

## OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO POR RESULTADO

Elvis Saraiva de Lima<sup>1</sup>  
Katharine Ninive Pinto Silva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Estudante do Curso de Licenciatura em Física – Universidade Federal de Pernambuco; E-mail:

[saraiva\\_elvisufpe@hotmail.com](mailto:saraiva_elvisufpe@hotmail.com)

<sup>2</sup>Orientador, Docente/pesquisador do Núcleo de Formação Docente – Universidade Federal de Pernambuco; E-mail:

[katharineninive@gmail.com](mailto:katharineninive@gmail.com)

**Resumo:** Esta pesquisa analisou os desafios do trabalho docente na educação profissional da rede estadual de Pernambuco, no contexto de uma política baseada na avaliação por resultados. A pesquisa foi realizada em duas escolas técnicas estaduais com jornada de tempo integral, com a realização de entrevista semiestruturada com 8 professores e 1 gestor. O objetivo geral foi analisar a influência da política de avaliação por resultados no trabalho docente nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco. De acordo com as análises de dados, concluímos que as condições de trabalho não são adequadas para os professores, considerando que as pressões por resultados nas avaliações externas deixam os professores sobrecarregados de funções as quais não dizem respeito à sua formação, funções como alavancar índices da escola, sem recursos e investimentos adequados. Os professores avaliam que a única preocupação das escolas é com resultados positivos, deixando de lado aspectos que uma formação integral pressupõe. Os professores se queixam também que as avaliações não levam em consideração a aprendizagem significativa dos alunos e que esses números não representam de fato a realidade vivida por quem está inserido no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente; Educação Profissional; Educação Integrada; Avaliação por Resultado.

## INTRODUÇÃO

Com a queda da República Velha, em 1930, Haidar e Tanuri (2004) afirmam que teve início um novo momento de centralização política no país, impulsionando a transição de uma sociedade pré-capitalista, agrário-comercial e artesanal para uma sociedade urbano-industrial. As mudanças políticas e econômicas acompanharam diversas mudanças sociais, como é o caso das migrações para os centros urbanos, principalmente no sudeste, demandando a ampliação da oferta educacional. De acordo com Kuenzer (2012), o instrumento de controle utilizado pelas elites para oferecer uma ampliação da oferta educacional foi o dualismo: a escola para os ricos e a escola para os pobres.

a divisão entre trabalho intelectual e trabalho prático, que por muito tempo justificou duas redes de ensino médio, uma de educação geral para a burguesia e outra profissional para os trabalhadores, tem origem na separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho. (KUENZER, 2012, p.164)

No entanto, para Kuenzer (2011), quando a educação geral (educação propedêutica) passou a ser acessada pela classe trabalhadora, foi banalizada e desqualificada, num processo que a autora chama de inversão na proposta dualista. De acordo com esta autora, isso se dá porque a dualidade estrutural instaurada pelo capitalismo sofreu mudanças contraditórias através do período de acumulação flexível do capital, trazendo impacto direto na concepção de Ensino Médio. A inversão foi sofrida na metade da década de 90, baseadas nas orientações do Banco Mundial, acatadas pelo governo, que promulgou o Decreto nº 2.208/97 separando o ensino médio a educação profissional e tecnológica.

Ou seja, quando a modalidade de educação geral passou a ser disponibilizada para os trabalhadores, sob o discurso de sua democratização, ela o foi na forma desqualificada. A inversão da dualidade, portanto, é a nova realidade da escola média para os trabalhadores, que têm como alternativa a modalidade de educação geral. A educação tecnológica de qualidade, ofertada pela rede pública, de modo geral, é frequentada pelos jovens de classe média, que nela vêm uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho, de continuidade dos estudos em nível superior e de ascensão social. (KUENZER, 2011, p.51)

Para Kuenzer (2000, p.28), “o Ensino Médio deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, com competência e compromisso.” Essa autora acredita que o Ensino Médio só será democrático quando o projeto político pedagógico (PPP) não assumir um caráter compensatório, promover as mediações necessárias para que os filhos da classe trabalhadora tenham condições de suprir suas necessidades no decorrer de sua vida.

