

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM:
INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO – IFES.**

ANA CARLA GUJANWSKI FERREIRA

2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM: INFLUÊNCIA
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO – IFES.**

ANA CARLA GUJANWSKI FERREIRA

Sob a Orientação da Professora
Dr^a Nádia Maria Pereira de Souza

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Setembro de 2015

INSERIR AQUI A FICHA CATALOGRÁFICA

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

ANA CARLA GUJANWSKI FERREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 03/09/2015

Nádia Maria Pereira de Souza, Dra. UFRRJ

Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dra. UFRRJ

André Elias Fidelis Feitosa, Dr. FIOCRUZ

DEDICATÓRIA

À minha família.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Nádia Maria Pereira de Souza – UFRRJ,

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ,

A todos os Professores do Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ,

A todos os funcionários do PPGA,

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes,

À Diretora Geral Maria Valdete Santos Tanure e todos os Servidores do Ifes - Campus de Alegre.

À Direção Geral e Equipe Gestora do Ifes- Campus Santa Teresa,

Às colegas e estagiárias do Núcleo de Gestão Pedagógica,

Aos Professores do Ifes - Campus Santa Teresa, participantes da pesquisa,

À Prof.^a Ms. Walkyria Barcellos Sperandio,

A todos os colegas da Turma 2013/2 do PPGA,

Ao meu irmão Kelmer,

À Secretária Executiva da RACEFFAES, Glorinha Sartori Sampaio,

Ao Diretor, Coordenadores, Monitores e alunos do CEFFA do Bley,

Ao Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno – UFRRJ e à Prof^a. Dra. Lia Maria Teixeira de Oliveira – UFRRJ, da Banca de Qualificação,

Ao Prof. Dr. André Elias Fidelis Feitosa – FIOCRUZ e à Prof^a.Dra. Lia Maria Teixeira – UFRRJ da Banca de Defesa da Dissertação.

Agradeço imensamente a Deus por ser o Dono dos meus pensamentos e o Mestre das minhas ações...

RESUMO

FERREIRA, Ana Carla Gujanwski. **O Exame Nacional do Ensino Médio - Enem: Influência na Prática Pedagógica dos Professores da Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES.** 2015. 71 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa Educação e Gestão no Ensino Agrícola, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa tendo como objetivo geral investigar a influência dos conteúdos da Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem na prática pedagógica dos professores da Educação Profissional. Partiu-se da revisão da literatura relativa às Políticas Públicas de Avaliação Externa e a prática pedagógica docente que se estendeu até o final da investigação, com a qual se objetivou analisar os impactos do Enem para o ensino médio no Brasil identificando pontos positivos e negativos desta política educacional. Na sequência, realizou-se uma entrevista semiestruturada para a coleta dos dados de campo, com 07 (sete) professores das disciplinas de Formação Técnica do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio oferecido pelo Campus Santa Teresa, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes. As entrevistas foram submetidas a uma análise de conteúdo, por meio da técnica de análise categorial, conforme Bardin (2011). Finalmente, para aprofundar o conhecimento sobre as questões curriculares, procederam-se consultas a projetos pedagógicos, planos de ensino e avaliações realizadas para identificar os saberes mobilizados pelos professores da Formação Técnica do Curso pesquisado frente às competências e habilidades avaliadas pelo Enem.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Avaliação Externa; Enem; Educação Profissional; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

FERREIRA, Ana Carla Gujanwski. **The National High School Exam - Enem: Influence on the Pedagogical Practice of the Professional Education Teachers of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo – IFES**. 2015. 71 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Agronomy Institute, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2015.

The present work is bound to the research line Education and Management in Agricultural Teaching, from the Graduate Program in Agricultural Education (PPGEA) of the Rural Federal University of Rio de Janeiro (UFRRJ). The research was developed on a qualitative perspective having as general purpose to investigate the influence of the contents of the Reference Matrix of the National High School Exam – ENEM on the pedagogical practice of the Professional Education teachers. The starting point was the literature review of the Public Policies of External Evaluation and the teaching pedagogical practice that continued until the end of the investigation, with which aimed to analyze the impacts of Enem to high school in Brazil identifying positive and negative points of this educational policy. In sequence, a semi-structured interview for the collection of field data was held, with 07 (seven) teachers from the Technical Training disciplines of the Technical Course in Environment Integrated to High School offered by the Santa Teresa Campus from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo – Ifes. The interviews were submitted to a categorical analysis, according to Bardin (2011). Finally, to deepen the knowledge about the curricular issues, consultations to educational projects, teaching plans and evaluations were held up to identify the knowledge mobilized by teachers from the Technical Training of the Course research based on the competencies and skills evaluated by Enem.

Keys Words: Public Policies of External Evaluation; Enem; Professional Education; Teaching Practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de inscritos no Enem no período de 1998-2015	18
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Reformulações ocorridas no Enem a partir de 2001	16
Quadro 2 – Formato, duração, características da prova do Enem até 2008 e do NOVO Enem 2009	17
Quadro 3 Desempenho do Campus Santa Teresa/IFES no Enem (2010 – 2013).....	34
Quadro 4 – Objetivos Específicos da pesquisa e os respectivos instrumentos para a obtenção dos dados.	35
Quadro 5 – Identificação do perfil dos professores-sujeitos da pesquisa.	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAST	Colégio Agrícola de Santa Teresa
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFETES	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAGRI	Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DEM	Departamento de Ensino Médio
EAD	Educação à Distância
EAFAST	Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPA	Escola Prática de Agricultura
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SEAV	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENTEC	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SESG	Secretaria de Ensino de 2º Grau
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SISUTEC	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
SNE	Sistema Nacional de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo
TRI	Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. REVISÃO DE LITERATURA	5
2.1. A Educação Profissional e a reforma do ensino - Da Constituição Federal às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM	6
2.2. As Políticas Públicas de Avaliação Externa do Brasil	10
2.3. O Exame Nacional do Ensino Médio: Estrutura e Concepção.....	14
2.4. A Matriz de Referência do “Novo Enem” e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	19
2.5. O Enem como Política Pública de Avaliação Externa	21
2.5.1. Impactos do Enem para a Educação Básica - Aspectos favoráveis e desfavoráveis.	24
2.6. A Prática Pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	26
3. LOCUS DA PESQUISA: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Campus Santa Teresa: A evolução histórica da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa x Educação Profissional neste contexto x Desempenho no Enem.	29
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
4.1. Objetivos da Pesquisa.....	35
4.2. A Delimitação do Estudo	35
4.3. Metodologia da Investigação	37
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO DO ESTUDO	40
5.1. O Enem COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Categoria 1).....	40
5.2. A MATRIZ CURRICULAR DO Enem, AS COMPETÊNCIAS E A PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO - (Categoria 2).....	43
5.3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES E O ENEM - (Categoria 3).....	45
5.4. AS AÇÕES DO CAMPUS SANTA TERESA DO IFES RELACIONADAS À PREPARAÇÃO PARA O ENEM - (Categoria 4).....	48
5.5. OUTRAS QUESTÕES DE NATUREZA GERAL - (Categoria 5).....	49
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
7. REFERÊNCIAS.....	56
8. APÊNDICES	63
Apêndice A - Convite aos Professores do Curso para participação na pesquisa.....	64
Apêndice B - Roteiro da entrevista semiestruturada com Professores participantes da pesquisa.	65
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	66
9. ANEXOS.....	68
Anexo A - A Organização Curricular do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Teresa do Ifes, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2010).	69
Anexo B - A Matriz Curricular do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Teresa do Ifes – PPC (2010).	70
Anexo C – Parecer da Comissão de Ética na Pesquisa da UFRRJ/COMEP.	71

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objeto a investigação da influência dos princípios, concepções e diretrizes do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem como política pública de avaliação, na prática pedagógica dos professores dos componentes curriculares de Formação Específica do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio.

A presente pesquisa insere-se na área de Educação e Gestão do Ensino Agrícola e na linha de pesquisa do PPGEA/UFRRJ de Metodologia do Ensino e da Pesquisa para a Educação Agrícola.

A investigação foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes, no Campus Santa Teresa, localizado no Município de mesmo nome, inserido na Região Serrana do Estado do Espírito. Com um PIB agropecuário alcançando 43% do Produto Interno Bruto Regional, caracteriza-se como a região capixaba com maior expressão na área de agropecuária. Portanto, as atividades agropecuárias marcam a vocação econômica da região seguida pelo segmento turístico oportunizado pelo clima de montanha e por iniciativas empreendedoras dos atores regionais, públicos ou privados.

O aspecto decisivo para a escolha desta temática como objeto de pesquisa para a realização deste trabalho foi a relevância do Enem no cenário educativo e no contexto profissional no qual a autora atua, onde as ações envolvendo a temática, desde a preparação dos estudantes, acompanhamento ou avaliação dos resultados do Enem envolvem principalmente os professores dos componentes curriculares de Formação Geral.

A pesquisadora sempre atuou profissionalmente na educação básica, iniciou sua vida profissional em escola particular com educação infantil e posteriormente, assumiu o cargo de Professor de Escola Pública através de concurso, também de educação infantil onde permaneceu por dez anos. Após concluir sua graduação em Pedagogia com Habilitação em Inspeção Escolar, foi aprovada em novo concurso público para nível superior quando iniciou suas atividades na antiga Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa, atual Campus Santa Teresa do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes, no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, atividade que exerce há vinte anos.

Desde 2011 encontra-se lotada no Núcleo de Gestão Pedagógica integrando a equipe pedagógica do Ifes. Possui como parte de suas atribuições, implementar o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem; atuar na elaboração das propostas curriculares dos cursos, em consonância com as diretrizes curriculares nacionais, bem como em sua permanente avaliação e reestruturação; realizar atividades de orientação educacional e profissional dos educandos e apoiar as atividades de planejamento e integração dos Núcleos de Cursos Técnicos e Integrados e de Cursos Superiores.

