

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
E GESTÃO EDUCACIONAL**

Bruno Sarturi Hundertmarck

**POLITICAS EDUCACIONAIS E ENSINO MÉDIO: O Exame
Nacional do Ensino Médio em xeque!**

Santa Maria, RS
2017

Bruno Sarturi Hundertmarck

**POLITICAS EDUCACIONAIS E ENSINO MÉDIO: O Exame Nacional do Ensino
Médio em xeque!**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão educacional.**

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Co-orientadora: Profa. Dra. Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Hundertmarck, Bruno Sarturi
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ENSINO MÉDIO: O Exame Nacional do Ensino Médio em xeque! / Bruno Sarturi Hundertmarck.- 2017.
118 p.; 30 cm

Orientadora: Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Coorientadora: Rosane Carneiro Sarturi
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017

1. Políticas Públicas educacionais 2. Ensino Médio 3. Enem I. Almeida, Maria de Lourdes Pinto II. Sarturi, Rosane Carneiro III. Título.

Bruno Sarturi Hundertmarck

**POLITICAS EDUCACIONAIS E ENSINO MÉDIO: O Exame Nacional do Ensino
Médio em xeque!**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão educacional.**

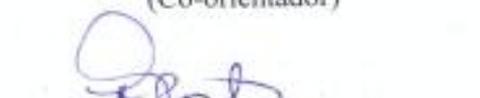
Aprovado em 04 de setembro de 2017.



Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Dra. (UNOESC)
(Presidente / Orientador)



Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)
(Co-orientador)



Marilene Dalla Corte, Dra. (UFSM)



Silvia Regina Canan, Dra. (URI – Frederico Westphalen / RS)



Joacir Marques da Costa, Dr. (UNIPAMPA).
(Suplente)

Santa Maria, RS
2017

RESUMO

POLITICAS EDUCACIONAIS E ENSINO MÉDIO: O Exame Nacional do Ensino Médio em xeque!

Autor: Bruno Sarturi Hundertmarck

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Co-orientadora: Profa. Dra. Rosane Carneiro Sarturi

Esta dissertação situa-se no âmbito dos estudos acerca das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio, em especial o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, desenvolvida em consonância com a linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria. Para tanto, a pesquisa de mestrado profissional objetivou analisar quais são as contribuições para uma escola da rede privada de Santa Maria - RS, a partir do processo de transição para os referenciais teórico-metodológicos do ENEM como parte da proposta pedagógica da escola. A metodologia que sustentou a investigação é a histórico-crítica, fundamentada em Saviani (1997; 2008) e na perspectiva da abordagem qualitativa, de acordo com Triviños (1987). Com base nestes fundamentos teórico-metodológicos foram desenvolvidos estudos documentais e de campo a partir da análise das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio e da aplicação de questionário com os professores do terceiro ano do Ensino Médio e com a coordenadora pedagógica do Ensino Médio da escola pesquisada. Os resultados sinalizaram que o público entrevistado não possui, em sua maioria, conhecimento aprofundado acerca das políticas do ENEM, suscitando a realização de espaços formativos na escola acerca desse tema e correlatos. Outro ponto que foi levantado é o fato de que, mesmo a maioria dos professores considerar que se está vivenciando um período de transição curricular do vestibular para o ENEM, há a prevalência do modelo de ensino característico para o vestibular. Os professores acreditam, também, que mesmo com a implementação de um modelo educacional pautado no ENEM, o problema das desigualdades sociais é muito pouco enfrentado, pois há políticas que se articulam com este exame que acabam interferindo para proporcionar o acesso ao Ensino Superior de forma mais facilitada para os públicos mais bem preparados para a prova, elevando a concorrência em nível nacional. Nesse sentido, acreditamos que as principais contribuições da utilização do referencial teórico do ENEM, pela escola investigada, seja a possível superação do ensino tradicional ancorado essencialmente na memorização de conteúdos. Além disso, consideramos o necessário fomento ao trabalho interdisciplinar, a indissociabilidade teoria e prática na perspectiva da aproximação e da relação dos conhecimentos com a sociedade atual. A partir dos estudos realizados durante a elaboração deste trabalho, construímos um *paper*, produto desta dissertação, o qual contribui com reflexões acerca de elementos teórico-metodológicos do ENEM e inter-relações com a proposta pedagógica da escola pesquisada, tendo por base embasamento teórico e os principais questionamentos analisados.

Palavras- chave: Enem. Ensino Médio. Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

EDUCATIONAL POLICIES AND HIGH SCHOOL: High School National Exam put at stake

Author: Bruno SarturiHundertmarck

Advisor: Profa. Dr. Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Co-Advisor: Profa. Dr. Rosane Carneiro Sarturi

This dissertation is part of the studies on Public Policies for High School, in particular the High School National Exam (ENEM), developed the line of research *LI–Políticas e Gestão da Educação Básica*, of Graduate Program in Public Policies and Educational Management, at Universidade Federal de Santa Maria. This research aims to analyze the contributions to a private school in Santa Maria - RS, from the process of transition to the theoretical and methodological references of the ENEM as part of the pedagogical proposal of the school. The methodology adopted to conduct the investigation is historical-critical, based on Saviani (1997, 2008). The research has the following characteristics: qualitative, according to Triviños (1987) and it is proposed to develop documentary and field studies, based on the analysis of educational public policies for High School and the application of questionnaires with the teachers of the last year of High school and with the pedagogical coordinator of High School of the school researched. The results show that the people who were interviewed do not have, for the most part, in-depth knowledge about Enem's policies and it indicates the need to create educational spaces in the school to work on this theme. Another result that raised is that even though most of the teachers consider that they are experiencing a transition period from the vestibular to Enem, there is a prevalence of the characteristic teaching model for vestibular. Teachers also believe that even with the implementation of an educational model based on Enem, the problem of social inequalities is little faced, because there are policies that are articulated with this exam that end up interfering to provide access to higher education in a more facilitated for the public better prepared for the test and raising competition at national level. We believe that the main contributions of the use of the theoretical reference of Enem by the school investigated are the possible overcoming of the teaching based essentially on the memorization of contents, promotion to the interdisciplinary work and the approximation and relation of the knowledge with the current society.

Keywords: Enem. High school. Educational Public Policies.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELAS:

Tabela 01	Delimitação do campo do conhecimento - categoria Enem	14
Tabela 02	Estado da arte - categoria Ensino Médio e Currículo	20
Tabela 03	Revisão de literatura – categorias Enem, Ensino Médio e Currículo e Ensino Médio e prática pedagógica	23
Tabela 04	Reformulações ocorridas no Enem e as Políticas que impactaram no Ensino Médio	51

GRÁFICOS:

Gráfico 01	Porcentagem de professores por área do conhecimento	29
Gráfico 02	Número de inscritos por edição do Enem	52
Gráfico 03	Ano de conclusão da graduação dos entrevistados	65
Gráfico 04	Faixa etária dos entrevistados	66
Gráfico 05	Sexo dos entrevistados	66
Gráfico 06	Tempo de docência dos entrevistados	67
Gráfico 07	Área do conhecimento dos entrevistados	67
Gráfico 08	Referenciais curriculares utilizados pelos entrevistados	68
Gráfico 09	Conhecimento sobre a legislação e objetivos do Enem	68
Gráfico 10	Referencial teórico utilizado pela escola	69
Gráfico 11	O Enem é discutido na escola?	69
Gráfico 12	Impactos do Enem sobre a prática pedagógica	70
Gráfico 13	Transformações na prática pedagógica a partir do Enem	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PEIES	Processo Seletivo Seriado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo
Scielo	Scientific Electronic Library
SISU	Sistema de Seleção Unificado
USFM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	07
2	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	13
2.1	DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO	13
2.2	METODOLOGIA	24
2.2.1	Discussão sobre a metodologia.....	24
2.2.2	Procedimentos metodológicos.....	25
3	MARCO TEÓRICO.....	31
3.1	A ÚLTIMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A GÊNESE DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	31
3.2	O ENEM E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO PÓS LDB/1996	43
3.3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ENEM.....	53
4	ANÁLISE DA COLETA DE DADOS	60
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
6	REFERÊNCIAS.....	85
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	92
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	95
	APÊNDICE C – PAPER	97

INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no qual desenvolvi o projeto para este estudo, integra a linha de pesquisa *LI–Políticas e Gestão da Educação Básica* (UFSM, 2016). Sua proposta enfatiza como característica fundamental o desenvolvimento de pesquisas aplicadas ao contexto em que se desenvolvem as políticas públicas educacionais, considerando e intervindo sobre os aspectos sociais e econômicos envolvidos nesse processo. Considerando o programa do mestrado profissional, os objetivos e o problema deste estudo emergem do contexto docente, vivenciado concomitantemente com o curso.

Esta pesquisa se desenvolve no contexto referente a minha atuação como professor de Educação Física do Ensino Médio, em uma escola da rede privada de Santa Maria–RS. Iniciei meu trabalho nesta escola em 2013, mesmo ano em que se implementou a primeira turma do Ensino Médio da instituição que, até então, ofertava apenas turmas de Ensino Fundamental. Fui responsável pela sistematização e organização da disciplina de Educação Física para o Ensino Médio, iniciando um processo de construção do currículo formal deste componente.

No contexto educacional em que esta escola está inserida, a preocupação com o índice de alunos aprovados para o ingresso em Instituições de Ensino Superior representa um lugar de destaque para a organização pedagógica e curricular. Nesse sentido, o referencial teórico e os parâmetros utilizados pelos mecanismos de seleção de ingresso das Instituições de Ensino Superior, nesse caso em especial a UFSM, promovem uma série de adequações nos currículos e práticas pedagógicas das escolas que estão no seu entorno.

O tradicional e concorrido vestibular da UFSM representou por inúmeros anos uma referência para os professores, principalmente do Ensino Médio, daquilo que deveria ser ensinado aos alunos, bem como a metodologia avaliativa que eles deveriam preparar para seus estudantes, reforçando o histórico caráter propedêutico desta etapa da Educação Básica. Quando fui incumbido de construir a proposta curricular da Educação Física para o Ensino Médio, recebi da coordenação pedagógica, para minhas “reflexões”, o referencial curricular do Processo Seletivo Seriado (PEIES) da UFSM, pois aquele ano coincidiu com a inserção da minha disciplina na composição desta prova de seleção. Em outras palavras, mesmo amparado por todo o referencial teórico desenvolvido durante a formação inicial, pelas diretrizes e bases para a educação expressas na legislação e pelos documentos oficiais da escola, o referencial teórico adotado para a seleção de estudantes pela UFSM teve um peso muito grande sobre o plano de estudos que construí.

Contudo, no ano de 2016, as discussões pedagógicas levantadas nas reuniões de professores desta escola começam a considerar outro referencial como parâmetro curricular para o Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em primeira leitura, podemos estranhar o fato de somente agora, quase duas décadas após a criação desse exame, a escola promover discussões formativas a respeito dele. Todavia, isso se deve ao processo que vivem as Instituições de Ensino Superior Públicas sobre a implementação do Enem como mecanismo de seleção para a graduação, ao qual a UFSM passa a aderir como nota total para a seleção de estudantes, a partir do ano de 2017.

Dessa forma, um movimento em prol da apropriação e implementação do referencial do Enem começa a ganhar o discurso na escola, no sentido de adequação, como era com o vestibular, para garantir a melhor preparação possível dos estudantes para o exame. Tal tarefa passa a demandar dos professores de todas as áreas que compõem a matriz de referência do Enem, a proposição de transformação da sua prática pedagógica, a partir da adoção de uma perspectiva teórico-metodológica e avaliativa voltada às competências e habilidades, segundo os parâmetros do Enem.

O Enem foi implementado no ano de 1998, com a proposta de avaliar, a nível nacional, a aprendizagem dos alunos concluintes do Ensino Médio, segundo a plataforma digital do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Após ser reestruturado em 2009 pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2009c), o Enem passa a substituir gradativamente os vestibulares como mecanismo para a seleção dos estudantes ao Ensino Superior, requisitando indireta e diretamente os interessados ao ingresso nas Instituições de Ensino Superior do Brasil a realizar essa avaliação.

Os vestibulares para ingresso ao ensino superior vão gradativamente sendo substituídos pelo Enem, partindo da utilização de uma porcentagem do desempenho como constituinte do processo avaliativo, até o alcance de cem por cento da nota do Enem como mecanismo avaliativo em algumas universidades.

Esse cenário desenhado pelas políticas públicas educacionais, especificamente as relativas ao Ensino Médio, induz as escolas a um processo de reestruturação curricular, alinhado com os pressupostos e fundamentos do Enem, como ênfase nas competências, na interdisciplinaridade e na contextualização, que se afastam significativamente dos moldes conteudistas do “velho vestibular” (BELTRÃO, 2014). Reestruturar o currículo escolar e refletir sobre novas propostas pedagógicas à luz do Enem é uma das realidades vivenciadas em uma escola da rede privada de Santa Maria-RS, a qual foi escolhida para desenvolver o

estudo sobre o tema da transição curricular do vestibular para o Enem, como um dos parâmetros da organização pedagógica do Ensino Médio brasileiro.

A partir do exposto, identificamos para análise deste estudo o seguinte problema de pesquisa: Como o referencial teórico-metodológico do Enem pode contribuir para qualificar a prática pedagógica no Ensino Médio de uma escola da rede privada de Santa Maria- RS?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar quais são as contribuições para uma escola da rede privada de Santa Maria, a partir do processo de transição para os referenciais teórico-metodológicos do Exame Nacional do Ensino Médio como parte da proposta pedagógica da escola. Analisar os processos de transição dos referenciais teórico-metodológicos do Exame Nacional do Ensino Médio e seus desdobramentos à proposta pedagógica de uma escola da rede privada de Santa Maria/RS.

A fim de operacionalizar o objetivo geral, trabalhamos com objetivos específicos com a intenção de aprofundar o estudo sobre o tema proposto. Dentre eles, propomos identificar quais os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam o Exame Nacional do Ensino Médio, e as finalidades provenientes do Estado para a implementação do Enem. Dentre esses referenciais, destacamos a pedagogia das competências, o fomento da contextualização, aproximação entre teoria e prática, a interdisciplinaridade e a resolução de problemas.

A partir do referencial teórico e metodológico adotado pelo Enem, o qual passa a ser uma das referências curriculares para o Ensino Médio, buscamos conhecer como a escola investigada está trabalhando com esta temática, considerando que viemos de um modelo curricular centrado nos vestibulares, o qual não foi superado na prática.

A participação de todos os professores envolvidos nesse processo de transição curricular como pensantes críticos e atuantes desse processo é dentre os objetivos propostos o que prevê a participação reflexiva dos envolvidos sobre sua prática pedagógica. Propomos identificar nos professores pesquisados qual o seu posicionamento acerca do referencial do Enem e sobre as possíveis alterações que estão sendo implementadas nas suas práticas pedagógicas considerando o referencial teórico e metodológico do Enem. Desse modo, acreditamos que cada professor investigado é conduzido a um processo reflexivo sobre o seu trabalho e sobre a concepção pedagógica que ele acredita.

Como um dos produtos desta dissertação, criaremos um “paper” científico, com a intenção de organizar os principais dados trabalhados no decorrer de todo o texto, para servir como um importante meio de divulgação deste trabalho e facilitar a aproximação de outros profissionais com as discussões que foram suscitadas nessa produção científica.

A partir dos objetivos anteriores, nos suscita a pensar como esta pesquisa poderá intervir no contexto investigado para contribuir com esse movimento de referenciais teóricos que chegam até a escola por meio das políticas públicas educacionais, especificamente o Enem. Nesse sentido, esse objetivo específico traz uma interligação com os objetivos anteriores e nos provoca a trabalhar com os resultados desta investigação após o encerramento do trabalho de pesquisa e fechamento da escrita.

O embasamento metodológico desta pesquisa está assentado na abordagem histórico-crítica, fundamentada em Saviani (1997; 2008). Essa abordagem propõe que o fenômeno educativo transcenda a escola e a sala de aula para a compreensão da realidade social no seu sentido mais amplo. É a partir deste referencial metodológico que propomos trabalhar com os impactos do Enem no contexto escolar, a fim de não reduzir nossas análises concebendo a prática pedagógica desvinculada da realidade social. Pelo contrário, almejamos entender os processos históricos atrelados à criação e ao desenvolvimento do Enem e seus desdobramentos para o Ensino Médio.

Para os encaminhamentos metodológicos desse estudo utilizamos a metodologia de natureza qualitativa. Triviños (1987) cita que a pesquisa qualitativa prevê uma interpretação mais ampla sobre os dados coletados na pesquisa, diferentemente do caráter objetivo dos estudos estritamente quantitativos, de orientação positivista.

Sobre o processo de pesquisa que desenvolvemos, este se caracteriza como uma espiral, como cita Minayo (2001), explicando que o produto surge de uma investigação, originando a partir disso novas interrogações. É nesse ciclo de pesquisa, como denomina a autora, que os procedimentos se orientarão para chegarmos a um produto que amplie os questionamentos sobre o tema de estudo.

Utilizamos como tipo de pesquisa o estudo documental e bibliográfico, com a finalidade de primeiramente conhecer o contexto do tema utilizado, a partir de estudos documentais sobre a legislação que embasa a educação brasileira, os percursos históricos do Ensino Médio brasileiro, o desenvolvimento e fundamentação teórica do Enem, e sobre os documentos que regem a escola em que se realizará o estudo. Também faremos um estudo de campo exploratório, com os professores do terceiro ano do Ensino Médio desta escola, a partir da utilização de questionário e entrevista semiestruturada, conforme as orientações de Gil (2002).

Os sujeitos da pesquisa são docentes do terceiro ano do ensino médio da escola investigada, de todas as áreas do conhecimento previstas pelo Enem. O grupo de pesquisados soma um total de 12 professores, com faixas etárias bem heterogêneas. A maioria deles atua

em mais de um local, alguns também em escolas públicas e outros em instituições privadas, como em cursinhos preparatórios para concursos públicos, para o vestibular e para o Enem. Eles foram escolhidos por estarem realizando suas práticas pedagógicas no contexto investigado e por entendermos que podem contribuir por terem experiências profissionais distintas, principalmente no Ensino Médio.

O lócus da pesquisa é uma escola de educação básica de Santa Maria – RS. Esta escola pertence à rede privada e é caracterizada por ser de orientação confessional católica. O Ensino Médio foi implementado recentemente, no ano de 2013 e contempla hoje um universo de quatro turmas, sendo uma de primeiro ano, duas de segundo e uma de terceiro.

Ao justificar a escolha desta escola para a realização da pesquisa, bem como do tema a ser investigado, consideramos o fato de ela ser uma instituição privada, o que aumenta significativamente a pressão sobre os professores para se adequarem aos mecanismos de seleção para o Ensino Superior. A lógica competitivista e mercadológica reforça que o trabalho do professor deve estar à altura das expectativas dos responsáveis pelos estudantes, que investem nessas escolas pelo fato, dentre outros motivos, de tornar os alunos competitivos para concorrer a uma vaga no ensino superior.

Com isso, a proposta da matriz de referência do Enem tende a efetivar-se mais depressa nessas instituições e o envolvimento crítico dos docentes sobre o processo de transição do vestibular para o referencial teórico-metodológico do Enem corre o risco de esvair-se e de assumir uma função tarefaira e que secundariza o processo de formação humana integral dos estudantes.

Acreditamos, também, que o processo investigativo junto aos professores lhes proporciona a possibilidade de pensar sobre o seu trabalho pedagógico, o qual tem o Enem como um dos referenciais teórico-metodológicos demandados pelas políticas públicas educacionais, a fim de que possa contribuir para qualificar o ensino e a aprendizagem, constituindo um importante processo formativo.

Esperamos que esta pesquisa contribua para reflexões em prol de um processo formativo no Ensino Médio para além das competências exigidas pelo mercado de trabalho, uma formação para além da função preparatória para o êxito no Enem, uma formação básica de fato, que promova os estudantes em todos os seus aspectos.

Os capítulos estão divididos em itens para melhor organização da escrita. O capítulo dois trata sobre os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa. Nessa seção, trazemos a delimitação do campo do conhecimento, as denominadas pesquisas do estado da arte ou estado do conhecimento, para revisar os estudos realizados acerca das categorias oriundas do

nosso problema de pesquisa. O segundo tópico deste capítulo apresenta a metodologia utilizada no estudo, indicando a importância do método, a natureza da pesquisa, seu tipo e os procedimentos metodológicos escolhidos para a coleta de dados. Na sequência, são descritos os sujeitos e o *locus* da investigação.

No capítulo três buscamos compreender o marco teórico do tema de pesquisa a partir de um estudo documental e bibliográfico. São trabalhadas as questões sobre as políticas públicas educacionais brasileiras, especificamente as referentes ao Ensino Médio e ao Enem que versam sobre o discurso do Estado, por meio das funções destinadas à última etapa da educação básica e o contexto de criação, efetivação e desenvolvimento do exame.

O capítulo quatro apresenta a análise da coleta de dados. Neste capítulo, analisamos os questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa, inter cruzando os dados coletados com o referencial teórico que embasa esta pesquisa.

As considerações finais estão no capítulo cinco, no qual construímos uma reflexão sobre os objetivos desta pesquisa reportados à coleta de dados e ao referencial teórico que fundamentamos as discussões pleiteadas neste estudo.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente capítulo objetiva esclarecer sobre as questões teórico-metodológicas que embasam este estudo. Por conseguinte, está organizado em subitens para o melhor entendimento da nossa proposta de investigação. Primeiramente, realizamos a delimitação do

campo do conhecimento, a partir de três bases de dados *online*, empreendendo buscas a partir de categorias procedentes do nosso problema de pesquisa. No próximo momento, apontamos os fundamentos teórico-metodológicos que escolhemos para a nossa investigação e discorremos sobre os procedimentos metodológicos, apresentando também os sujeitos de pesquisa e o *locus* da mesma.

2.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO

O estado da arte ou estado do conhecimento são estudos que constroem uma síntese sobre as produções acadêmicas de um determinado tema, a partir de categorizações, identificações e registros, compreendidos em determinado espaço de tempo (MOROSINI, 2015; FERREIRA, 2002). A metodologia do estado do conhecimento possibilita ao pesquisador o afastamento do fato social, cotidiano, acerca do seu objeto de estudo em direção a um fato científico, o que Morosini (2015) entende como fase de ruptura.

Para Ferreira (2002, p. 259), os estudos do estado da arte são: “Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito”. Ou seja, propomos retomar e revisar investigações já realizadas relacionadas com o tema e avançar sobre elas.

As consultas sobre produções de conhecimento relevantes ao objeto de estudo desta pesquisa foram realizadas a partir de três bases de dados. Inicialmente, efetuamos a busca na plataforma *Scientific Electronic Library – Scielo*. Após, filtramos produções no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/MEC. Por fim, visitamos o portal de periódicos CAPES/MEC.

Como palavras-chave para o campo de busca, utilizamos três categorias: *Enem*, *Ensino Médio e Prática pedagógica*, e *Ensino Médio e Currículo*. Iniciamos a pesquisa com o descritor *Enem*. Foram localizados a partir do banco de dados Scielo 38 resultados. No banco de teses da CAPES/MEC, encontramos 65 registros. No portal de periódicos da CAPES/MEC, por sua vez, localizamos 154 produções.

Devido ao número de trabalhos encontrados nas bases de dados pesquisadas não ser muito elevado, realizamos uma análise prévia de todos os resultados sem a utilização de filtros de pesquisa para, posteriormente, selecionarmos os estudos com maior relevância sobre o nosso objeto de investigação.

Posteriormente à etapa inicial da pesquisa, na qual encontramos 257 produções acerca da categoria *Enem*, passamos a observar o título e os resumos de cada trabalho, com o intuito

de selecionar para análise os mais próximos ao nosso objeto de estudo. No banco de dados Scielo selecionamos cinco artigos. No banco de teses da CAPES/MEC igualmente escolhemos cinco e, no portal de periódicos da CAPES/MEC, salvamos em pasta virtual própria, seis trabalhos.

TABELA 01: Delimitação do campo do conhecimento - categoria *Enem*

Bancos de dados	Papers Localizados	Papers selecionados
<i>Scielo</i>	38	5
<i>CAPES periódicos</i>	154	6
<i>CAPES banco de Teses</i>	65	5
TOTAL	257	16

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de dados da pesquisa (2016).

A exposição dos dados quantitativos apresentados acima possibilita uma perspectiva sobre a produção realizada acerca da categoria “Enem” nos bancos de dados utilizados. A partir dessa descrição, desenvolvemos uma análise qualitativa sobre os trabalhos selecionados. O primeiro resultado é referente ao artigo de Barros (2014), sob o título *Vestibular e Enem: um debate contemporâneo*. Este artigo traz uma análise sobre os processos de transformação dos exames de admissão para os cursos de graduação no Brasil. Versa ainda sobre os fatores sociais e políticos envolvidos nesses exames, os quais refletem diretamente na organização pedagógica, devido às influências externas à escola. Este artigo, a partir da análise histórica dos exames de admissão ao Ensino Superior realizada pela autora, mostra que em 2010 o Enem passa a constituir-se como uma espécie de vestibular a nível nacional por meio do Sistema de Seleção Unificado (Sisu). Nesse sentido, Barros (2014) conclui que o Enem não altera a lógica individualista e competitiva do vestibular, enfatizando quase exclusivamente a responsabilidade individual para obtenção do êxito nessa avaliação. Em relação ao nosso objeto de estudo, este trabalho contribui ao trazer um questionamento sobre as condições sociais que influenciam para o êxito nessas seleções. A autora reivindica sobre o direcionamento dos currículos do Ensino Médio serem construídos considerando principalmente o que os exames listam como referência. Assim, desenha-se um cenário de pressão aos docentes e alunos, reforçado por essas provas e também pelos pais dos estudantes. Outra consideração que impacta sobre o nosso estudo é referente ao caráter extremamente provisório das aprendizagens a que os alunos são submetidos por essa lógica. Barros (2014)

inclusive sugere que as provas do Enem sejam realizadas um ano após o término do Ensino Médio, com a intenção de avaliar realmente os saberes aprendidos nesta etapa, o que segundo a autora, geralmente sobra muito pouco.

O artigo intitulado *Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular*, de autoria de Santos (2011), traz para discussão a interpretação baseada em documentos oficiais e de pesquisa com professores, de que do Ensino Médio está enraizado no Enem. Assim, desde sua criação, a lógica seria a de um instrumento governamental para forçar um currículo apoiado em uma base nacional e constituir-se como regulador da qualidade educacional brasileira. O autor, no decorrer do texto, insere a temática das competências e habilidades, as quais são abordadas pelo Enem com o intuito de transformar e orientar os currículos escolares de acordo com a nova orientação de mundo. O início dos cursinhos preparatórios para esse exame ganham espaço no texto deste autor, o qual enfatiza que eles iniciam equivocadamente, ao propor um formato pedagógico similar ao do vestibular, sendo que são duas bases teóricas distintas, de um lado o Enem com o acúmulo de competências e, de outro, o vestibular com o acúmulo de conteúdos. O discurso do Estado, a partir do Ministério da Educação, é citado no sentido de resolver problemas, principalmente os voltados para a preparação exclusiva dos estudantes para os exames vestibulares. O fato é identificado, principalmente, nas escolas particulares fundamentadas em propostas pedagógicas que trabalham com os conteúdos de maneira dissociada de questões do cotidiano, os quais facilmente serão esquecidos após o vestibular. O autor refere o desenvolvimento do Enem e suas novas atribuições, especificamente após a resolução de 2009, que demanda ao exame o caráter de prova de admissão ao Ensino Superior. Traz ainda, no seu estudo, o caso da competitividade entre os estudantes e entre as instituições escolares. Este trabalho de Santos (2011) apresenta uma estreita relação com a pesquisa que estamos desenvolvendo, principalmente por trazer, dentre outros, o discurso do Estado sobre a implementação do Enem, as atribuições demandadas ao Ensino Médio nessa relação com o exame e a competitividade que se estabelece entre os estudante e também sobre as escolas.

Outro estudo que selecionamos para este trabalho tem como título *A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem*, construído por Lopes e López (2010). Nesse trabalho, as autoras abordam a compreensão de políticas de currículo baseada em Stephen Ball e defendem estas políticas como um ciclo contínuo de produção de políticas que influenciam as decisões curriculares a partir dos seus sentidos e significados. O Enem aparece ligado à cultura da performatividade como uma das dimensões das políticas de currículo,

relacionado a significados como o indivíduo onicompetente e autorregulação de performances. Além disso, entendem o currículo a partir de uma visão restrita, como exclusivamente um elenco de conteúdos e na sequência os sistemas de avaliação. Essa cultura trazida pelo exame, da performatividade, é transferida para dimensões locais, para aplicação e reprodução na escola, e possibilita outras finalidades, que não exclusivamente as advindas do Enem. Sobre a importância de buscar avaliações que priorizem o caráter diagnóstico e questionar sua centralidade para focar no desempenho como produtor de efeitos não- democráticos, López e López (2010, p. 107) citam que “mostra-se importante tornar o foco no desempenho uma forma de evidência pública vinculada à luta pela diminuição das desigualdades sociais”. As autoras contribuem com o nosso objeto de estudo ao esclarecerem sobre a noção de indivíduo buscada a partir dos referenciais que embasam o Enem, evidenciando a ligação com finalidades econômicas, principalmente o da empregabilidade.

O artigo intitulado *Estudo qualitativo sobre as mudanças que o Enem –Exame Nacional do Ensino Médio provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do Ensino Médio*, de autoria de Silva (2012), apresenta os dados de uma pesquisa semelhante aos objetivos que elencamos para o nosso estudo, de entender quais as repercussões do Enem sob o trabalho pedagógico dos professores. Neste estudo, foram pesquisados um grupo de professores de uma escola pública do estado do Pará. Dentre as variáveis analisadas, está a concepção de educação e de avaliação que permeiam as práticas destes professores, o entendimento dos mesmos acerca do Enem e as como eles desenvolvem seu trabalho tendo por referência curricular o Enem. Este estudo aponta que o Enem repercute diretamente o trabalho pedagógico dos professores, nas suas metodologias de ensino e de avaliação.

Os possíveis impactos sobre a organização pedagógica das disciplinas escolares através da constituição do Enem como mecanismo de seleção de estudantes para o ingresso ao Ensino Superior é tema de quatro estudos selecionados para esta pesquisa, os quais trazem elementos sobre disciplinas específicas, como é o caso do artigo construído por Beltrão (2014), com o título *A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM*. Nesse estudo, o autor escreve sobre o caráter de vestibular atribuído ao “novo Enem” para analisar as possíveis influências que esse exame exerce sobre a Educação Física escolar, quando esta passa a compor a matriz de referência do exame. Este autor fala do risco de a Educação Física perder sua especificidade para atender ao Enem, como também traz autores que sinalizam a valorização da área por integrar esse exame. Esta valorização aconteceria na medida em que o Enem passa a ganhar centralidade no processo escolar, sob a visão de parte

significativa dos responsáveis pelos alunos e pela sociedade em geral. Através desse trabalho, Beltrão (2014) contribui com o nosso tema de pesquisa ao questionar quais os possíveis desdobramentos para um componente curricular a partir da sua inserção na matriz de referência do Enem. Para ele, o exame tende a ganhar centralidade sobre o currículo de Educação Física, impactando sobre o pensar e o fazer pedagógico desta disciplina.