Vários debates norteiam o Ensino Médio, desde suas finalidades, intencionalidades, o currículo, a proposta pedagógica, o tempo e espaço e o financiamento, entre tantas questões. De modo geral o Ensino Médio é responsabilidade do Estado, Pinto (1996) frente a discussão de universalização da educação básica fala temos três sistemas de ensino, o federal, o estadual e o municipal, sendo eles amplos e complexos, todavia aponta uma desresponsabilização de alguns setores, com a Emenda Constitucional 14/96, afirma que “A União faz cortesia com o chapéu dos Estados e Municípios.” (PINTO,1996, p.17). Apenas em 2004 o decreto nº2.208/97 foi revogado, e o decreto nº 5154/2004 passou a evidenciar a indissociabilidade do Ensino Médio junto a educação profissional, sendo este, o Ensino Médio integrado.

O Ensino Médio, antigo 2º grau, é a última etapa da educação básica, com duração mínima de três anos, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (Lei 9.394/96) no art. 35 são finalidades do Ensino Médio;

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)

No Estado de Pernambuco, o Ensino Médio foi palco de um projeto piloto baseado nas Charters Schools dos Estados Unidos da América, segue o contexto histórico de aprofundamento das perspectivas e orientações neoliberais para educação, que nos leva a relacionar com Neves (2005) quando aponta em seus estudos os interesses do Projeto de Sociabilidade Neoliberal da Terceira Via, e suas estratégias para educar o consenso.

Para Ciavatta (2011), também se justifica a integração da educação profissional ao ensino médio mediante a suposição de que a vinculação do ensino médio ao mercado de trabalho e a obtenção imediata de uma profissão o tornaria mais atrativo aos jovens. Quanto ao ensino médio não integrado, seriam necessárias inovações curriculares que nele incorporassem questões vinculadas à vida produtiva. Conforme exposto anteriormente, nossa análise não elide a importância da profissionalização para os jovens, nem a necessidade de se avançar o pensamento sobre o currículo do ensino médio, ultrapassando a marca conteudista e/ou tecnicista que o caracteriza. Mas a sustentação dessas políticas tem sido, notadamente, de cunho economicista e pragmático, distinguindo-se dos princípios filosóficos e ético-políticos que sustentaram tanto a defesa da

revogação do Decreto nº 2.208/97 quanto a concepção de ensino médio integrado como travessia para a politecnicidade.

Procurasse entender as influências das avaliações externas no trabalho docente da rede Estadual de ensino profissional de Pernambuco. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a influência da Política de avaliação por resultados no trabalho docente nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco. Os objetivos específicos são: Analisar o perfil e as condições de trabalho docente nas escolas analisadas, considerando os documentos norteadores e os relatos dos professores e gestores; Avaliar o processo de implementação da Política de Educação Integral nas escolas de ensino médio do Estado de Pernambuco; Analisar a influência da Política de Avaliação por Resultados nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco; Identificar os elementos que constituem o contexto da Política de Avaliação por Resultados na Política Educacional implementada na Rede Estadual de Pernambuco.

## **METODOLOGIA**

Foi realizada a revisão bibliográfica em relação aos temas Trabalho Docente, Ensino Médio, Ensino Médio Técnico, Educação Integral e/ou Integrada. Juntamente com levantamento documental a respeito do tema. Além disso, elaboramos um roteiro de entrevistas semiestruturada e aplicamos em duas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco, a Escola Técnica Estadual de Palmares e a Escola Técnica Estadual Antônio Dourado Cavalcante, Lajedo – PE, foram entrevistados ao todo 9 pessoas, sendo 8 professores e 1 gestor. Na entrevista foram discutidos temas como formação inicial, carreira docente, distribuição de disciplinas, carga horária de trabalho, intensificação do trabalho docente, saúde e políticas de tempo livre dos professores, desafios enfrentados e pressões por resultados nas avaliações externas.

A análise dos documentos foi realizada através da análise de conteúdo, segundo Bardin (2002), caracterizada como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). Os pilares da análise de conteúdo, a partir da perspectiva apontada por Bardin (2002), consistem na fase da descrição ou preparação do material, a fase da inferência ou dedução e a fase da interpretação. Nesse sentido, os principais pontos da pré-análise são a leitura flutuante (primeiras leituras de contato com os textos); a escolha dos documentos (no caso os relatos transcritos); a formulação das hipóteses e objetivos; a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento) e a preparação do material.