Com grande parte de sua vida profissional voltada para a educação básica em escola de nível médio, teve a oportunidade de acompanhar o Exame Nacional de Ensino Médio – Enem, desde a sua criação em 1998, suas modificações ao longo deste período e sua consolidação como avaliação de larga escala. Acompanhou também, o trabalho dos professores, o desempenho dos estudantes, além de compartilhar o desafio de formar técnicos preparados para o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, em condições para realizar os processos seletivos de acesso ao Ensino Superior, atualmente, vestibulares e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que usa a nota do Enem para a classificação dos candidatos no acesso à educação superior pública e privada, em algumas Instituições de Educação Superior do país.

Sendo cada vez mais valorizado pelos estudantes, pelos pais e pela sociedade em geral, o Enem é entendido como um importante instrumento de avaliação externa, para aferir

indicadores de qualidade da educação básica, principalmente pelos resultados que pode representar.

A experiência junto à equipe pedagógica do Campus, acompanhando os processos de ensino dos cursos técnicos e superiores indica como o Enem impacta o estudante, que vê no Exame uma oportunidade de acesso à Educação Superior através do SISU. Com o advento do Programa Universidade Para Todos - PROUNI esta possibilidade foi ampliada, permitindo a oferta de bolsas em Instituições de Ensino Superior Privadas, principalmente para o estudante de baixa renda oriundo da Escola Pública, clientela que caracteriza a maioria em nosso Campus.

Respalhada por seu histórico profissional e instigada por indagações da prática cotidiana, a autora direcionou a investigação para a questão do Enem e sua influência na prática pedagógica dos professores dos componentes curriculares de Formação Técnica considerando o foco no curso técnico integrado. Neste estudo, tomou-se como objeto tanto o currículo do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, oferecido no Campus Santa Teresa, quanto a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, proposta pelo Ministério da Educação - MEC.

Os sujeitos da investigação foram compostos por uma amostra representativa dos professores que ministram quinze componentes curriculares de Formação Específica do Curso, sendo eles: Geoprocessamento; Técnicas de Recuperação de Áreas Degradadas; Geomorfologia, Ciência e Conservação do Solo; Fundamentos de Climatologia; Noções de Elaboração de Projetos e Diagnóstico Socioambiental; Fundamentos de Saneamento e Saúde Pública; Prevenção e Controle da Poluição; Estatística para o Meio Ambiente; Segurança do Trabalho; Ações Ambientais e Tecnologias Sustentáveis; Hidrologia, Manejo e Conservação de Bacias Hidrográficas; Manejo e Tratamento de Resíduos Sólidos e Efluentes; Legislação e Licenciamento Ambiental; Gestão Ambiental Empresarial e Ética e Educação Ambiental.

Esses quinze componentes, aliados aos de Formação Geral compõem a Organização Curricular do Curso que, atendendo o disposto no Decreto Nº 5.154/2004, Inciso I, § 1º do Artigo 4º, está organizado na forma integrada de ensino que de acordo com o citado artigo se refere aos cursos planejados para conduzir o estudante egresso do Ensino Fundamental à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma Instituição de Ensino, com matrícula única.

Assim, com referência ao currículo integrado, o estudo apoiou-se teoricamente em diversos autores, destacando-se Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), quando estes destacam que a educação geral deve ser parte inseparável da educação profissional em todos os campos da preparação para o trabalho, numa concepção de trabalho como princípio educativo, visando à superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Teresa, este curso propõe oportunizar melhores condições de cidadania, de trabalho e de inclusão social aos jovens e adultos que buscam uma formação profissional de qualidade e de maiores oportunidades de vida. “Ao egresso será concedido o certificado de conclusão do ensino médio e, ao mesmo tempo, será diplomado em uma profissão técnica de nível médio que possibilitará sua inclusão no mundo do trabalho.” (PPC CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE - Ifes, 2009).

Considerando que os discursos oficiais argumentam em geral que o Enem poderá servir como mecanismo de auxílio ao ingresso no ensino superior, com vistas à continuação de estudos ou inserção no mundo do trabalho e sabendo que esse Exame avalia o estudante em relação às competências construídas durante a educação básica e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio compõe esta etapa da escolaridade é possível perguntar:

Como este Exame, enquanto política pública de avaliação do ensino médio influencia na prática pedagógica dos docentes das disciplinas de Formação Específica do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do Ifes, Campus Santa Teresa?

Com a intenção de situar o problema sobre o qual este trabalho se propõe analisar, quer seja: a influência do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, na prática pedagógica dos docentes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, julgou-se pertinente uma análise dos documentos legais relacionados ao Ensino Médio e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Desta forma, neste texto procurou-se apresentar, de forma breve, as modificações que atingiram os anos finais da educação básica, desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, passando pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, respectivamente em 1998 e 1999, e a recente reformulação destes documentos entre 2011 e 2012.

Também não foi possível ignorar, por tratar-se de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inicialmente homologadas em 1997 e reformuladas em 2012.

Os documentos normativos do Exame Nacional do Ensino Médio desde sua criação, em 1997 até sua recente reformulação em 2009 foram analisados na intenção de identificar as dificuldades e os avanços que estes documentos publicados pelo Ministério da Educação propiciaram no cotidiano de professores e estudantes.

Sendo assim, o Enem como Política Pública de Avaliação Externa foi situado com ênfase em sua Matriz de Referência e apresenta-se ainda uma análise dos seus impactos para a Educação nos aspectos favoráveis e desfavoráveis.

Através da pesquisa dos dados divulgados pelo INEP identificou-se a evolução da adesão dos participantes ao longo destes dezessete anos de aplicação do Enem e a relação com as reformulações de ordem social e pedagógica ocorridas no Exame.

O período de delimitação desse estudo foi de 2014 a 2015, quando foi possível uma investigação abrangente por meio de pesquisas documental e bibliográfica que pautou-se em temas que pudessem contribuir com a discussão, além de entrevistas semiestruturadas. Os dados, informações e conhecimentos adquiridos ao longo do estudo foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011).

As peculiaridades da prática pedagógica dos docentes da educação profissional foram abordadas também no Capítulo 2 de forma específica, pois entende-se que o professor no cotidiano de sua profissão influencia os estudantes em suas condutas, mas também é influenciado em sua prática pelas diversas mudanças nos contextos social, econômico e político.

No Capítulo 3, a pesquisa voltou-se para o âmbito da história do Campus Santa Teresa desde sua origem como Escola Agrotécnica Federal e as transformações em sua estrutura e funcionamento ao longo dos últimos setenta e cinco anos, determinadas pelas alterações na legislação educacional influenciadas pelo cenário sociopolítico nacional. Buscou-se ainda apresentar neste capítulo, o desempenho do Campus Santa Teresa nas últimas quatro edições do Enem e as ações desempenhadas em seu âmbito para preparação dos estudantes para este Exame.

A metodologia da pesquisa foi abordada no Capítulo 4. Indicou-se o caminho percorrido pela pesquisadora. Definiu-se o objetivo da pesquisa e delimitou-se o cenário investigado. Ainda neste capítulo apresentou-se a metodologia de pesquisa utilizada e os instrumentos de coleta de dados definidos para a realização da mesma.

No âmbito da influência do Enem na prática pedagógica dos professores da educação profissional, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os professores do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, com objetivo de identificar e caracterizar as concepções, a importância e as repercussões do Enem no cotidiano do Campus, na opinião destes professores, assim como identificar as práticas influenciadas pelo Enem.

No Capítulo 5 foi realizada a discussão dos resultados do estudo. O procedimento de análise e categorização dos resultados baseou-se na “Análise de Conteúdos” a partir das orientações de Laurence Bardin (2011). Agruparam-se os dados das entrevistas em cinco categorias de análise definidas previamente com o intuito de responder à questão inicial da investigação.

E, finalmente no Capítulo 6, a título de Considerações Finais, foram apresentadas as concepções do Enem como política pública de avaliação da educação básica para os professores da Educação Profissional e empreendeu-se a tentativa de responder se a prática pedagógica especialmente desses professores é influenciada pelo Enem.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A história da avaliação no Brasil se constitui em objeto de estudo de diversos autores que se ocupam em compreender este fenômeno que tem ocupado o cenário da educação brasileira, em todos os níveis e modalidades de ensino no país. Tal aspecto tem assento na necessidade de controle e de resultados impulsionados e direcionados principalmente pela ordem econômica, referenciados pelos Organismos Internacionais.

No Brasil tais influências são datadas marcadamente na década de 1990 com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, com o “principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica”. (INEP, 2011), e que se traduzem nas práticas avaliativas vigentes em 2015. Dentre elas o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, foco desta investigação.

O Exame Nacional do Ensino Médio - Enem enquanto avaliação externa da aprendizagem de estudantes egressos do Ensino Médio parece que tem interferido na estrutura da educação nacional em amplo espectro. Segundo Alves (2009), por sua proposta de avaliar através da problematização e reflexão dos conteúdos, tornando o momento da avaliação um momento de aprendizagem, direcionando ao desenvolvimento de um ensino “baseado na pluralidade integrada entre as disciplinas estudadas como um todo, e não de forma fragmentada”.

Em conjunto com os Parâmetros Curriculares Nacionais, com as Diretrizes Curriculares Nacionais e outros instrumentos normativos, fundados, todos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, configuraram uma nova visão de educação e de homem para o Ensino Médio.

Pretendeu-se com este trabalho analisar a influência dos conteúdos do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem na atuação profissional dos professores da Formação Específica do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio oferecido no Campus Santa Teresa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes.

Para melhor situar o problema, no primeiro momento buscou-se pesquisas em banco de dados da Capes e em Programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado de Instituições de Ensino, que pudessem contribuir para elucidar a relação que seria estabelecida entre o Enem e a prática pedagógica de professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Assim, recorreu-se a pesquisas, que já foram realizadas com a mesma temática ou próxima à proposta do presente trabalho. A investigação foi abrangente e pautou-se em temas que pudessem contribuir com a discussão da temática, como: Políticas Públicas Educacionais, Educação no Brasil, Política de Avaliação Externa, Enem, Práticas de Ensino na Educação Profissional, dentre outras relacionadas. As pesquisas foram realizadas em periódicos, publicações e livros.