Outra disciplina escolar estudada a partir da relação com o Enem é a língua portuguesa, tema da dissertação defendida por Lopes (2012), no mestrado em educação da Universidade Católica Dom, com o título *O impacto da avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na atuação dos professores de língua portuguesa em sala de aula no município de Naviraí-MS*. A autora traz a análise dos impactos e mudanças nas aulas de Língua Portuguesa dos terceiros anos do ensino médio das escolas municipais na rede pública e na privada, da referida cidade. Os resultados mostram que a produção e interpretação de textos modificaram-se e também a metodologia das avaliações. Nos trechos das entrevistas descritas no estudo, com os professores investigados, identifica-se alguns pontos sobre a concepção desses docentes quanto às influências do Enem sobre sua prática pedagógica, como: a preparação dos estudantes para a vida; a pressão dos alunos pela adequação dos conteúdos aos cobrados pelo Enem, como expressa uma professora sobre o tipo de redação trabalhada em aula; e a mudança na organização e priorização de alguns conteúdos. A autora conclui dizendo que segundo os referenciais utilizados na sua pesquisa, não houve inovação com o Enem, mas sim impacto, sendo este observável na prática pedagógica, com a implementação de novas práticas ou transformação de outras. Conforme o viés do nosso trabalho, de pensar a relação entre o Enem e ensino médio a partir dos docentes e sobre suas práticas pedagógicas, o estudo de Lopes (2012) aponta para os impactos que acontecerão no contexto específico das práticas pedagógicas da língua portuguesa, de acordo com o *locus* de pesquisa onde se realizou a investigação. Possivelmente os resultados do nosso estudo indicarão concordância sobre este trabalho, mesmo que ele tenha analisado sobre a ótica de apenas um componente curricular, mas que versa sobre a uma realidade muito semelhante imposta a todos os componentes curriculares do Ensino Médio.

A dissertação de Sampaio (2012), do programa de mestrado em educação da Universidade Católica Dom Bosco, caminha pelo mesmo viés dos dois últimos trabalhos apresentados, com o título *O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nas escolas de Campo Grande/MS: a influência na prática pedagógica segundo os professores de matemática*. Como no trabalho anterior, este estudo pesquisou sobre os professores envolvidos nesse processo, tanto de escolas particulares quanto públicas, porém sobre as

repercussões do Enem no ensino de matemática. Este trabalho traz como resultados, a partir da coleta de dados com os docentes, que o Enem propõe objetivos de ensino e induz a metodologia de trabalho, com ênfase na contextualização. As principais mudanças relacionam-se mais ao modelo de avaliação e menos ao currículo e às práticas pedagógicas. Semelhante ao tema proposto pelo estudo analisado anteriormente, Sampaio (2012) contribui com o nosso objeto de estudo ao enfatizar a indução da metodologia e ensino por meio do Enem, porém, indica que os impactos foram verificados quanto à organização avaliativa. Outro fator significativo para a nossa produção, presente no texto, é referente ao interesse dos alunos da escola pública em realizar esse exame. Segundo um professor entrevistado, o aluno de periferia não demonstra muito interesse em participar do Enem, refletindo no desempenho destas escolas no exame. A análise feita pela autora, entre escolas públicas e privadas, evidencia que o percentual dos professores das escolas privadas é maior com relação ao conhecimento da média da escola no Enem, divulgada pelo INEP. O desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir de competências e habilidades segundo o exposto pelo Enem é reduzido a períodos esporádicos do ano letivo, geralmente por intermédio de aulas preparatórias em sábados, ou na semana que antecede a prova.

O último trabalho que selecionamos e segue esse mesmo eixo temático analisa os impactos do Enem sobre as disciplinas escolares e aborda como tema o ensino da matemática na perspectiva da contextualização induzida pelo Enem, com o título *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como indutor da prática curricular de professores de matemática a partir da perspectiva de contextualização*. Este estudo tem autoria de Reis (2012) e é relativo à dissertação de mestrado em educação nas ciências da UNIJUÍ. Para a autora, o Enem é um tencionador do conceito de contextualização, introduzido na LDBEN 9.394/1996 e articulado na sequência em outros documentos legais, como os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio (1999). Reis (2012) considera o Enem como uma política de reestruturação do currículo de matemática na última etapa da educação básica. Como resultados de pesquisa verifica que a escola não sofreu significativas alterações a partir das orientações públicas e os professores seguem a reproduzir a cultura curricular. Para o autor, mesmo com a mudança da política do Enem, as práticas de ensino na escola pouco se modificaram devido, principalmente, ao fato de os professores não se sentirem questionados em seu trabalho com relação ao Enem. Os mesmos têm conhecimentos muito superficiais para efetuar mudanças no ensino. Quanto a isso, acreditamos que devido ao período de produção deste trabalho alguns aspectos já sofreram alterações, pois a adesão das Universidades públicas ao Enem configura um cenário diferente para as escolas que até então se baseavam nos vestibulares. Sendo assim,

os professores, principalmente os da rede privada de ensino, são questionados em relação ao Enem. Segundo o autor, mesmo tendo conhecimentos superficiais e limitados, sofrem pressão para modificar suas práticas, ainda que talvez não o façam.

A próxima categoria pesquisada foi *Ensino Médio e Currículo*. Inicialmente efetuamos a busca somente com o descritor *Ensino Médio*, porém foram encontrados mais de dois mil trabalhos, somente no primeiro banco de dados, o Scielo. Com a finalidade de filtrar os resultados, utilizamos junto com *Ensino Médio* o descritor *Currículo*. Desse modo, apuramos no banco de dados Scielo 61 produções, das quais quatro foram selecionadas para análise. No banco de teses e dissertações da CAPES filtramos 273 publicações e, após a análise, cinco trabalhos foram considerados pertinentes ao nosso objeto de estudo. Contudo, destes cinco, apenas uma dissertação foi salva em pasta virtual própria, devido ao fato de que os outros já haviam sido selecionados nas buscas anteriores. Por último, pesquisamos no portal CAPES periódicos, no qual escolhemos um trabalho dentre os 70 resultados encontrados, utilizando a palavra-chave *Ensino Médio* para refinar as buscas. A tabela 02 apresenta um panorama dos achados.

Tabela 02: Estado da arte - categoria *Ensino Médio e Currículo*

<i>Sites pesquisados</i>	Papers Localizados	Papers selecionados
<i>Scielo</i>	61	4
<i>CAPES periódicos</i>	70	1
<i>CAPES banco de Teses</i>	273	1
TOTAL	404	6

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de dados da pesquisa (2016).

Após a organização quantitativa dos dados pesquisados sobre a categoria *Ensino Médio e Currículo* passamos a descrever os resultados e possíveis contribuições dos seis trabalhos selecionados para essa categoria. A descrição está ordenada segundo a tabela 02 apresentada acima: trabalhos do Scielo, CAPES periódicos e do banco de teses e dissertações CAPES. O primeiro estudo selecionado foi construído por Rosa e Ramos (2015), com o título *Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares*. As autoras trabalham a partir da investigação em torno dos processos identitários docentes, enfatizando a relação com a disciplina escolar. Nessa relação destaca-se a configuração da disciplina escolar, a qual possui uma cultura enraizada,

dificultando o processo de novas identidades docentes, bem como práticas que se desenvolvem com outras perspectivas. Em conformidade com o nosso problema de pesquisa, as autoras trazem o discurso das políticas públicas educacionais, destacando que estas estão sendo direcionadas para a desestabilização da noção de disciplina escolar. Ao mesmo tempo, a formação inicial ainda está enraizada no sistema de fragmentação por disciplinas, especialmente nas habilitações para o Ensino Médio. Nesse sentido, as possibilidades de integração curricular no Ensino Médio são dificultadas.

O segundo estudo selecionado apresenta o seguinte título: *Políticas curriculares e identidades docentes disciplinares: a área de ciências da natureza e matemática no currículo do Ensino Médio do estado de São Paulo (2008-2011)*, escrito por Petrucci-Rosa (2014). Esta pesquisa foi realizada no contexto do Estado de São Paulo e analisou os documentos curriculares da proposta da secretaria de educação desse estado referente às identidades docentes. A autora delimitou o campo de investigação às disciplinas da área das ciências da natureza e Matemática em escolas públicas. A análise dos documentos revisados pelo artigo identificou problemas como uma visão fragmentada e contraditória referente às identidades docentes. Entretanto, as narrativas dos professores mostraram que não houve uma implementação acrítica das propostas curriculares advindas da secretaria de educação de São Paulo. A indução curricular por meio do Enem pode relacionar-se com a realidade investigada pela autora, referente a um programa curricular de São Paulo e salienta a importância dos questionamentos que emergiram a partir deste. Dentre os resultados obtidos, destacamos que mesmo com o caráter prescritivo do programa desta secretaria, as possibilidades de ação pedagógica são transformadas, ampliando, por exemplo, as questões como a criatividade para o uso do material pedagógico e todo um movimento de transformação das suas próprias práticas.

A importância de analisar o discurso dos professores em relação às reformas do currículo é apresentada no artigo de Rezende et al (2014), com o título *Recontextualização do currículo nacional para o ensino médio de física no discurso dos professores*. O estudo trouxe para a análise um curso de extensão a distância sob a percepção de vinte professores participantes, com o intuito de entender como estes docentes recontextualizam e se posicionam perante o projeto de currículo nacional, o discurso oficial e o discurso acadêmico. O resultado obtido indica que a maioria está a favor do currículo nacional, enfatizando a necessidade do atendimento das diversidades regionais. Por outro lado, um grupo de professores investigados posicionou-se contra o currículo nacional pelo seu caráter “nacional”, desconsiderando as especificidades regionais.

A prática pedagógica e o currículo da Educação básica em relação com as políticas de avaliação externas, a nível nacional, abarcam uma discussão que perpassa todas as etapas da Educação Básica, como mostra o estudo de autoria de Souza (2003), intitulado *Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar*. Tais políticas ressaltam a redefinição do papel do Estado como gestor, o que é desencadeado principalmente no final do séc. XX. Autora trabalha a partir da análise de algumas políticas de avaliação de iniciativa do governo Federal, são elas: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (ENC). Mesmo considerando reformulações dessas políticas para o período do nosso estudo, a análise realizada é muito atual e encontra-se interligada com a essência de tais políticas, que ainda permanece a mesma. Nesse sentido, ela enfatiza alguns impactos para a Educação Básica, como a uniformização e enrijecimento do currículo, intensificando as desigualdades sociais e escolares.

A tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo por Greco (2012) traz como título *Com que referências trabalham os professores no currículo do Ensino Médio? Um estudo sobre o ensino da Geografia nas Escolas-Referência de Uberlândia-MG*. Nesse estudo, o autor utilizou questionários e entrevistas semi-estruturadas com os professores para tentar identificar os recursos e referências utilizadas na sua prática pedagógica, como se dá a interação entre os professores e entre os docentes e alunos, buscando sua visão sobre as questões envolvendo o currículo, e como acontece a interação das políticas educacionais com a comunidade. Como resultado, destaca a multiplicidade de referências curriculares que os professores de geografia precisam considerar ao construir o seu programa, no qual entram as propostas nacionais, estaduais, dos exames para o ingresso ao ensino superior e demais avaliações externas adotadas pelos sistemas escolares de educação básica. A partir desses referenciais, os professores as reinterpretam e desenvolvem um currículo a partir dos seus saberes adquiridos na formação inicial e da experiência profissional, condicionando o currículo, principalmente, à demanda dos exames para o ingresso ao ensino superior.

O último trabalho selecionado para esta categoria traz como título *Políticas Públicas de avaliação do estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica: SARESP em foco*, de autoria de Peixoto (2011). Este estudo investiga sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), o qual é constituído de uma prova aplicada aos alunos das séries finais dos ciclos do Ensino Fundamental e para os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, com a finalidade de servir como parte quantitativa que compõe a base

para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Peixoto (2011) narra sobre a sua experiência como docente do próprio contexto que ela passou a investigar e a partir daí versa sobre o seu questionamento à influência desse sistema avaliativo em sua prática pedagógica. Os resultados apontados mostram que o índice da SARESP promove a culpabilização e pressão ao professor para que no seu ensino predominem as questões cobradas por tal avaliação, ocorrendo dessa forma a adaptação do currículo para garantir o bom desempenho dos alunos no exame.

A última categoria pesquisada nas bases de dados utilizadas nesse estudo é *Ensino Médio e prática pedagógica*. Encontramos resultados com esse descritor que já haviam sido selecionados previamente com as outras categorias, portanto, não apresentaremos nenhum resultado. Entretanto, enfatizamos que esta categoria está imersa na produção descrita anteriormente. Ressaltamos que as pesquisas selecionadas a partir da proximidade e relevância sobre o nosso estudo não representam a totalidade das produções sobre essa temática, devido às delimitações feitas quanto aos bancos de dados para as buscas e as categorias utilizadas.

Os estudos selecionados a partir das consultas nos bancos de dados investigados nos possibilitam perceber alguns aspectos relevantes sobre as produções acadêmicas com a temática do Ensino Médio. Identificamos uma produção de conhecimento mais acentuada a partir do início do século XXI, o que permite relacionarmos *a priori* o aumento dos investimentos por parte do Estado nessa etapa da Educação Básica, fomentando dessa forma as produções acadêmicas que se orientam a refletir e propor sobre as reestruturações do Ensino Médio Brasileiro. Nesse sentido, destacamos que os resultados encontrados estabelecem um dado significativo de produções, as quais são apresentadas na tabela abaixo, a partir da subdivisão do número de trabalhos por banco de dados pesquisados.

Tabela 03: Revisão de literatura – categorias *Enem*, *Ensino Médio e Currículo* e *Ensino Médio e prática pedagógica*.

<i>Descritores</i>	Papers Localizados	Papers selecionados
<i>Enem</i>	257	16
<i>Ensino Médio e Currículo</i>	404	06
<i>Ensino Médio e prática pedagógica</i>	-	-

TOTAL	661	22
--------------	-----	----

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de dados da pesquisa (2016).

A construção do Estado da Arte a partir das categorias emergentes do nosso objeto de investigação proporcionou uma visão mais ampla e concreta sobre as produções que já existem com essa temática. Ademais, suscitam a construção de novos estudos que problematizem sobre a questão do Ensino Médio e as alterações curriculares e as práticas pedagógicas por influência de políticas externas à escola, especificamente aqui, o Enem.

2.2 METODOLOGIA

2.2.1 Discussão sobre a metodologia

O panorama histórico das pesquisas científicas possibilita identificar a partir de Triviños (1987), que a imparcialidade e neutralidade das pesquisas orientadas pelo método positivista representavam quase a totalidade da produção acadêmica. O desenvolvimento acadêmico e científico, principalmente das áreas sociais e culturais nas últimas décadas, representa um confronto aos ideais positivos, no sentido de que estes não dão conta de tratar a especificidade dos sujeitos e dos contextos em que estes estão inseridos. Nesse sentido, ainda Triviños (1987) esclarece que as pesquisas realizadas no cenário educacional assumem caráter qualitativo, com o intuito de desvelar a complexidade das relações que se estabelecem neste contexto. Porém, o referencial quantitativo utilizado pelas pesquisas positivistas não se exclui de forma geral das pesquisas de âmbito qualitativo, mas afirma-se como uma possibilidade de interlocução com os dados qualitativos, que podem auxiliar tanto na organização quanto na fundamentação dos estudos, sem perder sua natureza qualitativa.

Ao pensarmos a pesquisa em educação pelo viés ao qual se propõe o nosso estudo, o processo metodológico representa as características fundamentais que embasam este trabalho, o qual desenvolvemos no cenário da atuação docente do pesquisador, em um processo de investigação que mostra a concretude da prática. Sobre a importância das pesquisas que se desenvolvem na escola, Lankshear e Knobel (2008, p. 14) comentam:

[...] o ensino deve ser reconhecido e vivido como um engajamento profissional. Como profissionais, os professores não se limitam a meramente seguir prescrições e fórmulas meramente impostas a eles, de cima para baixo. Ao contrário, eles acionam

sua prática e seu conhecimento especializado como educadores, para atingir objetivos educacionais que foram estabelecidos democraticamente.

Quanto à classificação das pesquisas com base em seus objetivos, podemos alocar o nosso estudo dentre os de característica exploratória, segundo Gil (2002). O autor destaca que estas pesquisas possuem muita flexibilidade no que concerne ao planejamento, considerando a variabilidade dos aspectos do objeto estudado. Pretende-se explorar os delineamentos que o contexto investigado venha a desenrolar.

A fundamentação teórica na qual se encontra alicerçada esta pesquisa é a abordagem histórico-crítica, fundamentada em Saviani (1997; 2008). O conhecimento das teorias não críticas, crítico-reprodutivistas e críticas que o autor aborda nessa obra, nos esclarece sobre as determinações sociais dirigidas à escola e traz para a reflexão a possibilidade de que a ação humana consiga transformar intencionalmente a escola, ou seja, tratá-la como uma realidade histórica.

Ao tratar sobre as concepções educacionais que embasam os modelos escolares, Saviani (2008) cita que as teorias não-críticas “[...] pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso.” (2008, p.29). No caso da concepção crítico-reprodutivista o autor comenta que vislumbra-se a escola como um instrumento que reproduz as relações do sistema capitalista, desse modo, é possível afirmar que a escola é determinada socialmente, porém, essa teoria não apresenta meios para a superação desta estrutura social.

A partir do entendimento referente aos interesses que se impõe a escola, Saviani (2008) argumenta que a perpetuação dessa estrutura escolar é pretendida pela classe dominante e, que portanto, uma teoria crítica “[...] só poderá ser formulada do ponto de vista dos dominados.” (2008, p.30). A partir dessa prerrogativa que é fundada a teoria histórico-crítica, como um movimento em busca da superação da marginalidade.

Na sua obra *Escola e democracia* (2008), Saviani traz reflexões acerca do caráter revolucionário da pedagogia da essência, na qual se sustentou a ascensão da burguesia na defesa da igualdade essencial entre os homens. Nesse sentido, a superação da igualdade formal (disposta perante a legislação) para a igualdade real é fundamenta o trabalho histórico-social da escola, reforçando não somente o acesso de todos a escola, mas também, “[...] a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis.” (2008, p.64). Re-afirmando o caráter revolucionário da pedagogia histórico-crítica, Saviani cita que a escola “[...] ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante.” (2008, p.66).

Porém, como salienta o autor, é necessário que o professor os vínculos da sua prática com a prática social global.

Saviani (1997) explica que a natureza da educação compreende um trabalho não-material, em que o produto não se separa do ato de produção, desse modo, a educação significa um trabalho com as singularidades individuais. Nesse viés, a educação institucionalizada a partir da escola é responsável pela transmissão e assimilação dos saberes produzidos historicamente, não se reduzindo ao significado de ensino, mas um trabalho nuclear, como o autor salienta.

Sobre a distinção entre as teorias crítico-reprodutivistas e a teoria histórico-crítica, Saviani (1997) salienta que esta “[...] procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista.” (1997, p.65). Na visão deste autor, da qual concordamos, as teorias crítico-reprodutivistas no âmbito brasileiro e mundial, contribuíram por fomentar a crítica as pedagogias autoritárias e tecnicistas daquele período e que até hoje percebemos resquícios e insistentes tentativas de renovação. Porém, a capacidade das teorias crítico-reprodutivistas de constatar os mecanismos utilizados pela pedagogia oficial e pedagogia educacional dominante não se materializa em uma proposta de intervenção.

A teoria histórico-crítica, posterior ao movimento das teorias crítico-reprodutivistas, funda-se justamente no anseio de buscar alternativas práticas para superação de pedagogias que privilegiem as classes dominantes, desse modo, indo além da reprodução. Corroborando com a distinção entre estas teorias, Saviani comenta que os autores crítico-reprodutivistas consideram a escola como “[...] um instrumento da burguesia na luta contra o proletariado.” (1997, p.69) e, não como um instrumento do proletariado contra a opressão burguesa.

Como uma proposta didática apoiada na teoria histórico-crítica, Gasparin (2002) elenca cinco passos que orientam o processo de ensino e aprendizagem. Porém, previamente a esse estruturação este autor lança mão de alguns questionamentos que servem para encaminhar o trabalho pedagógico por um viés histórico-crítico. Dentre essas reflexões apresentam-se a necessidade de esclarecer as finalidades sociais dos conhecimentos trabalhados, a busca pela atualização da escola para acompanhar as transformações da sociedade, e qual o âmbito da formação que a escola se dispõe a desenvolver com os alunos. Dessa forma, a intencionalidade técnica é ultrapassada para abranger um cunho social e político.

Segundo este proposta de ensino, o professor inicia o trabalho a partir de uma prática social, que representa o primeiro passo, buscando contextualizar e instigar a consciência crítica do aluno referente. O seguinte passo diz respeito a problematização, na qual o

educando é levado a uma problematização da realidade social da qual ele está inserido. Após as indagações acerca do objeto de estudo, parte-se para a apropriação dos educandos deste objeto em suas variadas representações, o que indica o terceiro passo dessa proposta. A assimilação é sistematizada pelo aluno após a instrumentalização, na qual ele percebe a educação como um processo histórico, o que é denominado como Catarse. Posterior à esses quatro passos, o aluno é posto a uma nova compreensão do sobre o objeto de estudo, culminando na sua atuação, à isto Gasparín (2002) denomina de prática social final.

Considerando os pressupostos metodológicos que nos apoiamos para esta pesquisa, abaixo estabelecemos quais foram os pressupostos metodológicos que seguimos nas investigações de campo, os sujeitos de pesquisa e o lócus da investigação.

2.2.2 Procedimentos metodológicos

A pesquisa à qual nos propusemos se apresenta tanto no âmbito da análise das políticas públicas educacionais quanto na investigação realizada na escola. Em razão disso, utilizaremos o procedimento da pesquisa documental e bibliográfica e, para a investigação de campo, a abordagem exploratória, a partir do uso de questionário.

Após a organização e sistematização do projeto, promovemos como ação seguinte o levantamento das produções científico-acadêmicas a partir de categorias extraídas do problema de pesquisa. Esse processo é denominado de estado da arte ou estado do conhecimento (MOROSINI, 2015; FERREIRA, 2002). Conforme exposto anteriormente, as buscas foram realizadas em três bases de dados eletrônicas, a saber, CAPES Periódicos, banco de teses e dissertações da CAPES e o banco de dados Scielo. As produções selecionadas e analisadas constituíram um importante meio de apropriação de estudos sobre o nosso objeto de pesquisa, o que nos proporcionou valiosas reflexões acerca do projeto.

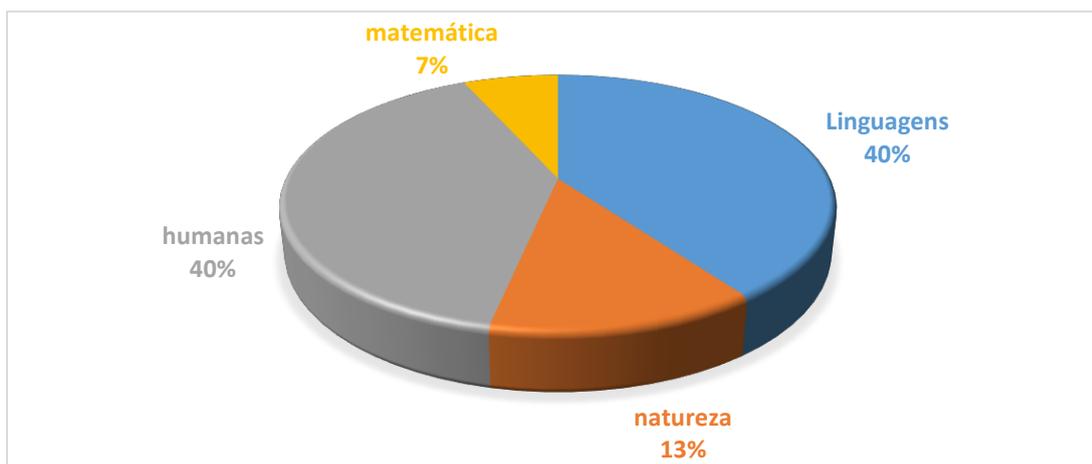
Na continuidade da pesquisa, dedicamo-nos a identificar, nas políticas públicas educacionais do Brasil, os principais aspectos referentes ao Ensino Médio e sobre o Enem. Desse modo, recorreremos à utilização da pesquisa documental. Para Gil (2002, p. 46), há uma semelhança entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, porém, elas diferem em relação à natureza das fontes. Na pesquisa documental “[...] vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaboradas de acordo com os objetos da pesquisa”. Sobre a pesquisa documental, Lankshear e Knobel (2008) comentam da possibilidade de coletar dados por meios *on-line*, realizada a partir de dados já existentes.

A investigação com os sujeitos de pesquisa será realizada primeiramente com a utilização de questionário, a partir das orientações de Gil (2002), com a finalidade de conhecer o perfil docente, o posicionamento dos professores sobre os impactos do Enem para a escola e sobre sua prática pedagógica, dentre outros.

Para a realização dos procedimentos metodológicos referidos, passamos a apresentar os sujeitos e o *lócus* da pesquisa. Quanto aos sujeitos escolhidos para esta investigação, trata-se de professores do Ensino Médio, responsáveis pelos componentes curriculares ofertados pela escola para esta etapa da Educação Básica. Constituem um grupo de 12 docentes, destes, um é professor de geografia, um de história, um de matemática, um de literatura, um de língua portuguesa, um de Educação Física, um de química, um de inglês, um de espanhol, um de sociologia, um de filosofia e um de física.

A seguir, organizamos um gráfico com as respectivas porcentagens para melhor visualização do corpo docente, subdividido a partir das áreas do conhecimento. Ressaltamos que esse gráfico não representa o total de sujeitos que responderam o questionário, mas, o total de docentes do terceiro ano do Ensino Médio da escola pesquisada.

Gráfico 01: Porcentagem de professores por área do conhecimento.



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

O *lócus* da pesquisa a ser desenvolvida é uma escola de Santa Maria – RS, pertencente à rede privada, localizada na zona urbana. Possui aproximadamente 800 alunos, divididos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais, Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. A escola tem completos 55 anos de fundação, caracterizada por ser

confessional católica. Sobre a etapa que iremos nos deter para essa investigação, o Ensino Médio, teve a implementação a partir do ano de 2013, passando a compor uma turma de 1º ano. No ano seguinte expande a oferta a uma turma de 2º ano e outra de 1º ano e em 2015 abarca os três anos, sendo duas turmas de 1º ano, uma de 2º e uma de 3º ano. Em 2016, o Ensino Médio da escola está composto de uma turma de 1º, duas de 2º e outra de 3º ano. Os alunos matriculados são provenientes em sua maioria de classe média e média baixa, sendo que alguns ganham bolsa de estudos integral ou parcial. A concessão de bolsas de estudos sempre foi uma prática desta instituição, embora tenha diminuído significativamente nos últimos anos devido à perda da filantropia que a instituição mantenedora da escola mantinha. A partir disso, a escola passou a ter que ser mantida a partir da sua arrecadação somente.

Sobre a descrição realizada do *locus* da pesquisa, salientamos a recente implementação do Ensino Médio, observando que a primeira turma de concluintes formou-se no ano de 2015. Mesmo com pouca tradição nesta etapa da Educação Básica, a turma dos alunos egressos do terceiro ano obteve um alto índice de aprovação em Instituições de Ensino Superior. Dito isto, torna-se relevante enfatizar que, principalmente as escolas particulares, são demandadas e avaliadas pela comunidade a partir dos índices de aprovação dos alunos para o Ensino Superior. Este fato vai impactar sobre o número de alunos novos matriculados na instituição e a pressão imposta às escolas é transferida em igual medida aos professores, sujeitos da nossa pesquisa.

Para a análise de dados utilizaremos a técnica da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1979). Para Gomes (2009, p. 84) “[...] através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

O método da análise de conteúdos proposto por Bardin (1979) indica três fases para a sua organização. A primeira delas é a fase da pré-análise. Nesta fase o pesquisador realizará a organização propriamente dita do trabalho, a partir da “[...] escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamental a ação.” (p.95). A segunda fase deste método é a exploração do material, a qual “[...] consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (p.101). A terceira e última fase do método da análise de conteúdos é o tratamento dos resultados obtidos e a sua respectiva interpretação. Esta fase consistirá para o nosso projeto na interlocução entre os resultados obtidos através do instrumento do questionário com os documentos legais analisados, com as

produções que completaram o estado da arte e com os referenciais teóricos que sustentam a nossa posição epistemológica.

Posterior as fases de organização da análise de conteúdo, Bardin (1979) indica a etapa da codificação. É precisamente nesta etapa da análise propriamente dita que realizamos os recortes extraídos das falas dos professores entrevistados, que representam o conteúdo das coletas de dados.

3 MARCO TEÓRICO

Antes da sistematização do que conhecemos hoje por Ensino Médio, identificam-se na história dessa etapa da educação básica diferentes roupagens que determinavam, por meio de decretos e políticas públicas, as demandas sociais dirigidas às escolas, firmando a sua função social de acordo com o período histórico. Desse modo, acreditamos ser fundamental ao tema desta pesquisa a revisão dos percursos históricos pelos quais o Ensino Médio passou até a sua concepção atual. A finalidade consiste em identificar, através da sua historicidade, possíveis resquícios ainda enraizados nesta etapa e entender os fatores políticos, econômicos e sociais envolvidos na organização da última etapa da Educação Básica que temos hoje, os quais colaboraram para a criação de um modelo de avaliação nacional específico para essa etapa, o Enem.

Posteriormente, a partir do discurso do Estado, passamos a descrever a justificativa da criação deste exame, a sua implementação, pressupostos teóricos, desenvolvimento e as políticas públicas para o Ensino Médio que inferem sobre o Enem.

3.1 A ÚLTIMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A GÊNESE DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Ao embarcarmos no processo de revisão histórica do Ensino Médio, nos deparamos com um amplo e complexo *locus* de pesquisa. Sobre as concepções que constituíram esta etapa da Educação Básica e que influenciam a sua atual organização política e pedagógica é possível identificar inúmeros pressupostos que se apresentam às decisões tomadas no interior das escolas. Entre eles, as influências dos organismos nacionais e internacionais, o próprio

mercado de trabalho e as avaliações em larga escala. Ao compreendermos o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como uma avaliação em larga escala realizada em todo o território nacional, podemos afirmar, a partir da nossa aproximação com o contexto escolar, que ele representa hoje um dos principais fatores que impactam na organização pedagógica. O principal ponto percebe-se com relação às questões do currículo, as quais atravessam todas as dimensões escolares.

A fim de que consigamos, posteriormente, adentrar a um viés específico sobre a temática do Enem e seus desdobramentos para a organização pedagógica de forma mais esclarecida, consideramos fundamental discutir sobre a concepção do Ensino Médio promovida pelo Estado e pelos agentes sociais que o influenciam. Esse é o cenário no qual se desenvolve este exame e para o qual ele foi criado. Portanto, para compreendermos o Ensino Médio atual recorreremos a uma revisão dos percursos históricos que moldaram a sua história, os quais refletem ainda hoje suas concepções e representações sociais.

No bojo das reformas e demandas atribuídas ao Ensino Médio, o qual fazia parte anteriormente de ensino secundário, há que considerar a dualidade entre formação geral e a formação profissional. Desse modo, como cita Bueno (2000, p. 14) “A ideia de trabalho é indissociável da ideia de ensino médio. Seja o trabalho imediato, decorrente da suposta preparação “técnica”, seja o trabalho futuro, decorrente da almejada passagem pela universidade”.

A incursão à revisão histórica do Ensino Médio tratando da dualidade entre a formação geral e a formação profissional acontece com vistas a aproximar o tema da organização social que se tinha ao que ainda prevalece hoje, a partir de um modelo capitalista, que fecunda uma sociedade dividida em classes. Ou seja, insere-se nessa dualidade o direcionamento da formação de acordo com a classe social, quando às classes mais altas era proporcionada a formação geral para o prosseguimento dos estudos e às classes mais baixas se oportunizava uma formação profissional. Sobre isso, Ciavatta e Ramos (2011, p. 36) escrevem que:

Na relação entre o ensino médio e a educação profissional prevalece uma visão dual e fragmentada, que se expressa, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, destinação do trabalho manual aos escravos e, depois, aos trabalhadores livres, e o trabalho intelectual para as elites.

Ferreira (2012, p. 98) cita que “[...] a educação brasileira reforçou um caráter dual: uma educação acadêmica pensada para as elites governantes e uma educação

profissionalizante destinada à imensa massa trabalhadora, os operários”. Essa concepção é atribuída às heranças das épocas coloniais e escravocratas pelas quais o Brasil passou, conforme Bueno (2000, p. 183), o que segundo este autor, reforça “[...] a ideia de privilégio associada ao Ensino Médio [...]”.

