores concorda parcialmente com a suficiência dos recursos para a execução das ações, e apenas 4% concordam totalmente. Esse dado se contrapõe ao que os ex-secretários da Seduc informaram a respeito desse ponto, pois, para eles, os recursos do projeto ECJCB podem ser vistos como um “upgrade”, um recurso extra para a escola. Mediante tais informações, seria importante investigar melhor por que os gestores das escolas não acham suficientes os recursos, em quais ações/etapas do projeto acham que há escassez, e assim entender melhor como o recurso do projeto é distribuído para as escolas, se haveria possibilidade de melhorar essa questão.

Retomando a questão da mobilização da escola e dos estudantes, pode-se perceber a efetiva criação de uma rede de apoio para que, mesmo com pouco recurso

financeiro, os estudantes se preparem para as provas a partir das aulas oferecidas pelos professores e o suporte disponibilizado pela Seduc. Ainda assim, os ex-secretários relataram dificuldades básicas para a realização do exame; estudantes que não tinham um lápis e caneta para fazerem a prova, ou recursos para o transporte de suas casas até o local das provas, devido ao fato de o Enem não ser realizado em todas as cidades. Sabe-se que esse ponto de logística para realização das provas do Enem é algo desafiador, mas, de acordo com Travitzki (2013), pode ser minimizado caso haja mais de uma edição do Enem, como acontece com o teste SAT nos Estados Unidos. No entanto, isso está posto apenas como uma sugestão, não há como entrar em maiores detalhes sobre tal assunto neste estudo.

Os ex-secretários ainda destacam que o querer ter acesso ao ensino superior é circunstancial, pois muitos alunos da rede pública do estado vêm de famílias em que os pais não possuem ensino superior e, dessa forma, não possuem motivação genuína para estudar e se preparar para fazer uma seleção, como já dito anteriormente, muito concorrida. E eles acreditam que o papel da escola e dos professores nesse ponto é fundamental, pois, a partir do estímulo da escola, é possível reverter essa perspectiva e assim alcançar um número maior de estudantes com vontade de se prepararem e competirem por uma vaga em uma universidade pública. Isso vai muito ao encontro dos desafios do Ensino Médio no Brasil, que são instituir políticas públicas efetivas para os jovens, auxiliando os estudantes na construção da cidadania, com oferta de perspectiva cultural capaz de expandir seus horizontes.

Pois bem, neste ponto, observa-se como é importante que os gestores das escolas possuam capacidade de modificar, reestruturar, envolver a comunidade escolar nos desafios do cotidiano e na execução das atividades. Travitzki (2013) analisa a autonomia escolar como um fator importante de medida da qualidade da educação. O autor diz que analisar o eixo autonomia-heteronomia escolar é saber que

este eixo não serve apenas para defender um ou outro extremo – ou ainda o meio termo, mas também pode ajudar a elaborar estratégias mais completas, se partidos do pressuposto de que é necessário, nas políticas públicas de educação, atuar simultaneamente nos dois lados, com objetivo de aprimorar a qualidade. (TRAVITZKI, 2013, p. 109).

Com base nas informações apresentadas nesta seção, fica evidente como o estado do CE tem investido em ações com o objetivo de melhorar a qualidade da

educação no Ensino Médio e que isso tem surtido efeito na questão do engajamento dos estudantes sobretudo na mobilização da rede. Esse dado de pesquisa coaduna com as alterações realizadas na estrutura do organograma da Seduc, que criou órgãos específicos para o Ensino Médio (CEARÁ, 2019d) e para a promoção do protagonismo juvenil, que foi apresentado no Capítulo 2 deste estudo, além das próprias Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, as quais exigem que se tenha uma estruturação de projetos educativos capazes de interagir com os modos de ser e de se desenvolver dos estudantes (BRASIL, 2013). Percebeu-se que o caminho é árduo e longo, pois desenvolver atividades que sejam capazes de motivar os alunos de forma a mudar algumas concepções não é tarefa fácil. Este estudo, a todo momento leva à importância de se ter uma gestão escolar forte, motivada e que consiga atuar de forma democrática, envolvendo a comunidade escolar nas decisões e na atuação dos projetos.

Mediante a análise dos dados feita nesta seção que se dedicou a identificar as potencialidades do projeto ECJCB, elencam-se as principais considerações desse eixo, tendo em vista os dados trazidos da pesquisa de campo. O primeiro ponto se refere à mobilização e ao engajamento da rede escolar na execução das ações do projeto; sem essa mobilização e engajamento, talvez o projeto não tivesse ganhado a solidez que possui atualmente frente aos sujeitos que foram abordados na pesquisa. Adicionalmente, verificou-se a importância de os gestores escolares possuírem autonomia para exercer suas funções, trazendo, assim, muitos benefícios para a política pública, de forma a entregar um feedback para as Crides e a Seduc das atividades realizadas no projeto, para rever ou reavaliar alguma ação do projeto que não esteja funcionando tão bem como a formulada inicialmente.

O terceiro dado de pesquisa diz respeito à questão do trabalho na perspectiva de futuro dos estudantes, um importante ponto da análise do projeto Enem Chego Junto Chego Bem no qual professores e gestores escolares buscam estratégias para mudar concepções e investem tempo em atividades as quais têm como foco fortalecer o protagonismo juvenil. Em relação ao protagonismo juvenil, é importante destacar que não foi observada claramente a participação ativa do jovem na execução da política, mas, sim, um tipo de tutela oferecida pela Seduc para que os jovens consigam cumprir todas as etapas do programa e realizar o Exame. Nesse cenário, avalia-se que o fortalecimento do protagonismo juvenil poderia ser propiciado após a conclusão do Ensino Médio, na medida em que o programa pode auxiliar o estudante a

consolidar hábitos que colaborem para a continuidade de seus estudos, ou que o emprego que ele obtenha no futuro seja fruto de todo o investimento feito pela Seduc. Recomenda-se, portanto, a realização de um estudo específico que analise os aspectos de protagonismo juvenil, propiciados e/ou efetivamente desenvolvidos no programa, assim como a percepção que os sujeitos envolvidos na implementação dessa política têm a respeito do conceito de protagonismo. Além disso, a seção também chegou à consideração a respeito da importância da etapa da emissão de documentos dos estudantes para que realizem o exame. Constatou-se um trabalho muito grande em torno dessa etapa do projeto, que envolve a Seduc, ao monitorar a situação dos estudantes sem documento, da Crede, ao auxiliar as escolas nas estratégias para a emissão de documentos, das escolas no monitoramento dos alunos desde o ato das matrículas até a efetiva emissão da documentação; aqui se verifica um outro ponto, qual seja, a Seduc assume um papel de apoio fundamental para que o estudante possa ser capaz de se inscrever no Enem. A partir disso, na próxima seção, serão apresentados os pontos que merecem uma atenção especial no projeto Enem Chego Junto Chego Bem e que foram considerados como fragilidades do programa.

### **3.3.3 O que pode melhorar?**

O projeto Enem Chego Junto Chego Bem, tendo em vista toda pesquisa realizada, mostrou-se bem definido e com grande aceitação por parte das escolas. É um projeto extenso, acontece ao longo de todo o ano e, embora suas fases sejam bem definidas, é possível perceber nele algumas fragilidades, através das entrevistas realizadas e dos questionários aplicados. Na apresentação dessas há a intenção de auxiliar a Seduc no melhor desenvolvimento das ações e o objetivo de demonstrar que a execução de uma política pública depende do feedback recebido daqueles que a executam no “chão da escola”. Assim, permite-se o aprimoramento da política ao longo de sua execução, o que coaduna com os autores apresentados no referencial teórico deste estudo, no sentido de que a política não é estática e, segundo Condé (2012), os processos de avaliação e monitoramento são de extrema importância para definir os rumos dessa política, pois permitem levantar considerações para modificá-la, intervir quando necessário, para que assim, ela possa ser efetiva.

Dessa forma, as etapas “Preparação” e “Dia E” são as consideradas mais frágeis, tanto pelos ex-secretários quanto pelos gestores das escolas. Ao serem questionados os ex-secretários da educação, foram unânimes em relação às etapas mais frágeis, e os gestores escolares também sinalizaram em suas respostas que as maiores dificuldades estão nessas duas etapas. A etapa preparação, quarta etapa do programa, é aquela destinada à preparação dos alunos para a realização das provas do Enem. É a mais pedagógica, na qual são realizados aulões, práticas de redação, a iniciativa “Enem não tira férias”, concurso de redação, dentre outras atividades. Já a etapa dia E, a quinta do projeto, tem como objetivo incentivar a participação dos alunos nos dias das provas do Enem, por meio de disponibilização de transportes para os locais das provas, oferta de lanches e materiais para os estudantes.

Em relação à etapa de preparação, foi questionado aos gestores escolares se as principais atividades apontadas na pesquisa realizada aconteciam nas escolas. O resultado foi o seguinte:

Tabela 6 - Em relação à etapa 4: Preparação – resposta sim ou não

Pergunta	Sim	Não
A escola recebe da Seduc as apostilas com provas anteriores do Enem?	94%	6%
A escola realiza o #EnemNãoTiraFérias?	95%	5%
A escola realiza aulões preparatórios para o Enem?	100%	-
A escola realiza práticas de redação voltadas para o Enem?	100%	-
A escola fornece reforço das quatro áreas de conhecimento do Enem?	87%	13%
A escola é uma escola polo para a oferta de reforço das quatro áreas de conhecimento do Enem?	39%	61%
A escola incentiva os alunos a realizarem atividades no portal Aluno Online?	96%	4%
A escola incentiva o uso dos recursos oferecidos pelo MEC, Seduc/CE e Centro de EaD?	96%	4%
A escola realiza/participa do #FDSCurtindoEnem?	91%	9%
A escola realiza/participa do #EnemChegoJuntoChegoa1000?	98%	2%
A escola realiza a aplicação de simulados fornecidos pela Seduc?	96%	4%
A escola realiza ciclo de palestras?	92%	8%
A escola incentiva os alunos a participarem do Quiz Enem?	95%	5%
A escola incentiva os alunos a utilizarem o plantão tira dúvidas da Seduc, via 0800?	73%	27%
A escola participa do #EnemNaRede?	84%	16%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A tabela mostra que maioria das atividades é realizada pelas escolas. Quanto às que apresentam o maior número de repostas negativas, isso pode estar relacionado ao fato de que algumas atividades, como o reforço nas áreas de conhecimento do Enem, acontecem nas escolas polo, o que pode ser considerado um

fator dificultador, tendo em vista que para os estudantes participarem das atividades é necessário o seu deslocamento. Percebe-se que, das 100 escolas, 39 são escolas polos, entretanto, como as escolas não foram identificadas na pesquisa, não é possível saber qual a localidade de cada uma e nem a qual coordenadoria do estado pertencem.

Outro ponto de atenção é a respeito do plantão tira dúvidas oferecido pela Seduc, no qual há professores em horários e dias determinados para sanarem as dúvidas dos alunos; de acordo com os gestores, há 27 escolas que não incentivam a utilização dessa ferramenta, mas não foi possível verificar o motivo, para tal seria necessária uma nova rodada de perguntas. A partir desses dados é possível problematizar o benefício da oferta desse recurso para alunos que, essencialmente, usam plataformas digitais para estudos e comunicação.

Ao se analisar a dificuldade na realização das ações da etapa preparação, verificou-se que, para os gestores escolares, o planejamento da etapa possui um nível de dificuldade pequeno. 64% classificaram como 1 ou 2 o nível de dificuldade em planejar a etapa, e 80% dos gestores consideram mais desafiador o envolvimento dos alunos na execução da etapa. Isso reafirma a questão apresentada na seção anterior e no segundo capítulo desta dissertação a respeito da evasão no Ensino Médio e também as dificuldades que essa etapa de ensino enfrenta em todo o país. O Secretário A afirma que a etapa de preparação é a mais propícia a ajustes, pois ela depende de estratégias e ações que sejam capazes de envolver os estudantes, sendo necessário inovar essas estratégias todos os anos. Diz também que a preparação é uma etapa frágil porque

a maioria dos meninos vem com a trajetória de escolarização frágil, desde o Ensino Fundamental, eles não têm, em casa, condições de estudo. Têm por exemplo, na maior parte dos casos meninos que estão no Ensino Médio e que já estudaram muito mais que os pais, então eles não têm muitos elementos de motivação. Então é nessa fase que a gente sempre poderá fazer mais. Teria muito o que fortalecer nesse sentido. (SECRETÁRIO A, entrevista realizada em 21/09/2020).

O Secretário B reafirma os desafios da etapa da preparação:

A preparação tem a ver com o Enem não tira férias, que no período de férias os alunos tinham atividades na escola. A gente, nos primeiros

anos, tinha uma parceria com o professor Manoel Andrade, da aprendizagem cooperativa, e até hoje a gente tenta dar continuidade, mas pela complexidade, às vezes a gente não consegue dar do jeito que a gente pensa, porque a aprendizagem cooperativa também nasceu junto com essa ideia do estudante poder dar o melhor de si para os colegas, para se prepararem melhor para o Enem. Então a gente fazia inúmeras formas de programas de preparação. Nos últimos 4, 5 anos fizemos parceria com a Fundação Demócrito Rocha, que era muito estratégica pra gente, porque por meio dessa parceria a gente conseguiu desenvolver uma série de mecanismos de atividades, tanto de material impresso, as provas das últimas edições, entregar para todas escolas, manual de redação, carreiras, aulas preparatórias, os aulões que a gente desenvolve em quase todas as regionais. (SECRETÁRIO B, entrevista realizada em 25/09/2020).

As atividades macro, como as caravanas de aulas organizadas por professores, são realizadas de forma regionalizada, ou seja, pelas regionais e em cidades polos, e não há participação direta de todas as escolas, mas ficou claro também que cada escola organiza suas atividades de forma independente. Assim, um ponto a ser melhorado é a expansão dessas atividades denominada caravanas, nas quais um grupo de professores organiza aulas e visita as escolas, para um nível micro, de forma que todas as escolas recebam as caravanas das regionais.