Nestas buscas verificou-se que existem poucos trabalhos científicos que abordam especificamente essa temática. Encontrou-se somente trabalhos que se aproximam das questões que definiu-se como temática para o trabalho.

Mesmo com a ausência de investigações que tratassem especificamente da temática relacionada à influência do Enem na prática docente da Educação Profissional, teve-se acesso a um artigo publicado por Zanchet (2007) oriundo da pesquisa desenvolvida durante o Programa de Doutorado em Educação, intitulado “O Exame Nacional do Ensino Médio -

Enem: o que revelaram professores do Ensino Médio acerca dessa avaliação”, no qual discute com base nos depoimentos de professores, se o Enem repercutiu na prática de ensino no nível médio e de que forma.

Somou-se o artigo publicado na Revista Políticas Educativas por Piunti e Oliveira (2012) intitulado “Exame Nacional de Ensino Médio: mudanças no trabalho docente a partir dessa política” e a Dissertação de Mestrado de Sampaio (2012) intitulada “o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem nas escolas de Campo Grande/MS: a influência na prática pedagógica segundo os professores de matemática”, ambos retratando diretamente a prática docente, também contribuíram nesta fase inicial de embasamento teórico, com referência aos conceitos e autores referentes ao tema prática pedagógica.

Além das publicações, trabalhos científicos e dispositivos legais, no decorrer desta pesquisa bibliográfica inicial analisaram-se também alguns documentos institucionais do Ifes: O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (ciclo 2009-2013); o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (PPC) e o Plano de Trabalho Docente dos Professores de Formação Específica dos cursos objeto dessa pesquisa. Tais ações foram realizadas como intuito de entender a relação entre as ações propostas pelo Ifes, campus Santa Teresa e as propostas realizadas pelos professores.

Para fundamentar as referências sobre o Exame Nacional do Ensino Médio recorreu-se a documentos como os relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Documento Base do Enem e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

2.1. A Educação Profissional e a reforma do ensino - Da Constituição Federal às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM

A educação no Brasil tem sido alvo de muitas reformas curriculares, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 208, inciso II afirma o dever do Estado em assegurar a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”. Nos anos que se seguiram observamos um processo de ampliação da oferta do ensino médio.

Dentro deste contexto de mudanças influenciado pela Nova Constituição se inserem a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) e vários documentos oficiais posteriores organizados pelo Conselho Nacional de Educação. Dentre eles o Parecer CEB Nº 15/1998 com a Resolução Nº 03/1998 e o Parecer CEB Nº 16/1999 com a Resolução Nº 04/1999 que instituíram respectivamente Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Médio, imediatamente após a promulgação da LDBEN Lei Nº 9.394/96.

Segundo Oliveira (2012), a reforma no ensino brasileiro não recebeu influência apenas das leis promulgadas. As pressões do cenário internacional e das agências financiadoras de projetos nos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, exerceram papel fundamental no estabelecimento de políticas públicas educacionais brasileiras na década de 1990.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) ao estabelecer que o ensino médio passasse a fazer parte da educação Básica confere a este nível de ensino uma nova identidade:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Na busca da universalização da educação básica, mudanças curriculares e estruturais foram implementadas (BRASIL, 2010). Entre elas, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que incorporou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da Lei n. 11.494/07, que garante financiamento específico para todas as etapas da educação básica, inclusive o ensino médio.

Dentre outras ações do PDE, cita-se o Programa Brasil Profissionalizado, criado em 2007 (Decreto n. 6.302/07), que visa fomentar a oferta do ensino médio integrado à educação profissional e em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador, com o objetivo central de superar a fragmentação do conhecimento, através da flexibilização do currículo e articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras.

Cita-se ainda o Plano Nacional da Educação - PNE (Lei Nº 10.172/2001) que inicialmente definiu metas a serem atingidas no ensino médio até 2011. O PNE 2001-2011 recebeu muitas críticas principalmente com relação a não explicitação dos mecanismos de financiamento que permitiria o acompanhamento dos investimentos e a avaliação dos resultados.

Em 2010 foi encaminhado ao Congresso Nacional Projeto de Lei (PL 8035/2010), que após tramitação foi transformado na Lei Ordinária Nº 13.005/2014, aprovada em junho de 2014. Apesar do atraso de quatro anos, o PNE representa um avanço para a Educação básica nacional, visto que o plano determina que o país amplie o acesso à Educação e melhore a qualidade do Ensino até 2024. O PNE é composto de 10 diretrizes, 20 metas e 257 estratégias.

Com relação à versão anterior, o Plano Nacional de Educação - PNE, diferencia-se principalmente por conferir aos trabalhos de aferição dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB por força de lei. Traz também espaços para discussão acerca da elaboração de currículos básicos e avançados em todos os níveis de Ensino.

No tocante ao Ensino Médio e Políticas de avaliação da qualidade, Kuenzer (2010, p. 851), ao analisar as metas do PNE 2011-2020, indica

a necessidade de uma avaliação crítica dos indicadores atuais produzidos pelas metodologias usadas no Enem e na definição do IDEB, com a finalidade de verificar se de fato apreendem a complexidade de realidades tão diversas, ou se, desconsiderando as diferenças, subsidiam a formulação de políticas e programas que acentuam ainda mais as desigualdades.

No plano das ações de reformulação e readaptação curricular foram publicadas pelo Ministério da Educação, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e, no ano 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Tais direcionamentos foram criticados por Kuenzer (2000) por seguirem os pressupostos da reforma da educação dos anos 1990 e do neoliberalismo e, portanto estarem revestidos de ações de cunho conservador, mediado pelas políticas internacionais de intervenção direta na educação do Brasil.

A partir das DCNEM, a contextualização, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências e habilidades são os pontos fundamentais propostos pelo MEC para o Ensino Médio brasileiro. Como exemplo concreto desta interdisciplinaridade, cita-se a divisão do currículo do ensino médio em áreas temáticas de conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Duramente criticados, conforme salienta Moehlecke (2012), principalmente pela excessiva ênfase na flexibilização, autonomia e descentralização do currículo e de subordinar a educação às demandas do mundo do trabalho, estes documentos foram objeto de um amplo debate envolvendo especialistas que culminou na sua revisão e atualização.

Assim, em junho de 2010, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 4/2010) e, em maio de 2011, estabeleceu Novas Diretrizes Curriculares especificamente para o ensino médio (Parecer CNE/CEB Nº 5/2011).

No entanto, mesmo vivenciando um cenário distinto daquele existente por ocasião das DCNEM em 1998, com um crescimento econômico e de mais investimentos na área educacional no país, segundo Moehlecke (2012, p. 53).

Os grandes temas e preocupações presentes no documento das DCNEM da década de 1990 permanecem os mesmos nas novas diretrizes: a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo.

Para Moehlecke (2012) nas DCNEM/2011, a ênfase na avaliação baseada em competências e habilidades, modelo difundido e adotado em todos os sistemas nacionais de avaliação da educação é também reafirmado nas novas diretrizes, conforme nos mostra Moehlecke (2012, p. 55), já que o considerável aumento no número de “componentes curriculares do ensino médio nos últimos anos, mantém-se nas novas diretrizes o discurso da necessidade de um currículo mais flexível, menos engessado”.

Assim, ao que tange a questão do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, conforme está colocado no Parecer CNE/CEB 05/2011, DCNEM (Brasil, MEC, 2011),

a identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre o ensino propedêutico e o profissional através da definição pelas instituições de ensino de uma organização curricular que garanta a abordagem das várias dimensões trabalho, ciência tecnologia e cultura, oportunizando diferentes trajetórias formativas. A profissionalização na Educação Básica é uma das formas de diversificação na formação de milhares de jovens (BRASIL, 2011).

O que se pode perceber é que a Educação Profissional foi talvez a modalidade de ensino que mais sofreu com a política neoliberal¹ vigente nos anos de 1990, por vir de encontro às metas de desenvolvimento econômico impostas pelos bancos internacionais para concessão ou não de créditos aos países, com a finalidade de investimento na educação.

¹ O neoliberalismo é uma orientação econômica que tem como paradigma a mínima intervenção estatal, uma maior liberdade de mercado e uma crescente tendência à redução da ação do Estado nos programas e projetos econômicos e sociais. Conceito apresentado por Cerqueira; Siqueira; Souza (2011, p.135)

Estes organismos pregavam que a educação profissional deveria ter, de acordo com Cerqueira; Siqueira; Souza (2011, p.136) “um caráter flexível e desvinculado da formação geral, pois esse modelo integrado de curso seria de alto custo”. Com tal encaminhamento fragmentado, identifica-se o interesse destes organismos internacionais em conduzir a educação ao atendimento das necessidades de mercado, inserindo os sujeitos, jovens e adultos em postos de trabalho por períodos determinados e de interesse do empregador, fazendo o setor produtivo girar em busca de resultados econômicos. Nesta engrenagem ficam descolados e deslocados de qualquer ação que aja na direção contrária à alienação.

Desta forma, antes mesmo da publicação da LDBEN Nº 9394/1996, o debate sobre a reforma do ensino profissional já era intenso. No ano seguinte, o Decreto n.º 2.208/97, regulamentou a educação profissional, trazendo a principal mudança nessa modalidade de ensino em seu Art. 5º, quando definiu que, “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio”.

Este Decreto foi amplamente criticado por representantes da sociedade civil e de educadores defensores do caráter politécnico da Educação Profissional. Estes repudiaram o novo direcionamento por separar a formação geral da formação técnico-profissional promovendo uma ruptura na estrutura curricular da educação profissional que até aquele momento previa um currículo integrado da formação profissional com o ensino médio.

Finalmente, após sete anos de impasse o Decreto N.º 2.208/97, foi revogado com a homologação do Decreto n.º 5.154/2004, retomando a possibilidade de integração prevista na LDBEN Nº 9394/1996 em seu Art. 4º, §1º prevendo que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio poderá ocorrer nas formas integrada, concomitante e subsequente.