Nesse contexto, a reprodução das desigualdades sociais é reforçada pela escola, que reitera a dualidade entre as classes mais e menos favorecidas economicamente. No nosso entendimento, a escola tem um papel fundamental para tentar desconstruir essa perversa organização social, porém, não é de sua total responsabilidade resolvê-la, como cita Kuenzer (2000, p. 21):

A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé.

Diante da dualidade do ensino secundário apresentada, a qual vai permear todos os períodos históricos em que o Ensino Médio brasileiro foi sistematizado, passamos a revisar sobre como era organizado o sistema escolar brasileiro, partindo do período colonial. O ensino jesuítico aplicado em solo brasileiro durante o Brasil colônia, com aulas isoladas e avulsas, as chamadas aulas régias (BRASIL, 2013a), moldava-se aos poucos no período Imperial a fim de organizar o ensino público. Desenvolvido sob forma parcelada e desordenada, o sistema escolar secundário no final do séc. XIX resume-se, quase exclusivamente, a instituições particulares (BRASIL, 2013a). Sobre esse período histórico, Gomes (2000, p. 17) cita que “[...] a rigor, nem havia Ensino Médio – com a complexidade inerente ao termo –, mas um conjunto de cursos frouxamente articulados, em que se projetava a sombra das aulas régias avulsas, criadas no período pombalino”.

Posteriormente, com a consolidação da República, o discurso em prol da importância do desenvolvimento da educação aumenta, alicerçado nos ideais de ordem social e progresso (FERREIRA, 2012). Para concretizar esse pensamento, no ano de 1909 o presidente Nilo Peçanha instalou, ainda segundo Ferreira (2012, p. 101) “[...] dezenove escolas de aprendizes artífices destinadas aos pobres humildes”. Tal decreto instituído pelo governo corrobora para estruturar e formalizar a dualidade nesta etapa, conforme posto anteriormente.

A partir das reformas e roupagens atribuídas ao Ensino Médio até então, iniciam-se no princípio do século XX os chamados exames de admissão, dando início a um processo que vai se enraizando na cultura do Ensino Médio, de ser preparatório para os exames de ingresso ao Ensino Superior. O primeiro instrumento de seleção, de acordo com Barros (2014, p.1067) foi

“definido pelo Decreto 8.659, de 05 de outubro de 1911, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental, denominada, Reforma Rivadavia Corrêa”. Em 1915, a partir da Reforma Carlos Maximiliano, foram chamados Exames Vestibulares.

O início do novo século contribuiu para as escolas secundárias estreitarem sua relação com mercado de trabalho. De acordo com Ferreira (2012, p. 97): “Nesse período, a sociedade brasileira economicamente se fundamentava no desenvolvimento do processo de industrialização que contribuía para modificar os grupos da sociedade brasileira”. Sobre o Ensino Secundário, articulado com o processo de industrialização do país, Gomes (2000, p. 17) destaca que “[...] a organização do Ensino no país se manteve fragmentária até a Revolução de 30, tendo cada Província ou Estado a faculdade de tratar da educação conforme bem quisesse”.

Em vista de melhor organizar o sistema de ensino escolar, segundo Ferreira (2012, p. 97) “em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras”. A reforma do Ensino Secundário em 1931, também conhecida como Reforma Francisco Campos (BRASIL, 2013a), propõe um ensino não limitado à preparação ao Ensino Superior, mas sim para qualificar os estudantes em prol de uma formação humana centrada nas condutas e interesses dos indivíduos.

Desde a primeira Constituição Republicana (1891) até o *nacionalismo centralizador da Revolução de 30* (GOMES, 2000) identificam-se várias reformas que incidiram sobre a organização da educação brasileira. Entretanto, Gomes (2000, p. 18) relata que a “[...] reforma Francisco Campos (1931) e, sobretudo, as Leis Orgânicas de Gustavo Capanema (1942), que deram verdadeira organicidade à educação brasileira”. A partir da década de 30, o autor aponta alguns questionamentos feitos sobre a educação secundária, como: a opção entre a terminalidade e a continuidade dos estudos, as relações estabelecidas com o trabalho, oferecer aos alunos uma trajetória ou vários caminhos, uma escola profissionalizante ou de formação geral, dentre outras questões, que são de certa forma atuais no contexto do Ensino Médio.

Gomes (2000) assinala que a Reforma Francisco Campos (1931) manteve o dualismo desta etapa, em profissionalizante e escola acadêmica, dando unidade à última. Sobre isso, Ciavatta e Ramos (2011, p. 11) citam que:

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

Em 1942, temos outro fato que impactou sobre a Educação, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que ficou conhecida como a Reforma Gustavo Capanema (1942), nome do Ministro da Educação e Saúde daquele período. Esta Lei compreendia como finalidades da Educação Secundária o prosseguimento dos estudos do Ensino Primário, destacando a formação integral do aluno. O segundo ponto destacado versa sobre a consciência patriótica, humanística e espiritual dos adolescentes, a ser elevado por este ensino. Por último é citada a preparação intelectual para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 1942).

Sobre a organização da escola, prevista na Reforma de 1942, Ferreira (2012, p. 104) cita que:

[...] compôs o ensino com cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, este último podendo ser ofertado na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial perdeu o caráter propedêutico, preparatório para o ensino superior e passou a se preocupar com a formação geral.

Como o expresso na Lei (BRASIL, 1942), o curso científico voltou-se mais ao estudo das ciências e o clássico ao aprofundamento da filosofia e das letras antigas, como o latim e o grego.

Anteriormente à aprovação deste Decreto-Lei pelo Presidente da República, Getúlio Vargas, foi enviado a este um documento referente à Exposição de motivos da Lei, feita por Gustavo Capanema, que enfatiza qual a concepção de Ensino Secundário pretendida. Dentre os motivos destacamos a concepção de egresso deste ensino, expresso neste parágrafo (BRASIL, 1942, II):

É que o ensino secundário se destina a preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.

A formação no Ensino Secundário, assumida com a Reforma Gustavo Capanema, reforça a dicotomia entre o Ensino Profissionalizante e o Ensino Secundário geral, enfatizando que o acesso a cada modalidade de Ensino era prescrito pelas condições sociais. Isto significa que os menos favorecidos matriculados nos cursos profissionalizantes eram conduzidos, em suas habilitações, por pessoas formadas no Ensino Secundário, aos quais era possibilitado o ingresso ao Ensino Superior. Sobre isso, Ferreira (2012, p. 99) cita que:

Com a desigualdade de conhecimentos se perpetuou a desigualdade social. As décadas de 1940 e 1950 sinalizaram tal fato e a educação brasileira foi moldada com o objetivo de manutenção e reprodução dessas desigualdades. A grande preocupação dessas décadas para o Estado e suas reformas educacionais era o ensino profissionalizante e a educação para o trabalho, em virtude de o Estado se encontrar sob a tutela do mercado e do capital. O Estado inverteu, assim, o papel da educação e colocou a escola sob os desígnios diretos do mercado, como formadora de mão-de-obra.

A dualidade entre o ensino profissionalizante e formação geral ganhou em 1953 um novo capítulo, correspondente à Lei da equivalência (1953), que passa, segundo Gomes (2000, p. 24) a permitir “[...] que os egressos dos cursos profissionalizantes pleiteassem vaga em curso superior correlato à sua formação”. Desse modo, procurou-se amenizar as diferenças entre estas formações no Ensino Secundário.

Essa equivalência prevista por lei em 1953 foi reafirmada e ampliada pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Contudo, Gomes (2000) chama a atenção sobre o aspecto de que a LDB/1961, mesmo extinguindo as restrições de acesso ao Ensino Superior pelos egressos dos cursos profissionalizantes, estes ainda sofriam uma desvantagem perante aos alunos do Ensino Secundário, pois os “secundaristas” se dedicavam inteiramente à educação geral, a qual posteriormente passa a ser avaliada pelos exames vestibulares.

A primeira LDB da educação brasileira organiza o Ensino Médio em dois ciclos, o ginasial e o colegial, bem como os cursos secundários, cursos técnicos e cursos de formação para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961). Além disso, mantém os exames de admissão, aplicados aos educandos concluintes do primário para identificar a satisfação necessária para o prosseguimento dos estudos.

Sobre esse período compreendido desde a Era Vargas e que foi expresso pela Lei Orgânica de 1942, até a primeira LDB/1961, Ciavatta e Ramos (2011, p. 30) afirmam que:

Enquanto vigorou o projeto nacional-desenvolvimentista e a fase do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho foi realmente a principal finalidade do ensino médio, ainda que o acesso ao ensino superior fosse facultativo e altamente demandado.

Após dez anos da primeira Lei de Diretrizes e Bases, em meio à ditadura militar brasileira, é proposta a Reforma de 1971, pela Lei nº 5.692. Esta Lei altera a organização do sistema de educação ao prever que todos os estudantes deveriam passar por um ensino pré-profissionalizante (BRASIL, 1971). Por meio desta Lei, o Ensino ficou organizado da

seguinte forma: obrigatoriedade de oito séries, sendo o ensino de 1º Grau, a partir da fusão entre o ensino primário e o ginásio e a substituição do colegial pelo o Ensino de 2º Grau.

Gomes (2000), porém, cita que a proposta do Estado de um Ensino Médio Unitário e compulsório não durou muito tempo devido à rejeição da sociedade e escolas, o que levou ao retorno da formação profissional e acadêmica, em 1982. O autor cita algumas críticas à reforma de 1971, como a taxa de matrículas que não cobria nem 20 % da população da faixa etária adequada. Isto significa que não levou à democratização do ensino médio. Ainda segundo Gomes (2000, p. 34) representa habilitações de baixo custo, poucos recursos materiais, hiato entre a Lei e a realidade, não preparavam efetivamente e “podiam tornar-se cursos disfarçados de educação geral”.

Bueno (2000, p. 184) cita como resultado desse momento histórico que a “[...] profissionalização compulsória fracassa, a preparação para o trabalho é falseada e abre-se espaço para o “eterno retorno” da função propedêutica”.

Conforme Frigotto e Ciavatta (2011, p. 622), esse período histórico pelo qual passam os países latino-americanos é da transição das “ditaduras civis-militares para à ditadura do mercado”. Ou seja, há uma forte incorporação da corrente neoliberal, impactando diretamente nas reformas educacionais que começam a se desenvolver no final do século XX. O Ensino Médio, dessa forma, começa a ganhar um papel de destaque na relação entre escola e forças produtivas, incidindo sobre a organização da escola frente aos novos modos de trabalho, que com o neoliberalismo promovem a desregulamentação e flexibilização do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

A escrita de um novo capítulo para o Ensino Médio começa a se desenhar na década de 1990. Bueno (2000) explicita as relações das mudanças sofridas pelas funções do Estado e da sociedade civil com o panorama das políticas sociais, no caso, as educacionais. Esta autora cita a ascensão do ideário neoliberal frente à falência do *Welfare State*, o que impacta sobre a redução de recursos às políticas sociais pelo enxugamento do Estado. Dessa forma, Bueno (2000, p. 19) esclarece que “O novo panorama inclui a participação de personagens extranacionais, como as grandes agências financiadoras, cujos critérios operacionais interferem cada vez mais em assuntos internos”. Esse cenário social desenhado pelo autor amplia-se de modo crescente, onde o próprio Enem se insere, no rol das avaliações em larga escala.

As grandes agências de financiamento ganham protagonismo sobre as decisões do Estado para o Ensino Médio e a educação profissional (BUENO, 2000). A autora cita o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento como exemplos dessas agências, as

quais relatam casos de sucesso no cenário educacional, como forma de vitrine para seus clientes de financiamento.

Bueno (2000, p. 107) salienta que este período histórico do Ensino Médio e da educação profissional foi de certo modo “peculiar e contraditório”. Ao mesmo tempo em que o Estado declara inspiração ao modelo educacional do norte econômico, com vistas ao progresso tecnológico e do conhecimento do país, o mesmo autor (BUENO, 2000, p. 107) alerta que, por outro lado, direciona os esforços no ensino fundamental, com “recuperação (redução?) de custos tanto no ensino médio quanto na educação profissional [...]”.

É nesse contexto histórico do final do século, mais precisamente em 1996, que foi sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB/1996), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa nova e vigente Lei de Diretrizes e Bases compreende mudanças significativas para a organização educacional brasileira em todos os níveis, etapas e modalidades. Nos deteremos aqui a apresentar considerações específicas previstas nesta lei para o Ensino Médio.

O até então Ensino de 2º Grau passa a ser denominado Ensino Médio, o qual se torna integrante da Educação Básica, como um espaço formativo (BRASIL, 1996). De acordo com Bueno (2000), ao compreender o significado de básico, o Ensino Médio deveria estar presente na vida de todos e é sobre esse princípio que, a partir da LDB/1996, há um fomento na universalização desta etapa.

O caráter preparatório para o trabalho defendido anteriormente ganha um novo enfoque, o da preparação para a vida (KUENZER, 2000). Ciavatta e Ramos (2011, p. 30) analisam, a partir da LDB/1996, que a mudança da preparação para o trabalho para uma preparação para a vida “[...] significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo.

O financiamento educacional que priorizava o Ensino Fundamental começa a promover maiores investimentos para o Ensino Médio, principalmente após o segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (BUENO, 2000). Os direcionamentos para o desenvolvimento de um Ensino Médio mais qualificado são apresentados no texto da LDB/1996 como também nas políticas educacionais que vem a seguir, porém, antes de embarcar na revisão destas políticas faz-se necessário problematizar sobre o que de fato motivou essa preocupação com o Ensino Médio. Bueno (2000) cita que alguns fatores foram responsáveis para essa priorização do Ensino Médio, como as avaliações diagnósticas realizadas pelo Inep/MEC, como o Censo escolar e o Saeb, os quais demonstram dados

preocupantes, referentes à infraestrutura das escolas, à defasagem idade/série, às disparidades regionais, entre outros. Sobre essa situação do Ensino de 2º Grau no final do século XX, Ciavatta e Frigotto (2011, p. 620) comentam que se esboçou um quadro preocupante:

[...] a educação básica de nível médio se viu de braços com uma geração de adolescentes, jovens ou adultos, onde quase 50% com mais de 15 anos não tem acesso a mesma e os que tem, em sua maioria, é de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica.

Esse pano de fundo sobre o Ensino Médio serviu para a criação de políticas de governo que buscavam um salto tecnológico para o país. Bueno (2000) cita o programa Avança Brasil!, do governo FHC (1998) e a proposta do Executivo ao PNE como exemplos dessas políticas que estabeleceram metas como a implementação do Proinfo, equipar as escolas com recursos tecnológicos e laboratórios, destinando recursos fiscais para o Ensino Médio. Contudo, sob a visão de educadores, essas políticas são vistas como imediatistas e reféns do mercado de trabalho e das agências financeiras (BUENO, 2000).

Sobre essa configuração social alicerçada no modelo neoliberal, que impacta na organização escolar exigindo uma formação flexível e dinâmica no lugar de uma formação rígida, Kuenzer (2000, p. 20) enfatiza que o papel dos sujeitos é “[...] não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza”.

Sobre as finalidades expressas na LDB/1996, há o prosseguimento dos estudos por meio do aprofundamento dos conteúdos do ensino fundamental. Também compõem as finalidades desta etapa a formação do educando para a cidadania e para o trabalho, de maneira que esse seja flexível. A terceira finalidade é referente ao aspecto humano do educando, por meio da ética, do pensamento crítico e desenvolvimento da autonomia. Por último, é enfatizada a aproximação entre a teoria e a prática, a partir dos processos científicos e tecnológicos (BRASIL, 1996).

De acordo com estas finalidades e conforme o exposto no Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b, p. 27) “[...] o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de ensino médio tradicionais, reféns do exame vestibular”. Contudo, mesmo após vinte anos sob vigência da LDB/1996, a aproximação com o chão da escola não nos possibilita afirmar que houve efetivamente essa ruptura com o ensino enciclopedista e

academicista, em concordância com o exposto pelo parecer das DCN's/1998, mas sim práticas progressistas isoladas, pequenas iniciativas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas. Sobre esse assunto, Kuenzer (2000, p. 38) contribui enfatizando que:

Mais do que nunca, o Ensino Médio deverá superar a concepção dual e conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes.

Com relação às finalidades do Ensino Médio presentes na LDB/1996, Costa (2011) comenta que os princípios emancipatórios e do desenvolvimento da autonomia dos educandos não são alcançados devido a determinações sociais que são consolidadas pelo mercado de trabalho. Ciavatta e Ramos (2011, p. 36) também corroboram sobre o assunto ao afirmar que “Prevalece a separação entre a educação geral, destinada à preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas”. Nesse sentido, mesmo que as políticas públicas educacionais atuais tenham o discurso emancipatório e da promoção da autonomia dos educandos, é necessário um longo processo educacional rumo a esses princípios, para que efetivamente se consolidem em uma formação integral dos egressos da Educação Básica.

Por outro lado, Kuenzer (2010, p. 854) comenta que há de se considerar que esta LDB trouxe um avanço muito significativo em relação às leis anteriores sobre a questão da “[...] democratização da oferta de educação pública de qualidade para toda a população, mas em particular para aqueles que só têm na escola pública o espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual”.

A concepção de Ensino Médio que temos hoje é fortemente ligada às relações das forças produtivas pelo fato de que, na maioria, os jovens para ingressarem no mercado de trabalho são cobrados com relação à certificação do Ensino Médio. O fenômeno se consolida como mais um meio de seleção para a empregabilidade. Com isso, corre-se o risco de uma formação precária e aligeirada, conforme citam Frigotto e Ciavatta (2011), pois se acentua a visão da competitividade e individualidade, associados a essa formação destinada a trabalhos mais simples.

A relação entre formação geral e formação profissional é realinhada pelo Decreto 2.208/1997. Sobre essa legislação, Silva e Sheibe (2012, p. 49) citam que se trata de uma reforma da “[...] Educação Profissional de nível médio, separando-a da educação geral”. Para Lima (2012, p. 81), o decreto “estabeleceu os objetivos, níveis e modalidades da Educação

Profissional e das reformas de articulação desta com o ensino regular, particularmente com o Ensino Médio, [...]”.

O Decreto que entrou em vigor em 1997, para Lima (2012, p. 82),

[...] reafirma o dualismo educacional ao permitir aos jovens uma precoce terminalidade educacional, por meio da Educação Profissional de nível técnico, e aos egressos do Ensino Médio propedêutico a possibilidade de acesso ao nível superior.

A empregabilidade dos jovens, principalmente das classes econômicas inferiores, tem sido um dos fatores fundamentais para o aumento no número de alunos matriculados no Ensino Médio, ainda que com taxas inferiores às pretendidas pelo Plano Nacional de Educação de 2014. Este prevê, na meta nº 3 (BRASIL, 2014), “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”. Sobre o aumento das taxas de matrícula no Ensino Médio, principalmente nos anos 1990, Puentes, Faleiro e Leonardi (2012, p. 95) esclarecem que em 1980 o crescimento das matrículas somava cerca de 34%, já nos anos 1990 passou para 243%, impulsionado, segundo os autores, “[...] pelas demandas de trabalhadores com níveis de escolarização mais altos [...]”. Contudo, Frigotto e Ciavatta (2011) entendem que o aumento das matrículas no Ensino Médio não significa que seja ofertado à maioria desses jovens um ensino de excelência, o qual ainda é reservado a uma minoria de estudantes das classes da elite.

O parecer das DCN’s/1998 (BRASIL, 1998b, p. 26) comenta esse quadro social em que estão os jovens brasileiros:

A duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último.

Essa realidade que fora reforçada pelo Decreto nº2.208, em 1997, passa por um novo entendimento a partir da mudança do governo Federal, de caráter democrático e popular, de acordo com Lima (2012), por intermédio do Decreto nº5.154, de 23 de julho de 2004. Dentre outras providências, este decreto traz a ampliação dos modelos de Educação Profissional

concomitantes ou subsequentes ao Ensino Médio, para a possibilidade do Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

Além do aumento das matrículas devido às demandas sociais impostas aos jovens trabalhadores, há a universalização do Ensino Médio apresentada pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a qual prevê a Educação Básica obrigatória dos quatro aos 17 anos. Contudo, a ampliação da escolaridade por meio dessa emenda constitucional não define de fato a universalização, pelo motivo de haver jovens com idade superior a 17 anos sem ter concluído o Ensino Médio ou nem estar cursando-o, devido à repetência no Ensino Fundamental. Puentes, Faleiro e Leonardi (2012) colaboram sobre o assunto dizendo que, com base no Censo escolar de 2006, apenas 56% dos estudantes encontram-se na faixa ideal para o Ensino Médio, que é de 15 a 17 anos.

Após revisarmos sobre a historicidade do Ensino Médio e seu panorama na atual sociedade brasileira, cabe aqui ressaltar, como afirma Barros (2014), que após a LDB/1996 se nota uma preocupação mais acentuada com relação ao Ensino Médio e também com a diversificação dos processos seletivos para Ensino Superior. E é pós LDB/1996 que, no ano de 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) com a finalidade de avaliar os concluintes da Educação Básica (Inep, 2015). Posteriormente, em 2009, se configura, dentre outros, como processo de seleção para o Ensino Superior, ou seja, um novo exame de admissão com a proposta do Estado de democratizar o acesso às vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES).

3.2 O ENEM E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO PÓS LDB/1996

Com a sanção da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Ensino Médio brasileiro, agora integrante da Educação Básica como sua última etapa, passa a ter uma série de alterações provenientes de programas do governo Federal, de diretrizes curriculares nacionais específicas para a etapa e também das diretrizes nacionais para a educação básica, além da criação do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem.

Nesta seção revisaremos as políticas públicas educacionais instituídas após a LDB/1996 que atribuíram novas demandas e alterações na LDB vigente, a partir da relação destas políticas públicas com o Ensino Médio e com o Enem. No final desta seção, apresentamos dados sobre a aplicação e desenvolvimento do Enem.

Após dois anos da aprovação da LDB/1996 que, como analisamos anteriormente, traz no seu documento a ênfase à democratização do ensino e a preparação dos estudantes para o

pleno exercício da cidadania para o prosseguimento nos estudos e sua inserção no mundo do trabalho, no dia 28 de maio de 1998, pela Portaria MEC nº438 (BRASIL, 1998a, Art. 1º), é instituído o Exame Nacional do Ensino Médio, como uma avaliação pautada nos seguintes objetivos:

I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, 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.

Na sequência deste documento é apresentada a organização e constituição desta prova, esboçando fundamentos que estão presentes até as edições atuais. Conforme expresso nesta portaria (BRASIL, 1998a, Art. 2º), o exame:

[...] se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame.

A intenção expressa por essa portaria com relação aos objetivos do Enem é de que este se constitua como uma avaliação nacional para sustentar a criação de novas políticas públicas educacionais, especialmente para o Ensino Médio, e também ser uma ferramenta auto-avaliativa para os concluintes da Educação Básica. Dessa forma, podemos afirmar que ele constitui-se como uma avaliação em larga escala de caráter diagnóstico. Essa função do Enem também é citada no parecer das DCNEM/1998 (BRASIL, 1998b, p. 23):

A análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho deverá permitir às escolas, com o apoio das demais instâncias dos sistemas de ensino, avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades, e planejar a melhoria do processo educativo. Da mesma forma, deverá permitir aos organismos responsáveis pela política educacional desenvolver mecanismos de compensação que superem gradativamente as desigualdades educacionais.

Pelo viés do Enem com caráter de avaliação diagnóstica, são elaborados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) relatórios pedagógicos sobre os resultados de cada ano. É possível ter acesso a esses documentos na plataforma digital do Inep, contendo os relatórios de 2001 até 2011-2012. No último informe apresentado, tem-se acesso ao número de inscritos, variáveis sobre o desempenho, as matrizes e os itens do Enem, atendimento

especializado e específico, a certificação do Ensino Médio através do desempenho do Enem e as considerações finais. Além desse relatório pedagógico, são disponibilizados os desempenhos por escola. Sobre isso, é considerável afirmar que o caráter diagnóstico serve para, além de reformulações das políticas públicas educacionais, também como um recurso para as escolas refletirem sobre o desempenho dos seus alunos, no sentido de contribuir para reflexões sobre suas práticas pedagógicas.

Porém, o fator de disponibilizar o desempenho de cada escola culminou em um ranqueamento das instituições, que reforça o caráter da eficiência e do desempenho institucional sem expressar o contexto em que cada escola está inserida e as condições de trabalho dos professores. Ao considerar que realizamos esta pesquisa em uma escola particular, o fato da instituição do ranqueamento por escola serve para reforçar ainda mais a pressão sobre estas, no sentido de ter uma boa classificação neste ranking, o qual é avaliado por muitos responsáveis pelos alunos para a escolha da “melhor escola”. Esse é um dos retratos explícitos da relação do Enem com a lógica neoliberal, onde imperam a o controle, o desempenho e a eficiência.

Na portaria que instituiu o Enem, são descritas as competências e habilidades que serão avaliadas pelo exame. Dentre estas, podemos destacar alguns elementos que consideramos fundamentais ao Enem, como a aplicabilidade e construção dos conhecimentos das diferentes áreas em situações cotidianas, a questão da tomada de decisões e resolução de situações-problema, capacidade argumentativa e o respeito aos valores humanos e a diversidade cultural.

Antecipando um pouco a discussão do próximo subitem deste capítulo, porém sendo necessário para a continuidade da compreensão tanto da implementação do Enem, como para as demais políticas públicas apresentadas aqui, é o fato de reconhecermos o Enem como uma avaliação que com o seu desenvolvimento foi estreitando o vínculo com o currículo desenvolvido nas escolas. O fato entra em consonância em parte com as demais políticas que inferem sobre a organização curricular como, por exemplo, o Enem adotar como matriz de referência as competências e habilidades de ensino, diferentemente da organização por objetivos de aprendizagem.

No mesmo ano da implementação e da primeira prova do Enem, em 1998, são aprovadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), com o objetivo de vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social (BRASIL, 1998c). Estas diretrizes, entre outros, resolve sobre os princípios pedagógicos do Ensino

Médio e as diretrizes gerais, contidos na LDB/1996. Dentre eles, o da identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização, conforme apresentado no artigo nº6.

O viés do ensino por competências presente no Enem, indo contra o ensino enciclopédico e descolado da realidade, também é identificado no texto do parecer das DCNEM/1998 (BRASIL, 1998b, p. 32), ao citar que:

[...] a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.

Outra direção apontada pelas DCNEM/1998 é referente à organização curricular por áreas do conhecimento, cujo modelo também é adotado para organização da prova do Enem. As áreas seguem a seguinte divisão: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias; e as Ciências humanas e suas tecnologias. Portanto, podemos considerar que os documentos legais que mais influenciaram na elaboração da proposta do Enem foram a Ldb/1996 e as diretrizes curriculares para o Ensino Médio de 1998.

Porém, anterior a essas duas políticas públicas brasileiras é fundamental citar que a criação do Enem foi muito influenciada pela Conferência de Jomtien, a Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada na Tailândia, em 2010. Esse evento financiado pela Unesco, Unicef e Banco Mundial, segundo Sampaio (2012), foi assumido como um compromisso pelo governo brasileiro. Nesse sentido, é importante destacar que um dos artigos presentes no relatório elaborado deste evento cita a criação de um sistema de avaliação de desempenho, que o Brasil ainda não possuía.

Posteriormente às DCNEM/1998, acontece a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001. Este plano teve a vigência de dez anos e influenciou toda a Educação Básica. Sobre o Ensino Médio. No PNE/2001 é apresentado um diagnóstico dos principais problemas e pontos positivos desta etapa. Dentre os problemas citados, estão a baixa taxa de matrículas de estudantes na faixa etária de 15 a 19 anos, os elevados números de repetência e evasão, e a distorção idade-série. O ponto positivo destacado é concernente ao aumento da taxa de matrícula, ampliando o acesso ao Ensino Médio.

Sobre a relação com o Enem, o PNE/2001 (BRASIL, 2001), consonante com as DCNEM/1998, cita que este exame e outros mecanismos de avaliação “constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade do ensino médio oferecido

em todas as regiões do País”. Nas metas, este plano, mais precisamente na meta nº 3, cita melhorar o desempenho dos alunos no Enem. Isso demonstra a gradativa importância que é conferida ao Enem com o decorrer dos anos.

Essa importância das políticas públicas referentes ao Enem é reforçada no ano de 2004, com a implementação do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Este programa é apresentado pela medida provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, que após foi convertida na Lei 11.096, de 2005. Conforme o disposto nesta lei (BRASIL, 2005, Art. 1º), o PROUNI é “[...] destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais [...] para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

A importância do PROUNI para o Enem é citada no artigo nº 3 (BRASIL, 2005) desta Lei, que define que:

O estudante a ser beneficiado pelo Prouni será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato.

Podemos afirmar que a partir de 2004, com o PROUNI, o Enem amplia as demandas e finalidades apresentadas em seu texto inicial de 1998. Com a utilização deste exame como critério de seleção de bolsista do programa, há um fomento direto para a realização da prova do Enem, principalmente àqueles que pretendem continuar seus estudos no ensino superior em instituições privadas. Considerando até então o PROUNI, que pela sua relação com o Enem conforme exposto anteriormente, contribui para ampliar o número de estudantes matriculados no exame, é no ano de 2009, pela portaria nº 109 de 27 de maio de 2009, que o Enem sofre significativas alterações.

Dentre as medidas tratadas por essa portaria de 2009, destacamos dois fatores, os quais são centrais para as nossas discussões a partir desse momento, pois alteram não só a organização do Enem, mas impactam sobre o Ensino Médio em geral. Estes dois fatores estão dispostos na seção II da portaria nº 109 (BRASIL, 2009c), que dispõe sobre os objetivos do Enem. O primeiro deles é o de número 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”. O outro é o de número 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)”.

Sobre o primeiro aspecto destacado da portaria citada acima, o de nº III, significa para a nossa pesquisa um dos eixos centrais, pois dispõe que o Enem passa a servir também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso ao Ensino Superior. Esse aspecto, que inicia a partir desta portaria, promove um estreitamento na relação entre o Enem e o Ensino Médio brasileiro. Abrem-se as discussões entre as Instituições de Ensino Superior, como é o caso da UFSM que faz parte do nosso contexto investigado, sobre a utilização do Enem como critério de seleção para o ingresso dos estudantes, o que substituiria gradativamente os exames vestibulares.

Segundo a plataforma digital do Inep (2015), essa nova estruturação do exame foi implementada a fim de contribuir com a democratização do acesso às Instituições Federais de Ensino Superior, para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação curricular do Ensino Médio. Além disso, ele pode também ser usado pelo Programa Universidade para todos (PROUNI).

Sobre essa nova configuração do Enem, Beltrão (2014, p. 826) diz que “Vivemos um momento em que o “velho vestibular” está sendo substituído progressivamente pelo “novo Enem” como instrumento de seleção dos candidatos ao ensino superior brasileiro”. A expressão “novo Enem” é citada por vários autores e está relacionada a mudanças significativas nos objetivos desse exame, que passou de caráter diagnóstico a selecionador de estudantes para o ingresso no Ensino Superior.

A relevância deste exame nos dias atuais nos revela que mais de 600 instituições de ensino superior estão cadastradas no Inep para utilizar os resultados do Enem em seus processos seletivos. Cada instituição possui autonomia, até o momento, para definir a porcentagem da nota utilizada do Enem, porém grande parte das Universidades já está aderindo, totalmente ou gradativamente, à nota desse exame e extinguindo os seus vestibulares.

Posteriormente à Portaria nº 109 de 2009 é lançada a portaria nº 807, de 18 de junho de 2010. Dentre outros temas que esta portaria apresenta, estabelece no seu artigo 2º (BRASIL, 2010b) o que os resultados do Enem possibilitam:

- I - a constituição de parâmetros para auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;
- III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
- IV - o estabelecimento de

critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais; V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

O ano de 2009 destaca-se no contexto das políticas públicas educacionais, em especial para o Ensino Médio. Além da Emenda nº 59 e da portaria nº 109 revisadas anteriormente, as quais inferem sobre a organização do Ensino Médio e também sobre o Enem, neste ano se insere no contexto um programa do Ministério da Educação, denominado Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O ProEMI foi instituído pela portaria nº. 971, de 09 de setembro de 2009, pelo Ministério da Educação. Este programa (BRASIL, 2009a, Art. 1º) tem o objetivo de “[...] apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio não profissional”. Além disso, integra o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) (BRASIL, 2013a, p. 9), como uma ação estratégica para “induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio [...]”.