Um outro ponto considerado desafiador é o dia E, a etapa 5 do projeto, pois a aplicação das provas do Enem não ocorre em todos os municípios do estado, fator dificultador para os alunos que residem em cidades distantes. Por esse motivo, a Seduc se organiza junto às Credes, escolas e municípios e providencia o transporte dos estudantes, além de alimentação e hospedagem, quando necessário. Mesmo assim há a questão da mobilização dos estudantes para participarem dos dois dias de provas do Enem. Como já apresentado, o estado do CE possui um grande número de inscritos para o Enem, mas levar os alunos a se sentirem motivados e irem realizar as provas em dois dias, com o hiato de uma semana, é um grande desafio, pois requer uma maior organização por parte da Secretaria e de todos os envolvidos. Foi relatado pelo Secretário B na entrevista que a cada ano há uma discussão de como será essa logística, licitação para o transporte ou parceria com as prefeituras.

Uma questão importante levantada pelo Secretário A foi a das avaliações universais da aprendizagem. O estado do CE realizou de 2008 a 2012 avaliações externas envolvendo as três séries do Ensino Médio e a partir de 2013, avalia de forma censitária somente a 3ª série. O secretário considera que as avaliações da forma como vinham sendo realizadas não gerava um ganho para os alunos e professores,

pois muitos estudantes faziam a prova somente porque era uma demanda advinda da gestão. Ele considera que o Enem é a grande avaliação do Ensino Médio no Brasil. Levando-se em consideração também que os níveis de proficiência não mudavam tanto de uma etapa para outra, optou-se por otimizar o investimento do recurso e focar na preparação para o Enem, pois acreditava-se que

era uma avaliação que importava para nós para dizer como estava o aprendizado mas que não tinha uma repercussão grande para boa parte dos professores de português e matemática, e não tinha repercussão para o aluno, eles faziam a prova por fazer. Estão pedindo para responder essa prova, vamos responder, porque ela não tem importância para minha aprovação, para minha carreira. Mas uma nota de 700 ou 900 numa redação no Enem podia definir, assim, o caminho para minha vida. (SECRETÁRIO A, entrevista realizada em 21/09/2020).

Sobre esse aspecto relatado pelo secretário, é importante considerar que a literatura apresenta diferentes entendimentos em relação à utilização de avaliações em larga escala para mensurar a qualidade da educação. De acordo com Brooke, Alves e Oliveira (2015), umas das principais funções dessas avaliações é fornecer aos gestores uma medida objetiva acerca da aprendizagem dos alunos, além de subsidiar informações para a concepção de políticas públicas de educação, e como exemplo desse tipo de avaliação, pode-se citar o Saeb. O uso de testes padronizados e a discussão não são algo novo, mas, segundo Vianna (1978), ganhou força na década de 1960. O autor ainda afirma que

os testes e suas possíveis consequências são muitas vezes invocados para justificar ou tentar explicar problemas que, na verdade, resultam de uma crise de todo o sistema educacional, para não dizer da nossa própria civilização, e da nossa incapacidade para solucioná-los. (VIANNA, 1978, p. 174).

O autor ainda destaca que já nessa época havia uma preocupação dos professores em preparar seus estudantes para as provas, não somente as provas de um vestibular, por exemplo, mas as provas que eram aplicadas no decorrer do ano letivo. Assim, a grande questão percebida no decorrer deste estudo e do levantamento dos dados está exatamente na característica do Projeto ECJCB em preparar os alunos para realizar a prova do Enem, sem o propósito de monitorar a qualidade da educação

ofertada pelo Ensino Médio, na medida em que o objetivo do Enem, enquanto exame para concorrência de vagas em uma universidade, não é oferecer à escola ou ao estado o diagnóstico da avaliação. Nesse sentido,

sem a abrangência de uma avaliação padronizada e sem a objetividade da medida construída a partir de metodologias conhecidas e confiáveis, a pesquisa na área da educação carece da ferramenta básica para investigar as razões das diferenças de aprendizagens entre alunos, escolas e sistemas. (BROOKE; ALVES; OLVEIRA, 2015, p. 243).

Os autores realçam ainda que, para ser possível fazer a avaliação de uma política educacional voltada para a melhoria do ensino e da aprendizagem, é necessário o uso de uma medida capaz de dizer o que os alunos estão aprendendo ou deixando de aprender e ela precisa ser igual para todos. Dessa forma, a institucionalização de uma avaliação cujo foco seja a escola e o currículo, que seja capaz de fornecer um retorno às escolas do que elas têm ensinado aos seus estudantes e forneça aos professores da rede uma formação voltada para o currículos e habilidades que precisam de ser trabalhados no Ensino Médio tem um propósito e utilidade bastante diferentes do próprio projeto ECJCB.

Dessa forma, defende-se que o projeto Enem Chego Junto Chego Bem seja executado como preparação ao longo do ano letivo. A realização das provas do Enem e de avaliações externas para os estudantes do Ensino Médio têm propósitos diferentes, mas complementares na rotina pedagógica da escola pública de Ensino Médio. De um lado, há um projeto que trabalha não somente o pedagógico, mas também fatores motivacionais dos alunos, ou seja, com foco maior no estudante. De outro lado, a avaliação externa tem a escola como foco, o currículo que precisa ser colocado em prática pela equipe pedagógica, pode dar às escolas um retorno daquilo que tem sido ensinado, por meio de devolutivas dos resultados das avaliações, e não se restringe ao contexto do terceiro ano do EM. O projeto Enem Chego Junto Chego Bem, uma política pública bem instituída na Seduc, tem a capacidade de mobilizar as diversas esferas da comunidade escolar e da Seduc. Isso se dá pela cooperação, que é um fator muito forte em grande parte das políticas do estado do Ceará. Por meio do engajamento da comunidade escola foi possível verificar que os atores da política trocam experiências, o que pode gerar um ganho na qualidade da educação no estado. Unindo-se, então, essas duas vertentes do projeto e da continuidade da

avaliação externa para o Ensino Médio, acredita-se que haverá um ganho ainda maior para a educação e para a vida dos estudantes.

Diante do exposto, verifica-se que o projeto Enem Chego Junto Chego Bem vem cumprindo seu papel de ideia força para as atividades realizadas pela escola na preparação dos estudantes da rede estadual do Ceará para o Enem. Os dados das entrevistas com os ex-secretários e as respostas ao questionário aplicado aos gestores escolares demonstraram os pontos positivos, já encontrados na pesquisa documental do Capítulo 2 deste estudo, no entanto mostraram também fragilidades, que podem ser superadas no intuito de se aproveitar a motivação já existente na comunidade escolar, com o propósito de promover uma mudança na qualidade da educação do Ensino Médio no estado. Dentre as fragilidades, citam-se: (i) Etapa de “Motivação”: que exige da Seduc e das escolas uma mobilização em torno de motivar os estudantes na preparação para as provas. Verificou-se uma dificuldade na consecução desta etapa por ser mais abstrata e por não depender somente de disponibilização das atividades, mas do envolvimento dos alunos; (ii) Etapa de “Preparação”: por se tratar de uma etapa mais pedagógica, as dificuldades são esperadas, pois os professores precisam se dedicar a ministrar suas aulas, contemplando também o foco maior na preparação para o Enem; (iii) Desenvolvimento profissional para os professores: todo o trabalho envolvido na realização das atividades do projeto ECJCB exige dos professores um grande trabalho e assim percebe-se a importância de um investimento maior no desenvolvimento profissional para esses atores; (iv) Reformulação das avaliações do Ensino Médio: compreende a necessidade de unir a preparação para o Enem por meio do projeto ECJCB com a realização de avaliações externas para os estudantes de todo o Ensino Médio.

Então, no próximo capítulo será apresentado um Plano de Ação Educacional com o intuito de aprimorar as ações já realizadas pela Seduc, contribuindo assim para, ao longo do tempo, elevar a qualidade da educação na etapa do Ensino Médio e também motivar outras redes estaduais no país a desenvolverem ações com base no escopo desenvolvido no estado do Ceará.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DAS AÇÕES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO CEARÁ**

A pesquisa de campo realizada por meio das entrevistas com ex-secretários da Seduc e dos questionários aplicados aos gestores escolares e toda a análise feita no capítulo anterior desta dissertação teve como principal intuito responder à seguinte questão de pesquisa: quais as potencialidades e fragilidades do Projeto Enem Chego Junto Chego Bem, política de incentivo adotada pela Seduc/CE, para mobilizar os alunos da rede pública para participação no Enem e melhoria do desempenho da rede estadual nesse exame?

Nesse sentido, este quarto capítulo tem como finalidade principal propor um Plano de Ação Educacional (PAE) com o objetivo de apresentar um conjunto de ações exequíveis para aprimorar as potencialidades do projeto Enem Chego Junto Chego Bem, transformar as fragilidades em estratégias de melhorias não somente para o projeto mas também para o Ensino Médio do estado do Ceará e promover, assim, uma base de implementação do projeto para o Ensino Médio de outras unidades da federação.

No capítulo anterior, foram identificadas diversas fragilidades do ECJCB, como, por exemplo alguns problemas da etapa de preparação que foram trazidos na Tabela 6. No entanto, essas ações não serão contempladas na proposição do PAE, pois no âmbito desta dissertação não há escopo para o enfrentamento de todos os problemas. Dessa forma, foi necessária a escolha de algumas das fragilidades, as quais serão apresentadas adiante.

Com o objetivo de possibilitar um melhor entendimento dos resultados obtidos através da análise de dados do capítulo anterior, o Quadro 5 sintetiza os achados mais relevantes da pesquisa relacionados aos eixos propostos, bem como as ações propositivas que farão parte do PAE:

Quadro 5 - Dados da pesquisa e ações propositivas por eixo de análise

Dados de pesquisa	Ação propositiva
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de documentação do programa proposital, de forma a não engessar as ações.</li> <li>• Preocupação com o retorno das escolas para a Seduc acerca das ações propostas para a realização do projeto.</li> <li>• Mobilização da rede e engajamento;</li> <li>• Autonomia Escolar.</li> <li>• Trabalho na perspectiva de futuro dos estudantes.</li> <li>• Desenvolvimento Profissional para os professores.</li> <li>• Etapa de “Motivação” e “Preparação” do projeto Enem Chego Junto Chego Bem como mais frágeis.</li> <li>• Reformulação das avaliações do EM.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Implementação do Programa Integrado para o Ensino Médio composto de:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Avaliação Diagnóstica de Entrada;</li> <li>b. Avaliação Semestral Formativa;</li> <li>c. Avaliação Somativa;</li> <li>d. Simulados Enem e Simulado Mais.</li> </ol> </li> <li>2) Criação da Plataforma integrada com as ações propostas e que seja capaz de unir as avaliações, os resultados das avaliações e a gestão do currículo na escola.</li> </ol>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emissão de documentos dos estudantes.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3) Antecipar a emissão da documentação dos estudantes a partir do 1º ano do Ensino Médio.</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir dos elementos expostos no Quadro 5, as ações propositivas deste PAE estão assim divididas: a principal, a criação de um Programa Integrado para o Ensino Médio do estado do Ceará, que será melhor detalhado na subseção seguinte; a segunda, criação de uma plataforma capaz de unir as ações avaliativas com divulgação de resultados e gestão do currículo na escola; a terceira, voltada especificamente para o projeto Enem Chego Junto Chego Bem, é antecipação para o início do Ensino Médio do movimento de emissão dos documentos necessários para os estudantes se inscreverem no Enem.

Entende-se que a concepção do Programa apresentado como primeira ação do PAE se faz necessária mediante a necessidade de se estabelecerem, para o estado do Ceará, mecanismos que auxiliem as escolas não somente na preparação de seus estudantes para a realização do Enem, mas também que sejam capazes de fornecer uma melhora na qualidade da educação de todo o Ensino Médio no estado, promovendo, assim, o fortalecimento da mobilização da rede e do protagonismo juvenil. O programa Enem Chego Junto Chego Bem, como descrito nesta dissertação, é um projeto bem estruturado e já faz parte do planejamento anual das atividades

voltadas para a terceira série do Ensino Médio. No entanto, a partir da análise dos dados da pesquisa de campo foi possível detectar uma fragilidade em relação à implementação do currículo, do acompanhamento dos estudantes ao longo do Ensino Médio; percebeu-se a potencialidade de se estabelecerem avaliações que vão além da preparação para um exame de ingresso, que tenham como foco as escolas e o currículo, sendo capazes de fornecer à Seduc medidas da qualidade da educação no estado, que sirvam de suporte para o planejamento de novas políticas públicas educacionais. Dessa forma, o programa terá como objetivo promover a qualidade da educação do Ensino Médio e fornecer para as escolas subsídios importantes para a melhoria do ensino.

Além disso, é importante destacar que, no contexto atual da educação brasileira, em que as escolas estão fechadas, ou retornando às atividades presenciais de forma lenta e gradual devido à pandemia causada pela Covid-19, implantar um programa como o aqui proposto tem a potencialidade de produzir informações que darão base para políticas públicas e ações pedagógicas que visem ao diagnóstico das condições de aprendizagem dos alunos. As escolas e toda rede necessitam de informações confiáveis e precisas para conhecer as demandas de cada estudante no que concerne às habilidades e conhecimentos já adquiridos, ou que ainda precisam ser desenvolvidos e, assim, realizar um planejamento efetivo e eficiente. Torna-se, então, imprescindível identificar o nível de aprendizagem dos estudantes e acompanhar a sua evolução ao longo de todo o percurso letivo.

Sob esse aspecto, considera-se que a tipologia da avaliação educacional pode ser definida com base nos diferentes critérios e objetivos ou finalidades aos quais ela se aplica. É importante ressaltar que os critérios e objetivos utilizados para definir os tipos de avaliação se complementam, e não se excluem. De acordo com os seus objetivos, a avaliação assume mais de uma classificação. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo, uma avaliação pode ser, por exemplo, diagnóstica e somativa (CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2021a). Uma avaliação realizada no final de uma etapa de escolaridade é somativa, tendo em vista a terminalidade daquele ciclo ou etapa avaliado; ao mesmo tempo, ela assume uma função de diagnóstico, se for considerado o ciclo ou etapa subsequente. Além das funções somativa e diagnóstica, uma avaliação pode ainda assumir um caráter formativo.