A este decreto está ainda atribuído o mérito de pela Lei Nº 11.741/08 ter seu conteúdo incorporado à LDBEN Nº 9394/1996. Assim, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, localiza-se a educação profissional técnica de nível médio na Seção IV-A do Capítulo II – Da Educação Básica, sendo ressaltado no texto legal o conceito de que os cursos de educação profissionais são de educação básica e passam a compor as políticas educacionais.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) pretendia-se ainda com o Decreto Nº 5.154/2004, que a política de integração fosse priorizada pelo Ministério da Educação, que articularia a concepção de ensino médio e educação profissional sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. Isso demandava uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, homologadas através do Parecer CNE/CEB Nº 16/1999 e a Resolução CNE/CEB Nº 4/1999, que, em concordância com a concepção de educação profissional expressa pelo Decreto Nº 2208/1997, estabeleceram um conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais dos técnicos por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico desintegrados (BRASIL. CEB/CNE, 1999, p.1).

No entanto observou-se que esta priorização não aconteceu e o MEC transferiu para o Conselho Nacional de Educação tal responsabilidade que homologou o Parecer CNE/CEB Nº 39/04 e a Resolução CNE/CEB Nº 1/05, praticamente mantendo o prescrito nas DCN’s para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Mais de uma década após a publicação das primeiras Diretrizes para Educação Profissional Técnica, em 2012, o CNE após amplo debate define pela Resolução CNE/CEB Nº 06/2012 com base no Parecer CNE/CEB Nº 11/2012 novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - DCNEPTN.

Cordão (2013, p. 33) cita que a referência para definição das DCNEPTN-2012, foram as relações atuais do mundo do trabalho, modificados pela evolução tecnológica e as lutas sociais. Para ele, “já não se admite mais a formação de trabalhadores apenas para o desempenho de tarefas mecânicas”.

Tendo, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 definem o currículo de todos os cursos da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica. Assim definindo que a concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos, não somente para os cursos de Educação Profissional, mas de toda Educação Básica (BRASIL, 2012, pág. 12-18).

2.2. As Políticas Públicas de Avaliação Externa do Brasil

Para Alves (2009), as políticas públicas são um instrumento de grande importância, tanto para o Estado quanto para a sociedade. Para o Estado no sentido de implementar ações que irão atender às demandas da sociedade, e para esta que irá receber, através das políticas, serviços governamentais.

Utilizada com distintos significados a expressão política pública pode indicar um campo de atividade, um propósito político bem concreto, um programa de ação ou os resultados obtidos por um programa. Para Alves (2009), o conceito de políticas públicas permeia por diversas ciências como Ciência Política, Direito, Serviço Social, dentre outras dificultando sua conceituação precisa.

Quinalia et al (2013, p. 62) nos mostra que,

a literatura norte-americana estabeleceu três diferentes termos para designar suas dimensões: *polity* (a estrutura institucional do sistema político-administrativo; o sistema jurídico; a máquina administrativa; estrutura e funcionamento do Legislativo, Executivo e Judiciário, o aparato burocrático); *politics* (os processos que compõem a dinâmica política e a competição pelo poder e pelos recursos do Estado, marcadas pela cooperação e pelos conflitos entre forças políticas e sociais, dependendo dos assuntos e dos interesses em jogo); *policy* (os conteúdos concretos das políticas públicas; constitui o Estado em ação, o resultado da política institucional e processual; materializam-se em diretrizes, em programas, em projetos e em atividades que visam resolver problemas e demandas da sociedade).

Para fins deste trabalho optamos pela conceituação de Bucci, citado por Alves (2009) que define políticas públicas como sendo, "programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados". Assim, a educação inserida nas políticas públicas também pode ser beneficiada por ações de políticas sociais.

Para Freitas (2007, p. 51) a intenção do Estado brasileiro em desenvolver estudos na área do planejamento educacional data da década de 1930, porém, destaca que,

foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do estudante e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira.

A autora nos traz ainda que os motivos do governo para o uso de avaliações variam com o tempo e nos mostra que entre 1930 e 1940 foram enunciados em termos de

“necessidade e importância de o estado conferir e verificar resultados ante os objetivos da educação nacional” (FREITAS, 2007, p. 52).

Já nas décadas de 1950-1963, a autora sinaliza como motivo principal

conhecer a realidade, fazer diagnósticos com o intuito de que o estado central, em lugar de acentuar a regulação legal, pudesse fornecer indícios e sugestões para qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. (FREITAS, 2007, p. 52).

Os motivos declarados para “medir, avaliar e informar”, no período de 1964-1984, foram decorrentes “da lógica técnica e econômica que orientou o planejamento centralizado do desenvolvimento nacional” (FREITAS, 2007, p. 52).

Observa-se também, a partir da década de 1960, uma sistemática ampliação do uso de testes educacionais externos, contudo, somente no final da década de 1980, surge a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação do ensino em todos os níveis em âmbito nacional com a implantação em 1991 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Ainda de acordo com Alves (2009) no entendimento do Estado Liberal, as políticas públicas, são uma resposta à sociedade através de ações e procedimentos que visam à resolução pacífica de conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos. Com a Constituição de 1988 e a implementação dos objetivos e direitos fundamentais, políticas públicas são entendidas como um conjunto de planos e programas de ação governamental com objetivo de intervenção no domínio social, por meio dos quais são traçadas as diretrizes e metas a serem fomentadas pelo Estado, caracterizando as Políticas Públicas de Estado que são determinadas por força da Constituição. Já as Políticas Públicas de Governo são determinadas através do Plano de Governo do governante, geralmente são transitórias devidas ao período do mandato.

Conforme estabelecido no artigo 209 da Constituição Federal de 1988, a avaliação é uma Política Pública de Estado, posto que “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:”, em seu inciso II – “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”.

Este preceito é reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no artigo 7º inciso II – “autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. O artigo 9º, inciso IV, corrobora com a afirmativa, ao determinar que a União deverá

assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1988)

Foi no contexto das reformas educativas dos anos 1990 que a relação entre avaliação e políticas públicas foi revigorada e ampliada. Iniciativas dos governos federal, estaduais e municipais foram implementadas com o objetivo de coletar e produzir informações que levassem a tomada de decisões ou em alguns casos revisão de projetos educacionais.

De acordo com Vianna (2003) estas políticas de avaliação direcionadas aos vários níveis de ensino refletem o novo papel do Estado na gestão das políticas educacionais, qual seja o de verificar a oferta e qualidade da educação, buscando melhorias no setor através de políticas públicas. Dentre estas iniciativas, que alcançam milhões de estudantes, do ensino fundamental até a universidade temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, o

Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES. Estes programas são desenvolvidos e gerenciados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, órgão ligado ao Ministério da Educação – MEC.

Bonamino (2012) considera o final dos anos de 1980, um marco na implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica pelo Ministério da Educação, com organização, elaboração e execução do INEP, com a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP, em 1987, para avaliar o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro, conhecido como Edurural.

Posteriormente, continua Bonamino (2012), com a justificativa de ampliar a obtenção de dados e informações sobre o sistema educacional brasileiro como um todo o Ministério da Educação, por meio do INEP, transformou o SAEP em SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, que realizou sua primeira aferição em 1990.

Pilatti (1994) nos fala dos objetivos iniciais do SAEB, regionalizar a operacionalização do processo avaliativo para possibilitar a gestão direta pelas instâncias locais; conhecer e construir parâmetros do rendimento dos estudantes em relação às propostas curriculares; disseminar na sociedade ideias em relação à qualidade desejada e a obtida, considerando o conhecimento a ser democratizado, perfil e prática dos professores e diretores e construir uma base de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas,

Nessa etapa de implantação, podemos observar que seus impactos visavam mais a aquisição de dados e informações sobre a educação nacional e a aferição do resultado do desempenho dos estudantes e das escolas do que atingir a gestão escolar.

Segundo Coelho (2008), em 1995, o SAEB passou por uma reformulação com duas grandes alterações importantes. A partir da aplicação deste ano passou a incluir estudos e análises dos estudantes do ensino médio e da rede particular e incorporar levantamentos de dados sobre as características socioeconômicas, culturais e sobre os hábitos de estudo dos estudantes, além de redefinir as séries avaliadas por amostragem, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. A segunda alteração se referiu à metodologia das provas, com a introdução da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI)² o que possibilitou posteriores comparações entre as diversas aplicações. Isto permitiu a elaboração de políticas públicas em longo prazo.

Em Sousa; Arcas (2010) vimos que na metade da década de 2000, precisamente 2005, trouxe outra importante reformulação do SAEB, que passou a ser composto por duas avaliações. Seu original sistema de avaliação e que é conhecido pelo nome de SAEB que recebeu a nova denominação de Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB; e a outra conhecida com o nome de Prova Brasil que é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC.

A avaliação externa, também chamada avaliação de larga escala, pois atinge grande número de participantes produzindo dados e informações para orientar diversas ações e políticas educacionais, focaliza o ensino e não o estudante, alvo da avaliação interna, processo pelo qual o professor, com base no que trabalhou em sala de aula, procura apreender o que os

² A teoria da resposta ao item (TRI), metodologia de avaliação usada pelo Ministério da Educação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), não contabiliza apenas o número total de acertos no teste. De acordo com o método, o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões (itens). INEP (2011)

estudantes sabem. Sendo assim, na avaliação externa, o que se busca verificar é se o estudante “aprendeu o que deveria ter sido ensinado” (ROCHA, 2007, p. 79).

Para esta autora as avaliações externas ou em larga escala são, em muitas situações, utilizadas para classificar ou certificar escolas ou sistemas de ensino; hierarquizar níveis de desempenho; comparar escolas, criar *rankings* de excelência. Muito embora isto seja posto muitas vezes em segundo plano, ordenado como o objetivo de orientação e promoção de políticas públicas visando à melhoria da qualidade do ensino.