Este programa articula-se com as DCNEM/2012 e propõe projetos de redesenho curricular às escolas. Os projetos são incorporados ao currículo escolar, ampliando o tempo na escola, ao norte da educação integral (BRASIL, 2013b). Além disso, devem estar em consonância com as áreas do conhecimento estabelecidas pelas DCNEM/2012 no sentido de propor atividades integradoras.

Sobre o rol das mudanças instituídas no Enem a partir de 2009, no ano de 2010 foi instituído e regulamentado o Sistema de Seleção Unificado (SISU), pela portaria nº2 de 26 de janeiro de 2010. O SISU se configura em um sistema informatizado, gerenciado pelo MEC, para selecionar os estudantes de acordo com as vagas ofertadas pelas instituições públicas de ensino superior, utilizando para tal, o desempenho dos estudantes no Enem. A partir desse sistema se abrem novas formas de concorrência para os cursos de graduação, pelo fato de os alunos poderem escolher por duas opções de curso, como primeira e segunda opção e, permite que os estudantes possam se inscrever para cursos de qualquer instituição credenciada pelo sistema, desse modo, promove maior mobilidade acadêmica a nível nacional, ao menos para os que possam pleitear uma vida acadêmica longe de suas residências.

Seguindo uma linha cronológica sobre as políticas públicas do Ensino Médio que articulam disposições sobre o Enem, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, do ano de 2012. Por intermédio da resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, são definidas pela Câmara da Educação Básica (CEB) as diretrizes a serem observadas pelos

sistemas de ensino e suas unidades escolares. Este documento altera algumas disposições presentes nas antigas diretrizes para o Ensino Médio, de 1998. As DCNEM/2012 trazem uma nova disposição das áreas do conhecimento quando comparada às DCNEM/1998, observando a inclusão das artes e educação física na área das linguagens, a matemática separada das ciências da natureza e a filosofia e sociologia como integrantes das ciências humanas. Essa passa a ser também a constituição da matriz de referência do Enem.

As DCNEM/2012 (BRASIL, 2012, Art. 21), citam as funções atribuídas ao Enem. São elas:

I - avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica; II - avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida; III - avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior.

Sobre essas funções, podemos identificar a preservação do objetivo destinado ao subsídio das políticas públicas apresentado já no documento que instituiu o Enem. Na sequência, este artigo cita a certificação do Ensino Médio por intermédio do Enem e da utilização desta avaliação para o acesso democrático à Educação Superior, ambas apresentadas em 2009, como citamos anteriormente.

Enfatizamos também a função, tanto nas DCNEM/2012 como nas DCN/2010, de nortear o sistema de avaliação de nível nacional, do qual o Enem faz parte. Este aspecto possibilita que essa avaliação esteja alinhada com as políticas educacionais brasileiras e não exclusivas de uma instituição, como os tradicionais vestibulares eram e ainda são organizados.

Esse caráter de instrumento de avaliação para as políticas públicas que é definido para o Enem também está presente no último Plano Nacional de Educação, de 2014. O plano decenal prevê a utilização do Enem para subsidiar as políticas públicas educacionais, bem como a certificação dos estudantes e avaliação classificatória para o acesso a Instituições de Ensino Superior, em conformidade com o descrito anteriormente nas DCNEM/2012. Esses objetivos estão expressos no PNE/2014 como uma estratégia específica para o Ensino Médio, dentro da meta nº 3, que é referente à universalização do Ensino Médio para a população de 15 a 17 anos, elevando também a taxa líquida de matrículas para 85% (BRASIL, 2014).

Considerando as reformulações ocorridas no Enem desde a sua criação até 2016, organizamos uma tabela para sintetizar essas modificações, conforme o que fora referenciado anteriormente no corpo do texto.

TABELA 04: Reformulações ocorridas no Enem e as Políticas que impactaram no Ensino Médio

Ano	Reformulações ocorridas no Enem e as políticas que impactaram no Ensino Médio
1998	Portaria nº438, institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Avaliação diagnóstica.
1998	Primeiras DCNEM/1998. Ênfase nas competências e habilidades e no “aprender a aprender” e “aprender a pensar”. Organização curricular por áreas do conhecimento.
2001	PNE/2001, prevê como meta melhorar o desempenho dos alunos no Enem.
2004	Implementação do PROUNI, que concede bolsas estudantis para estudantes de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino, de acordo com o seu desempenho e perfil sócio-econômico no Enem.
2006	Divulgação das médias dos municípios e das escolas participantes do ENEM 2005. Início do ranqueamento institucional.
2009	Portaria nº109/2009, que dispõe, dentre outros, sobre: - Certificação do Ensino Médio através do Enem para jovens e adultos; - Estruturar o Enem como uma avaliação que sirva para selecionar estudantes para o acesso aos cursos pós-médios, profissionalizante e à Educação Superior.
2010	Portaria nº2/2010, institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema informatizado que gerencia a oferta de vagas em cursos de graduação das instituições públicas de Ensino Superior dele participantes. O qual promove através da nota do Enem, opções de mobilidade acadêmica e de escolha por dois cursos.
2014	PNE/2014 - utilização do Enem para subsidiar as políticas públicas educacionais, bem como a certificação dos estudantes e avaliação classificatória para o acesso a Instituições de Ensino Superior.

Fonte: elaborado pelos autores, com referência nos dados Inep/MEC

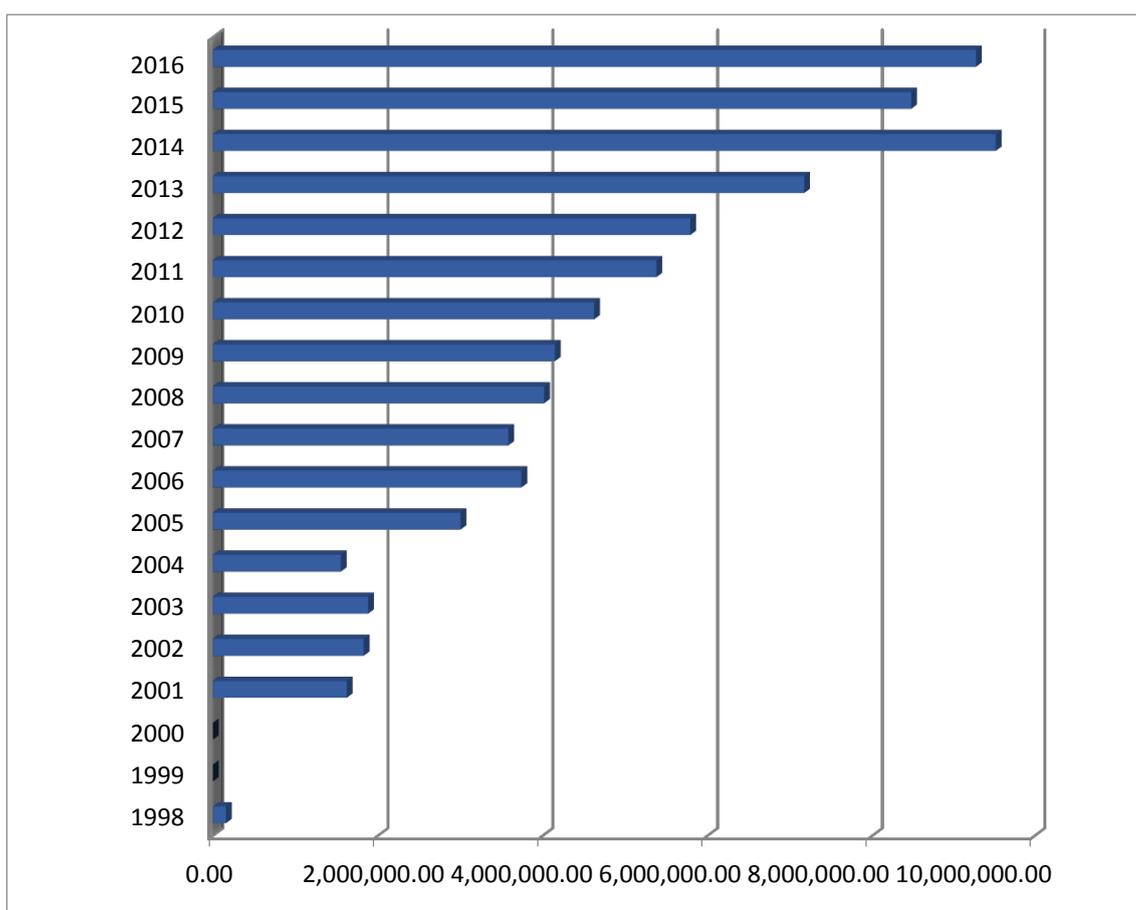
Sobre a aplicação do Enem, este mantém, até a sua edição atual de 2016, a realização anual. De acordo a portaria/1998 (BRASIL, 1998a, Art. 3º, parágrafo único), ele inicia sendo “[...] realizado em todas as capitais dos Estados, no Distrito Federal e nas cidades com densidade significativa de matrículas no ensino médio, expandindo-se, sua aplicação, gradualmente”. O Enem confere na sua primeira edição um número de examinados de 157.221 pessoas, havendo um progressivo crescimento de inscrições no decorrer dos anos, mesmo mantendo o seu caráter facultativo. Com a ampliação da utilização desse Exame pelo

Estado e pela aplicação em mais cidades, os números de inscritos ampliaram-se exponencialmente.

O Relatório Pedagógico do Enem (2011-2012) cita que no ano de 2001 houve um crescimento das inscrições que superou a marca de 1 milhão de examinandos, devido ao fato da isenção de pagamento da taxa de inscrição para os estudantes concluintes da Rede Pública. Na sequência (Inep, 2015, n. p.), há “concessão de bônus, nos principais processos seletivos para ingresso no nível superior do país, via pontuação no ENEM, o que promoveu o interesse dos estudantes na realização do Exame”.

Para melhor visualizarmos as taxas de participantes do Enem a partir de 1998, construímos um gráfico demonstrando o número de inscritos até 2016.

Gráfico 02: Número de inscritos por edição do Enem.



Fonte: Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

A configuração do Enem nos últimos anos classifica-o como o maior teste educacional do Brasil e um dos maiores do mundo (Inep, 2015). O fato aumenta o desafio organizacional e operacional dessa prova, considerando as diversidades culturais e regionais brasileiras, como também as pessoas com necessidades especiais que realizam o exame.

3.3 Fundamentação teórico-metodológica do Enem

A partir dos capítulos anteriores, que trataram sobre a historicidade do Ensino Médio e do Enem a partir da relação com as políticas públicas educacionais vigentes, é possível lançar um olhar mais amplo sobre o panorama educacional brasileiro, do qual o Exame Nacional do Ensino Médio faz parte.

Entretanto, as discussões acerca da constituição do Enem foram incipientes, fomentando com vistas aos objetivos dessa pesquisa que se contemple uma visão mais específica e aprofundada sobre os referenciais teóricos e metodológicos que embasam este exame, a constituição da prova e os principais distanciamentos e aproximações com as provas vestibulares utilizadas pelas Instituições de Educação Superior. Estas são as temáticas que abordaremos nesta seção para entender com maior clareza as especificidades que envolvem o Enem e que impactam sobre a organização pedagógica das escolas brasileiras.

As provas do Enem são constituídas por áreas de conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. Conforme é citado pelo Relatório Pedagógico do Enem (2011-2012) (Inep, 2015, p.61), a organização do exame está fundamentada nas orientações previstas na:

LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a Reforma do Ensino Médio, os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB.

De acordo com o citado Relatório (Inep, 2015, p. 62), desde 2009 o exame é composto “[...] de uma Redação e de quatro provas com 45 questões de múltipla escolha cada”, que são relativas a cada área do conhecimento, totalizando 180 questões. As questões são denominadas como itens, criados por professores universitários e do Ensino Médio. Os itens são norteados pelos referenciais que fundamentam o Enem, os quais revisaremos a seguir.

O referencial teórico que embasa a prova é exposto pela Matriz de referência do Enem. A matriz apresenta as áreas do conhecimento, citando as competências para cada área e, abaixo de cada competência, estas são desmembradas em habilidades. Vamos exemplificar com a primeira competência da matriz de referência das Linguagens, Códigos e suas tecnologias e suas respectivas habilidades (BRASIL, 2012, n. p.):

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação. H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais. H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas. H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Como o exposto no Relatório Pedagógico do Enem (2011-2012) (Inep, 2015, p.62), as matrizes de referência:

[...] não devem ser confundidas com o currículo, o qual é muito mais amplo. Elas são referência tanto para aqueles que participam do Exame, garantindo transparência ao processo e permitindo-lhes uma preparação adequada, como para a análise dos resultados do teste aplicado.

Além de estabelecer as competências e habilidades para cada área do conhecimento, a matriz de referência do Enem (BRASIL, 2012) traz os eixos cognitivos, que serão articulados e comuns a todas as áreas. Eles estão divididos em cinco, são eles: “I: Dominar Linguagens; II: Compreender fenômenos; III: Enfrentar situações-problema; IV: Construir argumentação; V: Elaborar propostas”.

Os eixos cognitivos esclarecem sobre as competências gerais avaliadas e se articulam ao currículo do Ensino Médio no momento em que se compreende o Enem como um indutor curricular. De acordo com os eixos cognitivos, as competências e habilidades que integram a matriz de referência do exame demandam dos educandos capacidades além da simples memorização de conteúdos, em conformidade com a LDB/1996 e com as DCNEM/2012.

A formação dos educandos exigida por esse referencial determina que eles tenham o domínio dos conhecimentos das áreas, que consigam aplicar esses conhecimentos em situações-problema, que argumentem consistentemente e possam, por meio da apropriação desses conhecimentos, intervir no contexto social propositivamente. Frente a isso, a pergunta que nos cabe fazer é sobre quais princípios sociais que o referencial do Enem direciona a

intervenção social por parte dos educandos? Retomaremos essa questão mais a frente ao esclarecer os princípios sociais e econômicos embutidos no conceito de competência utilizado no referencial teórico do Enem.

Segundo Andrade (2011), o modelo do Enem pretende tirar o foco do caráter informacional para uma proposta educacional que vise mudança de atitudes, buscando um conteúdo articulado com as áreas do conhecimento de forma a torná-lo algo significativo para o aluno e desenvolver habilidades e competências específicas. Nesse sentido, cabe à escola organizar seu currículo e promover uma metodologia que contemple o diálogo entre as áreas do conhecimento na busca de uma formação integral dos sujeitos.

Segundo Beltrão (2014, p. 827) “Os alunos são postos a resolver situações problemas mais próximas do seu cotidiano, exigindo mais do raciocínio lógico e da interpretação, do que da memorização de fatos, fórmulas e acontecimentos”.

Além dos referenciais teóricos expressos via matriz de referências, foi construído no ano de 2005 um documento que traz artigos acerca da fundamentação teórico-metodológica do Enem, intitulado “EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): Fundamentação Teórico-Metodológica” (Brasil, 2005). Revisaremos aqui alguns artigos apresentados neste documento que acreditamos serem essenciais para entendermos a proposta teórica e metodológica do Enem mais aprofundadamente, inserindo concomitantemente fragmentos da obra de Perrenoud (1999), que é uma das obras mais citadas nesse documento e aborda os conceitos de competências, habilidades, situações-problema, que foram apropriadas a partir desta para a construção da base do Enem.

Para a construção desse documento foram recolhidos artigos de estudiosos, que contemplam o tema das competências e habilidades, situações-problema, interdisciplinaridade e contextualização, discussões sobre as áreas do conhecimento, dentre outros. No início desta obra já é possível identificar um dos fundamentos centrais que embasa o Enem:

O modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos. (2005, p.7)

Sobre isso, é relevante destacar que o argumento central pelo qual se prioriza as estruturas mentais e não apenas a utilização da memória está pautada nas transformações na

dinâmica social, econômica e tecnológica, sobretudo, na formação de um novo trabalhador, com a capacidade de moldar-se as exigências do mercado.

No primeiro artigo apresentado neste documento, de autoria de Lino de Macedo, este traz o debate sobre o modelo por competências. Para ele, a aprendizagem exclusivamente de conceitos está perdendo espaço para um domínio de conteúdo procedimental, ou “saber fazer”. Para este autor, o problema maior não está assentado sobre a falta de informações, pois, estas estão disponíveis para o acesso através de inúmeros dispositivos tecnológicos através da internet. O problema está na interpretação e compreensão dessas informações para solução dos nossos planos de vida.

Sobre o significado e a diferença entre os termos competência e habilidades, Macedo (2005) comenta competência pode ser entendida como uma habilidade de ordem geral, e habilidade como uma competência voltada a um problema específico, particular. Ou seja, tomando o exemplo dado por esse autor sobre a leitura, pode facilitar a compreensão dos termos, pois, o simples ato de ler não representa por si só uma competência, mas sim uma habilidade específica, que se for ampliada a um nível relacional entre o leitor, o texto e os ouvintes, compreendem-se uma competência, nesse caso relacional e ampla sobre esta habilidade. Portanto, competências não significam um somatório de habilidades, de forma isolada e particular.

O segundo artigo apresentado por este documento, apresentado como parâmetro teórico do Enem, é de autoria de Macedo (2005), mesmo autor do primeiro artigo. Aqui, o autor traz o título “A situação-problema como avaliação e como aprendizagem”, utilizando princípios teóricos expostos no seu primeiro artigo deste documento. Logo no início deste artigo, aparece uma citação de Perrenoud (1999), que cita a noção de competência como mobilização de recursos frente a situações-problema, de forma que se consiga tomar decisões favoráveis.

Segundo este autor que embasa essa primeira discussão apresentada no artigo de Macedo (2005), é importante o desenvolvimento de situações problema nas aulas, de modo que os alunos sejam postos a tomar decisões para alcançar os objetivos propostos pela situação. Porém, diante disso, Perrenoud (1999) comenta o trabalho que é preciso ser feito pelos professores para criar tais situações com objetivos específicos da sua área de conhecimento, ou seja, “Esses meios são, antes de tudo, ideias, esboços de situações, e não mais atividades entregues prontas para uso.” (p.61). Tal perspectiva assemelha-se claramente com os princípios pedagógicos presentes nas provas do Enem e, demonstram um distanciamento das práticas pedagógicas que ainda estamos naturalizados a encontrar na

escola. Concordamos com este argumento ao ponto de que não se justifica nos dias atuais desenvolver um ensino calcado exclusivamente na transmissão e na passividade dos alunos, que fora tão bem escrito nas críticas presentes nas obras de Paulo Freire, por exemplo. Porém, isso não significa que devemos abandonar ou secundarizar a teoria em detrimento da prática, mas sim promover uma práxis educativa considerando todas as áreas e dimensões do conhecimento.

Perrenoud (1999) cita que há um equívoco sobre o entendimento de que ao se desenvolverem competências desiste-se de transmitir e construir conhecimentos. Para ele “A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz.” (p.10), ou seja, as competências estabelecem uma interdependência com o conhecimento, porém, não desfaz as críticas ao modelo por competências ser estritamente direcionadas a instrumentalização e aprendizagem utilitarista, objetivando a eficiência e o rendimento dos alunos.

Nesse sentido, o conceito do que é “competência” é citado por ele como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (p.9). Desse modo, a crítica desenvolvida por ele a escola é devido a sua consolidação apenas como um meio para a aquisição de conteúdos, o que para este autor é insuficiente, pois apenas a assimilação não garante a sua mobilização em certas situações cotidianas.

Sobre isso, Perrenoud (1999) traz o questionamento sobre a formação que forme cabeças bem-feitas ou cabeças bem-cheias. Dessa forma apontam-se dois caminhos curriculares: de um lado a mobilização de um ensino por quantidades de conhecimentos trabalhados intensivamente sem definir a sua mobilização em determinada situação e, por outro lado um caminho que reduza a quantidade de conhecimentos, mas que os ensine em decorrência de sua mobilização em uma situação complexa.

Macedo (2005) apresenta possibilidades de avaliação a partir de situações-problema, recorrendo para isso da distinção entre as competências de uma máquina e das competências dos seres humanos. Sobre as máquinas, é destacado o fato de que estas são programadas para fazer algo específico, pensado por seres humanos. É a partir desse ponto que o autor discute o fato de uma questão que engloba uma situação-problema ser boa ou não, ou seja, se a solução de problemas exposta é pensada na perspectiva das pessoas ou das máquinas. Para este autor “Tratar alguém como máquina é exigir ou esperar que ela seja ou aja como uma máquina

tenha memória de máquina, trate o conhecimento como jogo de informações, trate os cálculos como forma de processar e não como meios para outros fins.” (p. xxx)

Abordando o tema avaliação, Perrenoud comenta que “[...] é mais fácil avaliar os conhecimentos de um aluno do que suas competências, pois, para apreendê-las, deve-se observá-lo lidando com tarefas complexas, o que exige tempo e abre caminho à contestação.” (1999, p.17). Por esse viés, o conceito de avaliação do próprio Enem entra em conflito com Perrenoud, pois para ele não é possível estabelecer um parâmetro coerente ao avaliarmos o aluno somente através de uma prova teórica, como é o caso do Enem. Logicamente é impossível, a contar pela dimensão quantitativa do Enem, que se desenvolva uma avaliação com outra perspectiva, porém, isso denota a fragilidade no referencial deste exame e, contradições a base teórica que o fundamenta.

Sobre essa questão, considerando a utilização do referencial de Perrenoud (1999) para a elaboração da prova do Enem, este autor apoiado na natureza do seu método pedagógico nega a possibilidade da existência de um exame clássico por competências, semelhante as tradicionais provas que acontecem nas escolas. Desse modo, ele comenta que:

É impossível avaliar competências de maneira padronizada. Desse modo, deve-se desistir da prova escolar clássica como paradigma avaliatório e renunciar à organização de um exame de competências, colocando-se todos os concorrentes na mesma linha de largada. (p.78)

Como já visto na matriz de referências do Enem, a interdisciplinaridade e a contextualização são eixos centrais para a elaboração da prova do Enem. Nesse sentido, um dos artigos publicados nesse material teórico sobre o Enem é referente a esses eixos, de autoria de Machado (2005). Este autor inicia seu texto relatando sobre o contexto social, destacando que parece estar cada vez mais difícil enquadrar os fenômenos que acontecem no âmbito extra-escolar em apenas uma disciplina. Frente a essa afirmação é cabível destacar que os fenômenos nunca deveriam ter perdido o olhar interdisciplinar, no sentido de ampliarmos o nosso entendimento sobre a ciência.

Ao considerar os problemas e as limitações de um ensino pautado na disciplinarização que ainda persiste nas escolas, Machado (2005) lembra que há um consenso sobre a importância da interdisciplinaridade, porém, ressaltamos que a ideia de um suposto consenso é perigosa ao abrir espaço para que se continue a reproduzir na prática algo que é superado apenas nas discussões teóricas.

Como forma de trabalhar com os conhecimentos na escola, Machado (2005) cita a organização dos conhecimentos em rede, a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre os mais variados conhecimentos. Nesse sentido, essas redes não possuem um centro, diferentemente do método cartesiano. Porém, se observa na estruturação da prova do Enem uma tendência que contempla as áreas do conhecimento, mas sem que estas dialoguem entre si em muitos casos, assemelhando-se a apenas um somatório de questões disciplinares.

Porém, para se superar de fato o ensino disciplinar Machado (2005) trata sobre a criação de novos objetos de estudo, que como um dos elementos constituintes da base teórica do Enem, propõe o desenvolvimento de um ensino interdisciplinar. Esse fundamento interdisciplinar presente na proposta inicial do Enem é dificilmente transposto para o chão da escola e, percebe-se que as últimas provas do Enem vem se afastando deste conceito e se aproximado mais aos moldes conteudistas e cartesianos.

Partindo do conceito da interdisciplinaridade este autor situa a discussão sob o eixo da transdisciplinaridade. O trabalho pedagógico até então centrado no objeto de estudo disciplinar ou inter, é deslocado para as pessoas, como forma de contribuir para os seus respectivos projetos de vida. Sob esta ótica, um dos desafios postos aos educadores e propriamente os modelos avaliativos (incluindo-se o Enem) é dar conta da diversidade de perspectivas e interesses. Sobre isso, Machado (2005) cita que “Na escola básica, portanto, nenhum conhecimento deveria justificar-se como um fim em si mesmo.” (p. 50)

A partir da revisão dos fundamentos teóricos que embasam o Enem, é possível identificar que o termo *competências* é o eixo central que articula as áreas do conhecimento que compõe a matriz de referência do exame. Porém, ao considerar a importância do significado atribuído a esse termo para o referencial do Enem e, sobretudo, as influências deste para campo educacional, é necessário conhecer as relações que permeiam as competências no contexto social e econômico, as quais são introduzidas nas políticas educacionais em prol de uma sociedade neoliberal, e portanto visam a formação do trabalhador para atuar segundo os princípios da sociedade capitalista.

Após os desdobramentos acerca do termo *competências* para o contexto educacional e, especificamente para as práticas pedagógicas, buscamos no final dessa subcategoria significados que possam auxiliar na prática pedagógica escolar de maneira contra-hegemônica, por um viés esclarecido e consciente da realidade social.

O termo competências se insere nas políticas educacionais mundiais na Europa no ano de 1989, segundo Maués (2009), que analisa em seu texto estudos que relatam a inserção das competências no meio educacional. De acordo com este autor, esta categoria surge a partir do

anseio de um grupo de 50 importantes empresas européias, devido ao fato de estas constatarem um afastamento entre formação dos trabalhadores e as necessidades das indústrias.

Nesse sentido, Maués (2009, p. 289) alerta que, com o estreitamento da relação entre escola e indústria nos anos posteriores, “[...] transforma-se a educação em mercadoria”. É a partir dessa exigência empresarial que a Educação Básica e Educação Superior passam a utilizar a noção de competências para organizar e fundamentar seus currículos. Para esse autor (MAUÉS, 2009, p.287) “[...] a escolha e a adoção da pedagogia das competências são uma forma de aproximar a escola da lógica do mercado, para que seja ofertada uma educação que atenda às exigências do mundo empresarial, em detrimento de uma formação geral e crítica”. Portanto, é na década de 1990 que ocorre a introdução da categoria competências na educação formal. Isso acontece em um contexto de reformas educacionais, fomentadas pela mudança do paradigma produtivo, o qual salienta a formação de um novo trabalhador.

Mesquita e Lelis (2015, p. 822) comentam sobre a demanda da formação dos estudantes a partir do paradigma produtivo relacionado com a expansão do Ensino Médio no Brasil a partir de 1990:

[...] as novas lógicas de trabalho que exigem cada vez mais uma formação integrada e dinâmica dos jovens; a desvalorização crescente dos diplomas que exigem níveis de escolarização cada vez mais altos e a necessidade de acesso da população jovem às novas formas de socialização diante deste mundo tecnológico.

O Brasil começa a instituir nas políticas educacionais (BRASIL, 2013a, p. 23) o modelo de competências no período do governo Fernando Henrique Cardoso, na tentativa de “ajustar toda, não só a educação profissional, mas a educação escolar às demandas do mercado”.

Essa ideia de competências na educação está associada com um contexto em que o alunado possui pouca capacidade de mobilização dos saberes para situações cotidianas, para resoluções de problemas. Maués (2009, p. 291) salienta, a partir disso, o lado extremamente prático e utilitarista da pedagogia das competências, sendo que “a lógica da aprendizagem muda das disciplinas para as competências, enquanto saber fazer”.

Ao comentar sobre o Enem, Bueno (2000, p. 212) cita o embasamento teórico que originou o exame, pois para a autora:

Valoriza-se nesse sentido um saber-fazer que implica a perda de ênfase dos tradicionais saberes disciplinares em favor de atributos relacionais, comportamentais

e habilidades práticas demonstradas na solução eficaz de problemas cotidianos. Assume, de certo modo, uma dimensão pragmática e utilitarista adaptada à lógica mercantil que pode limitar o exercício da cidadania ao “reino da necessidade”, no qual sobra pouco espaço à curiosidade intelectual e ao espírito crítico.

A imersão da teoria das competências para a escola representa a influência do modelo de gestão toyotista, segundo Simão (2016). Desse modo, a ênfase no desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, articulado ao conhecimento potencializa a importância da escola para formar trabalhadores capacitados para as demandas do mercado de trabalho, reforçando a aquisição das competências a partir da escola, de forma a individualizar e responsabilizar os sujeitos pela sua formação.

Associando a pedagogia das competências as características do capitalismo na atual sociedade, Simão (2016) cita que:

Nesse contexto, em geral, as organizações empresariais estão focadas em resultados e na competitividade. Em consequência, instituiu-se a demanda de trabalhadores cuja empregabilidade depende diretamente de sua capacidade de adaptabilidade, individual e flexível, ao sistema vigente. Nesse sentido, propaga-se a ideia do aprender a aprender, na perspectiva da pedagogia das competências.

Nesse sentido, Ramos (2003) salienta a maneira como a sociedade e a economia se apropriaram do conceito das competências para a formação do novo trabalhador:

O fenômeno que se processa atualmente, merecedor de atenção, é a apropriação socioeconômica dessa noção, conferindo à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas, o que denominamos de “psicologização das questões sociais”. Por essa perspectiva, não se estaria rompendo com nenhum dos preceitos educacionais da modernidade capitalista, principalmente aqueles relacionados com o controle e a eficiência social.

Além disso, Ramos (2003) comenta que o processo de ensino-aprendizagem defendido pela pedagogia das competências está calcado no construtivismo piagetiano, fundamentalmente na teoria da equilibração, na qual o indivíduo ao defrontar-se com uma situação desafiadora necessita reorganizar o seu pensamento para resolver o problema proposto, e utiliza para isso as competências como estruturas mentais de mobilização dos conhecimentos prévios e sua interação com os conhecimentos construídos na ação e os saberes formalizados. Esse modo de subentender o processo de ensino e aprendizagem é essencialmente compreendido pela adaptação à realidade, conforme Ramos (2003). Essa

adaptação, afirma-se como uma categoria não só para os métodos de ensino, mas diz respeito ao modelo neoliberal de formação dos trabalhadores, que necessitam se adequar as novas características de emprego.

Diante do exposto, cabe ressaltar que a pedagogia das competências por ser oriunda do meio empresarial, não se afasta dos princípios deste meio no momento que é implementada pelas políticas educacionais, como o Enem. Portanto, é fundamental ter a clareza sob as críticas expostas a esse modelo, que não é pensado a partir da classe trabalhadora, mas sim, está comprometida com as estratégias empresariais, recorrendo ao objetivo principal deste meio que é o lucro capitalista.

Considerando essas críticas ao modelo da pedagogia das competências, para defendemos uma proposta educacional direcionada para a classe trabalhadora, caracterizando-se como uma concepção contra a hegemonia das correntes neoliberais que se instituíram nas políticas públicas educacionais brasileiras e, especificamente, no Enem.

Nesse sentido, Ramos (2003) elenca cinco pressupostos epistemológicos e ético-políticos relacionados ao aspecto curricular, que ampliam a visão proposta pela vertente da pedagogia das competências, ao norte da valorização e priorização da classe trabalhadora. O primeiro dos aspectos é referente a abrangência curricular de todas as dimensões do conhecimento, e não somente na ênfase das potencialidades técnico-operacionais. O seguinte pressuposto traz a concepção de homem como um sujeito histórico-social, que “[...] não se dispõe psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, mas a enfrentar a realidade concreta, apropriando-se dela, transformando-a e transformando-se permanentemente.” (p.96). O terceiro pressuposto traz o argumento de que o processo de subjetivação não é intrínseco ao próprio indivíduo, mas advém das relações que compõe a realidade objetiva do ser humano. O aspecto da contextualização aparece como outro pressuposto, no sentido de promover um entendimento que promova a contextualização como uma transcendência dos limites manifestados pelo cotidiano, e não uma adaptação a ele, onde a educação institucionalizada contribui por desenvolver uma compreensão da realidade para além do senso comum.