Para a primeira ação deste PAE serão considerados, portanto, esses três tipos de avaliação, oriundos da sua finalidade ou objetivo: *diagnóstica*, *formativa* e *somativa*. A seguir, passa-se, então, a apresentar o desenho da avaliação proposta para o referido PAE, explicitando-se a função de cada um dos tipos listados. A proposta é que a primeira frente do programa, que diz respeito à avaliação diagnóstica, seja realizada no início do ano letivo, e a segunda frente, composta por uma avaliação formativa, seja realizada no final de junho (final do primeiro semestre), ambas com o objetivo de monitorar a implementação do currículo na escola, com foco de análise na turma e no aluno. Os testes dessas avaliações deverão ser produzidos por uma instituição avaliadora, serão aplicados no formato híbrido (online e impressa), e os resultados produzidos em duas dimensões: os marcos de aprendizagem do ano em curso, considerando-se o bimestre atual, e os marcos de aprendizagem, considerando-se também os bimestres anteriores.

A terceira frente do programa, que corresponde à avaliação somativa, a ser aplicada ao final de cada ano de escolaridade do Ensino Médio, terá como foco de análise a escola, com resultados produzidos na escala do Saeb. A nível regional e estadual, essa avaliação permitirá que a rede monitore a qualidade da educação ofertada ao longo do tempo. Essa avaliação também deverá ser realizada de forma impressa por uma instituição avaliadora, podendo ser aplicada pelos próprios professores da rede, deverá seguir o modelo já executado atualmente no Spaece.

Por fim, a quarta frente do programa é composta por simulados Enem e o Simulado Mais. Para os simulados Enem, propõe-se que sejam aplicados a cada bimestre, para todas as etapas do Ensino Médio, e o foco serão as habilidades da matriz de referência do Enem pertinente a cada bimestre. Esses testes poderão ser aplicados no smartphone ou no computador. Já para o Simulado Mais, espera-se que seja realizado na primeira semana de novembro para o 3º ano do Ensino Médio. Esse simulado deverá ser aplicado no papel, e o foco serão todas as habilidades da matriz Enem.

Todas as ações descritas acima deverão ser registradas em uma Plataforma específica do Programa, que comporá a segunda ação do PAE aqui proposto. O objetivo final dessa plataforma será apoiar a Seduc, as Credes e as escolas, na gestão e no monitoramento de todas as informações relacionadas à avaliação do Ensino Médio, servindo não só como um ambiente para a aplicação dos testes e a divulgação dos resultados, mas, principalmente, como um ambiente integrado e de caráter

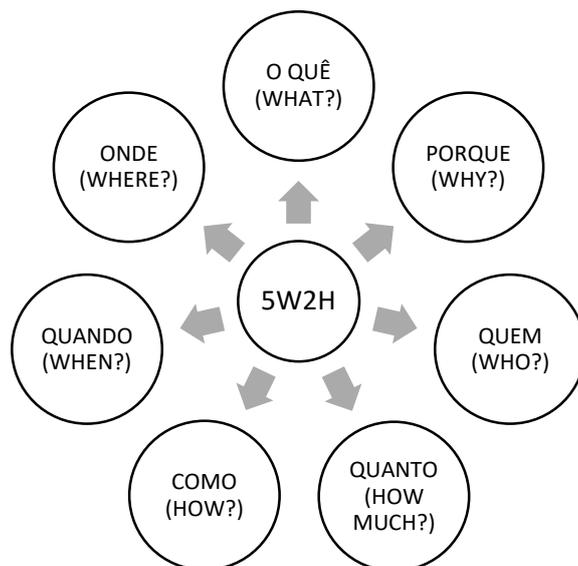
formativo. A plataforma será composta internamente por seis páginas, a saber: currículo e as habilidades prioritárias; guia de orientação das avaliações; guia de orientação dos simulados; resultados das avaliações; meus resultados e boas práticas. Cada uma dessas páginas será detalhada na seção 4.5.

A terceira ação do PAE é a proposta de uma antecipação da primeira etapa do projeto Enem Chego Junto Chego Bem, que é a documentação. Na pesquisa de campo foi possível observar que as escolas com total apoio das Credes e da Seduc realizam um trabalho minucioso em prol da emissão dos documentos de identidade e CPF dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, que chegam até aí sem que ainda tenham garantido a emissão desses documentos que, além de serem obrigatórios para a realização da inscrição no Enem, são essenciais para a vida social. Dessa forma, o que aqui se propõe é a minimização do tempo dedicado a essa fase, antecipando-se a emissão desses documentos para o 1º ano do Ensino Médio, ou seja, quando o estudante aí ingressa. A escola pode monitorar esse estudante desde o ato da matrícula e assim identificar aqueles que precisam de apoio para a emissão da documentação. Assim, é possível, dedicar um tempo maior para casos mais delicados, e quando os estudantes estiverem no 3º ano do Ensino Médio, a maioria ou a sua totalidade dos estudantes já estarão aptos a realizarem a inscrição no Enem.

Dessa forma, esse Plano de Ação Educacional (PAE) que se desenvolve tende a se configurar como um instrumental de apoio às escolas, estudantes, Credes e Seduc. Em relação aos estudantes, propiciará um ambiente integrado de execução das atividades. Para a Seduc será um instrumento de monitoramento das ações das Credes, escolas e estudantes, otimizando o contato entre os usuários e permitindo uma melhor comunicação.

Nesse sentido, com base nas ações propostas, apresenta-se na próxima seção de forma detalhada o PAE. E, para se ter uma análise de como colocar em prática as ações propostas no PAE, será utilizada a ferramenta de gerenciamento conhecida como 5W2H, a qual auxilia a estruturação do pensamento de forma organizada e materializada antes de se implantar uma solução para o projeto, segundo Behr, Moro e Estabel (2008). Essa ferramenta baseia-se na resposta de 7 perguntas, mostradas no diagrama abaixo, para cada uma das proposições apresentadas para o PAE:

Diagrama 1 - Ferramenta 5W2H



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As respostas a cada uma dessas perguntas auxiliam na segregação de tarefas dentro de um processo e também mostra, de forma gerencial, o desenvolvimento dos processos, de acordo com Behr, Moro e Estabel (2008). Além disso, o 5W2H é, ainda, uma importante ferramenta para a tomada de decisão, pois oferece elementos que nortearão a implementação do plano de ação, destaca Nakagawa (2014); será por meio das repostas às 7 perguntas que será apresentado à Seduc o passo a passo para implementação das ações propostas, tornando, dessa forma, exequível o PAE proposto.

Então, o detalhamento a ser feito na próxima seção tem como objetivo prever todas as questões relacionadas às propostas, de forma que sejam exequíveis no contexto investigado. Acredita-se, assim, que, com a execução das ações, haverá uma minimização, principalmente, das fragilidades do Enem Chego Junto Chego Bem, e a propiciação de ações capazes de melhorar a qualidade da educação no Ensino Médio no estado do Ceará.

#### 4.1 AÇÃO 1: PROGRAMA INTEGRADO PARA O ENSINO MÉDIO

A primeira ação deste PAE é composta por quatro frentes, a saber: avaliação diagnóstica de entrada, avaliação semestral formativa, avaliação somativa e simulados (Simulados Enem e Simulado Mais). O objetivo principal desse programa é

criar um monitoramento dos estudantes do Ensino Médio do estado do Ceará e fornecer mecanismos às escolas na preparação de seus estudantes para a realização do Enem, também que sejam capazes de promover uma melhoria da qualidade da educação de todo o Ensino Médio da rede estadual do cearense.

Cada uma dessas frentes será detalhada nas subseções seguintes.

#### **4.1.1 Avaliação diagnóstica de entrada**

A proposta de se realizar uma avaliação no início de cada ano de escolaridade do Ensino Médio, no Ceará, tem como objetivo a produção de um diagnóstico sobre o perfil de desempenho dos estudantes, bem como sobre as defasagens de aprendizagem que, porventura, eles apresentem. Daí as informações produzidas por poderão orientar as escolas em dois sentidos. Primeiro, poderá identificar tais defasagens trazidas pelos estudantes ao longo da sua trajetória escolar e, segundo, permitir o planejamento (e replanejamento) do ensino para o ano letivo, tendo como referência, de um lado, as condições em que os estudantes estão chegando a cada ano escolar do Ensino Médio e, de outro, o que estabelece o currículo para essa etapa da educação básica. Vale destacar a importância desse aspecto, pois vários estudos mostram o quanto as defasagens de aprendizagem impactam no desempenho escolar dos estudantes. Recentemente, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) elaborou marcos de desenvolvimento para a educação básica, que consistem em pontos importantes que precisam ser desenvolvidos e consolidados em determinadas etapas de escolaridade, para que o estudante logre sucesso em seu percurso escolar. Segundo definiu a professora Hilda Micarello, da Universidade Federal de Juiz de Fora, os marcos de desenvolvimento são

descrições de habilidades relacionadas a etapas de escolarização anteriores àquela etapa em que os estudantes se encontram, então os Marcos de Desenvolvimento dizem respeito a algumas conquistas que são fundamentais para que os estudantes possam ter acesso às habilidades previstas no currículo para aquela etapa de escolarização em que eles se encontram. (CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2021b, recurso on-line).

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica aqui proposta tem a possibilidade de verificar e validar marcos anteriores ao Ensino Médio, de modo a assegurar as

condições necessárias para que os estudantes ampliem e adquiram novos saberes, essenciais para a conclusão dessa etapa da educação básica. Assim, ao se pensar em uma avaliação de cunho diagnóstico para o Ensino Médio, não se pode deixar de considerar essa dimensão fundamental da indicação das defasagens de aprendizado.

Além disso, no horizonte do Ensino Médio encontra-se ainda o Enem, que hoje é a principal porta de entrada para o ensino superior, sobretudo para os estudantes oriundos das escolas públicas. Adicionalmente, a conclusão dessa etapa da educação básica, de maneira substantiva, tendo garantido os direitos de aprendizagem previstos, é de suma importância para que os jovens, egressos do Ensino Médio, possam traçar melhor seus objetivos de vida e ter acesso a melhores postos de trabalho.

Somado a tudo o que foi dito até aqui, realizar a avaliação diagnóstica vai ao encontro do que tem sido discutido pelos diferentes setores educacionais sobre as orientações para redes e escolas nesses tempos de pandemia. E essa proposição também leva em conta o atual cenário pandêmico, em que as aulas presenciais precisaram ser suspensas, desde o início do ano de 2020 e ainda no ano de 2021. No ato de se escrever esta dissertação, as aulas continuam suspensas. Entende-se que a realização dessa avaliação terá a potencialidade de contribuir com a retomada das aulas presenciais da rede de ensino na medida em que o Parecer do CNE/CP nº 11/2020, publicado no ano de 2020, orienta que as redes e escolas realizem avaliações diagnósticas e formativas para identificar “o que o aluno aprendeu e quais as lacunas de aprendizagem” nesse período de suspensão das aulas presenciais (BRASIL, 2020b, p. 22).

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) avalia no final de cada ano letivo o 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados dessa avaliação são apresentados à Secretaria no início do ano seguinte ao da avaliação; além de serem utilizados nas devolutivas para mensurar os desempenhos de escolas, Credes e estado, a Seduc poderia utilizar esses resultados como diagnóstico para o 1º ano do Ensino Médio.

No entanto, como a Seduc possui uma base de dados com a proficiência dos alunos do 9º ano Ensino Fundamental e uma outra base de dados com a composição desses alunos nas novas turmas do 1º ano do Ensino Médio, com um trabalho relativamente simples de manipulação de bases de dados, seria possível a construção

de uma devolutiva para os professores do Ensino Médio com características de avaliação diagnóstica.

Dessa forma, os professores teriam, já no primeiro dia de aula, um diagnóstico com a proficiência de cada aluno de sua turma, assim como o desempenho desses alunos nas habilidades avaliadas no 9º ano Ensino Fundamental.

Portanto, entende-se que a proposição de avaliações diagnósticas nesse momento é de fundamental relevância. No Quadro 6 apresenta-se a proposta de arranjo das ações para a realização da avaliação diagnóstica de entrada para os estudantes do Ensino Médio do Ceará:

Quadro 6 - Proposta de ação de realização da avaliação diagnóstica de entrada

	<b>Detalhamento da execução da ação</b>
<b>O quê?</b>	Avaliação diagnóstica de entrada.
<b>Quem?</b>	Estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Médio das escolas da rede estadual.
<b>Por quê?</b>	A realização da avaliação diagnóstica no início de cada ano de escolaridade permite identificar as dificuldades dos estudantes no início do período escolar e, com isso, planejar (ou replanejar) o ano letivo, de acordo com as características de desempenho dos estudante, adequando esse planejamento às suas necessidades e ao que prevê o currículo.
<b>Onde?</b>	Para todas as escolas da rede estadual que oferecem Ensino Médio.
<b>Quando?</b>	Início do período letivo (fevereiro ou março).
<b>Como?</b>	Contratação de uma instituição especializada em avaliação que produzirá os instrumentos necessários para avaliação de língua portuguesa e matemática, com base em matriz de referência própria, elaborada a partir da BNCC, do currículo estadual e de habilidades comuns com a matriz do Saeb. Essa avaliação poderá ser aplicada de forma híbrida, ou seja, tanto em modo impresso (pela escola) ou por meio de dispositivo digital (plataforma e/ou smartphone). No caso de a avaliação ser impressa, as respostas dos estudantes serão digitadas pelos professores ou equipe destinada para tal função na plataforma de correção. A plataforma para a disponibilização dos testes, do ambiente de aplicação e de divulgação dos resultados deverá ser desenvolvida pela instituição parceira, especializada em avaliação.
<b>Quanto?</b>	R\$ 3,00 por aluno matriculado.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir do desenho do quadro acima verifica-se que a proposta se pauta na avaliação de desempenho nas áreas de língua portuguesa e matemática. A escolha em avaliar essas duas disciplinas deve-se ao fato de que elas consideradas base para as demais áreas de conhecimento. Isto é, o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e de matemática é fundamental para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento de outras habilidades nas diferentes áreas do conhecimento.

Outro ponto importante a ser destacado refere-se à utilização de um desenho de comparabilidade dos resultados das diferentes aplicações entre os anos de escolaridade e também entre uma avaliação e outra, permitindo o acompanhamento dos estudantes ao longo do ano letivo. Para tanto, a instituição responsável pela avaliação deve propor o uso de uma escala de desempenho, com itens comuns nas diferentes avaliações.