Para tratamento dos dados foi utilizada a técnica de análise temática ou categorial que, para Bardin (2002), serve para descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. Sendo essa análise possível a partir de operações de desmembramento do texto em unidades.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

**Tabela 1:** Identificação e análise da formação inicial das pessoas entrevistadas.

ETE	PROFESSORES	FORMAÇÃO INICIAL
<b>Escola Técnica Estadual de Palmares</b>	Professor 1	Licenciatura em Filosofia
	Professor 2	Licenciatura em Letras
	Professora 3	Administração
	Professor 4	Licenciatura em Letras
	Gestor	Pedagogia
<b>Escola Estadual Antônio Dourado Cavalcante, Lajedo - PE</b>	Professor 5	Licenciatura em Computação
	Professora 6	Licenciatura em Letras
	Professora 7	Licenciatura em Ciências com ênfase em Matemática
	Professora 8	Ciências da Educação

De acordo com as entrevistas realizadas foi observada a insatisfação dos professores com as pressões por resultados positivos, os professores consideram regulares as condições de trabalho docente considerando as pressões por resultados e melhoria dos indicadores de aprendizagem da escola.

Os professores alegam que para o Estado o que importa são apenas números, e que sejam positivos, e isso não é a maneira correta de se avaliar um estudante, tem que levar em consideração todos os aspectos sociais que o envolvem, os professores também se queixam das condições de trabalho que não são adequadas, segundo os professores, trabalhar sobre pressão não é algo bom em nenhuma profissão, quanto mais quando estamos tratando de educação.

Para Paz e Raphael (2010), os alunos e os professores são submetidos a pressões exageradas, tornando-se reféns do IDEB, cujo indicador mede ilusoriamente a qualidade da educação básica.

*[...] Também pelo fato de só haver cobranças, para o estado só interessa números na realidade, se a educação fosse levada a sério obviamente não se teria preocupação daqueles que não tem um bom desempenho terem que ser aprovados de todo jeito porque o estado exige que tenha uma determinada porcentagem. (Professor 1)*

*[...] Porque às vezes as pressões elas são feitas, mas também não se olha o lado do educador, do professor em relação ao que ele está construindo com o estudante, ou seja, às vezes as coisas são muito engessadas, é para se seguir formulas e isso prejudica muito nosso trabalho em relação à realidade que tem o estudante dentro do programa de educação integral, por exemplo, em que possamos explorar mais respeitando o que eles tem para nos trazer em relação à formação (Professor 2)*

*[...] Considero regular também, porque é regular e tem o lado bom, é um pouco dos dois é ruim, é regular quando a gente está assim no momento de está trabalhando em busca desse resultado daí existe planejamento na gestão no trabalho do professor em sala de aula, na correção de atividades, existe pressão o sistema siepe onde ele tem prazo, a gente tem prazo, e onde a gente tem prazo a gente tem estresse, você tem que correr para dar conta e existe uma dificuldade nas escolas que a nossa não é diferente, a questão da internet, ela hoje é fundamental na questão de você esta conferindo essas questões e resultados você está colocando, atualizando, alimentando o sistema, então assim, tem esse lado. (Gestor)*

A cobrança associada à divulgação de resultados provoca mal estar nos professores que se sentem de certa forma ameaçados a levantar os índices das avaliações e que nem sempre é mostrado caminhos para isso.

Segundo Sylvia Helena (2015), o desafio é o de trabalhar os resultados das avaliações externas de modo que os dados que elas aportam produzam “solidariedade de aprendizagem”, ou seja, a utilização dos dados para conhecer mais e melhor os processos de ensino e aprendizagem, a fim de fortalecê-los – e não divisão entre bons e maus professores e alunos ou o ranqueamento de escolas, como vem acontecendo.

Para Travitzki (2013) a divulgação do resultado por escola, possui o objetivo de permitir que as mesmas avaliem seus resultados e estabeleçam estratégias visando a melhoria da educação.