Vianna (2003) subdivide a avaliação de acordo com seus focos ou objetivos e abrange desde a avaliação do ensino ou interna, utilizada pelo professor para verificar como está a progressão do ensino ministrado ou a avaliação da aprendizagem, focada no estudante, onde se pode verificar o processo de sua aprendizagem. Por fim, temos a avaliação do sistema ou sistêmica ou avaliação externa ou de larga escala, esta voltada para a verificação do desempenho, proficiência das instituições ou do sistema de ensino.

Freitas (2009, p.47) define avaliação em larga escala como sendo

um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

Já para Freitas (2007), citada em Alavarse; Bravo; Machado (2012, p. 1),

A avaliação em larga escala firmou-se recentemente no Brasil como componente importante do monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não só à aferição da qualidade dos resultados de ambas como à indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino.

E ainda acrescentamos Rocha (2007, p. 79) ao afirmar que

As chamadas avaliações sistêmicas têm como foco diagnosticar para regular, para redefinir rumos, detectar a distância ou proximidade entre o que é e o que deveria ser; indicar intervenções que são necessárias têm ganhado espaço, no atual cenário educacional brasileiro.

De acordo com Afonso (2009), a avaliação educacional vem constituindo um dos vetores mais expressivos das políticas e reformas educativas desde o final de século passado, sobretudo com o advento dos governos neoliberais e neoconservadores, a partir da crise econômica da década de 1970. Ele analisa no contexto internacional a emergência da avaliação educacional como instrumento das reformas educativas.

Em suas reflexões Afonso (2009), nos mostra que a avaliação educacional não se restringe ao plano pedagógico. Esta problemática ultrapassa os aspectos puramente técnicos e permite estabelecer uma ponte entre os processos pedagógicos e os processos sociais e políticos em sentido amplo. Ela reflete as políticas públicas dos governos e, em muitas ocasiões, pode tornar-se um poderoso instrumento de controle do Estado.

Desta forma, este autor considera que é preciso questionar e verificar a serviço de quem está a avaliação: se é do controle do Estado, do poder coercitivo sobre os professores, sobre a escola; ou se é um instrumento que permite identificar deficiências, buscando corrigi-las no decorrer do processo pedagógico.

Vianna (2003, p. 45), ao falar sobre o impacto dos resultados das avaliações em larga escala no cotidiano escolar o considera mínimo, pois, segundo o autor,

os relatórios demasiadamente técnicos, em linguagem impregnada de termos técnicos desconhecidos dos docentes, são elaborados para administradores, técnicos e para os responsáveis pela definição e implementação de políticas educacionais e não costumam chegar às mãos dos professores para fins de análise, discussão e estabelecimento de linhas de ação. Ainda que obedecem a rigorosos procedimentos estatísticos dificilmente os professores têm condições técnicas para interpretar dados que resultam da *expertise* técnica dos responsáveis pelos relatórios.

Estas ações realizadas por meio de políticas públicas de avaliação externa ao identificar deficiências e carências, sejam em âmbito federal, estadual ou municipal podem estar dando alguns passos para a melhoria do ensino. Contudo, não basta somente avaliar pontualmente por meio de levantamento dados e informações, é preciso que sejam construídas culturas avaliativas de cunho participativo e dialógico, envolvendo toda a comunidade escolar. Sem esta comunhão de saberes da sociedade, as chances de se alcançar respostas favoráveis em sala de aula consolidadas em uma formação humana e profissional críticas, se tornam cada vez mais distantes.

2.3. O Exame Nacional do Ensino Médio: Estrutura e Concepção

O Enem é uma política pública de Estado. Criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, através da Portaria Ministerial nº 438 de 28 de maio de 1998 que traz como objetivo principal deste exame avaliar o desempenho do estudante ao término da escolaridade básica. Podemos verificar em leitura dos Documentos e demais legislações inerentes ao Enem, que o mesmo teve, além do principal objetivo descrito acima, o objetivo de auxiliar o Ministério da Educação na elaboração de políticas pontuais e estruturais visando a melhoria do ensino.

O Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, segundo Oliveira (2012), foi instituído no bojo das reformas do ensino e se constituiu inicialmente como uma avaliação com os seguintes objetivos definidos pela Portaria INEP Nº 438, de 28 de Maio de 1998:

I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;

III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;

IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

Com proposta inicial de avaliar os sistemas de ensino tendo como pressupostos a LDBN Nº 9394/1996, as DCNEM e os Parâmetros Curriculares e isso está claro no Documento Básico do Enem 2000 cujas matrizes que explicitam as competências e habilidades associadas aos conteúdos ensinados tiveram

como referência a LDBEN Nº 9394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB” (MEC, 1999, p.5, citado por RICARDO, 2009, p. 6).

Estruturado para verificar o domínio de competências e habilidades, relacionadas aos conteúdos da educação básica cujos conceitos são apresentados no Documento Básico do Enem (INEP/MEC 1999a) como sendo:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações,

fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As **habilidades** decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Essas competências desdobradas em 21 (vinte e uma) habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio correspondem à fase de desenvolvimento cognitivo relacionado ao término da escolaridade básica e de acordo com Fini (2005, p. 103), o estudante participante deve estar apto, utilizando os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade básica a resolver questões elaboradas no contexto de uma situação-problema, a partir dos seguintes pressupostos:

1. A situação-problema deve ser elaborada de modo a oferecer ao participante informações tais que ele possa tomar decisões em face do que lhe foi proposto;
2. A questão relacionada com a situação-problema deve conter na estrutura do seu enunciado os elementos necessários e adequadamente organizados para a tomada de decisão;
3. As alternativas propostas devem ser coerentes com a questão formulada, no sentido de expressar os diferentes graus de associação com a questão;
4. Conjunto situação-problema, questão e alternativas deve revelar uma estrutura articulada que, como um todo, dê sentido à proposta feita ao participante;
5. Uma questão pode estar vinculada prioritariamente a uma habilidade e, de forma complementar, a outras. No caso de uma situação-problema ter mais de uma questão a ela vinculada, poderá relacionar-se a mais de uma habilidade;
6. Para cada uma das habilidades são elaboradas três questões e após análise dos resultados do pré-teste, são selecionadas aquelas que apresentam pertinência mais direta com a habilidade, originalidade e coeficiente bisserial maior de 30; e
7. A seleção de itens procura atender à maior distribuição possível de temas e graus de dificuldade variados de modo a compor uma prova com 20%, 40% e 40% das questões de nível fácil, médio e difícil, respectivamente.

No primeiro ano de aplicação e até 2008, era realizado em um único dia de prova composta por 63 (sessenta e três) questões de múltipla escolha e uma redação.

Através da Portaria INEP N° 109, de 27 de Maio de 2009 o Enem teve seus objetivos ampliados para além de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica devendo ainda buscar a democratização das oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, aos programas de governo de acesso às bolsas em instituições privadas ou financiamento, oportunidades de mobilidade acadêmica, certificação de conclusão do Ensino Médio para jovens e adultos além da indução e reestruturação dos currículos do ensino médio.

A seguir apresenta-se um quadro com as principais reformulações de ordem social, metodológica e curricular, ocorridas ao longo do período de aplicação do Enem:

Quadro 1 – Reformulações ocorridas no Enem a partir de 2001

Ano	Reformulações de Ordem Social, Metodológica e Curricular
2001	Isenção da taxa de Inscrição para os concluintes do Ensino Médio de escolas públicas, ação que visou democratizar o acesso ao Exame.
2003	Os inscritos passaram a ter que responder ao questionário sócio econômico, com o objetivo de enriquecer os dados reestruturação dos currículos do ensino médio.
2005	Seleção, através da nota do Enem, para concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em Instituições privadas de educação superior (ProUni); Divulgação das médias das escolas participantes do Enem, pelo INEP.
2009	Implantação do “novo Enem”, novo formato de prova; O Novo Enem, como ficou conhecido a partir de 2009, teve sua proposta de prova reorganizada passando a ser estruturado em 04 (quatro) provas, contendo 45 (quarenta e cinco) questões objetivas de múltipla escolha, versando sobre as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias) e uma proposta para redação. Implantação SiSU (Sistema de Seleção Unificada), para selecionar candidatos às vagas de Instituições Federais de Ensino Superior que utilizam a nota do Enem como processo seletivo, para democratizar o acesso às Universidades; Utilização do Enem como certificação de jovens e adultos.
2011	Divisão das escolas em quatro grupos para divulgação das médias de acordo com o percentual de estudantes concluintes do ensino médio. Grupo 1 com a taxa de participação é igual ou superior a 75%, grupo 2 entre 50% e 75%, grupo 3 entre 25% e 50% e o grupo 4 estão as escolas com taxa de participação inferior a 25%.

Elaboração Própria. Fonte: INEP/MEC

Também a Matriz de Referência do Enem passou por uma reformulação e o Exame foi aplicado em outro formato. No quadro abaixo, aponta-se as principais mudanças introduzidas na prova a partir de 2009 comparando com o formato anterior.

Quadro 2 – Formato, duração, características da prova do Enem até 2008 e do NOVO Enem 2009

De 1998 a 2008	A partir de 2009
<ul style="list-style-type: none"> • 63 questões de múltipla escolha e uma redação; • Duração de 5 horas em 1 único dia; • Organizada a partir de uma Matriz de cinco competências expressas em 21 habilidades, sem relação direta com os conteúdos; • A prova constituía-se de uma proposta de redação e uma prova com questões objetivas; • Nota em uma escala de zero a 100; 	<ul style="list-style-type: none"> • 180 questões de múltipla escolha. 45 questões para cada área e uma redação; • Dois dias: 4 horas e meia no primeiro e 5 horas e meia no segundo dia, quando há a redação; • Organizada a partir de uma Nova Matriz em que apresenta cinco Eixos Cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento, competências e habilidades específicas de cada área, vinculadas aos objetos de conhecimento de cada disciplina; • A prova é constituída pela proposta de Redação e quatro provas com questões objetivas divididas em áreas de conhecimentos: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias; • Inclusão de Língua Estrangeira Moderna; • Nota em uma escala de zero a 1000; • Proficiência nas provas objetivas calculada por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Elaboração Própria. Fonte: INEP/MEC

Divulgados por meio de um boletim individual, os resultados do Enem são apresentados em um gráfico de colunas comparando a nota do estudante com a média nacional de todos os participantes. Também são divulgadas a cada edição estatísticas com o desempenho das instituições de ensino participantes, rede de ensino, estados e regiões. Todos estes elementos se somam constituindo os *rankings* do Enem.