Do ponto de vista da logística de aplicação, propõe-se que a avaliação seja realizada de forma híbrida (online ou impressa), viabilizando-se não somente a economicidade para a administração pública mas também levando-se em consideração o contexto pandêmico que impõe o regime de estudos remotos e possivelmente híbrido ao longo de todo 2021. Aqui também a instituição responsável pela avaliação deverá disponibilizar os recursos necessários, tais como plataforma e aplicativos, capazes de comportar a realização das avaliações, o acompanhamento das aplicações, o lançamento das respostas dos estudantes e a publicação dos resultados da avaliação. A descrição e o detalhamento desses recursos serão apresentados na seção 4.5 desta proposta.

Em relação aos resultados dessa avaliação diagnóstica propõe-se que a sua divulgação seja realizada a partir de duas dimensões: uma relacionada às informações sobre as defasagens de aprendizagem, identificadas por meio dos marcos de desenvolvimento, ou seja, daquelas habilidades essenciais que devem ser consolidadas até determinados momentos específicos do percurso escolar; a outra diz respeito às habilidades características do currículo em curso e que, no caso da avaliação diagnóstica de entrada, correspondem ao ano escolar imediatamente anterior àquele avaliado.

Por fim, os custos apresentados para a realização da avaliação baseiam-se nas propostas comerciais do CAEd, elaboradas pela autora desta dissertação para outros projetos com características semelhantes. Esses custos levam em consideração todos os pontos demonstrados nesta seção e todos os insumos necessários para a perfeita realização da avaliação, incluídos também os custos para a aplicação dos testes, hospedagem dos dados e divulgação dos resultados na plataforma do programa. Levando-se em consideração que o estado do Ceará possui, de acordo com o Censo 2020, 89.467 estudantes no 2º ano do EM e 80.975 estudantes no 3º ano do EM, essa avaliação diagnóstica ficaria em R\$ 484.326,00.

Para a avaliação de caráter formativo, a ser apresentada na próxima seção, trabalhamos na mesma direção, adequando, apenas, a questão temporal do desenvolvimento do currículo.

#### 4.1.2 Avaliação semestral formativa

Avaliações formativas têm como foco o processo ensino-aprendizagem; esse tipo de avaliação permite o acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes ao longo do período letivo, tendo como referência a execução do currículo a partir dos objetivos de aprendizagem. Seu propósito, portanto, é detectar dificuldades suscetíveis de aparecer durante o processo de ensino e, assim, poder corrigi-las o mais rapidamente, ainda no decorrer de determinado período letivo, minimizando-se possíveis defasagens de aprendizagem nas etapas subsequentes.

Dando continuidade ao exposto na seção anterior, a ideia aqui proposta é realizar uma avaliação formativa no mês de junho de cada ano, para os três anos do Ensino Médio, para que cada escola possa verificar se os problemas identificados na avaliação diagnóstica, realizada no início do período letivo, e as intervenções realizadas até então possibilitaram algum avanço dos estudantes. De modo específico, será possível verificar quais habilidades relacionadas aos marcos de desenvolvimento foram consolidadas naquele semestre e quais ainda requerem algum tipo de intervenção para que sejam recuperadas no semestre subsequente.

No quadro a seguir é detalhada a proposta dessa avaliação semestral formativa:

Quadro 7 - Proposta de ação de realização da avaliação semestral formativa

(continua)

<b>Detalhamento da execução da ação</b>	
<b>O quê?</b>	Avaliação semestral formativa.
<b>Quem?</b>	Estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio das escolas da rede estadual.
<b>Por quê?</b>	A realização da avaliação no mês de junho se justifica pela necessidade de dar continuidade na identificação das dificuldades dos estudantes ao longo do semestre letivo e também com isso planejar intervenções para o próximo semestre, focadas nas reais necessidades dos estudantes.
<b>Onde?</b>	Escolas da rede estadual do estado do Ceará.
<b>Quando?</b>	Final de junho.

Quadro 7 - Proposta de ação de realização da avaliação semestral formativa

(conclusão)

	<b>Detalhamento da execução da ação</b>
<b>Como?</b>	Contratação de uma instituição especializada em avaliação que produzirá testes de conhecimento de língua portuguesa e matemática com base na matriz de referência própria. Essa matriz deverá seguir a base da BNCC, o currículo local e ainda trazer algumas habilidades em comum com a matriz do Saeb. Essa avaliação poderá ser aplicada pelos próprios professores de forma híbrida, ou seja, tanto em modo impresso (pela escola) ou por meio de dispositivo digital a ser fornecido pela instituição. No caso de a avaliação ser impressa, as respostas dos estudantes serão digitadas pelos professores ou por equipe destinada para tal função na plataforma de correção, também a ser desenvolvida pela instituição contratada.
<b>Quanto?</b>	R\$ 3,00 por aluno matriculado, o mesmo proposto para a avaliação diagnóstica.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É importante destacar que os dois tipos de avaliação propostos para este PAE são complementares; tanto que os indicadores de resultados se assemelham, pois o objetivo final é permitir o mapeamento das aprendizagens ao longo de cada ano letivo e entre os anos escolares.

A partir da avaliação formativa aqui proposta poderão ser produzidos dois tipos de indicadores: a) um com base na Teoria Clássica dos Testes (TCT); b) outro, com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI). Para o primeiro resultado serão apresentados percentuais de acerto nas habilidades, com foco nas defasagens de aprendizagem, e no segundo caso, uma nota de 0 a 100, com base no modelo Rasch (um parâmetro), com o foco no monitoramento do currículo e do desenvolvimento das aprendizagens ao longo do tempo.

Verifica-se que o custo considerado por aluno é o mesmo da avaliação diagnóstica, acrescentando-se para a avaliação formativa os estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

Enfim, a ideia da proposta é o contínuo acompanhamento da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio do estado do Ceará, e dessa forma, entende-se que a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa, a ser apresentadas na próxima seção, serão suficientes para o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do ensino-aprendizagem dos estudantes do estado.

### 4.1.3 Avaliação somativa

A avaliação somativa tem como foco substancial de análise a escola, pois as informações coletadas possibilitam diagnosticar o desempenho dos estudantes, ao final de uma etapa, apontando o perfil de desempenho da unidade escolar. O objetivo principal da avaliação somativa é monitorar a qualidade da educação no estado, ofertada ao longo do tempo, e com isso monitorar também os resultados das políticas implementadas pela rede e o direcionamento de novas ações, na medida em que esses resultados vão sendo publicados. Semelhante ao que ocorre na avaliação nacional, implementada pelo Inep com o Saeb, grande parte dos estados brasileiros que possuem sistemas próprios de avaliação, onde se inclui o Ceará, realiza avaliações de caráter somativo.

Especificamente, o Ceará, possui o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece); até 2013, avaliava os três anos do Ensino Médio e, a partir de 2014, passou a avaliar, para essa etapa da educação básica, apenas o 3º ano do Ensino Médio. Os objetivos do Spaece estão explícitos em sua proposta técnica, quais sejam os de

forneer subsídios para formulação, reformulação e implementação de políticas educacionais, programas e projetos, no âmbito das unidades escolares, aos diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, pais e sociedade civil, para a revisão ou consolidação das ações definidas no projeto político-pedagógico da escola. Os resultados desse sistema permitem monitorar o alcance das metas estabelecidas, do padrão de qualidade e equidade da educação ofertada no estado. (CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2016, recurso on-line).

Além do Spaece, na seção 2.4 desta dissertação são nomeados os diversos programas que a Seduc Ceará tem desenvolvido com foco na melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio. Na análise dessas propostas e dos resultados do Spaece 2019, é possível perceber um avanço no Ideb para essa etapa da educação básica, mas, para que o estado atinja a média estipulada pelo Compromisso de Todos pela Educação para o ano de 2021, que é o Ideb de 6,1 para o EM, a rede estadual do CE precisa avançar 6,0 percentuais no fluxo. Nessa questão muito importante estão refletidos problemas de aprendizagem oriundos de outros anos de escolaridade. Com as avaliações que contemplam os marcos de desenvolvimento podem ser

detectadas as defasagens de aprendizado e isso pode minimizar tal fluxo negativo, resultado não só de reprovação, mas também de abandono ou evasão escolar; muitos estudantes desistem da escola ao se depararem com as dificuldades no ato de aprender.

Além disso, ao se analisarem os resultados alcançados pelos estudantes na avaliação do Spaece 2019, identifica-se que a média de proficiência vem crescendo a cada edição, mas por outro lado observa-se que em relação à distribuição dos alunos pelos padrões de desempenho estudantil, ainda há bastante desigualdade. Isto é, verifica-se que 44,6% dos estudantes concluíram o Ensino Médio com desempenho insuficiente em língua portuguesa. Ao se observar matemática, esse percentual chega-se a 72,8% (CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2019). O percentual já é bastante considerável mas, ao transformá-lo em números absolutos, pode-se visualizar o grande contingente de jovens cearenses que terminam a educação básica com alta defasagem de aprendizagem, demonstrando não terem consolidado as habilidades mínimas esperadas para essa etapa de escolaridade: 40.000 em língua portuguesa, e 71.000 mil em matemática.

Pelos motivos expostos faz-se aqui a defesa de uma proposta de avaliação e monitoramento do Ensino Médio no estado do Ceará, a fim de se anteciparem problemas que possam culminar no grande contingente de estudantes com desempenho insuficiente. E isso pode ser feito por meio da implementação do programa de avaliação proposto neste PAE, o qual parece mais eficaz tanto para melhorar a qualidade da educação da rede como um todo, como ainda para diminuir a desigualdade e aumentar a equidade entre os estudantes do Ensino Médio cearense.

Sendo assim, o Quadro 8 apresenta o detalhamento da avaliação somativa proposta ao estado do Ceará para alcançar a melhoria da qualidade da educação pública ofertada no Ensino Médio e também possa promover a sua equidade:

Quadro 8 - Proposta de ação de realização de avaliação somativa

(continua)

	<b>Detalhamento da execução da ação</b>
<b>O quê?</b>	Avaliação somativa do Ensino Médio
<b>Quem?</b>	Estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio das escolas da rede estadual.
<b>Por quê?</b>	A realização da avaliação se justifica pela necessidade identificada nas análises de permitir à Seduc o monitoramento da qualidade da educação ofertada no estado ao longo do período letivo.

Quadro 8 - Proposta de ação de realização de avaliação somativa

(conclusão)	
<b>Detalhamento da execução da ação</b>	
<b>Onde?</b>	Todas as escolas da rede estadual do estado do Ceará.
<b>Quando?</b>	Final do período letivo (novembro ou dezembro).
<b>Como?</b>	Contratação de uma instituição especializada em avaliação que produzirá testes de conhecimento de língua portuguesa e matemática, com itens pré-testados com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI) e na Teoria Clássica dos Testes (TCT), calibrados na matriz de referência, com base na matriz de referência própria baseada na BNCC e habilidades da matriz do Saeb. Essa avaliação será censitária, com teste impresso, distribuído, aplicado, recolhido e processado pela instituição aplicadora. Além disso, a instituição deverá realizar as análises estatísticas e pedagógicas dos resultados com base na TRI e TCT, divulgar os resultados para a Seduc e também na plataforma a ser desenvolvida para o programa, fornecendo os microdados e realizando apresentação dos resultados para a equipe da Seduc. A instituição também deverá realizar o desenvolvimento profissional dos gestores escolares e equipe pedagógicas com o objetivo de capacitá-los para utilizar os resultados no planejamento e replanejamento pedagógicos da escola. Esse desenvolvimento profissional deverá ser online e desenvolvido na plataforma do programa.
<b>Quanto?</b>	Mesmo custo do Spaece, em torno de R\$ 20,00 por aluno.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O intento da realização das ações da avaliação somativa possui o mesmo desenho das avaliações já realizadas pelo estado no Spaece. Assim, avaliar o Ensino Médio seria uma expansão do Sistema de Avaliação e uma retomada ao desenho já utilizado pelo estado no período de 2008 a 2012. Por esse motivo, o custo da avaliação é o mesmo do previsto para o Spaece 2021-2023, de acordo com as propostas comerciais do CAEd/UFJF.

Dessa forma, a realização da avaliação somativa complementa as ações a serem efetuadas por meio das avaliações diagnóstica de entrada e formativa semestral, formando um conjunto de avaliações que fornecerão ferramentas para a Seduc e as escolas trabalharem em conjunto promovendo, assim, a melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio no estado do Ceará. A partir da implementação desse conjunto de avaliações, será possível ter um monitoramento completo do Ensino Médio no estado ao longo do ano, sendo que nas primeiras avaliações (diagnóstica e formativa) tem-se o acompanhamento da implementação do currículo na escola do início do ano até o final do primeiro semestre, e a avaliação somativa fecha o ciclo de avaliações, o que permite à rede ter um mapa completo dessa etapa final da educação básica.

Com o intuito de fortalecer as ações desenvolvidas pela Seduc voltadas para a preparação do Enem, a próxima seção apresenta a proposição de realização de simulados Enem e o Simulado Mais ao longo do período letivo.

#### 4.1.4 Simulados Enem e Simulado Mais

Os simulados Enem já são realizados pela Seduc, como foi apresentado neste estudo, no entanto a ação proposta é uma melhoria para a realização dos mesmos, de forma a desenvolver uma matriz de referência com foco nas habilidades do Enem e permitir a realização dos testes no smartphone ou no computador, com resultado em tempo real para os alunos, otimizando também o trabalho dos professores no que diz respeito ao acesso mais rápido ao resultado de seus estudantes.