Entretanto, o que se percebe é que este ranqueamento vem provocando uma disputa entre as mesmas que estabelecem como objetivo melhorar sua classificação individual, que vem sendo utilizada como marketing para atrair novos alunos e investimentos financeiros.

Quando questionados sobre a influência do IDEB e do ENEM no currículo da escola os professores avaliaram que a formação do estudante é praticamente toda voltada para essas avaliações, alguns professores contestam o fato de que as disciplinas de português e matemática ganham mais destaque e importância que as outras.

*[...] Esse é outro problema sério porque parece que a escola só tem duas disciplinas, português e matemática e infelizmente todo movimento dentro da escola é para que os alunos se saiam bem em língua portuguesa e matemática como se as outras disciplinas não contribuíssem para a formação do indivíduo. (Professor 1)*

Alguns professores indicam que o currículo das Escolas Técnicas Estaduais não se distingue do currículo das outras escolas estaduais regulares, integrais e semi-integral, tendo em vista que a formação que deveria ser voltada com ênfase na profissionalização é voltada para essas avaliações externas, como respondeu a professora 3.

*[...] Pronto, um dos fatores são justamente os alunos de escola técnicas serem preparados para o mercado de trabalho onde ainda não existe isso, a escola técnica acaba sendo uma escola como outra qualquer, como outra qualquer não, como outra do como é que eu posso dizer? Regular, onde ela não observa a questão do mercado de trabalho, então às vezes a gente esta preparando o aluno apenas para o ENEM ou para o IDEB ao invés de estar preparando para o mercado de trabalho. (Professor 3)*

*[...] A influencia desses IDEB, ENEM, fazem com que a gente sempre paute nosso trabalho dê sempre um olhar para essas questões do ENEM e do IDEB até parece que a escola só é regida por esses dois tópicos. (Professor 4)*

Alguns entrevistados entendem que essas avaliações colaboram para a aprendizagem e prepara para a vida profissional.

*[...] Essas avaliações externas fazem com que a gente verifique como estar sendo a aprendizagem do aluno, como esse aluno estar sendo preparado para tanto o mercado de trabalho como para a vida profissional, qual o curso que ele quer fazer se ele estar indo bem para aquela área específica. (Professora 7)*

Alguns professores explicam, detalhadamente, como se dá o processo de preparação para o IDEB, e mostra sua relevância no currículo da escola.

*[...] Em relação a IDEBE e a ENEM na escola, até por a gente trabalhar nesse modelo de gestão implantado por Eduardo Campos em 2007 e que continua até hoje, então todas as escolas trabalham com esse olhar, então sempre que a cada ano as escolas recebem os resultados, já uma orientação da secretaria de educação para que cada escola se reúna, primeiro a gente tem uma macro reunião geral em que o governador se reúne com os gerentes regionais das GRES, a GRE se reúne com os gestores e depois os gestores e depois os gestores com os educadores de cada instituição, e eles gestores com os educadores de cada instituição, e eles trabalham muito levando a sério a questão de resultados e vê no que precisa melhorar ou não e aí a gente trabalha bem voltado para essa questão do IDEB mesmo. (Professora 6)*

De acordo com Luckesi (2013), exame vem a ser a aplicação de provas com o objetivo de classificar e selecionar, enquanto a avaliação deve ser diagnóstica e inclusiva e possibilitar uma tomada de atitude, ou seja, a avaliação implica uma ação a partir do que foi diagnosticado. O Enem propõe elaborar um diagnóstico do quadro da educação brasileira e ao mesmo tempo proporcionar uma análise individual já que o resultado das provas é sigiloso permitindo que os alunos façam suas escolhas. Desta forma, o Enem se constituiu em um exame da educação, mesmo com a pretensão de ser considerada uma política de avaliação. O ENEM e o IDEB são mecanismos de medição de resultados, essas avaliações não estão comprometidas com o resultado, não deveria existir uma preparação para o IDEB, isso mostra que a preocupação com a prova molda a maneira como se é trabalhada a educação nessas escolas.