A primeira prova do Enem aplicada em 1998 conforme informação divulgada no portal do INEP teve 157.221 inscritos, todos pagantes. Esse número tem crescido ao longo dos anos. Apresenta-se o quadro a seguir com a evolução das inscrições desde sua implantação até este ano de 2015.

Tabela 1 – Evolução do número de inscritos no Enem no período de 1998-2015

ANO	Nº DE INSCRITOS
1998	157 221
1999	346 953
2000	390 180
2001	1 624 131
2002	1 829 170
2003	1 876 387
2004	1 552 316
2005	3 004 491
2006	3 742 827
2007	3 568 592
2008	4 018 070
2009	4 576 126
2010	4 611 505
2011	5.366.780
2012	5.790.989
2013	7.173 574
2014	9.519 827
2015	8.478.096

Elaboração Própria. Fonte: INEP/MEC (2015)

Vários foram os fatores que concorreram para o aumento do número de inscritos. Entre eles, a partir de 2001, o Exame ofereceu a isenção do pagamento da taxa de inscrição para os estudantes do terceiro ano do ensino médio da rede pública, para os que concluíram o supletivo nos 12 meses anteriores à data da inscrição, e para os concluintes e egressos do ensino médio que se declararam carentes. Tendo um total de 1.624.131 participantes contra 390.180 inscritos do ano anterior, revelando um esforço político na democratização do acesso ao Exame.³

O uso da mídia para sensibilizar a comunidade escolar em torno da importância da participação no exame e o aumento do número de locais de aplicação das provas foram recursos também utilizados pelo Governo Federal para ampliar a participação.

As ações rumo à democratização e consolidação definitiva do Enem trouxeram mais inovações. No ano de 2003, foi incluído o questionário socioeconômico para os inscritos no Enem, como forma de enriquecer os dados dos participantes e ajudar na compreensão de seus desempenhos. Em 2005, além do boletim individual com o desempenho por competência dos participantes iniciou-se a divulgação das notas médias das escolas, com o propósito de avaliar o desempenho das instituições e oportunizar, mediante análise dos dados e relatórios divulgados pelo INEP, a melhoria dos serviços prestados à sociedade.

A popularização definitiva do Enem aconteceu no ano de 2005, quando o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e vinculou a concessão de bolsas integrais e parciais em Instituições de Ensino Superior privadas à nota obtida no Exame. Naquele ano, o Enem alcançava a marca histórica de 3.004.491 de inscritos.

Para Travitzki (2013) o crescimento do Enem foi nesta fase um reflexo de sua grande aceitação na cultura brasileira. Este autor ainda apresenta outras hipóteses que ajudam a

³ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/todas-noticias>. Acesso em 29.jul 2015.

explicar o sucesso do Enem na última década entre elas a visível articulação do Enem com outras políticas públicas de acesso ao ensino superior, ocupando espaço no cenário educacional brasileiro a exemplo de outros países que já adotavam os exames em larga escala ao final do ensino básico há mais tempo e a aceitação por parte dos professores que, comparando o Enem com o vestibular tradicional, mais conteudistas dificultavam o trabalho do professor que era obrigado a trabalhar um número muito grande de conteúdo em pouco tempo.

Para a edição do ano de 2015 observou-se uma queda de 10,67% no número de inscritos em relação ao ano de 2014, quebrando uma sequência de recordes registrada desde 2008.

Esta não é a primeira vez que se observa esta queda no número de inscritos, também em relação ao ano de 2003 para 2004 houve este fenômeno, porém no ano seguinte já apresentou um crescimento em torno de 48% tendo mantido esta ascensão no número de inscritos até 2014.

Com relação à queda nesta edição, a MEC acredita-se que pode estar relacionada à redução de 5 milhões para 3,7 milhões de inscritos que pediram carência da taxa, considerando que a partir deste ano o Edital prevê que os candidatos isentos que faltarem no dia da prova perderão o direito de isenção na edição seguinte. Segundo declaração do Ministro da Educação, no ano passado, 2,2 milhões de candidatos isentos não fizeram o exame. Além dos declarados carentes, também não pagam inscrição os concludentes do ensino médio da rede pública de ensino.

Nos idos de 2015 parece existir a preocupação dos gestores da Educação com o desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino. Implementam-se políticas públicas visando alcançar esta melhoria e os sistemas avaliativos são criados com esta finalidade. O Exame Nacional do Ensino Médio - Enem é um destes dispositivos.

2.4. A Matriz de Referência do “Novo Enem” e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Com a intenção de realizar uma comparação entre a matriz de referência do Novo Enem e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que se estabeleceram desde a implantação dessa versão do exame através da Portaria Nº 109, de 27 de maio de 2009, faz-se necessário examinar resumidamente alguns temas presentes nesses documentos.

Segundo MACENO, N. G. et al. (2011) desde a aprovação da Lei n. 9394/96 (Brasil, 1996) avaliações públicas nos diferentes níveis da educação básica brasileira têm sido orientadas a partir de matrizes de referência. Como exemplos citam-se as matrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) criada em 1997; a do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) proposta em 1998; e a do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), criado em 2002.

Quanto à matriz de referência do “Novo Enem” esta não traz nova fundamentação teórico-metodológica supondo-se que está fundamentada na publicação de 2005 (BRASIL, 2005) permanecendo o conceito de competência como fundamento do exame.

Porém, o “Novo Enem” apresentado à sociedade através da Portaria Nº 109, de 27 de maio de 2009, apresenta várias mudanças na estrutura da prova e uma nova Matriz de Referência, isso para atender aos novos objetivos do Exame e trazem cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas a serem avaliados no exame, norteadas pelos princípios da contextualização e interdisciplinaridade:

- I. **Dominar linguagens (DL):** o estudante precisa compreender as diferentes linguagens existentes na sociedade, seja a própria língua materna, matemática, artística, científica e estrangeira.
- II. **Compreender fenômenos (CF):** compreender fenômenos naturais, processos histórico geográficos, produção de tecnologias e manifestações artísticas, o estudante precisa além de saber conceito, precisa compreender.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP):** estar preparado para saber se portar frente á acontecimentos que exijam interpretar dados, organizar, relacionar informações representadas de diferentes formas, para poder tomar decisões e agir o mais coerente possível.
- IV. **Construir argumentação (CA):** é preciso que o estudante tenha autonomia para que através de informações e constatações consiga construir argumentações consistentes.
- V. **Elaborar propostas (EP):** que as proposições elaboradas por estudantes, sejam dotadas de saberes que compreendam as necessidades em questão, bem como respeitem os valores éticos e humanos, além da diversidade sociocultural.

A proposta do Ministério da Educação (Brasil, 2009a), com estas reestruturações metodológicas e teóricas em 2009 é de aproximar o Enem das proposições das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e induzir a transformação do processo de ensino e aprendizagem para a participação, o maior comprometimento social e a integração entre as disciplinas.

Conforme já apresentou-se anteriormente, concomitantemente à edição do Enem em 1998, o CNE, através da Resolução CEB N° 3, de 26 de junho de 1998 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio as quais direcionavam o trabalho no ensino médio para o desenvolvimento de competências e habilidades gerais, em uma analogia à matriz de referência do Enem original.

Estas Diretrizes ao longo dos últimos anos receberam novas reformulações sendo primeiramente atualizadas às disposições do Decreto N° 5.154/2004 através da Resolução N° 1, de 3 de fevereiro de 2005 e em 2012 foram definidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pela Resolução N° 2, de 30 de janeiro 2012. Estes documentos tratam de finalidades, de objetivos, de conteúdos e campos do conhecimento importantes para serem ensinados no ensino médio. Sem, contudo podermos dizer que estejam sendo organizadas em torno de competências, estas Diretrizes também não apresentam uma lista de conteúdos, ou objetos de conhecimento a exemplo da Matriz de Referência do Novo Enem. Esta responsabilidade de listar conteúdos fica a cargo dos sistemas de ensino e, em última instância, da escola por meio do seu projeto político-pedagógico, em atendimento ao princípio da flexibilização dos currículos, de modo a procurar atender as características regionais de cada rede.

A Resolução N° 2, de 30 de janeiro 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio orienta a inserção de novos temas transversais, a proposta político-pedagógica, a flexibilidade de carga horária, a incorporação de leis que abordam o currículo, tecnologia, ciência, pesquisa e trabalho, a preparação do estudante não apenas para o ingresso no Ensino Superior como também para a Educação Profissional e ainda, através do estabelecimento de princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas educacionais nacionais referentes às propostas curriculares das unidades escolares públicas e privadas.

Ao tratar dos Sistemas de Ensino, em seu Capítulo II, do Título III, a Resolução N° 2/2012, inclui um artigo para tratar do Enem e estabelece que o mesmo deva,

progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de:

- 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. (BRASIL, 2012)

Demonstrando com este dispositivo a importância dada pelo Conselho Nacional de Educação à instituição de sistemas de avaliação e à utilização dos mesmos com o objetivo de “acompanhar resultados, tendo como referência as expectativas de aprendizagem dos conhecimentos e saberes a serem alcançados, a legislação e as normas, estas Diretrizes e os projetos políticos-pedagógicos das unidades escolares”, conforme descrito no Item VI do Artigo 17, da Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Mas, na prática efetiva nem sempre o Enem pode democratizar o acesso à educação. Em algumas situações, pode de fato possibilitar a entrada do estudante nas IES, como por exemplo, no sistema de cotas, bolsas de estudos e outros fatores. Entretanto, o processo de permanência na educação superior e o sucesso do aluno podem ser os fatores reais de visibilidade desta democratização, caso esta ocorra de fato. Mas, nem todos os alunos terão a mesma oportunidade, assim poderíamos questionar esta ‘democratização’ prevista na legislação supracitada.