A ideia dessa ação é unir as ferramentas que a Seduc já possui para a aplicação desses testes e ampliá-las também para os estudantes dos 1º e 2º anos. O Quadro 9 a seguir apresenta com detalhes essa ação:

Quadro 9 - Proposta de ação de realização de Simulados Enem

	<b>Detalhamento da execução da ação</b>
<b>O quê?</b>	Simulados Enem.
<b>Quem?</b>	Estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio das escolas da rede estadual.
<b>Por quê?</b>	A expansão dos simulados Enem para todas as séries do Ensino Médio propiciará aos estudantes uma melhor preparação para o Enem ao longo de tempo e permitirá a escola acompanhar melhor a implementação do currículo.
<b>Onde?</b>	Escolas da rede estadual do estado do Ceará.
<b>Quando?</b>	Simulados Enem: Bimestral.
<b>Como?</b>	Contratação de uma instituição aplicadora que produzirá testes de conhecimento com foco nas habilidades da Matriz do Enem pertinente a cada bimestre. A aplicação dos simulados Enem, de forma bimestral, ocorrerá no smartphone ou no computadores, à escolha do estudante, e o resultado será imediato à finalização da prova. A correção das redações será realizada pelos próprios professores mediante chave de correção a ser fornecida pela instituição aplicadora.
<b>Quanto?</b>	R\$ 2,00 por aluno matriculado, por bimestre.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A construção dos testes para os simulados Enem seguirá uma matriz própria para cada etapa de escolaridade, sendo também uma oportunidade de dar continuidade ao que será realizado nas demais avaliações já apresentadas. A principal diferença é que os simulados Enem englobarão todas as disciplinas e, assim,

darão oportunidade para que os professores acompanhem melhor a evolução de cada um dos estudantes. Os resultados serão disponibilizados tanto para os estudantes quanto para os professores.

O resultado dos simulados bimestrais permitirá um acompanhamento pelo estudante e professor das habilidades que precisam ser melhoradas ao longo do ano para êxito na realização das provas do Enem.

Sabe-se da presença da aplicação de simulados para o Enem mas, como já dito anteriormente, é preciso ampliar a ação, poderá ser utilizada a mesma plataforma já existente, como sugestão que seja realizada através do smartphone. Será estipulado um período para a aplicação das provas, e a qual será opcional, cabendo ao estudante realizar ou não os simulados.

Dessa forma, apesar do conhecimento sobre o custo de realizar tais ações, somado ao volume de trabalho para as escolas, defende-se a realização dos simulados, de forma a ampliar o acompanhamento e o monitoramento da aprendizagem dos estudantes, o que favorece o trabalho dos professores, uma vez que terão indicadores que os auxiliarão no planejamento de suas aulas e no direcionamento das atividades a serem realizadas com os estudantes.

Abaixo, o Quadro 10 traz a proposta de realização do Simulado Mais para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio:

Quadro 10 - Proposta de ação de realização do Simulado Mais

	<b>Detalhamento da execução da ação</b>
<b>O quê?</b>	Simulado Mais.
<b>Quem?</b>	Estudantes do 3º ano do Ensino Médio das escolas da rede estadual.
<b>Por quê?</b>	Simular a realização da prova do Enem como forma de propiciar aos estudantes um primeiro contato com todo o conteúdo a ser explorado na prova oficial.
<b>Onde?</b>	Escolas da rede estadual do estado do Ceará.
<b>Quando?</b>	Primeira semana de novembro.
<b>Como?</b>	Contratação de uma instituição especializada em avaliação que produzirá testes de conhecimento com foco nas habilidades da Matriz do Enem. A aplicação do Simulado Mais será em papel. O teste será disponibilizado para download na plataforma a ser desenvolvida pela instituição aplicadora e impresso pela escola. As respostas serão lançadas na plataforma pelos professores ou servidores da escola designados para tal função, e o resultado por aluno será fornecido pela instituição especializada em avaliação. Correção realizada pela instituição aplicadora com entrega das 50% melhores redações para as escolas.
<b>Quanto?</b>	R\$ 5,00 por aluno matriculado.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A realização do Simulado Mais em formato impresso possibilitará aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio uma vivência mais próxima dos dias de realização das provas oficiais do Enem e permitirão, assim, que o fator emocional seja melhor preparado. Além disso, com os resultados por aluno e por escola será possível analisar como foi a preparação para as provas e o que poderá ser melhorado na próxima edição.

O custo dessa avaliação será maior devido ao fato de a correção das redações dos estudantes ser externa à escola e de responsabilidade da instituição especializada em avaliação. Para que os professores possam trabalhar com os resultados das redações, propõe-se que sejam disponibilizadas as 50% melhores redações e também que a escola possa realizar uma espécie de premiação para os melhores alunos que se sobressaírem nas redações.

Com essas ações, fecha-se o programa de avaliações para o Ensino Médio do Ceará e apresenta-se, na próxima seção, a plataforma integrada do programa que, com recursos tecnológicos, vai torna-lo mais atraente para os estudantes, professores e profissionais da rede.

#### 4.2 AÇÃO 2: PLATAFORMA DO PROGRAMA AÇÕES AVALIATIVAS PARA O ENSINO MÉDIO

Como exposto nas seções anteriores, todas as ações referentes às avaliações estão vinculadas a uma plataforma a ser desenvolvida pela instituição especializada em avaliação. Sendo assim, nesta seção apresenta-se a plataforma integrada do Ensino Médio do Ceará.

A plataforma aqui proposta é parte integrante do programa de avaliação para o Ensino Médio do Ceará apresentado nas seções anteriores, por meio de tecnologia desenvolvida para essa finalidade. Para tanto, essa plataforma deverá conter um conjunto de serviços e funcionalidades que vão desde a organização da avaliação até o desenvolvimento profissional dos atores educacionais para a apropriação e o uso dos resultados de cada avaliação.

O Quadro 11 abaixo apresenta a Plataforma Integrada do Ensino Médio do Ceará:

Quadro 11 - Proposta de ação da Plataforma Integrada do Ensino Médio do Ceará

	<b>Detalhamento da execução da ação</b>
<b>O quê?</b>	Plataforma Integrada do Ensino Médio do Ceará.
<b>Quem?</b>	Estudantes do Ensino Médio, professores do Ensino Médio, diretores e equipe gestora das escolas que ofertam o Ensino Médio, Credes e Seduc.
<b>Por quê?</b>	Unificar a realização das avaliações online em um único ambiente, bem como disponibilizar um espaço para a divulgação dos resultados de todas as avaliações a serem realizadas e também um ambiente para a realização de desenvolvimento profissional para uso dos resultados das avaliações.
<b>Onde?</b>	Para segurança e controle dos dados e otimização dos recursos e serviços, a plataforma deverá ficar hospedada em ambiente de responsabilidade da instituição responsável pelo programa de avaliação.
<b>Quando?</b>	Durante todo o processo de realização das avaliações e divulgação de Resultados (março, ano corrente, a junho, ano posterior).
<b>Como?</b>	Desenvolvimento de ferramentas e recursos disponíveis para os diferentes usuários da plataforma, de acordo com a permissão do seu perfil.
<b>Quanto?</b>	Os custos de desenvolvimento da plataforma e sua implementação já estão cobertos nos custos das avaliações apresentados nas seções anteriores.

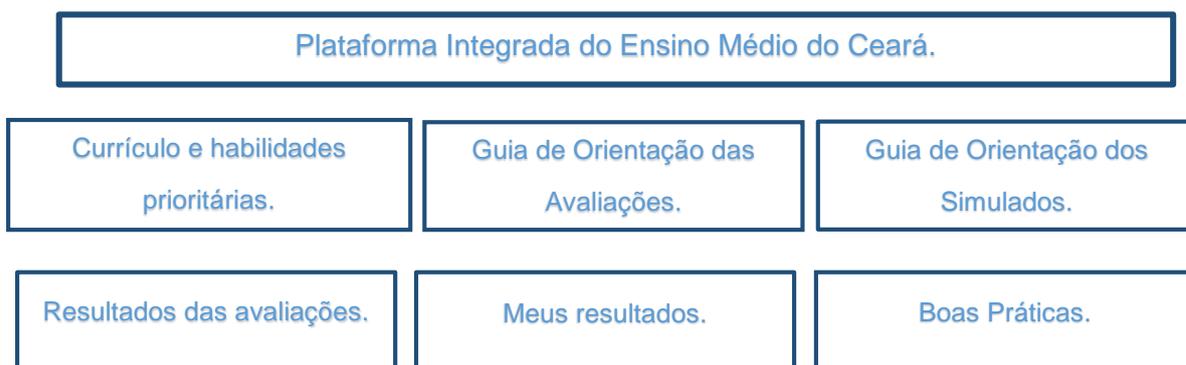
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De modo geral, apresenta-se o desenho da plataforma proposta no âmbito do programa de avaliação do Ensino Médio do Ceará. O desenho dessa plataforma deve levar em consideração as diferentes funcionalidades requeridas para cada perfil de usuário, além da otimização dos recursos para a realização das avaliações online e do desenvolvimento profissional, associado à apropriação dos resultados das avaliações. Para tanto, propõe-se o seguinte desenho:

- a) **Ambiente público (home):** Esta é uma página de acesso público, cujos conteúdos devem ser direcionados para a comunidade em geral. Para tanto, deve ser usada para a publicação de notícias e informações sobre o programa, a fim de prestar contas à sociedade e mantê-los informados sobre a execução do programa;
- b) **Ambiente interno (acesso restrito):** Este ambiente é restrito aos usuários cadastrados na plataforma e deve ser acessado por meio de login e senha, disponibilizado pela instituição responsável pela plataforma. O cadastro dos usuários poderá ser feito por meio de carga no sistema, cadastro direto na plataforma ou por meio de integração entre sistemas.

Ao logar na plataforma, o usuário chega a uma página que reúne diferentes um conjunto de botões que dão acesso aos recursos disponíveis, funcionando como um mapa de navegação, de acordo com cada perfil, conforme pode ser verificado na Figura 3:

Figura 3 - Ambiente interno da Plataforma Integrada do Ensino Médio do Ceará



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

O detalhamento do ambiente interno da plataforma será descrito no Quadro 12. Pode-se perceber que há diversos elementos que já foram detalhados nas seções anteriores, quando se apresentaram as avaliações, pois como já dito anteriormente, a plataforma será um ambiente integrado e de caráter formativo.

Quadro 12 - Detalhamento da Plataforma Integrada do Ensino Médio do Ceará

PÁGINA	DESCRIÇÃO	PÚBLICO-ALVO
Currículo e as Habilidades prioritárias.	Nesta página, os usuários terão acesso à apresentação da Matriz de Referência para as avaliações trimestrais com base no currículo do Ceará para cada ano de escolaridade do EM; à Matriz do Enem e às habilidades selecionadas como prioritárias para cada período letivo, com exemplos de itens que avaliam cada habilidade.	Professores e equipes pedagógicas da Seduc, das Credes e das escolas.
Guia de Orientação das Avaliações.	Nesta página, os usuários terão acesso a um guia de cada avaliação, com o perfil dos testes e resolução comentada dos itens que compuseram os testes. Esta página ainda deverá conter orientações pedagógicas para o trabalho com aquelas habilidades que apresentarem maiores dificuldades pelos estudantes.	Professores e equipes pedagógicas da Seduc, das Credes e das escolas.
Guia de Orientação dos Simulados.	Nesta página, os usuários terão acesso a um guia de simulado, com o perfil dos testes e a resolução comentada dos itens que compuseram os testes.	Professores e equipes pedagógicas da Seduc, das Credes e das escolas.
Resultados das avaliações.	Esta página apresenta os resultados alcançados pelos estudantes em cada avaliação. Esses resultados são divulgados para a rede como um todo, por Crede, município, escola, turma e estudante. <i>Avaliações formativas e Simulados:</i> Por meio da Teoria da Resposta ao Item (TRI), um parâmetro – modelo Rasch - os resultados deverão ser apresentados em uma escala de avaliação formativa, de modo que, além da nota global do estudante, seja divulgado o seu resultado por campo temático, dentro de cada disciplina. Por meio desta escala poderá ainda ser divulgado o resultado cumulativo do estudante, ao longo dos períodos avaliativos. Além da TRI, os resultados das avaliações formativas deverão ser divulgados pela Teoria Clássica dos Testes (TCT). Nesse aspecto, deve-se priorizar o acerto por descritor/habilidade de modo a identificar as defasagens de aprendizagem. <i>Avaliação somativa:</i> os resultados destas avaliações deverão ser calculados com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI), três parâmetros, e divulgados pela escala do Saeb.	Gestores das escolas, professores, equipes técnicas da Seduc e das Credes.
Meus resultados.	Esta página destina-se aos estudantes. Aqui serão divulgados os resultados dos estudantes, alcançados em cada avaliação formativa e nos simulados, com comentários sobre o seu desempenho e orientações para estudo.	Estudantes.
Boas Práticas.	Esta página deverá publicar um conjunto de experiências relação a práticas pedagógicas exitosas, de modo que sirvam de inspiração para os professores do Ceará na condução do seu trabalho naquelas habilidades em que os estudantes apresentarem maior dificuldade.	Professores e equipes pedagógicas das escolas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dessa forma, verifica-se que haverá um ambiente exclusivo para o Programa Integrado do Ensino Médio do Ceará e que propiciará a estudantes, professores, diretores, coordenadores regionais e Seduc, o acompanhamento de todas as atividades propostas nas ações de 1 a 4 deste PAE. A Plataforma deverá ser desenvolvida e discutida com a Seduc de forma que seu leiaute atenda aos anseios da Secretaria e que seja atrativa a todos os usuários.

Assim, finaliza-se a proposição das ações do programa integrado para o Ensino Médio e, na próxima seção, apresenta-se a última proposição do PAE.

#### 4.3 AÇÃO 3: EMISSÃO DE DOCUMENTAÇÃO PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

A primeira etapa do projeto Enem Chego Junto Chego Bem mostrou-se desafiadora a partir das análises da pesquisa de campo realizada e, por esse motivo, é um ponto que também merece uma atenção especial dentro dessa proposta de ação.

Verificou-se que o acompanhamento da emissão da documentação dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio é uma tarefa que exige grande mobilização da escola, das Credes e da Seduc. Sendo assim, propõe-se que essa primeira etapa do projeto seja antecipada para a entrada dos estudantes no Ensino Médio, pois, no ato da matrícula do estudante no 1º ano do Ensino Médio, já é possível identificar aqueles que ainda não possuem documento de identidade e CPF. Cria-se, assim, um maior monitoramento e, quando os estudantes chegarem na última etapa do Ensino Médio, todos ou a grande maioria já estarão aptos a realizarem a inscrição para o Enem, e a escola poderá concentrar esforços para casos excepcionais ou que, por algum motivo, não teve solução no decorrer dos anos.