Questionados sobre o cotidiano da escola com as avaliações externas e como avaliam esse cotidiano, os professores evidenciam o papel das escolas para a formação voltada apenas para resultados positivos nessas provas.

*[...] O cotidiano eu vou dizer logo que é sinônimo ele é continuo no contexto, porque nós trabalhamos muito nessa questão de preparar para avaliação, são simulados, são aulões, são exercícios continuados para debate, mesa redonda, trabalhos de pesquisa, uso de grupos no whatsapp para cada disciplina, conceituação de propostas para a questão da escrita, da compreensão textual, isso na minha área. E a questão também da leitura continua de todas as áreas de conhecimento dentro da sociedade. (Professor 2)*



*[...] Como eu falei, é praticamente diária, a gente vive praticamente contemplando essa questão das avaliações externas, onde a base técnica, por exemplo, ela não faz parte disso. (Professor 3)*

*[...] O cotidiano voltado as avaliações externas é que sempre que quando a gente vai ter uma reunião ou alguma formação com algum superior, sempre falamos nessas questões aí para que a gente se planeje, para que nós tenhamos o cuidado especial com as nossas avaliações, para que as nossas avaliações sejam direcionadas para que a gente possa também em nosso planejamento articular simulados que estamos também sempre direcionando o nosso olhar para essas avaliações, avaliações externas. (Professor 4)*

As avaliações externas não consideram aspectos significativos de aprendizagem, não levam em consideração o contexto do aluno avaliado e é criticado por vários autores, e até os autores que agem em defesa das avaliações externas reconhecem que estas são alheias ao cotidiano escolar. Como define Machado, a avaliação externa: “é todo processo avaliativo do desempenho das escolas desencadeado e operacionalizado por sujeitos alheios ao cotidiano escolar” (MACHADO, 2012, p. 71). Segundo Casassus, nunca houve políticas de educação, mas sim políticas de gestão, pois as políticas criadas sempre foram geradas na economia. Um erro que considera grave: equiparar a pontuação obtida com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade, já que pontuação é diferente de qualidade. A educação de qualidade relaciona-se, pois, à “capacidade que a instituição escolar tem para facilitar que as pessoas se transformem em melhores pessoas, que a sociedade se transforme em melhor sociedade. É uma atividade de conhecimento transformador” (CASASSUS, 2009, p.74). O autor defende que o nível de qualidade de uma escola dá-se com relação à profundidade das análises as quais estão disponíveis aos alunos, aos tipos de perguntas que os alunos podem fazer, aos tipos de projetos nos quais os alunos possam ser envolvidos, e aos tipos de problemas que são capazes de resolver. Assim, a qualidade educativa não pode ser vista como uma atividade cujo centro é a obtenção de altas pontuações. Confundir, pois, a qualidade da educação e altas pontuações acarretam consequências negativas.

Indagados sobre os índices de qualidade da educação (IDEB e IDEPE) se influenciam positivamente na melhoria da educação no ensino médio, os professores ficaram divididos, enquanto uns afirmaram que esses índices só servem de números para o governo que não estar preocupado de fato com a qualidade do ensino, além de evidenciar as cobranças desenfreadas e exaustivas para se atingir metas positivas nessas avaliações, outros discordam e acreditam que esses

índices ajudam a melhorar a qualidade da educação e servem para incentivo, mesmo assim destacam que a influência só acontece se esses resultados forem positivos. Essas discordâncias nas respostas foram observadas de uma escola para outra, algo que é importante analisar, mostrando que o programa não acontece da mesma maneira em todas as escolas.

*[...] Influencia só para a questão do governo do estado em relação a recursos, porque os alunos não veem isso como algo positivo ou não, pelo menos não ligam, vamos dizer que não se importam, então como estar perguntado aqui se influencia, acredito que não. (Professora 3)*

*[...] Eu acredito que não, porque a gente sabe que quando se trata de IDEB e IDEPE, por exemplo, as disciplinas mais almejadas são justamente português e matemática, e parece que há um travamento de não querer trabalhar as outras disciplinas, acredito que seja por isso que não influencia positivamente na melhoria da qualidade. (Professor 4)*

Segundo Luiz Carlos de Freitas (2016) Com a ênfase em “bater metas” no IDEB, as escolas de “sucesso” serão aquelas que treinarem os alunos para se sair bem nas provas de matemática e português. Uma total inversão dos objetivos da formação humana. Esta é a “filosofia educacional” que deverá se fortalecer no país. O atual governo deverá estabelecer incentivos para isso também, agravando mais ainda a “corrida para nenhum lugar”.