Com relação ao trabalho com os conhecimentos de maneira contra-hegemônica, Ramos (2003, p.98) comenta que a lógica da pedagogia das competências “[...] tende a se limitar ao recorte estritamente instrumental, desagregando a formação pelo atrelamento a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis.”. Desse modo, se reduz a possibilidade de que os trabalhadores tenham acesso a todos os conhecimentos construídos

historicamente pela humanidade, bem como a promoção de um olhar político sobre estes e a construção de novos conhecimentos.

Portanto, como afirma Ramos (2003),

[...] para ser possível uma *pedagogia das competências contra-hegemônica* teríamos de suprimir exatamente o termo que nos impede de admitir os princípios anteriores: *competências*. [...] Concluímos, então, que a pedagogia contra-hegemônica pode ser construída na perspectiva histórico-crítica, resgatando o *trabalho* como o concreto princípio educativo.

Considerando o levantamento teórico e histórico acerca do Ensino Médio e a sua relação intrínseca com os exames externos à escola, nesse caso, especificamente o embasamento teórico-metodológico do Enem, encaminhamo-nos para as discussões dos dados coletados com os sujeitos da pesquisa.

4 ANÁLISE DA COLETA DE DADOS

Na perspectiva de promover a ação dos objetivos deste estudo a partir dos procedimentos metodológicos escolhidos, realizamos a inserção no campo do estudo através do questionário, aplicado com os sujeitos de pesquisa. Primeiramente, realizamos um projeto piloto de análise de dados, contando com uma amostra de 24% dos entrevistados com esse instrumento.

A amostra dos resultados obtidos através do projeto piloto possibilitou-nos identificar importantes subsídios sobre o instrumento do questionário. Avaliamos as perguntas a partir das respostas e, em consenso com a banca de qualificação, decidimos por não alterar as perguntas, devido ao fato de que os resultados estavam de acordo com a proposta do nosso estudo.

Posterior a análise e avaliação deste projeto piloto, partimos para a aplicação do questionário para os demais professores que compunham o nosso universo de pesquisa. Foram entregues os questionários para nove docentes, aproveitando o espaço de uma reunião pedagógica dos professores do Ensino Médio para explicar o instrumento e a pesquisa que estávamos desenvolvendo.

Após a aplicação e análise dos questionários com os docentes, optamos por aplicar o mesmo questionário com a coordenadora pedagógica do Ensino Médio desta escola,

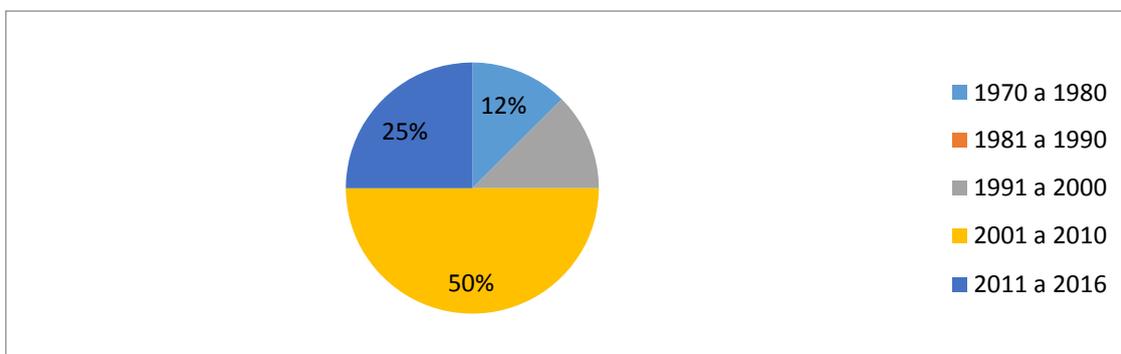
considerando que ela tem formação inicial em licenciatura e experiência como docente, inclusive na mesma escola pesquisada.

Dito isto, partimos para a apresentação e análise dos resultados obtidos. Por motivos específicos e pessoais, quatro dos doze sujeitos não responderam o questionário, passamos então a considerar oito professores como sujeitos de pesquisa. Dentre o grupo de professores que não responderam este instrumento, dois alegaram que não tinham tempo para responder o questionário devido a compromissos externos a escola, o que demonstra a dificuldade em se implementar mudanças contando com todo o grupo de docentes. Essa mostra de professores que não participou da pesquisa leva-nos a refletir sobre o desinteresse e a falta de compromisso com a sua profissão, fica evidente que parte dos docentes aceita a passividade no seu fazer pedagógico e abandona os princípios de um educador engajado com a pesquisa e reflexão sobre o contexto educacional que integra. Porém, não desconsideramos o fato de que o professor necessita de jornadas extensas de trabalho para adquirir uma renda razoável, e não são necessariamente trabalhos que envolvem a docência, mas em muitos casos, realizam outras atividades para complementar o seu salário, desse modo, ocupam o tempo destinado para a reflexão sobre sua prática e planejamento pedagógico.

Conforme enunciamos anteriormente, utilizamos o mesmo questionário aplicado com os professores para a coordenadora pedagógica do Ensino Médio. Iniciaremos com a descrição do seu perfil docente e, posteriormente apresentaremos o perfil docente do grupo de professores. Ela tem 34 anos de idade e realizou sua graduação no curso de Geografia licenciatura plena, com início em 2001 e término em 2004, pelo Centro Universitário Franciscano. É pós-graduada em gestão escolar pelo instituto Mauá e mestre em Geomática – Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento, pela Universidade Federal de Santa Maria. Iniciou como docente em 2002, como voluntária e em 2004 com a graduação concluída, na rede particular de ensino. Ela tem 15 anos de magistério e, trabalha com a área das Ciências humanas.

Referentemente ao perfil docente dos professores pesquisados, identificamos que estes compõem um grupo heterogêneo quanto ao tempo de docência e de conclusão da graduação. Com relação ao ano de conclusão da graduação, observamos que o professor que concluiu sua graduação a mais tempo foi no ano de 1970, e o que concluiu a menos tempo foi em 2012. Ao considerarmos o momento histórico no qual cada professor realizou sua formação inicial, possivelmente o posicionamento sobre as transformações educacionais seja distinto, o que encaminha para o trato teórico-metodológico das mudanças induzidas pelo Enem. O gráfico 03 apresenta o ano de conclusão da graduação dos entrevistados.

Gráfico 03: Ano de conclusão da graduação dos entrevistados

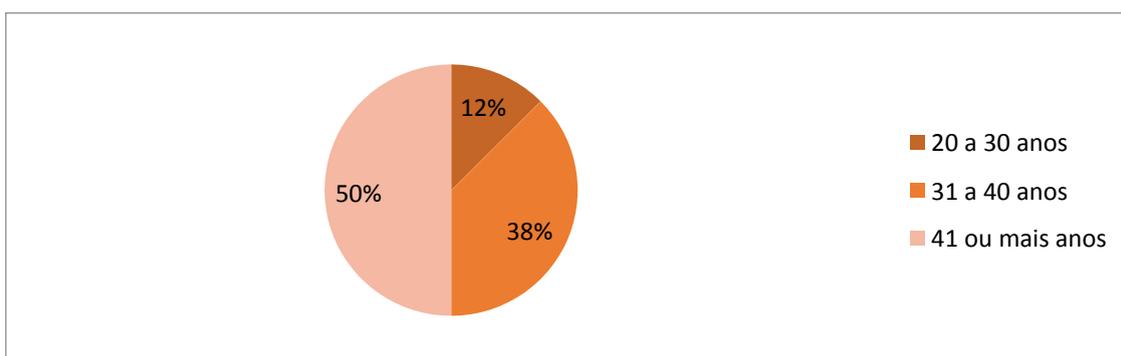


Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Percebe-se que a maioria dos entrevistados pertence a uma formação inicial com a proposta do século XXI, diante de correntes pedagógicas ecléticas e com a tendência de valorização da prática em detrimento a teoria.

Sobre a faixa etária dos respondentes, identificamos idades bem distintas, entre 69 e 27 anos de idade. O gráfico 04 apresenta o que acabamos de narrar.

Gráfico 04: Faixa etária dos entrevistados

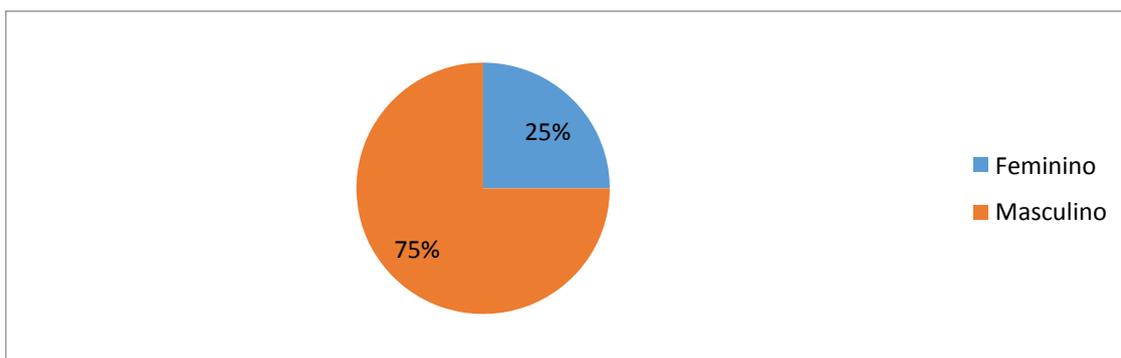


Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Referentemente ao sexo dos entrevistados, dois deles são do sexo feminino e seis do sexo masculino, como é apresentado no gráfico 05.

Esta mostra vai de encontro a teoria que se tem no senso comum de que o magistério, ainda no século XXI, está cerceado por mulheres, neste caso o magistério têm o sexo masculino como predominante.

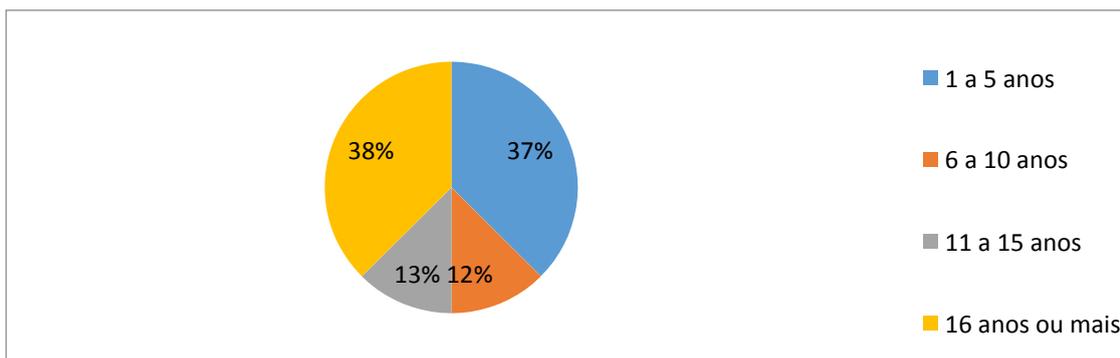
Gráfico 05: Sexo dos entrevistados



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Quanto ao tempo de docência do grupo de entrevistados, constataram-se muitas diferenças, sendo o mais experiente com aproximadamente 45 anos de experiência profissional e, o com menos tempo, quatro anos. Desse modo, entendemos que a vivência de outras reformas educacionais que aconteceram na educação brasileira, influencia a concepção sobre o processo de transição curricular do vestibular para o Enem. Sob a perspectiva da reforma do Ensino Médio induzida pelo Enem, há a tendência desta ser tratada de forma diferente entre os docentes considerando o seu tempo de atuação profissional, com uma inclinação ao desinteresse pela reforma por parte dos docentes com maior tempo de experiência, pelo fato de terem vivenciado um grande número de reformas educacionais descontínuas e desconexas com a situação real das escolas brasileiras, conforme o revisado anteriormente. O gráfico 06 apresenta o tempo de docência dos entrevistados.

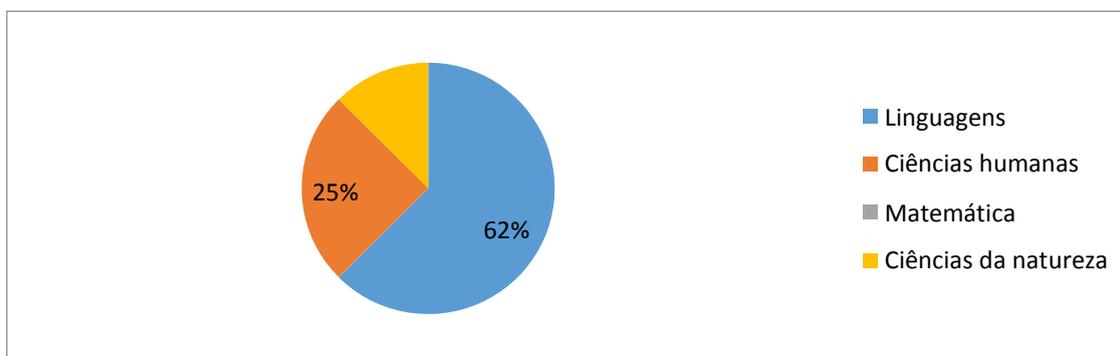
Gráfico 06: Tempo de docência dos entrevistados



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Sobre a área do conhecimento em que cada professor leciona, cinco deles são da área das Linguagens, dois da área das Ciências Humanas, e um é da área das Ciências da natureza, cada um responsável pelas disciplinas de acordo com sua formação inicial, como figura no gráfico 07.

Gráfico 07: Área do conhecimento dos entrevistados



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

A partir do conhecimento do perfil docente dos sujeitos investigados, começamos a análise das perguntas mais específicas sobre o tema de pesquisa, que caracterizamos como a transição do referencial do vestibular para o modelo teórico e metodológico do Enem. A primeira pergunta questionou quais são os referenciais curriculares utilizados para sistematizar o plano de estudos da sua disciplina, sendo que esses são construídos pelos professores responsáveis por cada disciplina no início do ano letivo.

Indicamos como alternativas o Livro didático, o Referencial teórico estipulado pelas Universidades (Vestibular, Processo Seletivo Seriado - PS), a Matriz de referência do Enem,

as Diretrizes Curriculares Nacionais ou a opção “Outros”. Seis dos oito professores assinalaram a opção “Matriz do Enem”, representando a maioria de respostas. Esse dado representa que os professores estão se apropriando da matriz do Enem para conduzir seus planejamentos de estudos. Porém, dois entrevistados não marcaram essa alternativa, demonstrando a diferença existente nas concepções educacionais entre os professores e, mesmo com as alterações ocorridas acerca das políticas educacionais do Enem, nem todos os professores a utilizam como referência.

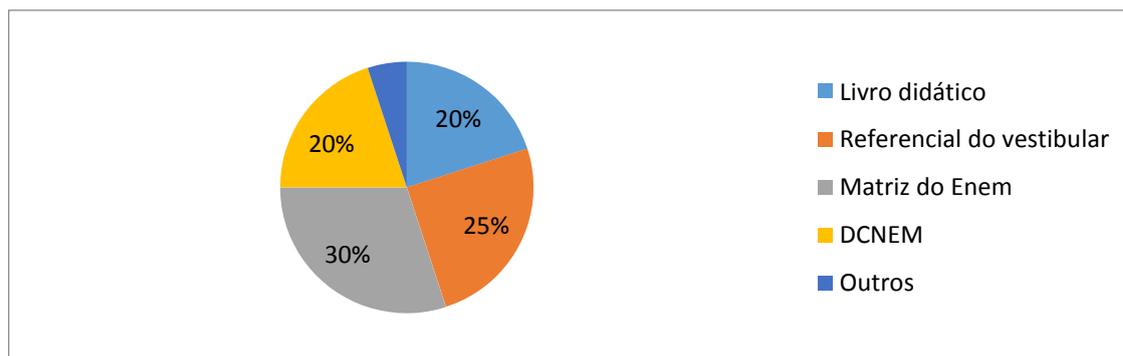
Apenas três dos entrevistados não marcaram a opção “Referencial do vestibular e PS”, ou seja, a maioria dos professores ainda utiliza estes referenciais que foram hegemônicos por muitos anos como principais referenciais curriculares nas escolas de Ensino Médio. Porém, o que chama atenção é que as Universidades Públicas da região, principais alvos de concorrência para o ingresso no Ensino Superior, extinguiram esses processos de seleção no mesmo ano da aplicação desse questionário, e mesmo assim estes referenciais continuam a representar grande importância curricular e metodológica nas práticas docentes.

Outro dado que podemos extrair dessas duas alternativas (Enem e vestibulares) é o fato de que cinco professores utilizam os dois referenciais concomitantemente. Isto revela o ecletismo de correntes pedagógicas utilizadas por estes docentes, que por vezes detêm-se apenas na aplicação prática de conteúdos listados por referências externos a escola, sem ter o discernimento da fundamentação teórica que sustenta esses referenciais e o que isto implica para a formação dos alunos.

A opção “Livro didático” e “DCNNEM” foram assinaladas quatro vezes cada. Cabe ressaltar aqui que a opção *livro didático* assinalada por cinquenta por cento dos entrevistados influencia muito o trabalho pedagógico dos professores, ainda que haja professores que não optem por utilizá-lo. Nas reuniões pedagógicas a escolha por uma determinada editora também ganha espaço na pauta, e atualmente esta escolha leva em consideração se os livros oferecem o referencial teórico conforme o previsto pelo Enem, fato esse que amplamente utilizado pelo serviço de marketing das editoras.

Em relação aos referenciais utilizados pela coordenadora pedagógica, ela assinalou todos os itens listados, sem acrescentar outros. Esse dado representa uma semelhança entre as respostas da maioria dos professores.

Gráfico 08: Referenciais curriculares utilizados pelos entrevistados



Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Em relação à questão que buscou identificar o conhecimento dos entrevistados acerca da legislação que criou o Enem e os objetivos que este se propõe a desenvolver, quatro professores responderam sim e quatro em parte, como apresenta o gráfico 09.

Mesmo nenhum professor tendo assinalado que não tem conhecimento sobre a legislação e objetivos do Enem, o indicador de que 50% conhece em parte o exame é um dado preocupante, considerando que ele está sendo utilizado como referencial curricular pela maioria dos professores entrevistados. Esses dados levantados vão ao encontro com o estudo de Reis (2012), que evidenciou a falha no conhecimento dos professores sobre os objetivos do Enem. Esta autora identificou na fala de alguns docentes entrevistados na sua pesquisa uma visão distorcida sobre os objetivos do Enem, evidenciando que os professores por desconhecerem as políticas assumem uma concepção calcada no senso comum, demasiadamente superficial.

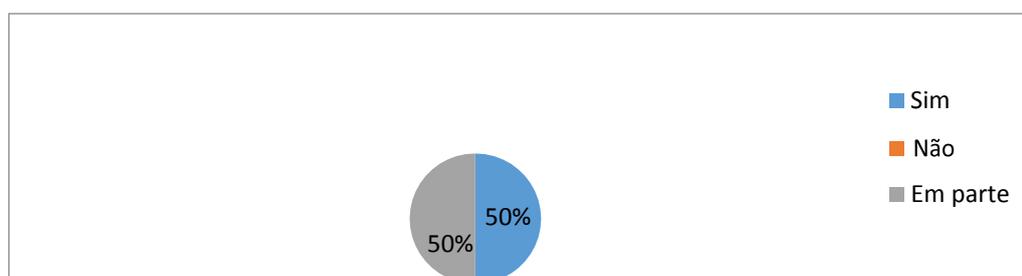
Esse dado representa uma alienação por parte dos docentes que não conhecem a legislação e fundamentação teórica desta política e, mesmo assim, assumem na sua prática pedagógica fragmentos deste exame, com fins de qualificação profissional demandados pelo mercado docente, especialmente entre os professores que atuam em escolas privadas. Acreditamos que vários aspectos contribuem para esse desconhecimento sobre a legislação e objetivos deste exame: imediatismo das práticas pedagógicas, ecletismo de concepções pedagógicas, falta de espaços pedagógicos entre os docentes para discutir estas questões e déficits da formação inicial de professores.

Como não é do interesse deste estudo a culpabilização dos professores e da escola sobre problemas que advém das práticas pedagógicas, mas sim identificá-los e propor ações fundamentadas no referencial teórico e nos dados desta pesquisa, acreditamos que o fato de a metade dos professores entrevistados conhecerem em parte os objetivos e legislação do Enem,

revela a necessidade da promoção de formações específicas sobre o tema, a fim de se apropriar e de tecer uma leitura esclarecida sobre a proposta deste exame. Para nós, esse é o ponto inicial de trabalho com este grupo de professores e uma das principais contribuições desta pesquisa para esta realidade investigada. Salientamos que esta é uma atividade que será desenvolvida após o término da escrita desta dissertação, devido ao prazo de conclusão desta.

Sobre essa questão, a coordenadora respondeu que conhece a legislação específica do Enem e os objetivos deste, o que poderá contribuir para a efetivação da nossa proposta de formação específica sobre essa temática, considerando a importância deste conhecimento para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e escola.

Gráfico 09: Conhecimento sobre a legislação e objetivos do Enem

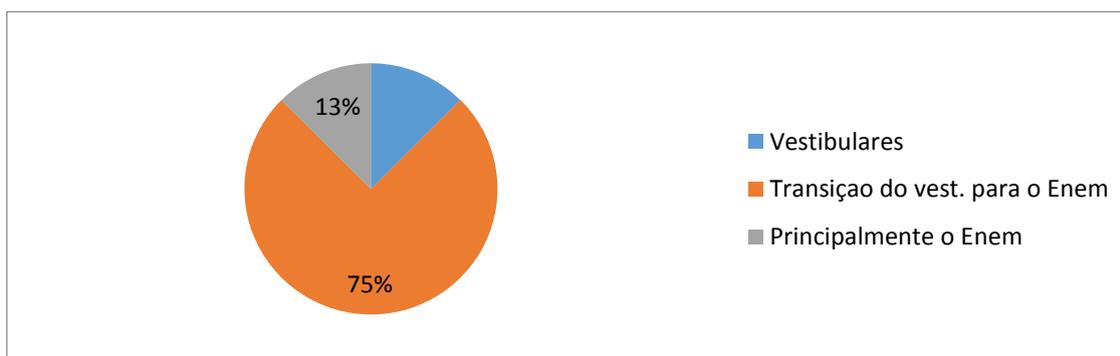


Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

A próxima pergunta trouxe a questão de qual referencial teórico-metodológico é adotado pela escola a partir da mudança do sistema de seleção de ingresso da UFSM, do vestibular e dos processos seletivos seriados, para o Enem. A maioria dos entrevistados acreditam que a escola está em um processo de transição do modelo curricular do vestibular para o Enem, representando um percentual de 75 %. Porém, as opções *vestibular* e *principalmente o Enem* foram marcadas uma vez cada. O gráfico 10 mostra as proporções.

A coordenadora pedagógica assinalou que a escola está em um processo de transição do modelo curricular do vestibular para o Enem, mas que também já utiliza principalmente o referencial do Enem como referência. Além de assinalar as alternativas ela completou falando que “Depende muito do professor/disciplina, pois alguns fazem rápido às adaptações, outros resistem mais às mudanças.”

Gráfico 10: Referencial teórico utilizado pela escola



Conforme é mostrado no gráfico acima, a maioria dos professores pesquisados acredita que a escola está passando de um modelo de transição do vestibular para o Enem. Porém, se considerarmos a data que o Enem foi implementado, bem como a própria Ldb/1996, concordamos com a afirmação de Reis (2012), que comenta que desde as mudanças propostas pela LDB/96, poucas coisas foram efetivamente modificadas no contexto escolar, e mesmo com o caráter indutivo sobre a reforma do Ensino Médio, a proposta do Enem é vista por muitas escolas com indiferença. Segundo a autora, os motivos que estão imbricados nesse posicionamento escolar são que os professores não se sentem questionados pelo resultado do Enem, e o fato dos docentes possuírem um conhecimento muito superficial acerca do exame.

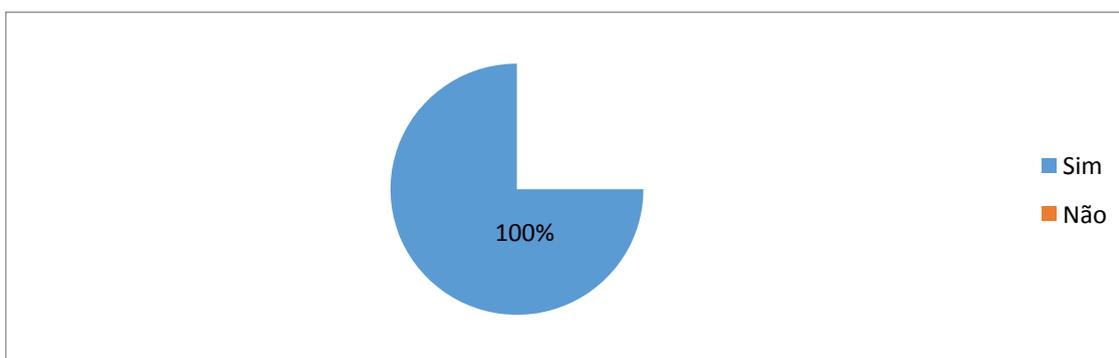
A relevância do conhecimento acerca da legislação educacional pelos docentes é o ponto introdutório para se estabelecer uma proposta de Ensino Médio contra-hegemônica aos interesses do capitalismo, que no caso específico do Enem estão associados a pedagogia das competências que fundamenta toda a base teórica deste exame. Essa perspectiva incita que não basta apenas conhecer as leis que regem o ensino escolar, mas transcender as aparências do que está redigido para o jogo de valores que formam o pano de fundo para tais políticas. Indo ao encontro desse argumento, Kuenzer (2011, p.669) o primeiro desafio a enfrentar no trabalho com os docentes é o de [...] superar a falsa consciência da suposta neutralidade das políticas [...]. Sobre isso, Kuenzer (2011, p.684) cita que:

A tarefa a ser realizada pela organização coletiva dos profissionais da educação e traduzir o processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a

serviço do desenvolvimento de outras relações sociais, verdadeiramente democráticas.

Indagando se o tema do Enem é discutido na escola, todos assinalaram que sim, inclusive a coordenadora, o que demonstra uma preocupação da direção e da coordenação pedagógica para essa questão, como se observa no gráfico 11. Porém, há de se considerar que as indagações acerca do Enem a partir dos professores acontecem de maneira isolada e fechada nas suas disciplinas, e não de forma coletiva e compartilhada entre as áreas do conhecimento. Esse fato colabora para que, mesmo que este exame seja discutido dentro da escola, poucas modificações sejam efetivadas de maneira coletiva e harmônica. Esse argumento corrobora também sobre a metodologia das formações acerca do Enem que pretendemos efetivar na escola, de não serem apenas sob o formato de palestras, mas grupos de trabalho entre os professores da mesma área do conhecimento, realizando trocas entre as diferentes áreas a partir do objetivo comum, que é o de inicialmente aprofundar os conhecimentos sobre o cenário político do Ensino Médio, sobretudo do Enem, para posteriormente construir planos de ensino coletivos coerentes com a legislação e com a proposta pedagógica da escola.

Gráfico 11: O tema do Enem é discutido na escola?



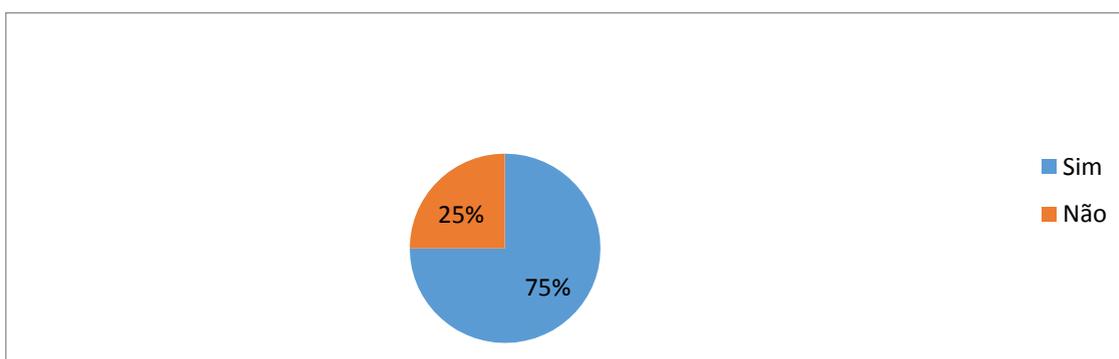
Fonte: Elaborado pelos autores (2016).

Ao serem perguntados com relação aos impactos do Enem sobre sua prática pedagógica, a partir da sua utilização no processo seleção de estudantes para o ingresso na UFSM, dois responderam que não impactou, e seis responderam que houveram mudanças

sobre a sua prática pedagógica impulsionada pelo Enem. O gráfico 12 apresenta essa proporção.

Sobre o significado expresso nesta questão referente a palavra *impacto*, abrange de um lado um choque de concepções pedagógicas e, de outro lado, mostra efeitos causados pela implementação desta política educacional às práticas pedagógicas. Ressaltamos que os professores que tem maior tempo de experiência profissional e formação inicial realizada a mais tempo, fazem parte dos 25% que não identifica impactos sobre a sua prática pedagógica oriundos do Enem, bem como havíamos suposto quando analisamos o perfil docente dos entrevistados, devido a diferença das concepções pedagógicas que fundamentavam as licenciaturas e, a possível descrença às políticas educacionais por vivenciar um histórico cenário de constantes avanços e retrocessos.

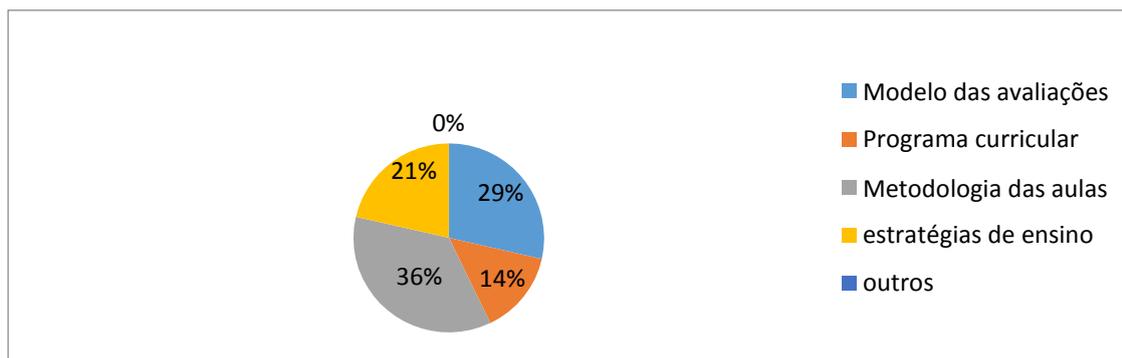
Gráfico 12: Impactos do Enem sobre a prática pedagógica



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Os entrevistados que responderam afirmativamente para a questão anterior indicaram que as mudanças ocorridas são referentes ao modelo das avaliações, a metodologia das aulas, as estratégias de ensino e o programa curricular, como mostra o gráfico 13. Sobre essa questão, a coordenadora pedagógica assinalou que houver impactos nas práticas pedagógicas dos professores, segundo o acompanhamento que ela faz junto a eles.

Gráfico 13: Transformações na prática pedagógica a partir do Enem



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Em relação aos impactos ocorridos na prática pedagógica, demonstrado nos gráficos 12 e 13, podemos identificar que a maioria dos entrevistados modificou a sua metodologia de ensino e o modelo avaliativo. No entanto, esses dados representam certas incoerências nas respostas, considerando que a educação escolar compreende a interlocução entre todos os itens que representaram os tópicos desta pergunta e demais aspectos que não foram contemplados. Já a coordenadora pedagógica assinalou todas as alternativas, sem acrescentar outros.

No nosso entendimento, o Enem ao induzir a modificação de um dos tópicos listados na pergunta acima, deveria constituir mudanças nos demais fatores, no sentido de estabelecer uma práxis pedagógica coerente. Ou seja, implementar mudanças no processo de ensino, por exemplo, reflete diretamente na forma de avaliar o aluno, no mesmo ponto em que não é coerente esperar, por exemplo, que o aluno desenvolva sua criticidade e criatividade se as aulas são estritamente direcionadas, passivas e fechadas.