Assim, o Quadro 13 apresenta a proposta para antecipação da emissão de documentos dos estudantes do Ensino Médio do estado do Ceará:

Quadro 13 - Proposta de ação de antecipação da emissão da documentação dos estudantes

<b>Detalhamento da execução da ação</b>	
<b>O quê?</b>	Emissão da documentação para os estudantes do Ensino Médio.
<b>Quem?</b>	Estudantes de todo Ensino Médio que não possuem documentos (RG e CPF).
<b>Por quê?</b>	Documentos necessários e obrigatórios para a realização da inscrição do Enem.
<b>Onde?</b>	Plataforma da Seduc.
<b>Quando?</b>	Desde a matrícula do estudante na 1ª série do Ensino Médio.
<b>Como?</b>	Antecipar o trabalho já realizado no estado para os alunos da 3ª série do EM para os alunos da 1ª série.
<b>Quanto?</b>	Sem custo adicional às ações já exercidas pela Seduc.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dessa forma, completam-se as ações do Plano de Ação Educacional para o estado do Ceará, considerando-se as análises realizadas a partir da pesquisa de campo e também do desenvolvimento dos demais capítulos desta dissertação. Com isso, o próximo capítulo trará as considerações finais do presente estudo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi realizado com o intuito de aprofundar o conhecimento das políticas públicas implementadas pelo estado do Ceará para os estudantes do Ensino Médio, após ter sido observada, em 2019, uma melhora no Ideb nessa última etapa de escolaridade da educação básica. Levando-se em consideração a atuação da autora desta dissertação, enquanto colaboradora do CAEd/UFJF, na Gerência de Contratos e Convênios, onde trabalha diariamente com os diversos projetos de avaliação, despertou-lhe o interesse aprofundar o conhecimento sobre a implementação de políticas públicas em um estado da federação que há tanto tempo é parceiro do CAEd/UFJF para a realização das avaliações em larga escala e que já vinha logrando êxito nas ações implementadas para o Ensino Fundamental.

Assim, o Capítulo 2 trouxe uma breve descrição das mudanças ocorridas no Ensino Médio no Brasil ao longo dos anos até os dias atuais, passando pela Base Nacional Comum Curricular e o caminho percorrido até a sua implantação em 2018. Apresentou também o Exame Nacional do Ensino Médio, hoje utilizado no país para acesso ao ensino superior, que, mesmo diante de diversas dificuldades e complexidades em sua aplicação, é uma importante ferramenta existente. Além disso, foi realizado um comparativo entre as unidades da federação em relação à participação dos estudantes no Enem e como os principais estados têm mobilizado seus alunos na melhoria de seu desempenho e no acesso ao ensino superior. Em especial, apresentou o caso do estado do Ceará, objeto central desta pesquisa, que teve nos últimos anos, além de um aumento expressivo na participação dos alunos no Enem, um avanço no desempenho desses estudantes no Ensino Médio. Esse avanço foi alcançado, principalmente, devido ao investimento feito pelo estado em políticas de incentivo aos estudantes, em especial ao projeto Enem Chego Junto Chego Bem, desde o ano de 2012, o que despertou o interesse pela análise empreendida nesta dissertação, pela grande mobilização realizada no estado, não somente dos gestores e professores, mas da rede como um todo, notadamente dos alunos do Ensino Médio.

Diante do exposto, ao longo da pesquisa de campo apresentada no Capítulo 3, verificou-se que, embora o Ceará possua políticas públicas implementadas e em ação por muitos anos, o estado deixou de priorizar a realização de avaliações externas como instrumento de monitoramento da qualidade da educação, principalmente no que diz respeito ao Ensino Médio, e empenhou-se na preparação dos estudantes para

as provas do Enem. Essa constatação após a realização das entrevistas com os ex-secretários da educação culminou nas proposições feitas no Plano de Ação Educacional (PAE), descrito no Capítulo 4 da dissertação.

Sendo assim, para esta autora, o estudo alcança seu objetivo ao apresentar um programa integrado para o Ensino Médio, pois, a partir das fragilidades levantadas na execução do Projeto Enem Chego Junto Chego Bem, nasceu a ideia da sua criação do programa e sua implementação otimizará o trabalho realizado pelos professores em sala de aula, pois terão um diagnóstico de seus estudantes durante diversos períodos do ano letivo e poderão, assim, a cada resultado das avaliações, reprogramar seus objetivos e aulas a serem ministradas. É de se crer que para os estudantes, a implementação do programa, a intensificação dos simulados para o Enem, aplicados desde o 1º ano do Ensino Médio, resultarão em um melhor preparo para a realização das provas do Enem ao final do 3º ano do Ensino Médio; assim haverá a possibilidade de um número maior de estudantes conquistar uma vaga no ensino superior, ou então permitirá que os estudantes saiam do Ensino Médio para o mercado de trabalho almejando carreiras em que possam ser mais bem sucedidos. Nesse ponto, ressalta-se a importância de todo processo de mobilização existente no estado do Ceará. É impressionante a capacidade que a Seduc possui de realizar a união de toda a comunidade escolar em prol de um mesmo objetivo e, em todas as entrevistas, ficou muito evidente a preocupação com os estudantes, os professores e os demais membros das escolas e Credes.

Grande desafio para a realização deste trabalho foi a aplicação dos questionários, pois, além da uma pandemia por Covid-19, com as escolas fechadas há mais de um ano, tendo que se reinventar na forma de trabalhar, a aplicação deles, estando em outro estado da federação, constitui-se um problema ainda maior. Para o alcance de um número mínimo de respostas e que fosse relevante para o estudo, foi fundamental a participação da equipe da Seduc e Credes na mobilização dos diretores para que acessassem e respondessem a ele.

Outro desafio de caráter profissional foi aprofundar o conhecimento sobre um tema que até então não era tão confortável para a autora desta dissertação, visto que não era parte da sua rotina de trabalho. Conhecer o projeto Enem Chego Junto Chego Bem, pesquisar como ele surgiu, quais foram as dificuldades iniciais, quais os desafios que se apresentam e como ele é executado, principalmente pelas escolas, foi motivador, a cada notícia lida, a cada entrevista realizada, crescia o interesse em

propor ações que auxiliassem todos os envolvidos na execução do ECJCB, que otimizassem seus trabalhos e, além disso, trouxessem ganhos ainda maiores para os estudantes do Ensino Médio do estado do Ceará; por fim, um modelo para outros estados que buscam melhorar as políticas educacionais para o Ensino Médio.

Algo que chamou a atenção no decorrer da pesquisa foi o protagonismo juvenil; apesar de muito falado nas entrevistas, lido no material pesquisado, não foi possível identificar diretamente como é a atuação dos jovens na execução do projeto. Percebeu-se que os elementos disponíveis para a implementação do ECJCB possibilitam aos jovens uma mudança de pensamento, de comportamento, mas não foi possível observar como isso de fato acontece na prática. Assim, pode ser um tema para uma futura pesquisa investigar como esses jovens recebem o projeto, como eles se sentem fazendo parte dele e quais são as reais mudanças que ele traz para suas vidas no presente e as perspectivas para o futuro. Investigar por meio de um acompanhamento durante um período letivo, buscar meios de recrutar ex-estudantes do Ensino Médio do estado do Ceará para responder a uma pesquisa sobre o projeto seria muito importante para de fato saber os impactos causados pelas ações implementadas.

Dessa forma, esta pesquisa aqui apresentada pode contribuir com a educação pública do estado do Ceará, para o Ensino Médio. O PAE aqui proposto, espera-se, que auxiliará os professores na elaboração de suas aulas e no acompanhamento de seus estudantes, proporcionando-lhes um estudo mais direcionado para suas reais necessidades. Aos estudantes, possibilitará um maior conhecimento de suas dificuldades e quais os pontos em que precisam atentar mais para lograr êxito na prova do Enem, também no futuro pós Ensino Médio. Para a Seduc, as ações do PAE fortalecerão ainda mais o monitoramento da educação e permitirão que sejam criados indicadores educacionais para novas políticas públicas, o fortalecimento das já existentes, a correção de possíveis pontos fracos; ainda, proporcionarão ao estado do Ceará um avanço na qualidade da educação do Ensino Médio, em uma etapa que possui grandes desafios, sendo que um dos maiores, a falta de motivação dos profissionais da rede, já foi vencido, o que torna menos árduo o caminho.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. M. Acesso à universidade pública brasileira: posições em disputa. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 2, n. 18, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235247/28268>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- ANDRIOLA, W. B.; BARROZO FILHO, J. L. Avaliação de políticas públicas para a Educação Superior: o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI). **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 25, n. 3, p. 594-621, nov. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772020000300594&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000300594&tlng=pt). Acesso em: 30 nov. 2020.
- AZEVEDO, M. A.; SILVA, C. D.; MEDEIROS, D. L. M. Educação profissional e currículo integrado para o Ensino Médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. **Holos**, Natal, ano 31, v. 4, p. 77-88, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3190/1128>. Acesso em: 12 maio 2020.
- BEHR, A.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 37, n. 2, p. 32-42, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a03v37n2.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192). Acesso em: 11 nov. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2018b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 nov. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: CNE/CP, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Câmara dos Deputados/Senado Federal, 2009. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 6 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**.

Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Enem seriado**. Brasília, DF: MEC, 2020a.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=89391>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fies**: Programa de Financiamento Estudantil. Brasília, DF: MEC, 2019d. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal da BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2019a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 438 de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=181748>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal SiSU**. Brasília, DF: MEC, 2019b. Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ProUni**: Programa Universidade para Todos. Brasília, DF: MEC, 2019c. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. (org.). **A avaliação da Educação Básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. 604 p.

CALDERÓN, A. I. **A BNCC e o paradoxo da universidade diante da urgência da educação**. São Paulo: Nova Escola, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11721/a-bncc-e-o-paradoxoda-universidade-diante-da-urgencia-da-educacao>. Acesso em: 29 jun. 2021.

CALDERÓN, A. I.; RAQUEL, B. M. G.; CABRAL, E. S. O prêmio escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. **Ensaio**: Avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DPjxq4D5TsyHknsygDLsNNS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2021.

CEARÁ. **#Enemrede**: Seduc/CE oferece novos conteúdos para preparação dos alunos em 2019. Fortaleza: governo do estado, 2019k. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/07/05/enemrede-seduc-oferece-novos-conteudos-para-preparacao-dos-alunos-em-2019/>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CEARÁ. **Alunos da rede estadual terão atividades nas férias para se preparar para o Enem 2019**. Fortaleza: governo do estado, 2019i. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/07/03/alunos-da-rede-estadual-terao-atividades-nas-ferias-para-se-preparar-para-o-enem-2019/>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CEARÁ. **Caminhão do cidadão emite mais de 28 mil documentos de janeiro a maio.** Fortaleza: Governo do estado, 2012c. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2012/05/31/caminhao-do-cidadao-emite-mais-de-28-mil-documentos-de-janeiro-a-maio/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CEARÁ. **Ceará atinge menor índice de evasão escolar da história.** Fortaleza: Governo do estado, 2019a. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/03/12/ceara-atinge-menor-indice-de-evasao-escolar-da-historia/>. Acesso em: 7 set. 2019.

CEARÁ. **Ceará é o primeiro lugar no Nordeste em número de estudantes que chegam ao ensino médio na idade certa.** Fortaleza: governo do estado, 2019c. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/06/19/ceara-e-1o-lugar-no-nordeste-em-numero-de-estudantes-que-chegam-ao-ensino-medio-na-idade-certa/>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CEARÁ. Coordenação de Protagonismo Estudantil. **Portfólio.** Fortaleza: Copes, 2019b.

CEARÁ. **Educação no Ceará é destaque no cenário nacional.** Fortaleza: Governo do estado, 2014a. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2014/04/14/educacao-no-ceara-e-destaque-em-rede-nacional-2/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CEARÁ. **Enem 2013:** governo garante preparação e estrutura aos alunos da rede estadual. Fortaleza: Governo do estado, 2013. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2013/10/22/enem-2013-governo-garante-preparacao-e-estrutura-aos-alunos-da-rede-estadual/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CEARÁ. **Enem não tira férias fortalecerá aprendizagem dos alunos da 3ª série do ensino médio.** Fortaleza: Governo do estado, 2016b. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2016/07/01/enem-nao-tira-ferias-fortalecera-aprendizagem-dos-alunos-da-3o-serie-do-ensino-medio/>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CEARÁ. **Enem não tira férias:** orientações gerais. Fortaleza, 2019h.

CEARÁ. **Enem:** simulado 2014 e entrega kit com lanches para dias do exame. Fortaleza: Governo do estado, 2014b. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2014/10/28/enem-simulado-2014-e-entrega-kit-com-lanches-para-dias-do-exame/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CEARÁ. **Governo do Estado realiza programação especial para no Dia do Estudante.** Fortaleza: Governo do estado, 2012b. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2012/08/10/governo-do-estado-realiza-programacao-especial-para-no-dia-do-estudante/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CEARÁ. **Guia do Estágio.** Coordenadoria de Educação Profissional. Fortaleza: Governo do estado, 2017b. Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/documentos/Guia\\_do\\_Estagio\\_2017.pdf](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/documentos/Guia_do_Estagio_2017.pdf). Acesso em: 6 abr. 2020.

CEARÁ. **Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008.** Cria o Programa Aprender Pra Valer que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica. Assembleia Legislativa, 2008. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5255-lei-n-14-190-de-30-07-08-d-o-de-31-07-08>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CEARÁ. **Lei nº 14.483, de 8 de outubro de 2009.** Institui a premiação para alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do estado e dá outras providências. Assembleia Legislativa, 2009. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4994-lei-n-14-483-de-08-10-09-d-o-de-20-10-09>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CEARÁ. **Lei nº 15.572, de 7 de abril de 2014.** Altera o art. 1º da Lei nº 14.483, de 8 de outubro de 2009. Fortaleza: Assembleia Legislativa, 2014c. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/3999-lei-n-15-572-de-07-04-14-d-o-07-04-14>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CEARÁ. **Lei nº 15.702, de 20 de novembro de 2014.** Altera o inciso II do Art. 1º da Lei nº 14.483, de 8 de outubro de 2009. Fortaleza: Assembleia Legislativa, 2014d. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4861-lei-n-15-702-de-20-11-14-d-o-04-12-14>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CEARÁ. **Mais de 100 mil alunos da rede estadual fazem Simulado do Enem 2012.** Fortaleza: Governo do estado, 2012a. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2012/09/27/mais-de-100-mil-alunos-da-rede-estadual-fazem-simulado-do-enem-2012/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CEARÁ. **Os 7 Cearás:** propostas para o plano de governo. Fortaleza: Governo do estado, 2014e. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/2014-Os7Cearas/pdf>. Acesso em: 4 set. 2019.