Nesse sentido, investigou-se se o Enem, enquanto política pública de avaliação em larga escala, com o novo *status* a ele atribuído, seria indutor de mudanças significativas nas escolas e ainda se está apontando na mesma direção dos documentos oficiais norteadores das políticas curriculares da educação nacional.

2.5. O Enem como Política Pública de Avaliação Externa

As exigências da sociedade contemporânea em objetivar melhores padrões de qualidade de vida e de desenvolvimento às futuras gerações levam a uma necessidade de contínua atualização de saberes. Este mundo em constantes mudanças, onde formas complexas de organização estão se instalando continuamente, exigem novas abordagens da educação e nova relação entre os diversos atores do processo.

Estes novos padrões, para Quinalia et al (2013, p. 64), “fazem com que o paradigma escola converta-se em uma contínua construção de saberes, modificando a posição do professor, a do estudante e a do próprio Estado”.

A escola de sucesso dos tempos modernos, para os autores supracitados, deve ter vocação para conduzir o estudante a uma aprendizagem eficaz, adquirindo e aprimorando de competências – entendidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes – que o auxilie na compreensão do mundo, na sua inserção como cidadão no contexto social, e mais, que o permita dar continuidade a seus estudos com ingresso na Instituição de Ensino Superior como a universidade ou para aqueles que escolherem outros caminhos, conquistarem um lugar no mercado de trabalho e continuar aprendendo, pois a maioria das pessoas parecem não mais estudar para exercer apenas um só ofício ao longo da vida profissional.

Nesse contexto se insere o Enem: uma política pública que tem como proposta fornecer aos técnicos do governo resposta a estas questões e orientar ações governamentais em termos de políticas públicas para a educação no sentido de aprimoramento do sistema educacional brasileiro.

O Enem como Política Pública de Avaliação, apresenta uma especificidade, pois é um exame em que o educando, segundo o Documento Básico de 2000, é que decide sobre a conveniência de participar ou não, após conclusão do Ensino Médio. Nos demais programas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a participação é “compulsória”, considerando sua metodologia de aplicação.

Materializado na Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), assinada pelo Ministro Paulo Renato Souza, com o intuito de minimizar questões supramencionadas, para estudantes concluintes ou egressos do ensino médio, o Enem está inserido no conjunto do Sistema Nacional de Educação (SNE) como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Quinalia et al (2013) assinala que sua matriz foi concebida pelas instituições MEC e INEP e realizada por uma equipe coordenada pela Professora Maria Inês Fini e por um grupo de autores entre janeiro e fevereiro de 1998.

O Documento Básico publicado por ocasião de sua implantação trazia como objetivo do exame se constituir como um instrumento de avaliação das competências e habilidades básicas apreendidas durante a educação básica para a inserção do jovem brasileiro no mercado de trabalho e da prática da cidadania. *Ibidem* et al (2013, p. 67) considera esse o paradigma do Enem enquanto política pública.

O argumento da confecção da Matriz de Referência do Enem é romper com o caráter disciplinar do ensino médio promovendo a “colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio” (MEC/SEMTEC, 1999).

Uma avaliação dos documentos referentes a cada edição do Enem, entre eles a Portaria MEC Nº 438, de 28 de Maio de 1998, que instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio e a Portaria Nº 109, de 27 de maio de 2009, que instituiu o “Novo Enem”, mostram que no decorrer destes 17 anos de execução, o Enem foi agregando funções incorporando a partir de 2009 a função do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), no processo de obtenção da certificação do Ensino Médio.

Mas o fator decisivo que veio consolidar o Enem é sem dúvida o crescente interesse das universidades e demais instituições de ensino superior em considerar o Exame como uma das possibilidades de ingresso nos cursos superiores.

Para Quinalia et al (2013), o aumento progressivo do número de participantes e a repercussão positiva dos resultados junto à sociedade permitiram que se fizesse novo uso dessa política pública, considerando que o Estado pode ter um controle mais abrangente sobre os sistemas de ensino (público e privado), podendo, pois desenhar panoramas comparativos, inclusive por regiões do país.

No ano de 2009, o Exame passou a ser chamado de “Novo Enem”. Com a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), divulgação de uma nova matriz de competências e habilidades, inclusão da Língua Estrangeira e a definição de um novo formato para o Exame, passou por profundas mudanças.

O Sistema de Seleção Unificada (SiSU), conforme é enfatizado pelo MEC, em seu Relatório Pedagógico (BRASIL, 2009), tem como objetivo democratizar as oportunidades às vagas federais de ensino superior e possibilitar a mobilidade acadêmica, considerando que

centralizou o acesso ao ensino superior para estudantes de todas as regiões do país, permitindo assim, a escolha de cursos em Universidades Federais em diversos locais do Brasil.

Entretanto, vale ressaltar a opinião de Carneiro (2012) para quem o Enem, assim como as demais avaliações externas aplicadas pelos Governos Federal, Estaduais e Municipais aos demais níveis e modalidades educacionais, quando desconsideram as diversas realidades e particularidades dos contextos educacionais do país, não promovem a propagação da democratização, mas na prática aumentam o controle do Estado sobre as questões curriculares e sobre os recursos financeiros aplicados no setor educacional.

Fica então a reflexão de que o Sistema de Seleção Unificada (SISU) que utiliza o Enem como nota de corte e acesso à educação superior, parece não ter democratizado as oportunidades de acesso em todas as camadas da sociedade. Pois muitos estudantes de suas próprias regiões de origem perderam vagas para estudantes de regiões mais desenvolvidas e com mais oportunidades de oferta de ensino médio.

Segundo Alves (2009), a autonomia das universidades permite que as mesmas optem entre as quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo:

- Como fase única, com o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), informatizado e on-line;
- Como primeira fase;
- Combinado com o vestibular da instituição;
- Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

A maior parte das universidades federais adota o sistema criado pelo governo federal como única forma de ingresso, segundo divulgação feita pelo MEC/INEP, dentre elas os diversos CEFET, os Institutos Federais, Universidades Federais e Estaduais. Nas demais, a nota do Enem será utilizada parcialmente.

Sampaio (2012), afirma que estas medidas de implantação de novo formato do Enem, em especial da matriz de referência e a inclusão da Língua Estrangeira refletem na organização pedagógica do Ensino Médio, pois induz a uma nova reestruturação curricular nas escolas para atender às expectativas do Exame.

Para Silva (2008), citada por Sampaio (2012) o Estado com este Exame interfere na educação induzindo uma ampla mudança no sistema educacional brasileiro com a implementação de um modelo educacional voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Menezes (2007) esclarece que tanto o Enem, quanto os objetivos educacionais dos PCNs para o Ensino Médio foram propostos em consonância com a legislação oficial e de forma intencional, visando à convergência entre os objetivos de avaliação do Enem e os objetivos formativos dos Parâmetros. Ainda conforme o autor, o Exame, tem sua estrutura organizada a partir de cinco qualificações gerais ou capacidades operativas articuladas, designadas como competências e construído com questões estruturadas em três pilares teóricos comuns aos documentos oficiais da reforma educacional: a interdisciplinaridade, a contextualização e a resolução de problemas.

O modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido com ênfase nas estruturas mentais com as quais se constrói continuamente o conhecimento e não apenas na memória que, importantíssima na constituição das estruturas mentais, sozinha não consegue fazer os indivíduos capazes de compreender o mundo em que vivem, tal é a velocidade das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e do próprio acervo de novos conhecimentos, com as quais se convive diariamente (BRASIL, 2007, p.6)

Entre as mudanças do “Novo Enem” em relação ao Exame aplicado até 2008 está o caráter interdisciplinar das questões que não eram diretamente relacionadas com os conteúdos

ministrados no Ensino Médio. Na nova proposta do Exame a partir de 2009 divulga um referencial curricular, organizado por áreas do conhecimento e com isso, tende a reforçar a ideia de ensino disciplinar. O Exame organizado com objetivo de avaliar as mudanças propostas pelos documentos legais acaba por induzir tais mudanças nos contextos educativos.

As medidas que orientam a implantação da proposta no Ensino Médio,

geradas em órgãos da administração governamental encontram na escola, estruturas e práticas pedagógicas historicamente estabelecidas, criando uma teia institucional que filtra, interpreta e absorve, muitas vezes de forma fragmentária, as mudanças pretendidas. Cunha (2005, p.166), citada por Sampaio (2012)

Para Locco (2005) a partir do Enem passa-se a ter uma avaliação com foco no desempenho individual do estudante concluinte ou egresso da Educação Básica, incluindo o Ensino Fundamental e não apenas como objeto a escola e o sistema como é o caso do SAEB e nem os cursos como ocorre com o Provão/ENADE. Com a implantação do Enem o Governo Federal completou a tríade das políticas avaliativas que constituem o Sistema Nacional de Educação.

2.5.1. Impactos do Enem para a Educação Básica - Aspectos favoráveis e desfavoráveis.

Diante destas políticas para a educação básica, surge um questionamento: Quais as influências que o Enem, em seu formato atual trará na reorganização dos conteúdos curriculares e nas práticas educativas nas escolas?

Para Castro; Tiezi (2005, p. 136) “o Enem permite ao poder público dimensionar e localizar as lacunas que debilitam o processo de formação dos jovens e dificultam sua realização pessoal e sua inserção no processo de produção da sociedade”.

O Exame Nacional do Ensino Médio, pela magnitude de sua abrangência no contexto educacional brasileiro vem despertando o interesse de muitos pesquisadores. Reis (2009), em sua dissertação de Mestrado, traz um panorama que nos permite observar a extensão das pesquisas tanto em quantidade quanto aos diferentes campos temáticos, revelando a pluralidade dos pontos de vista que constituem esta avaliação externa como objeto de estudo.