O que se percebe a partir da nossa aproximação e experiência no campo escolar é que alguns docentes ao sentirem-se pressionados a implementar mudanças na sua prática pedagógica, especificamente com relação ao Enem, apenas passam a inserir questões de provas do Enem nas suas próprias avaliações, mesmo sem alterar em nada sua maneira de pensar e agir pedagogicamente.

Esse fato representa que enquanto os professores não sentirem-se pertencentes e autores dos processos de transformações educacionais que rodeiam a escola do século XXI, não podemos esperar por uma formação esclarecida e responsável aos alunos que temos. Alterações pedagógicas paliativas e superficiais contribuem para promover e afirmar a eficiência de modelos prontos, os ditos “apostilamentos”, que seduzem os professores ao disponibilizar materiais de aplicabilidade imediata em qualquer contexto. Pois, para o

professor que não se questiona sobre a sua prática e assume um papel de mero “tarefeiro”, qualquer caminho serve.

Dito isto, e considerando que o Enem impulsionou mudanças nas práticas pedagógicas da maioria dos professores pesquisados, ao menos em alguns aspectos, essa constatação vai ao encontro com os resultados obtidos na pesquisa de Silva (2012), na qual foram pesquisados um grupo de professores do Ensino Médio constatando que houve mudanças na forma de avaliar e de ensinar, mesmo sem representar uma coerência entre si, conforme abordamos anteriormente.

Sobre os possíveis benefícios da implantação do Enem para o Ensino Médio e os obstáculos a enfrentar, dois dos entrevistados comentaram que o Enem possibilitou que os professores trabalhassem para além do ensino conteudista e memorizador dos vestibulares, instituiu-se a ideia de trabalhar com conceitos e não com conteúdos, porém, é um fator que dificulta a adaptação nesse sistema. Acreditamos que há um desentendimento por parte deste professor em relação ao que é instituído pelo Enem, pois um ensino pautado em conceitos tende a promover a memorização tanto quanto no ensino conteudista. A palavra que representa a característica do modelo do Enem são as competências. Nesse sentido, reforça-se a tendência de interpretações equivocadas e até mesmo contraditórias em relação as políticas públicas, nesse caso do Enem.

Sobre a diferenciação entre vestibular e Enem aqui realizada e, durante algumas passagens no texto deste trabalho, gostaríamos de ressaltar o fato de que alguns vestibulares pelo Brasil podem ter superado a dimensão conteudista e adotar outros referenciais teóricos, ao propor questões de análises voltadas à questões sociais, dentre outros, porém, quando referimo-nos ao vestibular neste trabalho, estamos falando em uma prova tradicional, alicerçada em conteúdos básicos de ensino, que carecem de uma capacidade essencialmente memorizadora dos alunos.

Com relação a descrença de muitos docentes às políticas públicas educacionais, não percebemos esse fato como algo positivo, no sentido de os professores estarem realizando uma leitura crítica sobre as políticas e não aceitar imposições ideológicas e, ao mesmo tempo propor ativamente contrapontos às políticas, dentre outros. O que percebemos é que muitos professores estão próximos de um abandono no diálogo com as políticas educacionais e, ao descrever as desconhecem.

Paralelo a esse panorama da descrença nas políticas educacionais enfatizamos que por pressões no meio escolar e social alguns gestores e docentes instituem práticas pedagógicas baseadas nessas políticas, mesmo com descrença e pouco conhecimento sobre este objeto,

com a finalidade de dar uma nova roupagem a um ensino tradicional. Eis que surgem algumas contradições como aplicações de provas com questões retiradas de edições do Enem sem ter alterado o ensino, bem como o tratamento de aspectos de base deste exame de maneira superficial e distorcida. Como cita Rezende (2014), sobre um dos elementos que compõe a fundamentação teórica do Exame, a contextualização, esta pode servir para adequar os conteúdos a serem trabalhados a baixas condições de ensino, decorrendo no aumento da precarização do ensino, principalmente em escolas públicas, ou seja, contra ao sentido de contextualização expresso por essa política. Desse modo, cabe aos professores e gestores um olhar atento ao verdadeiro sentido das mudanças pedagógicas fomentadas pelo Enem, para que o mesmo não venha a contribuir com a defasagem do ensino e, em consequência, no aumento das desigualdades sociais.

Como elementos positivos da implementação do Enem para o Ensino Médio a coordenadora pedagógica citou dois aspectos. O primeiro deles é a padronização dos conteúdos programáticos na maioria das universidades federais, o que amplia a possibilidade para os alunos de concorrer em várias instituições. Porém, no nosso entendimento, é uma visão que beneficiará os alunos melhor preparados, que no contexto educacional brasileiro provém principalmente das instituições privadas de ensino, que dispõe de melhores condições de ensino e de contextos mais facilitadores a preparação exclusiva aos estudos, que é o caso da vivência profissional da coordenadora, representa o lócus de atuação dela.

Como segundo aspecto ela cita que “Tirar os professores, escolas em geral, de uma zona de conforto que se estabeleceu, fazendo com que todos tenham que buscar estudar e se adaptar à nova realidade.” (coordenadora pedagógica). Consideramos que esse é um aspecto positivo de um lado, conforme argumentou a coordenadora, mas de outro lado um imenso obstáculo, que não se refere exclusivamente ao Enem, mas as implementações no chão da escola das políticas públicas educacionais.

Ao tomarmos o exemplo da Educação Física que é trabalhada no Ensino Médio nas escolas de Santa Maria - RS, podemos ter uma grande amostra disso que estamos discutindo. Em determinados programas de Ensino Médio são desenvolvidos apenas algumas modalidades esportivas nas quais os alunos optam por uma, em outra realidade a Educação Física é trabalhada fora da sua essência que é o movimento corporal e trabalha-se apenas com as competências previstas pelo Enem de forma exclusivamente teórica, e em outras são desenvolvidos todos os conhecimentos desta área de forma a integrar a prática com a teoria. Ou seja, em apenas três exemplos verificamos que a disciplina Educação Física é trabalhada de maneira totalmente diferente, privilegiando na maioria dos casos o ponto de vista dos

professores, que acabam por deturpar um entendimento amplo sobre esta área, ao negar o acesso a todos aos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade e, ao descaracterizar a essência desta área para preparar os estudantes a uma prova teórica.

Ao olharmos mesmo que brevemente sobre como estão sendo conduzidas as disciplinas de Educação Física e Artes no Ensino Médio, após ser agregadas pela matriz de referência do Enem para compor a prova, podemos mensurar as inúmeras distorções que as instituições de ensino podem cometer no desenvolvimento dessas disciplinas, principalmente neste caso para preparar os seus alunos para o Enem. Ora, qual o sentido e a legitimidade da Educação Física escolar estritamente teórica frente a uma realidade de alunos cada vez mais sedentários e com problemas de saúde eminentes?

O aspecto do acesso à Universidade também foi citado por um entrevistado como um benefício, pois, para ele a partir das políticas públicas do Enem se ampliou o acesso ao Ensino Superior. Em consonância a este aspecto, foi citado por outro entrevistado que supostamente proporcionará maior igualdade nas seleções das universidades, possibilitando também a conclusão do Ensino Médio por pessoas que estavam afastadas da escola.

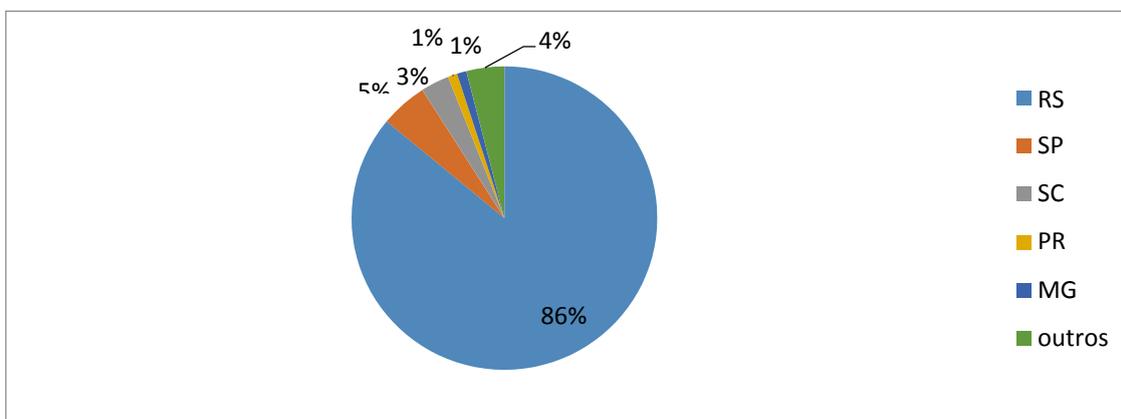
Com relação ao aumento do acesso ao Ensino Superior percebe-se que as políticas como o Enem e o Prouni contribuíram sim pela expansão da oferta de vagas, tanto nas Universidades Públicas como nas Privadas, principalmente aos alunos da rede pública de Ensino, mesmo não garantindo a qualidade dessa expansão. O sistema de cotas utilizado por algumas Universidades, como é o caso da UFSM, representa uma política ligada ao SISU voltada a melhor distribuição das vagas, no momento em que reserva vagas para grupos específicos de acordo com a etnia, raça, egressos do sistema público de Ensino Médio, e de renda familiar bruta mensal inferior a 1,5 salários mínimos per capita (COOPERVES, 2016), porém, acreditamos que essas políticas, como este exemplo do sistema por cotas, devam ser tratadas com um prazo de validade, ou seja, que não secundarizem o trabalho por uma educação básica pública de qualidade e capaz de oportunizar aos seus educandos uma ruptura de padrões sociais pré-estabelecidos.

Para além do exposto pelos professores sobre os aspectos positivos do Enem, destacamos o fato da democratização do acesso, pois, os estudantes que realizam o Enem podem a partir do SISU optar por qualquer Universidade do país, sem a necessidade de deslocar-se até ela para realizar a prova. Isso contribui para diminuir barreiras geográficas, porém, como são políticas recentes, o que não se sabe é se esses estudantes que optam por essas Universidades distantes das suas residências terão condições e apoio financeiro suficiente para continuar nos estudos. Frente à isso, o que podemos afirmar é que houve um

aumento na concorrência para os alunos que tentarão pleitear vagas em instituições da sua cidade ou região se compararmos com os vestibulares, pois os dados quantitativos do SISU estão demonstrando que há uma maior mobilização acadêmica, principalmente com relação aos cursos culturalmente mais concorridos, como a medicina, o que dificulta ainda mais na entrada de estudantes provenientes da população de baixa renda e da educação pública nestes cursos. Sobre essa afirmação, Barros (2014, P.1080) comenta que “Partimos do pressuposto de que, apesar desse acesso ter melhorado nos últimos anos, continua sendo vedado à população de baixa renda a entrada nas graduações de maior prestígio e qualidade.”

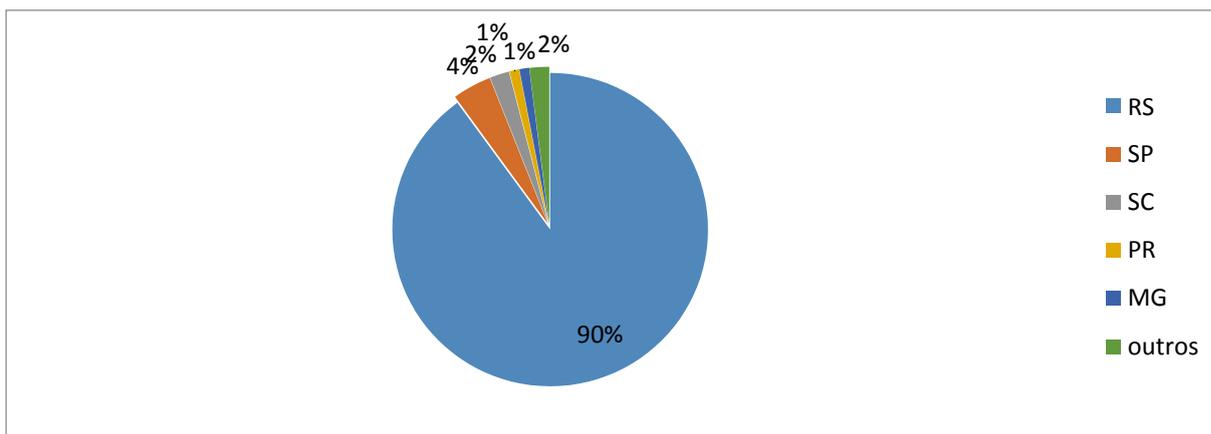
Os dados apresentados pela Pró-reitoria de graduação (Prograd), da UFSM, relativos à primeira chamada realizada pelo SISU em 2016, mostram que o número de inscritos e matriculados para esta Universidade são na maioria dos casos do estado do Rio Grande do Sul, mas havendo um número significativo de estudantes de outros estados, conforme mostram os gráficos 14 e 15. Desse modo, percebe-se o amplo significado do caráter indutivo deste exame, o qual não se restringe aos conteúdos, mas até mesmo em parte da mobilidade acadêmica e social.

Gráfico nº14 Inscritos de acordo com o estado



Fonte: <http://w3.ufsm.br/prograd/index.php/sisu>

Gráfico nº15 Matriculados de acordo com o estado



Fonte: <http://w3.ufsm.br/prograd/index.php/sisu>

Dentre os fatores positivos do Enem para a escola, outro professor salientou o fato de o Exame valorizar a história da arte, remetendo-se a conhecimentos específicos da sua disciplina que não eram previstos como conteúdo no programa curricular de outros exames. A partir dessa citação é possível identificar o forte caráter de indutor curricular para o Ensino Médio dos processos seletivos para o ensino superior. Neste caso, o referencial do Enem trouxe conhecimentos considerados importantes para a sua disciplina, conforme comentou o professor.

Como obstáculos foram citados a resistência por parte de alguns professores em aderir ao referencial do Enem e a falta de espaços destinados para o desenvolvimento de planejamentos interdisciplinares. Sobre a resistência ou como denominamos anteriormente de descrença nas transformações educacionais fomentadas pelas políticas públicas, é importante salientar que grande parcela dos educadores desconhece a legislação educacional brasileira e, conseqüentemente, não possui argumentos para criticar e atuar sobre essas políticas estatais de maneira esclarecida e justa para a formação dos seus educandos.

Sobre essa questão, Sylvia e Bueno (2000, p.180) comentam que:

Os acalorados debates e constantes manifestos pela maior democratização do sistema escola, pela definição do ensino médio e pela superação de dualidades empalidecem nas leis, diretrizes e procedimentos, e praticamente se esvaem no ar antes de interferir de forma concreta no cotidiano. O que sobra é um conjunto de belas palavras com o qual a comunidade escolar mantém uma relação de desconfiança e estranhamento e que, salvo exceções identificadas como “experiências de sucesso” – vitrines de acerto das políticas -, costuma descambar para o boicote, o descaso ou o mero cumprimento formal.

No nosso entendimento o fato de conhecer a legislação e estabelecer uma leitura crítica sobre ela para uma posterior aplicação da mesma nas escolas representa o ponto inicial para a promoção de formações pertinentes sobre o Enem. Enquanto os professores não

reconhecerem a importância desse conhecimento legal e das influências sociais e econômicas para a organização escolar não conseguiremos mudar o panorama educacional que temos. É a partir desse ponto de vista que lutamos, por exemplo, por espaços destinados para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, o qual foi um dos aspectos suscitados em um questionário, que necessitam além da disponibilidade de tempo para se instrumentalizar o trabalho a partir de objetos de estudo que emergem das diferentes áreas do conhecimento e que sejam pertinentes ao contexto escolar, conforme salienta Machado (2005).

Dois entrevistados citaram a data em que a prova é realizada como um desafio para o terceiro ano, pois ela é acontecida muito cedo, normalmente no início do mês de novembro, o que dificulta o trabalho com todos os conteúdos previstos. Desse modo, eles salientaram a mudança do tempo de trabalho com cada conteúdo, que no caso foi reduzido, principalmente no terceiro ano.

Quanto a citação que expressa o relação entre a data do exame e o cumprimento de todos os conteúdos curriculares, elencada aqui como um desafio concreto do Enem por um dos entrevistados, fica evidente a pressão e a preocupação entre os professores na preparação dos seus alunos para este exame, semelhante ao que historicamente acontece com os vestibulares. Isso denota o papel de condicionante curricular por meio do Enem, contribuindo para afastar os princípios de uma formação mais ampla. Eis aí um dos grandes problemas decorrentes de um exame que é selecionador como o Enem e as próprias avaliações escolares quando são realizadas sob pressão aos alunos para alcançarem as competências mínimas para cursar o seguinte ano. À luz da pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani (1997), enfatizamos que a questão central da pedagogia são os métodos e procedimentos que são relevantes para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos enquanto agentes sociais, desse modo, o ensino não está focado nos conhecimentos a ser desenvolvidos, como podemos observar no modelo educacional calcado na preparação para uma prova.

Sobre esse tema que está concretamente posto aos professores, ou seja, a pressão em dar conta dos conteúdos previstos para cada ano, desmerece qualquer possibilidade de uma educação que atenda os princípios de uma aprendizagem significativa em detrimento de um ensino conteudista. Mesmo não indicando especificamente uma listagem de conteúdos mínimos a ser avaliados na prova, o Enem não quebra com a lógica dominante da educação conteudista, na qual o ensino está culturalmente alicerçado e desenvolve-se sem perceber o próprio aluno.

Um dos entrevistados comentou que não foram benéficas as implantações do MEC, através das políticas públicas do Enem, pois generalizaram o ensino no país. Sobre o aspecto

da generalização do ensino a nível nacional acreditamos que é uma tendência das atuais políticas educacionais brasileiras, ao considerarmos as discussões sobre a implementação da base nacional comum curricular, que deve ser instaurada em breve no nosso cenário político. Considerando o contexto das desigualdades regionais brasileiras, uma concepção generalista serve para ampliar as desigualdades educacionais e, sobretudo, sociais.

Quanto às mudanças da escola particular para se adequar ao programa do Enem, um dos entrevistados escreveu que a escola, por obter auxílios externos das editoras, não sofreu tanto com essas modificações. Desse modo, essa citação merece muita atenção e cuidado, pois revela a influência das editoras no trabalho pedagógico do professor no sentido de oferecer modelos prontos de plano de aula e até mesmo avaliações. Na escola investigada, esse “apoio pedagógico” das editoras não foi oferecido somente através dos livros didáticos, mas também na realização de formações específicas sobre o Enem, como uma forma de treinamento técnico para este exame, sem considerar uma leitura crítica e esclarecida sobre o que está posto nas orientações teóricas que embasam esta política. Tal ponto se assemelha a lógica mercadológica pela qual as instituições privadas fazem parte.

A autonomia docente aos poucos vai esvaindo-se nesse contexto, e o preocupante é que nas conversas informais nas escolas percebemos que o trabalho realizado pelas editoras é quase que totalmente aceito, principalmente porque exime o professor de serviços extra-classe, como planos de aula, preparar e até mesmo corrigir avaliações, escolha de uma concepção teórica para embasar a sua prática pedagógica, entre outros. Nesse sentido, Krawczyk (2011, p.15) cita que:

Nas últimas décadas, a sobrevalorização dos indicadores de rendimento dos alunos conduziu à mobilização institucional fortemente influenciada pela lógica organizacional das empresas, abandonando o desafio de renovar a racionalidade pedagógica. E, perante a impotência das escolas para encontrar respostas, surgiram os provedores/vendedores de ideias, cursos e materiais didáticos, seja para reorganizar a escola, seja para capacitar os professores.

Outro entrevistado comentou que as mudanças foram referentes ao currículo e às terminologias. Para ele, as mudanças foram superficiais, o que dá a entender que praticamente nada mudou na sua prática pedagógica, e que só irá mudar se for pressionada para tal. Percebe-se que o tratamento sobre o currículo se dá de forma estritamente conteudista.

Um dos professores comentou que houve mudanças nas propostas de ensino das disciplinas, mas que a escola ainda está passando por um processo de transição curricular.

Palestras e incentivos a inteirar-se sobre o Enem foi destacado por outra entrevistada. Conforme citou esta professora, a escola está investindo na formação dos docentes, bem como mostra o trabalho de Sampaio (2012), onde esta autora cita que no seu contexto investigado, também de escola particular, acontecem “[...] intervenções nas escolas a partir da divulgação das notas do ENEM e essas ocorrem em questões que tiveram como foco a preparação específica para o ENEM, a formação e a preparação do aluno e do professor.” (2012, p.138). Segundo a autora realizam-se trabalhos específicos com os alunos, com ênfase no desempenho no Enem, em horários especiais.

A coordenadora pedagógica reafirmou o que alguns entrevistados já haviam citado com relação às mudanças ocorridas na escola para acompanhar a proposta do Enem, como o ajuste de conteúdos de acordo com a matriz do Enem e palestras de formação para os professores. Segundo ela, essas alterações ocorreram com a finalidade de dar coerência as propostas do MEC e para priorizar o bom desempenho dos alunos.

A busca por profissionais mais qualificados para trabalhar com a interpretação e interdisciplinarmente foi um aspecto escrito por outro entrevistado. Sabidamente, os professores das escolas particulares não são assegurados por contratos profissionais igualmente no meio público, perdendo não só benefícios como a mudança de classe de acordo com o tempo de serviço, mas também possuem uma relação estreita com o mercado de trabalho, que é competitivo e exige dos empregados constante atualização e eficiência na sua profissão para não perder o emprego. Tal característica desses profissionais influencia na forma como as adaptações previstas pelo Enem serão efetivadas na escola, pois, eles dependem diretamente do resultado dos alunos como parte da sua avaliação profissional.

A pressão da sociedade civil sobre os professores para que se adequassem ao modelo do Enem foi citada por dois docentes como advinda de alguns pais, que priorizam o resultado e não o processo.

Outro sujeito de pesquisa comentou sobre o ranqueamento que é realizado entre as escolas de Ensino Médio, atrelado à cultura da avaliação que reflete diretamente sobre a pressão aos professores.

O aspecto de ser a maior possibilidade de acesso as Universidades públicas reforçou a pressão aos professores, como comenta um entrevistado. Indo ao encontro das opiniões levantadas através do questionário, o artigo de Silva (2012) aponta que os professores acabam legitimando o discurso do governo e se sentem responsabilizados pelo insucesso dos estudantes no Enem, ou seja, desconsidera-se a relevância de todos os fatores externos a prática pedagógica do professor que irão influenciar na aprendizagem e conseqüentemente

êxito no exame. Nesse tocante, esta autora argumenta que o Enem ignora o contexto de cada escola e as individualidades dos estudantes, contribuindo para algumas conseqüências como a perda de identidade do professores, o ranqueamento das escolas e dos alunos e mudanças de paradigmas e concepções educacionais.

Algumas medidas foram tomadas pelo Inep para que essa situação seja amenizada. Os dados que estabeleciam um ranqueamento por escola até 2016, serão extintos a partir da prova de 2017. Segundo coletiva realizada sobre mudanças previstas no Enem após uma consulta pública, a atual presidente do Inep, Maria Inês Fini, comenta que o ranking por escola era colocado a serviço do marketing feito pelas escolas, onde estas chegavam a selecionar estudantes para classes especiais a fim de aumentar a posição da escola no ranking. Tal medida tomada agora já fora anunciada como essencial pelos professores e especialistas da área que acreditam no real sentido da educação, e não para servir ao aumento das desigualdades sociais.

Ainda referente a pressão da sociedade civil sobre os resultados obtidos pelos alunos no Enem, a coordenadora pedagógica comenta que não houve pressão por parte da comunidade escolar, mas para ela “[...] A pressão veio de nós mesmos, para sermos justos com nossos alunos.”. Essa citação representa claramente o que Simão (2016) já havia mencionado quando discutimos sobre a filosofia embutida na pedagogia das competências adotada pelo Enem, que responsabiliza o indivíduo pelo sucesso, a competência depende do esforço individual, o que neste caso está representado pela competência ou não dos professores na preparação adequada dos alunos para realizar a prova do Enem.

A última questão foi referente à diminuição da desigualdade social por intermédio do Enem. Para dois dos professores e para a coordenadora pedagógica a desigualdade social só será reduzida através do Enem se houver uma rede de políticas públicas atreladas ao Exame. Um exemplo citado foi o sistema de cotas. Desse modo, conforme é articulado no trabalho de Santos (2011), se a apropriação da concepção pedagógica instituída pelo Enem não for feita esclarecida e aprofundadamente, este exame tende a efetivar-se igualmente os exames vestibulares, com treinamentos específicos e engessados para obtenção do êxito no exame e, que em decorrência continua a privilegiar as escolas e alunos com melhores condições de acesso ao conhecimento sistematizado.

Para outro professor, o Enem colaborou por descentralizar as provas. Como havíamos citado anteriormente, o fato da descentralização tem um lado positivo por quebrar as barreiras geográficas para realização da prova, porém, que alunos conseguirão ter a possibilidade de manter-se longe de casa para estudo? Provavelmente as pesquisas que seguirão esta realidade

irão mostrar um nível de desigualdades sociais ainda maiores, principalmente sobre o acesso aos cursos mais concorridos. Esse ponto é crucial e merece destaque, pois, em um primeiro momento acabamos quase que deslumbrados com tais ideias, mas que na verdade maquam as reais precariedades das escolas brasileiras, que dificilmente presenciarão casos que fogem de um determinismo social voraz. Cabe pensar, por exemplo, a que cursos superiores pleitearão os alunos das escolas públicas do sertão nordestino? Definitivamente a lógica do Enem não está atrelada a luta deste enfrentamento social que vivenciamos.

Um entrevistado indicou o fato da certificação do Ensino Médio através do exame como um possível meio para diminuir as desigualdades sociais. Porém, após consulta pública realizada sobre o Enem pelo Inep em 2017, foi apresentado pelo ministro da educação, Mendonça Filho, e pelo Inep, no dia 09 de março de 2017, algumas mudanças na estruturação do exame. Dentre as medidas, o Enem “[...] deixa de certificar o ensino médio, o que volta a ser feito pelo Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (Encceja), que é o exame adequado para esse fim, em uma parceria com estados e municípios.” (Inep, 2017). Portanto, o que havia se constituído como um ganho para a diminuição da desigualdade social no sentido de ampliar a oportunidade de conclusão do Ensino Médio para aqueles que não concluíram em tempo integral, conforme cita a professora entrevistada, perde sua função com as mudanças instituídas no presente ano.

Outro fator que pode contribuir para tal aspecto foi citado por um professor, onde este indica que a prova do Enem possui uma característica mais humana e menos desigual. Sob esse ponto de vista, acreditamos que em comparação a uma prova composta essencialmente por definições e conceitos o Enem tem a possibilidade de promover questões mais contextualizadas e direcionadas aos contextos dos estudantes, porém, isso não garante um viés humanizador à essa prova, que na sua essência contribui ao selecionamento e, desse modo, à exclusão.

Sob o tom de finalização desta análise de resultados e encaminhando-se para as considerações finais deste trabalho, entendemos ser de fundamental importância considerar o conturbado cenário político que estamos vivenciando no Brasil. No dia 31/08/2016, após o impeachment da presidente Dilma Roussef, de forma ilegítima assume a presidência deste país um governo que está pondo em marcha transformações estruturais para a educação de forma aligeirada e contraditória com os avanços educacionais que foram alcançados após muitas lutas da classe trabalhadora. Dentre os principais temas tratados por este governo, estão a reformulação da Base Nacional Comum e a reforma do Ensino Médio, proposta via Medida provisória que foi largamente contestada por inúmeros estudiosos da área. Diante

dessas medidas, percebemos um forte movimento de oposição a este governo. Segundo Frigotto e Ramos (2016), denominam essa manobra política como um golpe de estado, interrompendo um importante período de investimentos para a classe trabalhadora, sobretudo com relação ao acesso ao ensino básico pelas camadas sociais excluídas.

Estes autores ainda salientam que:

As ditaduras e golpes de Estado em nossa história sempre se deram para defender os interesses da classe dominante e, portanto, para retirar, pela força da violência das armas ou arbítrio da lei, ou ambas conjugadas, direitos da classe trabalhadora. Em nome do ajuste no passado e da austeridade no presente, efetivam-se reformas que, abruptamente, retiram direitos e aumenta a exploração dos trabalhadores. (2016, p.31)

Como a intervenção deste trabalho foi realizada anteriormente a esse processo de troca de governo e da implementação dessas medidas legais, não nos deteremos sobre estas, mas, esperamos que a partir deste trabalho surjam outras produções para ampliar o debate sobre esta temática que está na pauta das atuais mudanças políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos parágrafos finais dessa pesquisa, após um amplo estudo histórico e de campo sobre o Ensino Médio e sua relação com o Enem, percebemos que a implementação das políticas públicas educacionais brasileiras, na sua maioria, reforçam as mazelas das desigualdades sociais, que historicamente diferenciaram o acesso e a permanência à educação básica de qualidade para todos. Nesse sentido, de acordo com Saviani (2008) fica claro que a distinção da escolaridade entre a sociedade de classes brasileira é fomentada para garantir a hegemonia da classe dominante.

Em consonância com a leitura do sistema educacional brasileiro realizado por Santos (2011), podemos dizer que esse sistema assemelha-se a analogia do afunilamento, tendo em vista, principalmente no Ensino Médio, o grave problema da evasão escolar dos estudantes das escolas públicas e o prosseguimento nos estudos dos filhos das classes econômicas mais privilegiadas. A elaboração das políticas públicas educacionais, especialmente as referentes ao Ensino Médio e ao Enem, que trazem no seu texto e discurso a finalidade de democratizar

o acesso ao Ensino Superior mostram na sua efetivação outra realidade, pois, como um mecanismo de seleção que não quebra com a lógica meritocrática, a qual não considera as desigualdades educacionais brasileiras, mas responsabiliza o indivíduo pelo seu insucesso, amplia a concorrência por vagas no Ensino Superior público a nível nacional através do Sisu, dentre outras medidas que analisamos anteriormente que indicam para a manutenção da ordem dominante através do Enem.

De acordo com Saviani (2008) a prática pedagógica em prol da diminuição das desigualdades sociais precisa iniciar e acabar com a prática social, sendo assim, não é por meio de um referencial pautado na pedagogia das competências de ordem neoliberal, que superaremos no chão da escola a perpetuação de uma pedagogia não-crítica, desvinculada da prática social dos estudantes, mas vinculada a interesses econômicos da classe hegemônica.

A educação básica brasileira, sobretudo o ensino médio, carece de uma identidade clara e coerente com o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais brasileiras. Nesse sentido, Krawczyk (2011, p.4) comenta que “Fala-se da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional.”. Esse foi exatamente o panorama identificado na escola investigada, que está em meio a uma troca de referenciais teóricos no sentido de puramente conservar a relação propedêutica da escola, sobretudo do Ensino Médio.

Em meio ao conturbado cenário político que presenciamos em nosso país, a pauta da reformulação educacional que considere todas as conquistas da classe trabalhadora e os necessários avanços educacionais é tratada de forma autoritária, provisória e descontínua.

Infelizmente, como já havíamos revisado sobre a história do Ensino Médio, esta etapa é marcada essencialmente pela dualidade na formação, e por constantes avanços e retrocessos de acordo com a corrente das trocas das lideranças políticas do governo, fato esse que é renovado e perpetuado até hoje. Sobre essa questão, Saviani (1997, p.128) comenta que “Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores.” Para os que atuam diariamente nas escolas o panorama das discontinuidades das políticas públicas educacionais contribui para gerar descaso e descompromisso às questões políticas.

Ainda com relação às discontinuidades das políticas públicas é importante citar que esse fato se verifica na própria concepção e organização da prova do Enem. As mudanças que foram implementadas nesse exame após sua criação em 1998 mostram diferenças de concepções educacionais muito claras, as quais atribuímos diretamente ao ministro da educação e ao presidente no Inep responsável por tais alterações. Para demonstrar isso, basta

que acompanhamos as entrevistas cedidas pela atual presidente do Inep, Maria Inês Fini, que foi uma das responsáveis pela criação deste exame e esteve afastada do cargo por alguns anos. Em menos de um ano no cargo as mudanças realizadas por ela sobre a organização e estruturação do Enem foram inúmeras, bem como as críticas aos seus antecessores na presidência do Inep.