CEARÁ. **Portal Aprendizagem Cooperativa - PRECE.** Fortaleza, 2019g. Disponível em: <http://preceac.blogspot.com/>. Acesso em: 6 abr. 2020.

CEARÁ. **Portal Eu Curto a Universidade.** Fortaleza, 2019f. Disponível em: <http://eucurtoauniversidade.blogspot.com/p/o-projeto.html>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CEARÁ. **Preparação dos alunos da rede estadual para o Enem 2016 chega à reta final.** Fortaleza: Governo do estado, 2016a. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2016/10/07/preparacao-dos-alunos-da-rede-estadual-para-o-enem-2016-chega-a-reta-final/>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CEARÁ. **Programa Aprendiz na Escola.** Fortaleza: Governo do estado, 2017a. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2017/03/30/programa-aprendiz-na-escola/>. Acesso em: 6 abr. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **#PartiuEnsinoSuperior**: Ceará bate recorde e mais de 20 mil alunos de escolas públicas são aprovados em universidades. Fortaleza: Seduc, 2019e. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2019/03/28/partiuensinosuperior-ceara-bate-recorde-e-mais-de-20-mil-alunos-de-escolas-publicas-sao-aprovados-em-universidades/>. Acesso em: 7 set. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **[Correspondência: solicita informações de aprovados em IES no estado do Ceará 2011-2017]**. Destinatário: Danielle Wiesel Pinto. Fortaleza: Seduc, 5 nov. 2020. 1 e-mail.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Edital nº 017/2019 - GAB-SEDUC/CE, de 30 de agosto de 2019**. Seleção de alunos que concluíram o ensino médio na rede pública estadual de ensino e que ingressaram em Instituições de Ensino Superior para concessão de bolsa no âmbito do programa Avance – bolsa universitário. Fortaleza: Seduc, 2019m. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/09/edital\\_dezessete\\_2019\\_vagas\\_remanescentes.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/09/edital_dezessete_2019_vagas_remanescentes.pdf). Acesso em: 12 fev. 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Identidade Organizacional Seduc/CE**. Fortaleza: Seduc, 2019d. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/identidade-organizacional/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Portal Aluno Online**. Fortaleza: Seduc, 2019j. Disponível em: <https://aluno.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 7 set. 2019.

CEARÁ. **Seduc/CE lança edital do programa Avance – Bolsa Universitário**. Fortaleza: Governo do estado, 2017c. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2017/08/21/seduc-lanca-edital-do-programa-avance-bolsa-universitario/>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CEARÁ. **Seduc/CE oferece apoio e transporte para estudantes da rede pública que farão o Enem**. Fortaleza: governo do estado, 2019l. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/11/01/seduc-oferece-apoio-e-transporte-para-estudantes-da-rede-publica-que-farao-o-enem/>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) promove equidade. **Boletim Educação&Equidade**, São Paulo, n. 2, ago. 2016. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/pesquisa/melhoria-do-desempenho-em-lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-no-ceara>. Acesso em: 7 set. 2019.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação externa**. Juiz de Fora: CAEd, 2021a. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-externa/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Gerência de Contrato e Convênios da Fundação. **Portfólio do CAEd 2020**. Juiz de Fora: CAEd, 2020. (Acesso restrito).

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Gerência de Contrato e Convênios da Fundação. **Proposta Técnica SPAECE 2016-2019**. Juiz de Fora: CAEd, 2016. (Acesso restrito).

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Marcos de desenvolvimento em Língua Portuguesa e Matemática**. Juiz de Fora: CAEd, 2021b. Disponível em: <http://apoioaaprendizagem.cqeddigital.net>. Acesso em: 1 abr. 2021.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Revista do Sistema – Spaace 2019**. Juiz de Fora: CAEd, 2019. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/colecoes>. Acesso em: 30 mar. 2021.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-256, 2011. Disponível em: [www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/pesquisa\\_social.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf). Acesso em: 19 maio 2020.

CONDÉ, E. S. Abrindo a caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, jul./dez. 2012.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: o que é e como praticá-lo**. [S. l.: s. n.], 2007. Disponível em: [http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo\\_Juvenil.pdf](http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf). Acesso em: 30 nov. 2019.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 071-R, de 26 de junho de 2009**. Dispõe sobre a participação dos estudantes concluintes do ensino médio da rede pública estadual no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Vitória: Seduc, 26 de jun. 2009. Disponível em <http://www.dio.es.gov.br/>. Acesso em: 16 dez. 2019.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. Disponível em: [https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo\\_paper.pdf](https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf). Acesso em: 20 abr. 2019.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P.. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007>. Acesso em: 25 abr. 2020.

FONTANIVE, N. [Entrevista concedida a] Bernardo Menezes. *In*: COSTIN, C.; FONTANIVE, N. **BNCC do Ensino Médio aprovada - O que muda agora?** [S. l.: s. n.], 20 dez. 2018. 1 vídeo (25min56s). Publicado pelo canal Futura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vqQs4tuV0Jw>. Acesso em: 13 nov. 2019.

GIEHL, A. M. S. G. **O papel da equipe gestora na implantação da política pública Ensino Médio inovador numa escola pública: autonomia e participação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2015.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em: 29 nov. 2020.

HADDAD, S. **Educação escolar no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Dados Ideb**. Brasília, DF: Inep, 2019d. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 29 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Enem 20 anos: um exame do tamanho do Brasil**. Brasília, DF: Inep, 2018. Relatório.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Enem: histórico**. Brasília, DF: Inep, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>. Acesso em: 20 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em: 3 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados Enem 2016-2018**. Brasília, DF: Inep, 2019b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados#>. Acesso em: 29 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados Enem por escola 2005-2015**. Brasília, DF: Inep, 2019c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados#>. Acesso em: 29 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009**. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). Brasília, DF: Inep, 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>. Acesso em: 29 jun. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. Modelo no fundamental, Ceará avança também no Ensino Médio. **Aprendizagem em Foco**, São Paulo, n. 48, mar. 2019.

ITAPIPOCA. Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação. **Ciclo de Palestras sobre o Enem**. Itapipoca: Crede, 2012. Disponível em: <https://crede02.seduc.ce.gov.br/index.php/lista-de-noticias/1810-ciclo-de-palestras-sobre-o-enem>. Acesso em: 15 out. 2019.

LÜCK, H.; SCHNECKENBERG, M.; DURLI, Z. **A implantação e implementação de políticas educacionais: o caso da gestão do PROEM**. Curitiba: PUC-PR, 1999.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 1 maio 2020.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 261-265, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n2/12.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao Estado Democrático de Direito. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6801>. Acesso em: 29 jun. 2019.

MORAIS, C. N. **Reflexões sobre o fluxo escolar no ensino médio: o caso da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

NAKAGAWA, M. **Ferramenta 5W2H: plano de ação para empreendedores**. São Paulo: Globo, 2014. 3 p. Sebrae: Movimento Empreenda. Disponível em: <https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

NASPOLINI, A. A reforma da educação básica no Ceará. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 169-186, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a06.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p. 124-157, jun. 2007. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222007000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 abr. 2020.

QEDU. **Censo escolar 2018 Ceará**. [S./]: QEDU, 2018. Disponível em: [https://www.qedu.org.br/estado/106-ceara/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=](https://www.qedu.org.br/estado/106-ceara/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=). Acesso em: 7 set. 2019.

RABIN, M. L. R.; BACICH, L. O protagonismo juvenil na era digital. **Revista Juventude e Políticas Públicas**, Brasília, DF, v. 2, Edição Especial, p. 40-54, abr. 2018. Disponível em <https://revistasnj.mdh.gov.br/index.php/snj/article/view/96/81>. Acesso em: 1 jun. 2020.

RIANI, F. A. A. Constituições programáticas, funções estatais, políticas públicas e a (in)competência do judiciário. **Sequência**, Florianópolis, n. 66, p. 137-160, jul. 2013.

RIBAS JÚNIOR, F. B. **Educação e protagonismo juvenil**. São Paulo: Prattein, 2004. Disponível em: [https://www.prattein.com.br/home/dados\\_anexos/95.pdf](https://www.prattein.com.br/home/dados_anexos/95.pdf). Acesso em: 1 jun. 2020.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. 1. ed. [S./]: Virtual Books, 1943.

SANTOS, R. R. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil. *In*: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA, [s. n.], 2010, Ilhéus. **Anais [...]**. Ilhéus: Uesc, 2010.

SCHNECKENBERG, M. A relação entre política pública de Reforma Educacional e gestão do cotidiano escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000.

SILVA, G. P. L. [Entrevista cedida a] Danielle Wiesel Pinto. 9 jan. 2020.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 22 out. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

TRAVITZKI, R. **Enem**: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VIANNA, H. M. Impacto dos testes sobre os sistemas e objetivos educacionais: a experiência brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 27, p. 69-71, 1978.

## **APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com ex-secretários de educação do estado do Ceará**

### **Bloco 1 – Aspectos Institucionais e potencialidades do Projeto**

- Fale um pouco sua atuação na Seduc/CE.
- O projeto Enem Chego Junto, Chego Bem teve início em 2012. Em sua gestão o projeto teve continuidade. Gostaria de saber qual a motivação para dar prosseguimento ao projeto?
- Que tipo de mudanças/alterações no escopo do projeto ocorreram em sua gestão?
- Considerando o investimento realizado pelo estado no projeto, por exemplo, em 2012, para realização das atividades de 2013, por meio de um termo de cooperação, o estado investiu em torno de R\$ 5.000.000,00 em contratação de empresas para realização de impressão dos simulados do ENEM, folders e banners para o projeto, material didático para os estudantes, apoio logístico, locação de ônibus para transporte, estrutura para stands, dentre outros. Com base nisso, o senhor acredita que o investimento direcionado à política é satisfatório?
- Quais os pontos fortes do programa, em sua visão?
- Em sua opinião, qual impacto do projeto na vida dos jovens cearenses?
- O projeto está dividido em 6 etapas: documentação, inscrição, motivação, preparação, dia E e ingresso. Em sua opinião, qual delas o senhor considera a mais importante para o sucesso do programa?
- Ainda em relação às etapas, qual delas esteve mais propensa a alterações, revisões e ajustes a cada edição?

### **Bloco 2 – Fragilidades**

- Quais foram os maiores desafios na implementação do projeto em sua gestão, considerando a complexidade da gestão em nível estadual e o envolvimento de grande parte da comunidade escolar no desenvolvimento das ações do projeto?
- O que é esperado das CREDE's no acompanhamento e execução do projeto?
- E em relação aos diretores das escolas, qual a sua atribuição na execução do projeto?
- Em relação aos estudantes do 3 EM que participam do projeto, em sua opinião, qual a contribuição do projeto para a formação dos alunos?
- Em relação às etapas do projeto, em sua opinião, qual delas é a mais frágil, apresentando mais dificuldades para ser implementada?
- Quais os pontos fracos do programa em sua opinião?
- À luz das perguntas realizadas, há alguma questão ou ponderação que queira fazer?

**APÊNDICE B – Questionário semiestruturado para Diretores das Escolas  
Estaduais que ofertam Ensino Médio**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA GESTORES DA REDE ESTADUAL  
DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ**

Este questionário faz parte de uma pesquisa acadêmica que analisa o Projeto Enem Chego Junto Chego Bem (ECJCB), implementado pela SEDUC/CE em parceria com as escolas de ensino médio da rede estadual do Ceará. É importante ressaltar que este instrumento integra a pesquisa de campo de uma dissertação de mestrado profissional do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

A sua participação é muito importante para conhecer o projeto e investigar o seu impacto nas escolas estaduais cearenses. Os resultados serão disponibilizados de forma agregada, não permitindo a identificação de suas respostas ou da sua escola. Assim, todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo e utilizadas apenas com fins acadêmicos e científicos.

**Instruções gerais:**

- 1. Você levará cerca de 20 minutos para preencher o questionário.**
- 2. Não existe resposta correta ou errada. Para responder a maioria das perguntas, assinale a resposta que considerar mais apropriada.**

O questionário está organizado em 16 seções e segue as etapas destacadas pela SEDUC/CE, conforme quadro abaixo.

**ETAPAS DO PROJETO ENEM CHEGO JUNTO CHEGO BEM - ECJCB**

<b>Etapas</b>	<b>Período de ocorrência</b>
1) Documentação	Início do ano letivo
2) Inscrição	Período de inscrição do Enem
3) Motivação	Período letivo
4) Preparação	Período de preparação para as provas
5) Dia “E”	Durante a aplicação das provas
6) Ingresso	Pós realização das provas e divulgação dos resultados

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2020).

**SEÇÃO 1. INFORMAÇÕES SOBRE O GESTOR**

1. Quantos anos de experiência você possui trabalhando como gestor escolar?
  - A. ( ) Este é o meu primeiro ano
  - B. ( ) 1 a 2 anos.
  - C. ( ) 3 a 5 anos.
  - D. ( ) 6 a 10 anos.
  - E. ( ) 11 a 15 anos.