*[...] Quando os índices são altos logicamente influenciam, dá aquele ponta pé que a gente trabalhe e busque sempre melhores resultados e por outro lado, quando os índices são baixos eles tendem a influenciar mais ainda, então ao verificar um índice baixo logicamente a gestão da escola, o corpo docente vai se preocupar em melhorar aquele resultado, então de a escola teve um mal resultado, o resultado não é da organização da instituição, mas de um todo, desde a gestão até os professores, então influencia sim. (Professor 5)*

Com o que os professores responderam a percepção é de que o papel desses índices não é o de influenciar positivamente a melhoria da educação, mas mostrar no que a escola precisa se adequar para melhorar na avaliação, esses resultados são divulgados em ranqueamento, identificando quais escolas tiveram melhores e piores notas, as Escolas Técnicas Estaduais e todas as outras escolas que são avaliadas pelo IDEB mostram que as escolas ao invés de serem avaliadas ela são preparadas para essas avaliações, seu currículo fica todo voltado a essa questão. A frieza dos números e a quantificação dos índices, de acordo com Duarte (2013), não conseguem dar conta da

singularidade dos contextos escolares avaliados, muito menos da subjetividade presente nos alunos que realizam as avaliações externas, das quais o IDEB se utiliza para elaboração de seu índice.

## **CONCLUSÃO**

Após concluir as análises dos resultados obtidos na pesquisa, pudemos perceber que há uma má adequação das condições de trabalho dos professores na rede de Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco os professores trabalham sobre cobranças desenfreadas para alavancar os índices de avaliações externas e tem para si toda a responsabilização desses índices serem positivos. Também identificamos uma insatisfação de se trabalhar em um ambiente carregado de pressões por resultados em avaliações, e até os professores que simpatizam ou consideram normais essas pressões percebem que é algo exaustivo e não correto para a educação que tem como objetivo formar seres humanos para a vida e não para uma única e exclusiva avaliação. Fica evidente o questionamento de que a educação está voltada para a preparação para o IDEB e não o IDEB avalia a educação como deveria ser. O aluno é considerado apenas uma estatística. Uma educação de qualidade fica cada vez mais distante de se conquistar quando se há uma necessidade de melhorar índices sem investimentos adequados. O problema é ainda mais grave quando esses resultados ditos positivos são divulgados e enaltecidos, mas que na verdade não representam a realidade das escolas, dos alunos, da cidade e do estado, como indicam os entrevistados.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARROYO, Miguel. Mestre, Educador, Trabalhador: Organização do Trabalho e Profissionalização. 1985. Tese (Professor titular) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1985.

BAKUNIN, M.A. et al. Educação libertária. MORIYON, F.G. (Org). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

CASTRO, Adriana de. LOPES, Roseli Esquerdo. Gramisc, os pioneiros e a educação integral. Filosofia e Educação, ISSN 1984-9605- Revista Digital do Paideia. Volume 2, Número 1, Abril-Setembro de 2010.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise, Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência entre o profissionalismo e a proletarização. Revista Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 41-61.

DUARTE, N. S. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. R. Bras. Est. Pedag. Brasília, v. 94, n. 237, 2013.

KUENZER, A.Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/2000. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

AVANCINI, Marta; HELENA, Sylva Souza, Como trabalhar de forma oposta à regulação e controle e usar os dados das avaliações para conhecer melhor os processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação**, 2, de abril de 2015. Disponível em: <  
<http://www.revistaeducacao.com.br/pressao-por-resultado/>> Acesso em: 14 de Agosto. 2017.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVITZKI, Rodrigo. Enem: Limites e possibilidades do exame nacional do ensino médio enquanto indicador de qualidade escolar. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2013.

MACHADO, C. Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões sobre usos dos resultados. Revista @ambienteeducação.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Revista de Ciências da Educação.