Quanto aos desdobramentos e possíveis contribuições da utilização do referencial do Enem para a escola investigada, percebemos que os professores na maioria dos casos desconhecem a sua legislação e fundamentação teórica com profundidade, diante das pressões exercidas pela sociedade civil à escola como responsável pela preparação dos alunos para o Enem, alguns professores instituem mudanças em determinados aspectos da sua prática pedagógica, no sentido de mostrar que estão atualizados a esse referencial, sendo que na verdade continuam atrelados a um ensino tradicional.

Ressaltamos também que a apropriação acrítica da fundamentação teórica do Enem promove uma formação pautada no modelo neoliberal, de um trabalhador com as competências necessárias para o atual mercado de trabalho. Porém, o referencial do consonante e integrante da legislação educacional vigente traz consigo elementos pedagógicos que podem auxiliar na superação do ensino conteudista e descolado dos contextos sociais atuais, desde que sejam utilizados a partir de uma base epistemológica dialética e histórica, como por exemplo, a pedagogia histórico-crítica de Saviani.

Dentre esses elementos podemos citar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, a contextualização dos conhecimentos, discussões sobre questões emergentes da sociedade civil, vivências a partir da teoria e vice e versa, dentre outros. No entanto, chamamos atenção que esses elementos não são fruto do modelo do Enem, na verdade eles emergem de um histórico cenário de embates na área da educação contra o ensino tradicional.

Para finalizar, esperamos que as contribuições deste trabalho promovam a criação de novos espaços para a reflexão das práticas docentes e sobre a organização pedagógica escolar, dialogando com as novas demandas políticas e sociais vigentes e as que serão implementada, principalmente as direcionadas ao Ensino Médio. Com relação a escola investigada, o nosso próximo passo é desenvolver junto aos professores e a coordenação pedagógica espaços formativos que possibilitem olhar sobre os principais pontos discutidos neste trabalho e efetivar a nossa proposta de formações sobre as políticas que envolvem o Enem. Acreditamos que a efetivação e a consolidação desse espaço de formação com os professores e coordenação pedagógica, sobre as questões suscitadas pelas políticas educacionais é o primeiro passo para que consigamos avançar na proposta de um Ensino Médio com uma

identidade clara, para além da preparação para o Enem, promovendo um ensino que qualifique os estudantes para sua participação social e individual de maneira esclarecida e responsável.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, 2014.

BELTRÃO, José Arlen. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: **Matriz de referência do ENEM de 2014**. Brasília: MEC/ INEP, 2014.

BRASIL, MEC, 2013a. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio. ETAPA II, CADERNO I – **Organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio**. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, 2013b. Secretaria de Educação Básica Diretoria de currículos e educação integral coordenação geral do ensino médio. **Programa ensino médio inovador: documento orientador**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 mar.2013.

BRASIL. Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Diário Oficial, 31 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Parecer nº 5 de 04 de maio de 2011a. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Diário Oficial, 24 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul.2013.

BRASIL. 2011b. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sobre o Enem**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acessado em: 25/05/2015.

BRASIL. Parecer nº 7 de 7 de abril de 2010a. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial, 9 de julho de 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jul. 2013.

BRASIL. Portaria No - 807, de 18 de junho de 2010b. Ministério da Educação. Enem. Exame nacional do ensino médio – ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 jun. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6206-port-2010-807&Itemid=30192. Acesso em 12.09.2016.

BRASIL. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010c. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial, 14 de julho de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jul. 2013.

BRASIL. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009a. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 de mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: **Matriz de referência do ENEM de 2014**. Brasília: MEC/ INEP, 2014.

BRASIL, MEC, 2013a. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do Ensino Médio. ETAPA II, CADERNO I – **Organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio**. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, 2013b. Secretaria de Educação Básica Diretoria de currículos e educação integral coordenação geral do ensino médio. **Programa ensino médio inovador: documento orientador**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 mar.2013.

BRASIL. Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Diário Oficial, 31 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. **Institui o Exame nacional do ensino médio – ENEM**. Diário Oficial da União, Brasília, 1 jun. 1998a. p.5. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=01/06/1998>>. Acesso em: 28/09/2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Comissão Plena. Parecer nº 15 de 01 de junho de 1998b. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Diário Oficial, 01 de junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acessado em: 20/08/2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em 07.09.2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 05/08/2016.

BRASIL. Decreto de Lei n. 4.244. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial [da] República do Brasil**, Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 04/08/2016

BRASIL. Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em 23.08.2016.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009b. **Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em: 20/08/2016.

BRASIL. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009a. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 de mar. 2013.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009b. **Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em: 20/08/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de referência do ENEM de 2009**. Brasília: MEC/INEP, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz_referencia_novoem.pdf. Acesso em 02.09.2016.

BRASIL, 2009d. **Programa Ensino Médio Inovador 2009 e 2013**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1653-port-971-1&Itemid=30192. Acesso em: 22.08.2016.

BRASIL. Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em 23.08.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acessado em: 20/08/2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. **Institui o Exame nacional do ensino médio – ENEM**. Diário Oficial da União, Brasília, 1 jun. 1998a. p.5. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=01/06/1998>. Acesso em: 28/09/2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Comissão Plena. Parecer n° 15 de 01 de junho de 1998b. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Diário Oficial, 01 de junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Resolução n° 3 de 26 de junho de 1998c. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Diário Oficial, 26 de junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 ago. 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**, vol. 1, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm > Acesso em 07.09.2016.

BRASIL. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Lei n° 4.024, de 20 de dezembro 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 05/08/2016.

BRASIL. Decreto de Lei n. 4.244. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial [da] República do Brasil**, Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 04/08/2016

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o ensino médio**. Papirus, 2000.

CIAVATTA, Maria. 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>>. Acesso em 28.08.2016.

http://www.coperves.ufsm.br/sisu/concursos/sisu_2016/arquivos/sisu_2016_edital_ufsm.pdf

COSTA, Flora Maria de Athayde. Dissertação (Mestrado em Educação). 223f. **Formação da juventude na perspectiva dos documentos oficiais nacionais da educação básica (1996 – 2009)**. Faculdade de Educação - Unicamp. Campinas, 2011.

CUNHA, L. A. Vestibular: a volta do Pêndulo. **Fórum de debates - 'Em Aberto'**, ano 1, n. 3, Brasília, fev., 1982. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/idex.php/emaberto/issue/view/128/showToc>. Acesso em: 10 set. 2011.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Educação Secundária profissionalizante brasileira (1909 - 1953). **Rev. hist. edu. latinoamericana** - Vol. 14 No. 19, julio – diciembre 2012 - ISSN: 0122-7238 - pp. 91 – 110

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Rev. Educação e Sociedade**, nº 79, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10.09.2016.

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Candido Alberto. **O Ensino Médio no Brasil: ou a história do patinho feio** recontada. Ed Universa: 2000, Brasília.
História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 31 p. 121-153, Maio/Ago 2010. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. 2009 – p. 28. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Penso Editora: Porto Alegre, 2015.

GRECO, Fátima Aparecida da Silveira. **Com que referências trabalham os professores no currículo do ensino médio?** Um estudo sobre o ensino da geografia nas escolas-referência de Uberlândia-MG. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 2012.

INEP, 2015. **Relatório Pedagógico do Enem 2011-2012**. Diretoria de avaliação da Educação Básica. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1401>. Acesso em 10 de julho e 2016.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. *Rev. Cadernos de pesquisa*. v.41 n.144 SET./DEZ. 2011

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, Antonio Bosco. O dualismo no Ensino Médio: uma questão superada? In: **Ensino Médio**: estado atual, políticas e formação de professores. Org. PUENTES, Roberto Valdés et al. Uberlândia, 2012, EDUFU.Andrade, 2011 – p. 50.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educ. rev.**, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia; BOYNARD, Maria Amelia de Almeida Pinto. O ensino secundário no império e na primeira república no Brasil: entre as ciências e as humanidades. O caso do Liceu de Humanidades de Campos/RJ (1880-1930)-The secondary teaching in the last decade of the brazilian monarchy and in the early republica. **History of Education Journal**, v. 14, n. 31, p. 121-153, 2010.

MAUÉS, Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 44, p. 473-492, 2009.

MELLO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0821.pdf>. Acessado em:30/05/2016

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento e questões do campo científico. **Rev. Educação**, Santa Maria, v.40, nº1, p.101-116, jan/abr. 2015.

PEIXOTO, Jociene Santos. **Políticas públicas de avaliação do Estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica**: SARESP em foco. Dissertação (Mestrado em Educação). 132f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2011.

PEREZ GOMEZ. **Educação Na era digital – conceito de competência para a educação**. Penso Editora: Porto Alegre / RS, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **CONSTRUIR AS COMPETÊNCIAS DESDE A ESCOLA**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999.

PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. Políticas curriculares e identidades docentes disciplinares: a área de ciências da natureza e matemática no currículo do Ensino Médio do estado de São Paulo (2008-2011). **Ciencia & Educação**, v. 20, n. 4, p. 937-953, 2014.

PUENTES, Roberto Valdés; FALEIRO, Wender e LEONARDI, Eleonora dos Santos. Ensino médio brasileiro: análise de documentos oficiais. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano e AQUINO Orlando Fernández (Org). **Ensino médio**: estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática). p. 95-112

PUENTES, Roberto Valdés. LONGAREZI, Andréa Maturano. AQUINO, Orlando Fernández. **Ensino Médio**: estado atual, políticas públicas e formação de professores. (2012)

RAMOS, Marise. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. É POSSÍVEL UMA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS CONTRA-HEGEMÔNICA? RELAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS, CONSTRUTIVISMO E NEOPRAGMATISMO. *Rev. Trabalho e educação*. 2003, vol.1, n.1, pp.93-114. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S198177462003000100008&script=sci_abstract&tlng=p

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016: A CONTRA-REFORMA DO ENSINO MÉDIO DO GOLPE DE ESTADO DE 31 DE AGOSTO DE 2016. *Rev. Histedbr*. V.16, n.70., 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>.

REIS, Ana Queli Mafalda. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como indutor da prática curricular de professores de matemática a partir da perspectiva de contextualização. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). 116f. Unijuí, RS, 2012.

REZENDE, Flavia et al. Recontextualização do Currículo Nacional para o Ensino Médio de física no discurso de professores. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 3, p. 55-74, 2014.

RIBEIRO NETO, A. O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. **Seminário "Vestibular Hoje"**. Brasília, DF: MEC/SESU/CAPES, 1985. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/116.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

RIBEIRO, S. C. O Vestibular. **Fórum de debates - Em Aberto**, Brasília, DF, ano 1, n. 3, fev., 1982. Disponível em: <www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/128/showToc>. Acesso em: 10 set. 2011.

RICARDO, Elio Carlos et al. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, 2010.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1, p. 141-160, 2015.

SAMPAIO, Edilma Mota Rodrigues. **O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nas escolas de Campo Grande/MS: a influência na prática pedagógica segundo os professores de matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação). 163f. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande / MS, 2012.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em revista**, n. 40, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Claudene Souza. Estudo qualitativo sobre as mudanças que o Enem provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do Ensino Médio. *Rev. Espaço do Currículo*. v.4, n.2, pp.186-196, Setembro de 2011 a Março de 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>.

SILVA, Filomena Lucia Grossler Rodrigues da; SHEIBE, Leda. 2012 – p. 39 Desafios políticos, teóricos e práticos para a implantação do Ensino Médio integrado à educação profissional. *In: Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores*. Org. PUENTES, Roberto Valdés et al. Uberlândia, 2012, EDUFU.

SIMÃO, Andréia Aparecida.

TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: O SUJEITO APRENDENTE

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 119, p. 175-190, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFSM. **Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPPG**. 2016. Disponível em: http://w3.ufsm.br/pppg/?page_id=6. Acesso em 20.09.2016.

<http://w3.ufsm.br/prograd/index.php/sisu> - candidatos inscritos de acordo com o estado – 2016-1

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Prezado (a) colega professor (a).

Este questionário destina-se exclusivamente a uma pesquisa sobre a transição dos referenciais teórico-metodológicos do vestibular para o Enem, desenvolvida dentro do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria. Tem por objetivo analisar quais as contribuições para o Ensino Médio partir do processo de

transição para os referenciais teórico-metodológicos do Exame Nacional do Ensino Médio, como parte da proposta pedagógica da escola.

Perfil docente

Idade:

Sexo:

Graduação em:

Ano de início da Graduação:

Ano de conclusão da Graduação:

Instituição da Graduação:

Pós-graduação em:

Instituição em que realizou a Pós-graduação:

Ano de início da Pós-graduação:

Ano da conclusão da Pós-graduação:

Mestrado em:

Instituição em que realizou o mestrado:

Ano de início do Mestrado:

Ano da conclusão do Mestrado:

Ano do ingresso como docente:

O ingresso como docente foi na:

Rede Particular;

Escola Pública Estadual;

Escola Pública Municipal.

Trabalho atual na:

Rede Particular;

Rede Particular e Escola Pública Estadual;

Escola Pública Estadual.

Tempo de Magistério:

1 a 5 anos;

6 a 10 anos;

11 a 15 anos;

acima de 16 anos.

1- Você trabalha com qual área do conhecimento?

Linguagens;

Ciências humanas;

Matemática;

Ciências da natureza.

2- Qual(s) referência(s) curricular(s) que você utiliza para sistematizar o seu plano de estudos?

Livro didático;

Referencial teórico estipulado pelas Universidades (vestibular, PS)

Matriz de referência do Enem;

Diretrizes Curriculares Nacionais;

Outros: _____

3- Você conhece a legislação que deu origem ao Enem e o objetivo que a criação deste se propôs a desenvolver?

Sim;

Não;

Em parte.

4- Em relação à mudança do sistema de seleção de ingresso da UFSM, do vestibular e Processos Seletivos Seriado (PS) para o Enem, você considera que a sua escola:

permanece com o modelo teórico sugerido pelo vestibular e PS;

está em um processo de transição do modelo curricular do vestibular para o Enem;

já utiliza principalmente o referencial da matriz de referência do Enem;

Outros: _____

5- Na(s) escola(s) que você trabalha, discute-se nas reuniões pedagógicas ou outros espaços formativos sobre o Enem?

Sim

Não

6- A partir da utilização do Enem como instrumento de seleção dos ingressos ao Ensino Superior, especificamente pela UFSM, houve impactos sobre sua prática pedagógica?

Sim

Não

7- Se você considera que a matriz de referências do Enem impactou sobre sua prática pedagógica, é com relação ao:

modelo das avaliações;

programa curricular;

metodologia das aulas;

estratégias de ensino;

outros: _____

8- Quais foram os benefícios da implantação do Enem para o Ensino Médio? E quais os obstáculos que temos a enfrentar?

9- A Escola Particular teve que sofrer mudanças para acompanhar a proposta do Enem? Quais? Por quê?

10- O professor de escola particular sentiu a pressão da sociedade civil na apresentação de resultados voltados para o que se cobra no Enem?

11- Como política educacional o Enem diminui a desigualdade social?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: POLITICAS EDUCACIONAIS E ENSINO MÉDIO: O Exame nacional do Ensino Médio em xeque!

Pesquisador responsável: Bruno Sarturi Hundertmarck.

Instituição/Departamento: UFSM/Centro de Educação – Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8450. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3155, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Pallotti – Colégio Antônio Alves Ramos.

Eu, Bruno Sarturi Hundertmarck, responsável pela pesquisa “POLITICAS EDUCACIONAIS E ENSINO MÉDIO: O Exame Nacional do Ensino Médio em xeque!”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo. Esta pesquisa pretende analisar as contribuições para o Ensino Médio a partir do processo de transição para os referenciais teórico-metodológicos do Exame Nacional do Ensino Médio, como parte da proposta pedagógica da escola. Justificamos a importância da pesquisa pelo fato de que contribuirá para qualificar os processos de Ensino e Aprendizagem no Ensino Médio, a partir da relação deste com a matriz de referência do Enem. Sua participação constará em responder a um questionário com questões relevantes para o tema deste estudo. Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura deste documento e após ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Data: _____

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria – RS.

APÊNDICE C – PAPER

POLITICAS EDUCACIONAIS E ENSINO MÉDIO: O Exame Nacional do Ensino Médio em xeque!

Bruno Sarturi Hundertmarck
Maria de Lourdes Pinto de Almeida

INTRODUÇÃO

Este trabalho é referente a uma pesquisa que se desenvolveu no meu contexto de atuação como professor de Educação Física do Ensino Médio, em uma escola da rede privada de Santa Maria-RS. Fui responsável pela sistematização e organização da disciplina de Educação Física para o Ensino Médio, iniciando um processo de construção do currículo formal deste componente. Foi nesse contexto que os impactos dos referenciais curriculares externos a escola começaram a me questionar sobre a sua forte influência no que é desenvolvido e proposto nas escolas, dentre estes, destaco o Enem como um dos principais referenciais curriculares utilizados pela escola.

No contexto educacional em que esta escola está inserida, a preocupação com o índice de alunos aprovados para o ingresso em Instituições de Ensino Superior representa um lugar de destaque para a organização pedagógica e curricular. Nesse sentido, o referencial teórico e os parâmetros utilizados pelos mecanismos de seleção de ingresso das Instituições de Ensino Superior, nesse caso em especial a UFSM, promovem uma série de adequações nos currículos e práticas pedagógicas das escolas que estão no seu entorno.

O tradicional e concorrido vestibular da UFSM representou por inúmeros anos uma referência para os professores, principalmente do Ensino Médio, daquilo que deveria ser ensinado aos alunos, bem como a metodologia avaliativa que eles deveriam preparar para seus estudantes, reforçando o histórico caráter propedêutico desta etapa da Educação Básica. Quando fui incumbido de construir a proposta curricular da Educação Física para o Ensino Médio, recebi da coordenação pedagógica, para minhas “reflexões”, o referencial curricular do Processo Seletivo Seriado (PEIES) da UFSM, pois aquele ano coincidiu com a inserção da minha disciplina na composição desta prova de seleção. Em outras palavras, mesmo

amparado por todo o referencial teórico desenvolvido durante a formação inicial, pelas diretrizes e bases para a educação expressas na legislação e pelos documentos oficiais da escola, o referencial teórico adotado para a seleção de estudantes pela UFSM teve um peso muito grande sobre o plano de estudos que construí.

Contudo, no ano de 2016, as discussões pedagógicas levantadas nas reuniões de professores desta escola começam a considerar outro referencial como parâmetro curricular para o Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em primeira leitura, podemos estranhar o fato de somente agora, quase duas décadas após a criação desse exame, a escola promover discussões formativas a respeito dele. Todavia, isso se deve ao processo que vivem as Instituições de Ensino Superior Públicas sobre a implementação do Enem como mecanismo de seleção para a graduação, ao qual a UFSM passa a aderir como nota total para a seleção de estudantes, a partir do ano de 2017.

Dessa forma, um movimento em prol da apropriação e implementação do referencial do Enem começa a ganhar o discurso na escola, no sentido de adequação, como era com o vestibular, para garantir a melhor preparação possível dos estudantes para o exame. Tal tarefa passa a demandar dos professores de todas as áreas que compõem a matriz de referência do Enem, a proposição de transformação da sua prática pedagógica, a partir da adoção de uma perspectiva teórico-metodológica e avaliativa voltada às competências e habilidades, segundo os parâmetros do Enem.

O Enem foi implementado no ano de 1998, com a proposta de avaliar, a nível nacional, a aprendizagem dos alunos concluintes do Ensino Médio, segundo a plataforma digital do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Após ser reestruturado em 2009 pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2009c), o Enem passa a substituir gradativamente os vestibulares como mecanismo para a seleção dos estudantes ao Ensino Superior, requisitando indireta e diretamente os interessados ao ingresso nas Instituições de Ensino Superior do Brasil a realizar essa avaliação.

A partir do exposto, identificamos para análise deste estudo o seguinte problema de pesquisa: Como o referencial teórico-metodológico do Enem pode contribuir para qualificar a prática pedagógica no Ensino Médio de uma escola da rede privada de Santa Maria- RS?

O objetivo geral desta pesquisa é analisar quais são as contribuições para uma escola da rede privada de Santa Maria, a partir do processo de transição para os referenciais teórico-metodológicos do Exame Nacional do Ensino Médio como parte da proposta pedagógica da escola. Analisar os processos de transição dos referenciais teórico-metodológicos do Exame

Nacional do Ensino Médio e seus desdobramentos à proposta pedagógica de uma escola da rede privada de Santa Maria/RS.

O embasamento metodológico desta pesquisa está assentado na abordagem histórico-crítica, fundamentada em Saviani (1997; 2008). Essa abordagem propõe que o fenômeno educativo transcenda a escola e a sala de aula para a compreensão da realidade social no seu sentido mais amplo. É a partir deste referencial metodológico que propomos trabalhar com os impactos do Enem no contexto escolar, a fim de não reduzir nossas análises concebendo a prática pedagógica desvinculada da realidade social. Pelo contrário, almejamos entender os processos históricos atrelados à criação e ao desenvolvimento do Enem e seus desdobramentos para o Ensino Médio.

Para os encaminhamentos metodológicos desse estudo utilizamos a metodologia de natureza qualitativa. Triviños (1987) cita que a pesquisa qualitativa prevê uma interpretação mais ampla sobre os dados coletados na pesquisa, diferentemente do caráter objetivo dos estudos estritamente quantitativos, de orientação positivista.

Utilizamos como tipo de pesquisa o estudo documental e bibliográfico, com a finalidade de primeiramente conhecer o contexto do tema utilizado, a partir de estudos documentais sobre a legislação que embasa a educação brasileira, os percursos históricos do Ensino Médio brasileiro, o desenvolvimento e fundamentação teórica do Enem, e sobre os documentos que regem a escola em que se realizará o estudo. Também faremos um estudo de campo exploratório, com os professores do terceiro ano do Ensino Médio desta escola, a partir da utilização de questionário e entrevista semiestruturada, conforme as orientações de Gil (2002).

Os sujeitos da pesquisa são docentes do terceiro ano do ensino médio da escola investigada, de todas as áreas do conhecimento previstas pelo Enem. O grupo de pesquisados soma um total de 12 professores, com faixas etárias bem heterogêneas. A maioria deles atua em mais de um local, alguns também em escolas públicas e outros em instituições privadas, como em cursinhos preparatórios para concursos públicos, para o vestibular e para o Enem. Eles foram escolhidos por estarem realizando suas práticas pedagógicas no contexto investigado e por entendermos que podem contribuir por terem experiências profissionais distintas, principalmente no Ensino Médio.

O lócus da pesquisa é uma escola de educação básica de Santa Maria – RS. Esta escola pertence à rede privada e é caracterizada por ser de orientação confessional católica. O Ensino Médio foi implementado recentemente, no ano de 2013 e contempla hoje um universo de quatro turmas, sendo uma de primeiro ano, duas de segundo e uma de terceiro.

ANÁLISE DA COLETA DE DADOS

Referente a análise dos dados coletados com a utilização do questionários, apresentaremos os principais pontos de discussão que emergiram das respostas dos professores e da coordenadora pedagógica que foram entrevistados.

A partir do conhecimento do perfil docente dos sujeitos investigados, começamos a análise das perguntas mais específicas sobre o tema de pesquisa, que caracterizamos como a transição do referencial do vestibular para o modelo teórico e metodológico do Enem. A primeira pergunta questionou quais são os referenciais curriculares utilizados para sistematizar o plano de estudos da sua disciplina, sendo que esses são construídos pelos professores responsáveis por cada disciplina no início do ano letivo.

Indicamos como alternativas o Livro didático, o Referencial teórico estipulado pelas Universidades (Vestibular, Processo Seletivo Seriado - PS), a Matriz de referência do Enem, as Diretrizes Curriculares Nacionais ou a opção “Outros”. Seis dos oito professores assinalaram a opção “Matriz do Enem”, representando a maioria de respostas. Esse dado representa que os professores estão se apropriando da matriz do Enem para conduzir seus planejamentos de estudos. Porém, dois entrevistados não marcaram essa alternativa, demonstrando a diferença existente nas concepções educacionais entre os professores e, mesmo com as alterações ocorridas acerca das políticas educacionais do Enem, nem todos os professores a utilizam como referência.

Apenas três dos entrevistados não marcaram a opção “Referencial do vestibular e PS”, ou seja, a maioria dos professores ainda utiliza estes referenciais que foram hegemônicos por muitos anos como principais referenciais curriculares nas escolas de Ensino Médio. Porém, o que chama atenção é que as Universidades Públicas da região, principais alvos de concorrência para o ingresso no Ensino Superior, extinguiram esses processos de seleção no mesmo ano da aplicação desse questionário, e mesmo assim estes referenciais continuam a representar grande importância curricular e metodológica nas práticas docentes.

Outro dado que podemos extrair dessas duas alternativas (Enem e vestibulares) é o fato de que cinco professores utilizam os dois referenciais concomitantemente. Isto revela o ecletismo de correntes pedagógicas utilizadas por estes docentes, que por vezes detêm-se apenas na aplicação prática de conteúdos listados por referências externas a escola, sem ter o

discernimento da fundamentação teórica que sustenta esses referenciais e o que isto implica para a formação dos alunos.

A opção “Livro didático” e “DCNNEM” foram assinaladas quatro vezes cada. Cabe ressaltar aqui que a opção *livro didático* assinalada por cinquenta por cento dos entrevistados influencia muito o trabalho pedagógico dos professores, ainda que haja professores que não optem por utilizá-lo. Nas reuniões pedagógicas a escolha por uma determinada editora também ganha espaço na pauta, e atualmente esta escolha leva em consideração se os livros oferecem o referencial teórico conforme o previsto pelo Enem, fato esse que amplamente utilizado pelo serviço de marketing das editoras.

Em relação à questão que buscou identificar o conhecimento dos entrevistados acerca da legislação que criou o Enem e os objetivos que este se propõe a desenvolver, quatro professores responderam sim e quatro em parte, como apresenta o gráfico 09.

Mesmo nenhum professor ter assinalado que não tem conhecimento sobre a legislação e objetivos do Enem, o indicador de que 50% conhece em parte o exame é um dado preocupante, considerando que ele está sendo utilizado como referencial curricular pela maioria dos professores entrevistados. Esses dados levantados vão ao encontro com o estudo de Reis (2012), que evidenciou a falha no conhecimento dos professores sobre os objetivos do Enem. Esta autora identificou na fala de alguns docentes entrevistados na sua pesquisa uma visão distorcida sobre os objetivos do Enem, evidenciando que os professores por desconhecer com propriedade as políticas assumem uma concepção calcada no senso comum, demasiadamente superficial.

Esse dado representa uma alienação por parte dos docentes que não conhecem a legislação e fundamentação teórica desta política e, mesmo assim, assumem na sua prática pedagógica fragmentos deste exame, com fins de qualificação profissional demandados pelo mercado docente, especialmente entre os professores que atuam em escolas privadas. Acreditamos que vários aspectos contribuem para esse desconhecimento sobre a legislação e objetivos deste exame: imediatismo das práticas pedagógicas, ecletismo de concepções pedagógicas, falta de espaços pedagógicos entre os docentes para discutir estas questões e déficits da formação inicial de professores.

Como não é do interesse deste estudo a culpabilização dos professores e da escola sobre problemas que advém das práticas pedagógicas, mas sim identificá-los e propor ações fundamentadas no referencial teórico e nos dados desta pesquisa, acreditamos que o fato de a metade dos professores entrevistados conhecerem em parte os objetivos e legislação do Enem, revela a necessidade da promoção de formações específicas sobre o tema, a fim de se

apropriar e de tecer uma leitura esclarecida sobre a proposta deste exame. Para nós, esse é o ponto inicial de trabalho com este grupo de professores e uma das principais contribuições desta pesquisa para esta realidade investigada. Salientamos que esta é uma atividade que será desenvolvida após o término da escrita desta dissertação, devido ao prazo de conclusão desta.

Sobre essa questão, a coordenadora respondeu que conhece a legislação específica do Enem e os objetivos deste, o que poderá contribuir para a efetivação da nossa proposta de formação específica sobre essa temática, considerando a importância deste conhecimento para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e escola.

A próxima pergunta trouxe a questão de qual referencial teórico-metodológico é adotado pela escola a partir da mudança do sistema de seleção de ingresso da UFSM, do vestibular e dos processos seletivos seriados, para o Enem. A maioria dos entrevistados acreditam que a escola está em um processo de transição do modelo curricular do vestibular para o Enem, representando um percentual de 75 %. Porém, as opções *vestibular* e *principalmente o Enem* foram marcadas uma vez cada. O gráfico 10 mostra as proporções.

A coordenadora pedagógica assinalou que a escola está em um processo de transição do modelo curricular do vestibular para o Enem, mas que também já utiliza principalmente o referencial do Enem como referência. Além de assinalar as alternativas ela completou falando que “Depende muito do professor/disciplina, pois alguns fazem rápido às adaptações, outros resistem mais às mudanças.”

Conforme é mostrado no gráfico acima, a maioria dos professores pesquisados acredita que a escola está passando de um modelo de transição do vestibular para o Enem. Porém, se considerarmos a data que o Enem foi implementado, bem como a própria Ldb/1996, concordamos com a afirmação de Reis (2012), que comenta que desde as mudanças propostas pela LDB/96, poucas coisas foram efetivamente modificadas no contexto escolar, e mesmo com o caráter indutivo sobre a reforma do Ensino Médio, a proposta do Enem é vista por muitas escolas com indiferença. Segundo a autora, os motivos que estão imbricados nesse posicionamento escolar são que os professores não se sentem questionados pelo resultado do Enem, e o fato dos docentes possuírem um conhecimento muito superficial acerca do exame.

A relevância do conhecimento acerca da legislação educacional pelos docentes é o ponto introdutório para se estabelecer uma proposta de Ensino Médio contra-hegemônica aos interesses do capitalismo, que no caso específico do Enem estão associados a pedagogia das competências que fundamenta toda a base teórica deste exame. Essa perspectiva incita que não basta apenas conhecer as leis que regem o ensino escolar, mas transcender as

aparências do que está redigido para o jogo de valores que formam o pano de fundo para tais políticas. Indo ao encontro desse argumento, Kuenzer (2011, p.669) o primeiro desafio a enfrentar no trabalho com os docentes é o de [...] superar a falsa consciência da suposta neutralidade das políticas [...]”. Sobre isso, Kuenzer (2011, p.684) cita que:

A tarefa a ser realizada pela organização coletiva dos profissionais da educação e traduzir o processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de outras relações sociais, verdadeiramente democráticas.

Indagando se o tema do Enem é discutido na escola, todos assinalaram que sim, inclusive a coordenadora, o que demonstra uma preocupação da direção e da coordenação pedagógica para essa questão, como se observa no gráfico 11. Porém, há de se considerar que as indagações acerca do Enem a partir dos professores acontecem de maneira isolada e fechada nas suas disciplinas, e não de forma coletiva e compartilhada entre as áreas do conhecimento. Esse fato colabora para que, mesmo que este exame seja discutido dentro da escola, poucas modificações sejam efetivadas de maneira coletiva e harmônica. Esse argumento corrobora também sobre a metodologia das formações acerca do Enem que pretendemos efetivar na escola, de não serem apenas sob o formato de palestras, mas grupos de trabalho entre os professores da mesma área do conhecimento, realizando trocas entre as diferentes áreas a partir do objetivo comum, que é o de inicialmente aprofundar os conhecimentos sobre o cenário político do Ensino Médio, sobretudo do Enem, para posteriormente construir planos de ensino coletivos coerentes com a legislação e com a proposta pedagógica da escola.

Ao serem perguntados com relação aos impactos do Enem sobre sua prática pedagógica, a partir da sua utilização no processo seleção de estudantes para o ingresso na UFSM, dois responderam que não impactou, e seis responderam que houveram mudanças sobre a sua prática pedagógica impulsionada pelo Enem. O gráfico 12 apresenta essa proporção.