F. ( ) mais de 15 anos.

2. Quantos anos de experiência você possui trabalhando como gestor desta escola?

A. ( ) Este é o meu primeiro ano.

B. ( ) 1 a 2 anos.

C. ( ) 3 a 5 anos.

D. ( ) 6 a 10 anos.

E. ( ) 11 a 15 anos.

F. ( ) mais de 15 anos.

3. Você tem conhecimento do Projeto Enem Chego Junto Chego Bem?

A. ( ) Sim.

B. ( ) Não.

## **SEÇÃO 2. ATUAÇÃO DA ESCOLA NO ENEM CHEGO JUNTO CHEGO BEM**

4. Para os períodos letivos de 2012 a 2019, considere as etapas do projeto Enem Chego Junto Chego Bem, identificadas de A a F. Ordene estas etapas de acordo com a intensidade de trabalho que cada uma delas demanda para a escola, utilizando números de 1 a 6, onde onde 1 corresponde à etapa com menor demanda de trabalho e 6 à etapa com maior demanda de trabalho para as escolas estaduais. A seguir informe o número (ordenação) atribuído a cada uma das etapas, marcando a opção que corresponde a sua ordenação (cada número poderá ser marcado somente uma vez).

<b>Etapa</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
A. Documentação (garantir que os alunos da 3ª série e EJA do ensino médio possuam os documentos (RG e CPF).						
B. Inscrição (garantir 100% dos alunos da 3ª série e EJA do ensino médio inscritos no Enem).						
C. Motivação (promover ações pedagógicas de estudo para o Enem).						
D. Preparação (Propiciar ações pedagógicas para desenvolver as habilidades dos estudantes).						
E. Dia "E"/#Enemvou2dias (incentivar a participação dos inscritos no Exame garantindo transporte e oferecendo pontos de apoio nos dias das provas).						
F. Ingresso (orientar para o acesso ao ensino superior).						

5. Informe seu grau de concordância com as assertivas abaixo listadas. (Você deve escolher apenas uma alternativa por linha).

	<b>Concordo Totalmente</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Discordo parcialmente</b>	<b>Discordo Totalmente</b>
5.1. A escola possui autonomia para desempenhar as atividades propostas em nível estadual do Projeto ECJCB.				
5.2. A escola se envolve sem dificuldades no planejamento do projeto ECJCB junto às escolas da rede.				
5.3. Há provisão de recursos suficientes para desenvolvimento do projeto na escola.				
5.4. A comunidade escolar se envolve facilmente na execução das ações do projeto.				
5.5. Considero que o projeto tem alcançado o propósito de mobilização dos alunos para realização do exame.				
5.6. Considero que o projeto ECJCB contribui para o fomento ao protagonismo juvenil dos alunos da rede estadual de ensino.				
5.7. O projeto é importante para a melhoria da qualidade da educação do Ensino Médio.				
5.8. Considero que o projeto demanda muito tempo da escola.				
5.9. Sinto-me sufocado pelas atividades do projeto.				

**SEÇÃO 3. Etapa 1 - “Documentação” - Etapa em que a documentação necessária para inscrição no Enem é providenciada para os alunos que não a possuem.**

6. Você tem conhecimento desta etapa do projeto?

- A.  Sim.  
B.  Não.

Caso a resposta para a pergunta nº 06 tenha sido “SIM”, prossiga nas perguntas abaixo (7 a 9), caso tenha sido “Não”, passe para o próximo bloco de perguntas, referente à etapa 2.

7. O desenvolvimento das ações dessa etapa é de responsabilidade, majoritariamente, da:

- Crede.  
 Gestão escolar.  
 Corpo de alunos da escola.

8. Responda Sim ou Não para as questões abaixo:

8.1. O levantamento dos alunos que possuem documentação (RG e CPF) para inscrição no Enem é realizado pela escola?

- A. ( ) Sim.  
B. ( ) Não.

8.2. O registro dos alunos que possuem documentação no SIGE é realizado pela escola?

- A. ( ) Sim.  
B. ( ) Não.

8.3. A escola fornece apoio aos estudantes para emissão da documentação de inscrição?

- A. ( ) Sim.  
B. ( ) Não.

8.4. A escola fornece transporte dos alunos até o caminhão da cidadania para emissão da documentação?

- A. ( ) Sim.  
B. ( ) Não.

9. Informe o nível de dificuldade das ações a seguir, sendo 1 o nível mais fácil e 5 o mais difícil.

	1	2	3	4	5
9.1. Planejamento da etapa.					
9.2. Execução da etapa.					
9.3. Envolvimento da comunidade escolar na etapa.					
9.4. Comunicação com a CREDE na etapa.					
9.5. Gerenciamento do tempo para dar conta de realizar as ações da etapa.					
9.6. Colaboração da CREDE para auxílio na realização das ações.					
9.7. Envolvimento dos alunos nas atividades da etapa.					
9.8. Cumprimento dos prazos estabelecidos para a etapa.					

**Etapa 2 - “Inscrição” do Projeto Enem Chego Junto, Chego Bem, referente à realização do maior número de inscrições possíveis no Enem:**

10. Você tem conhecimento desta etapa do projeto?

- A. ( ) Sim.  
B. ( ) Não.

Caso a resposta para a pergunta nº 10 tenha sido “SIM”, prossiga nas perguntas de (11 a 13) caso tenha sido “Não”, passe para o próximo bloco de perguntas, referente à etapa 3.

11. O desenvolvimento das ações dessa etapa é feito majoritariamente pela:

- ( ) Crede.  
 ( ) Gestão escolar.  
 ( ) Corpo de alunos da escola.

12. Responda Sim ou Não para as questões abaixo:

12.1. A sua escola disponibiliza os dos laboratórios de informática para realização das inscrições?

- A. ( ) Sim.  
 B. ( ) Não.

12.2. A sua escola realiza o registro do número de inscrições no SIGE?

- A. ( ) Sim.  
 B. ( ) Não.

12.3. A sua escola realiza plantão de professores e funcionários da escola para auxiliar os alunos na realização das inscrições?

- A. ( ) Sim.  
 B. ( ) Não.

13. Informe o nível de dificuldade das ações a seguir, sendo 1 o nível mais fácil e 5 o mais difícil.

	1	2	3	4	5
13.1. Planejamento da etapa.					
13.2. Execução da etapa.					
13.3. Envolvimento da comunidade escolar na etapa.					
13.4. Em manter os laboratórios de informática abertos nos fins de semana.					
13.5. Gerenciamento do tempo para dar conta cumprir os prazos de inscrição do Enem.					
13.6. Colaboração da CREDE para auxílio na realização das ações.					
13.7. Envolvimento dos alunos nas atividades da etapa.					
13.8. Cumprimento dos prazos estabelecidos para a etapa.					

**Etapa 3 - “Motivação” do Projeto Enem Chego Junto, Chego Bem, na qual acontecem as principais atividades do projeto, no sentido de motivar os alunos a realizarem as provas do Enem:**

14. Você tem conhecimento desta etapa do projeto?

- A.  Sim.  
B.  Não.

Caso a resposta para a pergunta nº 01 tenha sido “SIM”, prossiga nas perguntas de (15 a 17) caso tenha sido “Não”, passe para o próximo bloco de perguntas, referente à etapa 4.

15. O desenvolvimento das ações dessa etapa é feito majoritariamente pela:

- Crede.  
 Gestão escolar.  
 Corpo de alunos da escola.

16. Responda Sim ou Não para as questões abaixo:

16.1. A sua escola realiza palestras motivacionais sobre o Enem para os alunos?

- A.  Sim.  
B.  Não.

16.2. A sua escola participa do aulão motivacional promovido pela Seduc?

- A.  Sim.  
B.  Não.

17. Informe o nível de dificuldade das ações a seguir, sendo 1 o nível mais fácil e 5 o mais difícil.

	1	2	3	4	5
17.1. Planejamento da etapa.					
17.2. Execução da etapa.					
17.3. Envolvimento da comunidade escolar na etapa.					
17.4. Colaboração da CREDE para auxílio na realização das ações.					
17.5. Envolvimento dos alunos nas atividades da etapa.					
17.6. Cumprimento dos prazos estabelecidos para a etapa.					
17.7. Manter os alunos motivados para a realização das provas do Enem.					

**Etapa 4 - “Preparação” do Projeto Enem Chego Junto, Chego Bem, na qual são realizadas atividades como (aulões, concursos de redação, entrega de apostilas etc) com objetivo de preparar os alunos para a realização das provas:**

18. Você tem conhecimento desta etapa do projeto?

- A.  Sim.
- B.  Não.

Caso a resposta para a pergunta nº 18 tenha sido “SIM”, prossiga nas perguntas de (19 a 21) caso tenha sido “Não”, passe para o próximo bloco de perguntas, referente à etapa 5.

19. O desenvolvimento das ações dessa etapa é feito majoritariamente pela:

- Crede.
- Gestão escolar.
- Corpo de alunos da escola.

20. Responda Sim ou Não para as questões abaixo:

20.1. A escola recebe da Seduc as apostilas com provas anteriores do Enem?

- A.  Sim.
- B.  Não.

20.2. A escola realiza o #EnemNãoTiraFérias?

- A.  Sim.
- B.  Não.

20.3. A escola realiza aulões preparatórios para o Enem?

- A.  Sim.
- B.  Não.

20.4. A escola realiza práticas de redação voltadas para o Enem?

- A.  Sim.
- B.  Não.

20.5. A escola fornece reforço das quatro áreas de conhecimento do Enem?

- A.  Sim.
- B.  Não.

20.6. A escola é uma escola polo para a oferta de reforço das quatro áreas de conhecimento do Enem?

- A.  Sim.

B. ( ) Não.

20.7. A escola incentiva os alunos a realizarem atividades no portal Aluno Online?

A. ( ) Sim.

B. ( ) Não.

20.8. A escola incentiva o uso dos recursos oferecidos pelo MEC, Seduc/CE e Centro de EaD?

A. ( ) Sim.

B. ( ) Não.

20.9. A escola realiza/participa do #FDSCurtindoENEM?

A. ( ) Sim.

B. ( ) Não.

20.10. A escola realiza/participa do #EnemChegoJuntoChegoa1000?

A. ( ) Sim.

B. ( ) Não.

20.11. A escola realiza a aplicação de simulados fornecidos pela Seduc?

A. ( ) Sim.

B. ( ) Não.

20.12. A escola realiza ciclo de palestras?

A. ( ) Sim.

B. ( ) Não.

20.13. A escola incentiva os alunos a participarem do Quiz Enem?

A. ( ) Sim.

B. ( ) Não.

20.14. A escola incentiva os alunos a utilizarem o plantão tira dúvidas da Seduc, via 0800?

A. ( ) Sim.

B. ( ) Não.

20.15. A escola participa do #EnemNaRede?

A. ( ) Sim.

B. ( ) Não.

21. Informe o nível de dificuldade das ações a seguir, sendo 1 o nível mais fácil e 5 o mais difícil.

	1	2	3	4	5
21.1. Planejamento da etapa.					
21.2. Execução da etapa.					
21.3. Envolvimento da comunidade escolar na etapa.					
21.4. Colaboração da CREDE para auxílio na realização das ações.					
21.5. Envolvimento dos alunos nas atividades da etapa.					
21.6. Cumprimento dos prazos estabelecidos para a etapa.					

**Etapa 5 - “Dia ‘E’” do Projeto Enem Chego Junto, Chego Bem, que refere-se ao dia de realização das provas do Enem:**

22. Você tem conhecimento desta etapa do projeto?

- A.  Sim.  
B.  Não.

Caso a resposta para a pergunta nº 22 tenha sido “SIM”, prossiga nas perguntas de (23 a 25) caso tenha sido “Não”, passe para o próximo bloco de perguntas, referente à etapa 6.

23. O desenvolvimento das ações dessa etapa é feito majoritariamente pela:

- Crede.  
 Gestão escolar.  
 Corpo de alunos da escola.

24. Responda Sim ou Não para as questões abaixo:

24.1. Os alunos da escola tem acesso ao transporte até o local das provas?

- A.  Sim.  
B.  Não.

24.2. Os alunos da escola recebem lanche nos dias das provas do Enem?

- A.  Sim.  
B.  Não.

24.3. Os alunos da escola recebem material (canetas, água, frutas) para a realização das provas?

- A.  Sim.  
B.  Não.

24.4. Há tenda de apoio no município da escola nos dias de realização das provas do Enem?

- A.  Sim.  
B.  Não.

25. Informe o nível de dificuldade das ações a seguir, sendo 1 o nível mais fácil e 5 o mais difícil.

	1	2	3	4	5
25.1. Planejamento da etapa.					
25.2. Execução da etapa.					
25.3. Envolvimento da comunidade escolar na etapa.					
25.4. Colaboração da CREDE para auxílio na realização das ações.					
25.5. Envolvimento dos alunos nas atividades da etapa.					
25.6. Cumprimento dos prazos estabelecidos para a etapa.					

**Etapa 6 - Sobre a etapa “Ingresso” do Projeto Enem Chego Junto, Chego Bem, na qual é oferecido apoio aos alunos após a realização das provas do Enem:**

26. Você tem conhecimento desta etapa do projeto?

- A.  Sim.  
B.  Não.

Caso a resposta para a pergunta nº 26 tenha sido “SIM”, prossiga nas perguntas de (27 a 29) caso tenha sido “Não”, o questionário pode ser finalizado.

27. O desenvolvimento das ações dessa etapa é feito majoritariamente pela:

- Crede.  
 Gestão escolar.  
 Corpo de alunos da escola.

28. Responda Sim ou Não para as questões abaixo:

28.1. A escola/alunos tem acesso ao Canal 0800 da Seduc para tira-dúvidas do SISU, PROUNI e FIES?

- A.  Sim.  
B.  Não.

28.2. Os alunos da escola participam do palpite premiado?

- A.  Sim.  
B.  Não.

28.3. Os alunos da escola recebem orientação sobre o AvanCE – Programa de Bolsa Universitária?

A. ( ) Sim.

B. ( ) Não.

29. Informe o nível de dificuldade das ações a seguir, sendo 1 o nível mais fácil e 5 o mais difícil.

	1	2	3	4	5
29.1. Planejamento da etapa.					
29.2. Execução da etapa.					
29.3. Envolvimento da comunidade escolar na etapa.					
29.4. Colaboração da CREDE para auxílio na realização das ações.					
29.5. Envolvimento dos alunos nas atividades da etapa.					
29.6. Cumprimento dos prazos estabelecidos para a etapa.					

30. No espaço abaixo descreva, se considerar relevante, outras dificuldades vivenciadas pela sua escola na implementação do programa em qualquer uma das etapas acima indicadas, sinalizando a qual etapa se refere.