Sobre o significado expresso nesta questão referente a palavra *impacto*, abrange de um lado um choque de concepções pedagógicas e, de outro lado, mostra efeitos causados pela implementação desta política educacional às práticas pedagógicas. Ressaltamos que os professores que tem maior tempo de experiência profissional e formação inicial realizada a mais tempo, fazem parte dos 25% que não identifica impactos sobre a sua prática pedagógica

oriundos do Enem, bem como havíamos suposto quando analisamos o perfil docente dos entrevistados, devido a diferença das concepções pedagógicas que fundamentavam as licenciaturas e, a possível descrença às políticas educacionais por vivenciar um histórico cenário de constantes avanços e retrocessos.

Os entrevistados que responderam afirmativamente para a questão anterior indicaram que as mudanças ocorridas são referentes ao modelo das avaliações, a metodologia das aulas, as estratégias de ensino e o programa curricular, como mostra o gráfico 13. Sobre essa questão, a coordenadora pedagógica assinalou que houver impactos nas práticas pedagógicas dos professores, segundo o acompanhamento que ela faz junto a eles.

Em relação aos impactos ocorridos na prática pedagógica, demonstrado nos gráficos 12 e 13, podemos identificar que a maioria dos entrevistados modificou a sua metodologia de ensino e o modelo avaliativo. No entanto, esses dados representam certas incoerências nas respostas, considerando que a educação escolar compreende a interlocução entre todos os itens que representaram os tópicos desta pergunta e demais aspectos que não foram contemplados. Já a coordenadora pedagógica assinalou todas as alternativas, sem acrescentar outros.

No nosso entendimento, o Enem ao induzir a modificação de um dos tópicos listados na pergunta acima, deveria constituir mudanças nos demais fatores, no sentido de estabelecer uma práxis pedagógica coerente. Ou seja, implementar mudanças no processo de ensino, por exemplo, reflete diretamente na forma de avaliar o aluno, no mesmo ponto em que não é coerente esperar, por exemplo, que o aluno desenvolva sua criticidade e criatividade se as aulas são estritamente direcionadas, passivas e fechadas.

O que se percebe a partir da nossa aproximação e experiência no campo escolar é que alguns docentes ao sentirem-se pressionados a implementar mudanças na sua prática pedagógica, especificamente com relação ao Enem, apenas passam a inserir questões de provas do Enem nas suas próprias avaliações, mesmo sem alterar em nada sua maneira de pensar e agir pedagogicamente.

Esse fato representa que enquanto os professores não sentirem-se pertencentes e autores dos processos de transformações educacionais que rodeiam a escola do século XXI, não podemos esperar por uma formação esclarecida e responsável aos alunos que temos. Alterações pedagógicas paliativas e superficiais contribuem para promover e afirmar a eficiência de modelos prontos, os ditos “apostilamentos”, que seduzem os professores ao disponibilizar materiais de aplicabilidade imediata em qualquer contexto. Pois, para o

professor que não se questiona sobre a sua prática e assume um papel de mero “tarefeiro”, qualquer caminho serve.

Dito isto, e considerando que o Enem impulsionou mudanças nas práticas pedagógicas da maioria dos professores pesquisados, ao menos em alguns aspectos, essa constatação vai ao encontro com os resultados obtidos na pesquisa de Silva (2012), na qual foram pesquisados um grupo de professores do Ensino Médio constatando que houve mudanças na forma de avaliar e de ensinar, mesmo sem representar uma coerência entre si, conforme abordamos anteriormente.

Sobre os possíveis benefícios da implantação do Enem para o Ensino Médio e os obstáculos a enfrentar, dois dos entrevistados comentaram que o Enem possibilitou que os professores trabalhassem para além do ensino conteudista e memorizador dos vestibulares, instituiu-se a ideia de trabalhar com conceitos e não com conteúdos, porém, é um fator que dificulta a adaptação nesse sistema. Acreditamos que há um desentendimento por parte deste professor em relação ao que é instituído pelo Enem, pois um ensino pautado em conceitos tende a promover a memorização tanto quanto no ensino conteudista. A palavra que representa a característica do modelo do Enem são as competências. Nesse sentido, reforça-se a tendência de interpretações equivocadas e até mesmo contraditórias em relação as políticas públicas, nesse caso do Enem.

Sobre a diferenciação entre vestibular e Enem aqui realizada e, durante algumas passagens no texto deste trabalho, gostaríamos de ressaltar o fato de que alguns vestibulares pelo Brasil podem ter superado a dimensão conteudista e adotar outros referenciais teóricos, ao propor questões de análises voltadas à questões sociais, dentre outros, porém, quando referimo-nos ao vestibular neste trabalho, estamos falando em uma prova tradicional, alicerçada em conteúdos básicos de ensino, que carecem de uma capacidade essencialmente memorizadora dos alunos.

Com relação a descrença de muitos docentes às políticas públicas educacionais, não percebemos esse fato como algo positivo, no sentido de os professores estarem realizando uma leitura crítica sobre as políticas e não aceitar imposições ideológicas e, ao mesmo tempo propor ativamente contrapontos às políticas, dentre outros. O que percebemos é que muitos professores estão próximos de um abandono no diálogo com as políticas educacionais e, ao descrever as desconhecem.

Paralelo a esse panorama da descrença nas políticas educacionais enfatizamos que por pressões no meio escolar e social alguns gestores e docentes instituem práticas pedagógicas baseadas nessas políticas, mesmo com descrença e pouco conhecimento sobre este objeto,

com a finalidade de dar uma nova roupagem a um ensino tradicional. Eis que surgem algumas contradições como aplicações de provas com questões retiradas de edições do Enem sem ter alterado o ensino, bem como o tratamento de aspectos de base deste exame de maneira superficial e distorcida. Como cita Rezende (2014), sobre um dos elementos que compõe a fundamentação teórica do Exame, a contextualização, esta pode servir para adequar os conteúdos a serem trabalhados a baixas condições de ensino, decorrendo no aumento da precarização do ensino, principalmente em escolas públicas, ou seja, contra ao sentido de contextualização expresso por essa política. Desse modo, cabe aos professores e gestores um olhar atento ao verdadeiro sentido das mudanças pedagógicas fomentadas pelo Enem, para que o mesmo não venha a contribuir com a defasagem do ensino e, em consequência, no aumento das desigualdades sociais.

Como elementos positivos da implementação do Enem para o Ensino Médio a coordenadora pedagógica citou dois aspectos. O primeiro deles é a padronização dos conteúdos programáticos na maioria das universidades federais, o que amplia a possibilidade para os alunos de concorrer em várias instituições. Porém, no nosso entendimento, é uma visão que beneficiará os alunos melhor preparados, que no contexto educacional brasileiro provém principalmente das instituições privadas de ensino, que dispõe de melhores condições de ensino e de contextos mais facilitadores a preparação exclusiva aos estudos, que é o caso da vivência profissional da coordenadora, representa o lócus de atuação dela.

Como segundo aspecto ela cita que “Tirar os professores, escolas em geral, de uma zona de conforto que se estabeleceu, fazendo com que todos tenham que buscar estudar e se adaptar à nova realidade.” (coordenadora pedagógica). Consideramos que esse é um aspecto positivo de um lado, conforme argumentou a coordenadora, mas de outro lado um imenso obstáculo, que não se refere exclusivamente ao Enem, mas as implementações no chão da escola das políticas públicas educacionais.

Ao tomarmos o exemplo da Educação Física que é trabalhada no Ensino Médio nas escolas de Santa Maria - RS, podemos ter uma grande amostra disso que estamos discutindo. Em determinados programas de Ensino Médio são desenvolvidos apenas algumas modalidades esportivas nas quais os alunos optam por uma, em outra realidade a Educação Física é trabalhada fora da sua essência que é o movimento corporal e trabalha-se apenas com as competências previstas pelo Enem de forma exclusivamente teórica, e em outras são desenvolvidos todos os conhecimentos desta área de forma a integrar a prática com a teoria. Ou seja, em apenas três exemplos verificamos que a disciplina Educação Física é trabalhada de maneira totalmente diferente, privilegiando na maioria dos casos o ponto de vista dos

professores, que acabam por deturpar um entendimento amplo sobre esta área, ao negar o acesso a todos aos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade e, ao descaracterizar a essência desta área para preparar os estudantes a uma prova teórica.

Ao olharmos mesmo que brevemente sobre como estão sendo conduzidas as disciplinas de Educação Física e Artes no Ensino Médio, após ser agregadas pela matriz de referência do Enem para compor a prova, podemos mensurar as inúmeras distorções que as instituições de ensino podem cometer no desenvolvimento dessas disciplinas, principalmente neste caso para preparar os seus alunos para o Enem. Ora, qual o sentido e a legitimidade da Educação Física escolar estritamente teórica frente a uma realidade de alunos cada vez mais sedentários e com problemas de saúde eminentes?

O aspecto do acesso à Universidade também foi citado por um entrevistado como um benefício, pois, para ele a partir das políticas públicas do Enem se ampliou o acesso ao Ensino Superior. Em consonância a este aspecto, foi citado por outro entrevistado que supostamente proporcionará maior igualdade nas seleções das universidades, possibilitando também a conclusão do Ensino Médio por pessoas que estavam afastadas da escola.

Com relação ao aumento do acesso ao Ensino Superior percebe-se que as políticas como o Enem e o Prouni contribuíram sim pela expansão da oferta de vagas, tanto nas Universidades Públicas como nas Privadas, principalmente aos alunos da rede pública de Ensino, mesmo não garantindo a qualidade dessa expansão. O sistema de cotas utilizado por algumas Universidades, como é o caso da UFSM, representa uma política ligada ao SISU voltada a melhor distribuição das vagas, no momento em que reserva vagas para grupos específicos de acordo com a etnia, raça, egressos do sistema público de Ensino Médio, e de renda familiar bruta mensal inferior a 1,5 salários mínimos per capita (COOPERVES, 2016), porém, acreditamos que essas políticas, como este exemplo do sistema por cotas, devam ser tratadas com um prazo de validade, ou seja, que não secundarizem o trabalho por uma educação básica pública de qualidade e capaz de oportunizar aos seus educandos uma ruptura de padrões sociais pré-estabelecidos.

Para além do exposto pelos professores sobre os aspectos positivos do Enem, destacamos o fato da democratização do acesso, pois, os estudantes que realizam o Enem podem a partir do SISU optar por qualquer Universidade do país, sem a necessidade de deslocar-se até ela para realizar a prova. Isso contribui para diminuir barreiras geográficas, porém, como são políticas recentes, o que não se sabe é se esses estudantes que optam por essas Universidades distantes das suas residências terão condições e apoio financeiro suficiente para continuar nos estudos. Frente à isso, o que podemos afirmar é que houve um

aumento na concorrência para os alunos que tentarão pleitear vagas em instituições da sua cidade ou região se compararmos com os vestibulares, pois os dados quantitativos do SISU estão demonstrando que há uma maior mobilização acadêmica, principalmente com relação aos cursos culturalmente mais concorridos, como a medicina, o que dificulta ainda mais na entrada de estudantes provenientes da população de baixa renda e da educação pública nestes cursos. Sobre essa afirmação, Barros (2014, P.1080) comenta que “Partimos do pressuposto de que, apesar desse acesso ter melhorado nos últimos anos, continua sendo vedado à população de baixa renda a entrada nas graduações de maior prestígio e qualidade.”

Dentre os fatores positivos do Enem para a escola, outro professor salientou como positivo o fato de o Exame valorizar a história da arte, remetendo-se a conhecimentos específicos da sua disciplina que não eram previstos como conteúdo no programa curricular de outros exames. A partir dessa citação é possível identificar o forte caráter de indutor curricular para o Ensino Médio dos processos seletivos para o ensino superior. Neste caso, o referencial do Enem trouxe conhecimentos considerados importantes para a sua disciplina, conforme comentou o professor.

Como obstáculos foram citados a resistência por parte de alguns professores em aderir ao referencial do Enem e a falta de espaços destinados para o desenvolvimento de planejamentos interdisciplinares. Sobre a resistência ou como denominamos anteriormente de descrença nas transformações educacionais fomentadas pelas políticas públicas, é importante salientar que grande parcela dos educadores desconhece a legislação educacional brasileira e, conseqüentemente, não possui argumentos para criticar e atuar sobre essas políticas estatais de maneira esclarecida e justa para a formação dos seus educandos.

Sobre essa questão, Sylvia e Bueno (2000, p.180) comentam que:

Os acalorados debates e constantes manifestos pela maior democratização do sistema escola, pela definição do ensino médio e pela superação de dualidades empalidecem nas leis, diretrizes e procedimentos, e praticamente se esvaem no ar antes de interferir de forma concreta no cotidiano. O que sobra é um conjunto de belas palavras com o qual a comunidade escolar mantém uma relação de desconfiança e estranhamento e que, salvo exceções identificadas como “experiências de sucesso” – vitrines de acerto das políticas -, costuma descambar para o boicote, o descaso ou o mero cumprimento formal.

No nosso entendimento o fato de conhecer a legislação e estabelecer uma leitura crítica sobre ela para uma posterior aplicação da mesma nas escolas representa o ponto inicial para a promoção de formações pertinentes sobre o Enem. Enquanto os professores não reconhecerem a importância desse conhecimento legal e das influências sociais e econômicas

para a organização escolar não conseguiremos mudar o panorama educacional que temos. É a partir desse ponto de vista que lutamos, por exemplo, por espaços destinados para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, o qual foi um dos aspectos suscitados em um questionário, que necessitam além da disponibilidade de tempo para se instrumentalizar o trabalho a partir de objetos de estudo que emergem das diferentes áreas do conhecimento e que sejam pertinentes ao contexto escolar, conforme salienta Machado (2005).

Dois entrevistados citaram a data em que a prova é realizada como um desafio para o terceiro ano, pois ela é acontece muito cedo, normalmente no início do mês de novembro, o que dificulta o trabalho com todos os conteúdos previstos. Desse modo, eles salientaram a mudança do tempo de trabalho com cada conteúdo, que no caso foi reduzido, principalmente no terceiro ano.

Quanto a citação que expressa o relação entre a data do exame e o cumprimento de todos os conteúdos curriculares, elencada aqui como um desafio concreto do Enem por um dos entrevistados, fica evidente a pressão e a preocupação entre os professores na preparação dos seus alunos para este exame, semelhante ao que historicamente acontece com os vestibulares. Isso denota o papel de condicionante curricular por meio do Enem, contribuindo para afastar os princípios de uma formação mais ampla. Eis aí um dos grandes problemas decorrentes de um exame que é selecionador como o Enem e as próprias avaliações escolares quando são realizadas sob pressão aos alunos para alcançarem as competências mínimas para cursar o seguinte ano. À luz da pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani (1997), enfatizamos que a questão central da pedagogia são os métodos e procedimentos que são relevantes para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos enquanto agentes sociais, desse modo, o ensino não está focado nos conhecimentos a ser desenvolvidos, como podemos observar no modelo educacional calcado na preparação para uma prova.

Sobre esse tema que está concretamente posto aos professores, ou seja, a pressão em dar conta dos conteúdos previstos para cada ano, desmerece qualquer possibilidade de uma educação que atenda os princípios de uma aprendizagem significativa em detrimento de um ensino conteudista. Mesmo não indicando especificamente uma listagem de conteúdos mínimos a ser avaliados na prova, o Enem não quebra com a lógica dominante da educação conteudista, na qual o ensino está culturalmente alicerçado e desenvolve-se sem perceber o próprio aluno.

Um dos entrevistados comentou que não foram benéficas as implantações do MEC, através das políticas públicas do Enem, pois generalizaram o ensino no país. Sobre o aspecto da generalização do ensino a nível nacional acreditamos que é uma tendência das atuais

políticas educacionais brasileiras, ao considerarmos as discussões sobre a implementação da base nacional comum curricular, que deve ser instaurada em breve no nosso cenário político. Considerando o contexto das desigualdades regionais brasileiras, uma concepção generalista serve para ampliar as desigualdades educacionais e, sobretudo, sociais.

Quanto às mudanças da escola particular para se adequar ao programa do Enem, um dos entrevistados escreveu que a escola, por obter auxílios externos das editoras, não sofreu tanto com essas modificações. Desse modo, essa citação merece muita atenção e cuidado, pois revela a influência das editoras no trabalho pedagógico do professor no sentido de oferecer modelos prontos de plano de aula e até mesmo avaliações. Na escola investigada, esse “apoio pedagógico” das editoras não foi oferecido somente através dos livros didáticos, mas também na realização de formações específicas sobre o Enem, como uma forma de treinamento técnico para este exame, sem considerar uma leitura crítica e esclarecida sobre o que está posto nas orientações teóricas que embasam esta política. Tal ponto se assemelha a lógica mercadológica pela qual as instituições privadas fazem parte.

A autonomia docente aos poucos vai esvaindo-se nesse contexto, e o preocupante é que nas conversas informais nas escolas percebemos que o trabalho realizado pelas editoras é quase que totalmente aceito, principalmente porque exime o professor de serviços extra-classe, como planos de aula, preparar e até mesmo corrigir avaliações, escolha de uma concepção teórica para embasar a sua prática pedagógica, entre outros. Nesse sentido, Krawczyk (2011, p.15) cita que:

Nas últimas décadas, a sobrevalorização dos indicadores de rendimento dos alunos conduziu à mobilização institucional fortemente influenciada pela lógica organizacional das empresas, abandonando o desafio de renovar a racionalidade pedagógica. E, perante a impotência das escolas para encontrar respostas, surgiram os provedores/vendedores de ideias, cursos e materiais didáticos, seja para reorganizar a escola, seja para capacitar os professores.

Outro entrevistado comentou que as mudanças foram referentes ao currículo e às terminologias. Para ele, as mudanças foram superficiais, o que dá a entender que praticamente nada mudou na sua prática pedagógica, e que só irá mudar se for pressionada para tal. Percebe-se que o tratamento sobre o currículo se dá de forma estritamente conteudista.

Um dos professores comentou que houve mudanças nas propostas de ensino das disciplinas, mas que a escola ainda está passando por um processo de transição curricular. Palestras e incentivos a inteirar-se sobre o Enem foi destacado por outra entrevistada. Conforme citou esta professora, a escola está investindo na formação dos docentes, bem como

mostra o trabalho de Sampaio (2012), onde esta autora cita que no seu contexto investigado, também de escola particular, acontecem “[...] intervenções nas escolas a partir da divulgação das notas do ENEM e essas ocorrem em questões que tiveram como foco a preparação específica para o ENEM, a formação e a preparação do aluno e do professor.” (2012, p.138). Segundo a autora realizam-se trabalhos específicos com os alunos, com ênfase no desempenho no Enem, em horários especiais.

A coordenadora pedagógica reafirmou o que alguns entrevistados já haviam citado com relação às mudanças ocorridas na escola para acompanhar a proposta do Enem, como o ajuste de conteúdos de acordo com a matriz do Enem e palestras de formação para os professores. Segundo ela, essas alterações ocorreram com a finalidade de dar coerência as propostas do MEC e para priorizar o bom desempenho dos alunos.

A busca por profissionais mais qualificados para trabalhar com a interpretação e interdisciplinarmente foi um aspecto escrito por outro entrevistado. Sabidamente, os professores das escolas particulares não são assegurados por contratos profissionais igualmente no meio público, perdendo não só benefícios como a mudança de classe de acordo com o tempo de serviço, mas também possuem uma relação estreita com o mercado de trabalho, que é competitivo e exige dos empregados constante atualização e eficiência na sua profissão para não perder o emprego. Tal característica desses profissionais influencia na forma como as adaptações previstas pelo Enem serão efetivadas na escola, pois, eles dependem diretamente do resultado dos alunos como parte da sua avaliação profissional.

A pressão da sociedade civil sobre os professores para que se adequassem ao modelo do Enem foi citada por dois docentes como advinda de alguns pais, que priorizam o resultado e não o processo.

Outro sujeito de pesquisa comentou sobre o ranqueamento que é realizado entre as escolas de Ensino Médio, atrelado à cultura da avaliação que reflete diretamente sobre a pressão aos professores.

O aspecto de ser a maior possibilidade de acesso as Universidades públicas reforçou a pressão aos professores, como comenta um entrevistado. Indo ao encontro das opiniões levantadas através do questionário, o artigo de Silva (2012) aponta que os professores acabam legitimando o discurso do governo e se sentem responsabilizados pelo insucesso dos estudantes no Enem, ou seja, desconsidera-se a relevância de todos os fatores externos a prática pedagógica do professor que irão influenciar na aprendizagem e conseqüentemente êxito no exame. Nesse tocante, esta autora argumenta que o Enem ignora o contexto de cada escola e as individualidades dos estudantes, contribuindo para algumas conseqüências como a

perda de identidade do professores, o ranqueamento das escolas e dos alunos e mudanças de paradigmas e concepções educacionais.

Algumas medidas foram tomadas pelo Inep para que essa situação seja amenizada. Os dados que estabeleciam um ranqueamento por escola até 2016, serão extintos a partir da prova de 2017. Segundo coletiva realizada sobre mudanças previstas no Enem após uma consulta pública, a atual presidente do Inep, Maria Inês Fini, comenta que o ranking por escola era colocado a serviço do marketing feito pelas escolas, onde estas chegavam a selecionar estudantes para classes especiais a fim de aumentar a posição da escola no ranking. Tal medida tomada agora já fora anunciada como essencial pelos professores e especialistas da área que acreditam no real sentido da educação, e não para servir ao aumento das desigualdades sociais.

Ainda referente a pressão da sociedade civil sobre os resultados obtidos pelos alunos no Enem, a coordenadora pedagógica comenta que não houve pressão por parte da comunidade escolar, mas para ela “[...] A pressão veio de nós mesmos, para sermos justos com nossos alunos.”. Essa citação representa claramente o que Simão (2016) já havia mencionado quando discutimos sobre a filosofia embutida na pedagogia das competências adotada pelo Enem, que responsabiliza o indivíduo pelo sucesso, a competência depende do esforço individual, o que neste caso está representado pela competência ou não dos professores na preparação adequada dos alunos para realizar a prova do Enem.

A última questão foi referente à diminuição da desigualdade social por intermédio do Enem. Para dois dos professores e para a coordenadora pedagógica a desigualdade social só será reduzida através do Enem se houver uma rede de políticas públicas atreladas ao Exame. Um exemplo citado foi o sistema de cotas. Desse modo, conforme é articulado no trabalho de Santos (2011), se a apropriação da concepção pedagógica instituída pelo Enem não for feita esclarecida e aprofundadamente, este exame tende a efetivar-se igualmente os exames vestibulares, com treinamentos específicos e engessados para obtenção do êxito no exame e, que em decorrência continua a privilegiar as escolas e alunos com melhores condições de acesso ao conhecimento sistematizado.

Para outro professor, o Enem colaborou por descentralizar as provas. Como havíamos citado anteriormente, o fato da descentralização tem um lado positivo por quebrar as barreiras geográficas para realização da prova, porém, que alunos conseguirão ter a possibilidade de manter-se longe de casa para estudo? Provavelmente as pesquisas que seguirão esta realidade irão mostrar um nível de desigualdades sociais ainda maiores, principalmente sobre o acesso aos cursos mais concorridos. Esse ponto é crucial e merece destaque, pois, em um primeiro

momento acabamos quase que deslumbrados com tais ideias, mas que na verdade maquiagem as reais precariedades das escolas brasileiras, que dificilmente presenciaremos casos que fogem de um determinismo social voraz. Cabe pensar, por exemplo, a que cursos superiores pleitearão os alunos das escolas públicas do sertão nordestino? Definitivamente a lógica do Enem não está atrelada a luta deste enfrentamento social que vivenciamos.

Um entrevistado indicou o fato da certificação do Ensino Médio através do exame como um possível meio para diminuir as desigualdades sociais. Porém, após consulta pública realizada sobre o Enem pelo Inep em 2017, foi apresentado pelo ministro da educação, Mendonça Filho, e pelo Inep, no dia 09 de março de 2017, algumas mudanças na estruturação do exame. Dentre as medidas, o Enem “[...] deixa de certificar o ensino médio, o que volta a ser feito pelo Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (Encceja), que é o exame adequado para esse fim, em uma parceria com estados e municípios.” (Inep, 2017). Portanto, o que havia se constituído como um ganho para a diminuição da desigualdade social no sentido de ampliar a oportunidade de conclusão do Ensino Médio para aqueles que não concluíram em tempo integral, conforme cita a professora entrevistada, perde sua função com as mudanças instituídas no presente ano.

Outro fator que pode contribuir para tal aspecto foi citado por um professor, onde este indica que a prova do Enem possui uma característica mais humana e menos desigual. Sob esse ponto de vista, acreditamos que em comparação a uma prova composta essencialmente por definições e conceitos o Enem tem a possibilidade de promover questões mais contextualizadas e direcionadas aos contextos dos estudantes, porém, isso não garante um viés humanizador à essa prova, que na sua essência contribui ao selecionamento e, desse modo, à exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos parágrafos finais dessa pesquisa, após um amplo estudo histórico e de campo sobre o Ensino Médio e sua relação com o Enem, percebemos que a implementação das políticas públicas educacionais brasileiras, na sua maioria, reforça as mazelas das desigualdades sociais, que historicamente diferenciaram o acesso e a permanência à educação básica de qualidade para todos. Nesse sentido, de acordo com Saviani (2008) fica claro que a distinção da escolaridade entre a sociedade de classes brasileira é fomentada para garantir a hegemonia da classe dominante.

Em consonância com a leitura do sistema educacional brasileiro realizado por Santos (2011), podemos dizer que esse sistema assemelha-se a analogia do afunilamento, tendo em vista, principalmente no Ensino Médio, o grave problema da evasão escolar dos estudantes das escolas públicas e o prosseguimento nos estudos dos filhos das classes econômicas mais privilegiadas. A elaboração das políticas públicas educacionais, especialmente as referentes ao Ensino Médio e ao Enem, que trazem no seu texto e discurso a finalidade de democratizar o acesso ao Ensino Superior mostram na sua efetivação outra realidade, pois, como um mecanismo de seleção que não quebra com a lógica meritocrática, a qual não considera as desigualdades educacionais brasileiras, mas responsabiliza o indivíduo pelo seu insucesso, amplia a concorrência por vagas no Ensino Superior público a nível nacional através do Sisu, dentre outras medidas que analisamos anteriormente que indicam para a manutenção da ordem dominante através do Enem.

De acordo com Saviani (2008) a prática pedagógica em prol da diminuição das desigualdades sociais precisa iniciar e acabar com a prática social, sendo assim, não é por meio de um referencial pautado na pedagogia das competências de ordem neoliberal, que superaremos no chão da escola a perpetuação de uma pedagogia não-crítica, desvinculada da prática social dos estudantes, mas vinculada a interesses econômicos da classe hegemônica.

A educação básica brasileira, sobretudo o ensino médio, carece de uma identidade clara e coerente com o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais brasileiras. Nesse sentido, Krawczyk (2011, p.4) comenta que “Fala-se da perda da identidade, quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional.”. Esse foi exatamente o panorama identificado na escola investigada, que está em meio a uma troca de referenciais teóricos no sentido de puramente conservar a relação propedêutica da escola, sobretudo do Ensino Médio.

Em meio ao conturbado cenário político que presenciamos em nosso país, a pauta da reformulação educacional que considere todas as conquistas da classe trabalhadora e os necessários avanços educacionais é tratada de forma autoritária, provisória e descontínua.

Infelizmente, como já havíamos revisado sobre a história do Ensino Médio, esta etapa é marcada essencialmente pela dualidade na formação, e por constantes avanços e retrocessos de acordo com a corrente das trocas das lideranças políticas do governo, fato esse que é renovado e perpetuado até hoje. Sobre essa questão, Saviani (1997, p.128) comenta que “Parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores.”. Para

os que atuam diariamente nas escolas o panorama das discontinuidades das políticas públicas educacionais contribui para gerar descaso e descompromisso às questões políticas.

Ainda com relação às discontinuidades das políticas públicas é importante citar que esse fato se verifica na própria concepção e organização da prova do Enem. As mudanças que foram implementadas nesse exame após sua criação em 1998 mostram diferenças de concepções educacionais muito claras, as quais atribuímos diretamente ao ministro da educação e ao presidente no Inep responsável por tais alterações. Para demonstrar isso, basta que acompanhem as entrevistas cedidas pela atual presidente do Inep, Maria Inês Fini, que foi uma das responsáveis pela criação deste exame e esteve afastada do cargo por alguns anos. Em menos de um ano no cargo as mudanças realizadas por ela sobre a organização e estruturação do Enem foram inúmeras, bem como as críticas aos seus antecessores na presidência do Inep.

Quanto aos desdobramentos e possíveis contribuições da utilização do referencial do Enem para a escola investigada, percebemos que os professores na maioria dos casos desconhece a sua legislação e fundamentação teórica com profundidade, diante das pressões exercidas pela sociedade civil à escola como responsável pela preparação dos alunos para o Enem, alguns professores instituem mudanças em determinados aspectos da sua prática pedagógica, no sentido de mostrar que estão atualizados a esse referencial, sendo que na verdade continuam atrelados a um ensino tradicional.

Ressaltamos também que a apropriação acrítica da fundamentação teórica do Enem promove uma formação pautada no modelo neoliberal, de um trabalhador com as competências necessárias para o atual mercado de trabalho. Porém, o referencial do consonante e integrante da legislação educacional vigente traz consigo elementos pedagógicos que podem auxiliar na superação do ensino conteudista e descolado dos contextos sociais atuais, desde que sejam utilizados a partir de uma base epistemológica dialética e histórica, como por exemplo, a pedagogia histórico-crítica de Saviani.

Dentre esses elementos podemos citar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, a contextualização dos conhecimentos, discussões sobre questões emergentes da sociedade civil, vivências a partir da teoria e vice e versa, dentre outros. No entanto, chamamos atenção que esses elementos não são fruto do modelo do Enem, na verdade eles emergem de um histórico cenário de embates na área da educação contra o ensino tradicional.

Para finalizar, esperamos que as contribuições deste trabalho promovam a criação de novos espaços para a reflexão das práticas docentes e sobre a organização pedagógica escolar, dialogando com as novas demandas políticas e sociais vigentes e as que serão implementada,

principalmente as direcionadas ao Ensino Médio. Com relação a escola investigada, o nosso próximo passo é desenvolver junto aos professores e a coordenação pedagógica espaços formativos que possibilitem olhar sobre os principais pontos discutidos neste trabalho e efetivar a nossa proposta de formações sobre as políticas que envolvem o Enem. Acreditamos que a efetivação e a consolidação desse espaço de formação com os professores e coordenação pedagógica, sobre as questões suscitadas pelas políticas educacionais é o primeiro passo para que consigamos avançar na proposta de um Ensino Médio com uma identidade clara, para além da preparação para o Enem, promovendo um ensino que qualifique os estudantes para sua participação social e individual de maneira esclarecida e responsável.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de referência do ENEM de 2009**. Brasília: MEC/INEP, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz_referencia_novoem.pdf. Acesso em 02.09.2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

INEP, 2015. **Relatório Pedagógico do Enem 2011-2012**. Diretoria de avaliação da Educação Básica. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1401>. Acesso em 10 de julho e 2016.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. *Rev. Cadernos de pesquisa*. v.41 n.144 SET./DEZ. 2011

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>.

REIS, Ana Queli Mafalda. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como indutor da prática curricular de professores de matemática a partir da perspectiva de contextualização. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). 116f. Unijuí, RS, 2012.

REZENDE, Flavia et al. Recontextualização do Currículo Nacional para o Ensino Médio de física no discurso de professores. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 3, p. 55-74, 2014.

SAMPAIO, Edilma Mota Rodrigues. **O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nas escolas de Campo Grande/MS: a influência na prática pedagógica segundo os professores de matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação). 163f. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande / MS, 2012.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em revista**, n. 40, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 40. ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Claudene Souza. Estudo qualitativo sobre as mudanças que o Enem provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do Ensino Médio. *Rev. Espaço do Currículo.* v.4, n.2, pp.186-196, Setembro de 2011 a Março de 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>.

SILVA, Filomena Lucia Grossler Rodrigues da; SHEIBE, Leda. 2012 – p. 39 Desafios políticos, teóricos e práticos para a implantação do Ensino Médio integrado à educação profissional. *In: Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores.* Org. PUENTES, Roberto Valdés et al. Uberlândia, 2012, EDUFU.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.