Ao abrir os jornais ou revistas e pode-se observar que o Enem tem sido notícia na mídia nacional e internacional, com a veiculação da opinião de diversos educadores sobre os impactos deste exame no currículo das escolas. Pode-se ver que as opiniões são divergentes, desde aqueles que consideram que o Enem representa um ganho para o currículo, pois sendo um exame que trabalha com questões contextualizadas e traz aos estudantes situações-problemas, traça um novo perfil com foco no desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, até aquele que alerta para o fato de que com a ênfase no exame, seja desviada a atenção para a ausência de um currículo mínimo voltado para as necessidades do jovem do século 21, uma discussão necessária. Para este educador, a preparação para o Enem pode acabar empobrecendo e limitando o currículo, visto que corre-se o risco dos professores se preocuparem excessivamente com a prova ensinando apenas os “conteúdos cobrados”, em virtude dos resultados divulgados que apresentam um *rankiamento* das escolas.

Reynaldo Fernandes, ex-presidente do INEP e professor da Universidade de São Paulo (USP), acredita que o impacto nos currículos existe e melhor que seja do Enem, caso contrário seria dos vestibulares tradicionais. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2012)

Para Nilson Machado, professor da Faculdade de Educação da USP e um dos criadores do Enem em 1998, em entrevista a Revista Educação, a prova chamou a atenção para a

importância do contexto, contudo, não alterou de fato o currículo. Avalia que isto é uma influência positiva, mas considera como negativo o modo como a prova está sendo realizada.

Destacam-se ainda as importantes conclusões de outras pesquisas com temáticas relacionadas ao Enem, seja como política pública de avaliação externa ou sua influência na prática de ensino dos professores dos diferentes componentes curriculares do Ensino Médio, apontando para os aspectos favoráveis e desfavoráveis deste Exame.

Cita-se Maggio (2006), que chama a atenção para o fato de que o Exame pode ser um instrumento de controle das Escolas nas mãos do Estado que através da divulgação dos resultados abre espaço para competições no espaço educativo. Com a pressão de pais e estudantes diminui a autonomia dos professores e aumenta o poder de coerção do Estado para a implantação de novas propostas curriculares.

Também Silva (2012), em um estudo investigativo sobre as repercussões do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem no trabalho pedagógico dos professores conclui que o Enem enquanto avaliação externa da aprendizagem de estudantes egressos do Ensino Médio, interferiu na estrutura da educação. Para esta pesquisadora, este exame de avaliação externa, junto com os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais e outros instrumentos normativos, fundados, todos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, configurou uma nova visão de educação e de homem para o Ensino Médio. Entretanto alerta para as consequências negativas destas mudanças como o aligeiramento da formação, quando se privilegia o ensino para a realização da prova, a perda da identidade do professor, o *ranqueamento* das escolas e a mudança nas concepções e paradigmas educacionais, sem alteração na visão da avaliação no meio escolar.

Freitas (2014) vai mais além à discussão e registra a opinião de Soares (2012), para quem, não existe um currículo, uma definição clara das habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa de ensino e isto é uma dificuldade, pois os professores não sabem previamente o que se espera que seja desenvolvido. Faz uma crítica ao rumo que a educação brasileira vem tomando com as avaliações da educação básica. A pressão sobre os resultados está definindo o currículo e isto não é adequado pedagogicamente, se a escola passar a ensinar apenas uma parcela daquilo que os jovens precisam aprender.

Sampaio (2012), que pesquisou a influência na prática pedagógica segundo os professores de matemática, faz uma denúncia quando expõe que, desde 2009 o Enem assemelha-se aos exames vestibulares clássicos, com questões pautadas em uma lista de conteúdos, podemos dizer que se um dos propósitos do Enem era sinalizar e regular a educação do nível médio, com a mudança no modelo de prova, houve um retrocesso no propósito do Enem. No entanto, registra que com este novo formato o Enem se aproximou mais do que acontece nas salas de aula, ou seja, um ensino disciplinar nos moldes tradicionais.

Outra questão que merece atenção está relacionada ao trabalho dos professores que atuam no ensino médio. Sem considerar o processo formativo dos docentes, suas condições de trabalho e quais suas expectativas e perspectivas em relação ao Enem, o sucesso na implantação desta política estará comprometido. Afinal, segundo Puinti e Oliveira (2012), para garantir o sucesso da política do Enem, e assegurar o direito de aprendizagem dos jovens nesta etapa de ensino, é fundamental que se considere o trabalho dos professores no Ensino Médio uma via primordial para a prática das mudanças no ensino.

Esta parece ser a opinião dos dirigentes de escolas particulares, divulgado através do documento: “Contribuição da escola particular brasileira para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem”. Neste documento onde nomeiam o Enem como um “grandioso processo seletivo”, a Federação Nacional das Escolas Particulares e o Sindicato das Escolas

Particulares, pedem uma ampla discussão contemplando opiniões de educadores e de professores que estão dia a dia com os estudantes sobre o estabelecimento de um programa curricular unificado para todo o território brasileiro.

Pela pesquisa bibliográfica e documental realizada pode-se inferir que o Enem enquanto avaliação externa da aprendizagem de estudantes egressos do Ensino Médio vem interferindo na estrutura da educação brasileira. Pode-se constatar, apesar de não localizar literatura que trate das concepções dos discentes sobre o exame, que o Enem trouxe e trará muitos benefícios para o estudante brasileiro, entre eles a democratização do acesso ao Ensino Superior, como oportunidade para os que não tinham esta perspectiva, através da implantação dos programas ProUni e SiSU ou a certificação do Ensino Médio àqueles que não tiveram a oportunidade na idade certa. No entanto, não podemos esquecer que os jovens da contemporaneidade estão em constante interação com as oportunidades de aprendizagem do mundo. Isto exige novas competências e habilidades que podem não estar sendo ensinadas na escola, contribuindo para que os jovens não vejam sentido em frequentar a escola.

2.6. A Prática Pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio

A partir de Gimeno Sacristán (1999) vemos que as situações vividas em sala de aula permanecem arraigadas no professor, influenciando suas atitudes, se constituindo como recursos a serem utilizados no futuro, possibilitando reavaliações. Esse mesmo autor conceitua prática pedagógica como sendo as ações utilizadas com frequência que se solidificaram na rotina pedagógica podendo ser alteradas a partir das interações com outros docentes.

Ainda conforme Gimeno Sacristán (1999), no contexto escolar, o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, através de suas ações em sala de aula interfere na construção do conhecimento do estudante e torna-se sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional. Através da reflexão de sua prática, o professor exerce a autonomia e o controle do espaço da sala de aula. O saber docente é construído ao longo do exercício profissional. Para o referido autor (1999, p. 73), “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”.

Segundo Tardif (2002), o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e ensina a alguém e, para isso, precisa mobilizar diversos saberes que alicerçam o seu trabalho, como: o saber da formação profissional, disciplinares, curriculares e o saber da experiência. Tardif (2002, p. 38), enfatiza que os professores “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”, sendo essencial ao professor rever sua prática constantemente.

Os saberes específicos do professor são adquiridos na escola, que se constitui em um contexto de múltiplas interações e interferências que influenciam na prática do professor, exigindo improvisação e capacidade de enfrentar situações complexas. Neste espaço, nas oportunidades de interagir e agir, o professor ensina e aprende, no contexto da sala de aula e nos espaços de convivência com seus pares, no relato de situações vivenciadas e no intercâmbio de experiências.

Para Kuenzer (2008, p. 28) o professor da educação profissional deve ser “capaz de criar situações de aprendizagem nas quais o jovem desenvolva a capacidade de trabalhar intelectualmente, a partir do que se capacita para enfrentar as situações da prática social e do trabalho.”

A Educação Profissional e Tecnológica nos últimos vinte anos passou por profundas alterações influenciadas pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Outro perfil passou

a ser exigido dos egressos dos cursos de educação profissional, com novos conhecimentos práticos e teóricos, maior capacidade de abstração e qualidades comportamentais específicas para dar conta dos avanços tecnológicos e alterações na organização dos espaços laborais.

Assim, o profissional docente que atua neste contexto deve estar preparado para o desafio de ensinar neste novo tempo conforme posto por Araujo (2008, p. 8) para quem “a formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador”.

Entende-se que são grandes as responsabilidades do professor da educação profissional na formação de seus estudantes, para que efetivamente estejam preparados para enfrentar os desafios do mundo moderno. Para isso, esse profissional deve buscar continuamente aprimorar seus conhecimentos e inovar suas práticas pedagógicas proporcionando uma formação crítica para que estudantes possam exercer sua cidadania com base nos conhecimentos e habilidades apropriados neste século XXI.

Para Araujo (2008) o debate acerca da formação do educador para a educação profissional tem evidenciado a visão dicotômica, através da separação e distinção ou “soma” entre profissionalização e escolarização. As atividades curriculares muitas vezes estão organizadas para desenvolver separadamente as capacidades do pensar e as capacidades para o fazer, e revelam tal perspectiva, na visão de Araujo (2008, p.7) levando à divisão dos professores da educação profissional “em educadores de formação geral e educadores de formação técnica, dificultando, muitas vezes, a aproximação entre suas ações e a visualização do conjunto de suas práticas/teorias e, portanto, do processo didático da educação profissional”.

A não existência desses espaços de interação entre o corpo docente oportuniza o distanciamento entre os professores que atuam em cada um dos componentes curriculares de um mesmo curso, dificultando, muitas vezes, a aproximação entre suas ações e a visualização do conjunto de suas práticas/teorias e, portanto, do processo didático do curso técnico integrado ao ensino médio.

Para Ramos (2005, p. 100), que indica a adesão de gestores e professores como pressuposto para implantação de projetos de educação profissional integrada ao ensino médio,

É preciso que se discuta e se procure elaborar, coletivamente, estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem como de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento das lições que o ambiente de trabalho podem proporcionar.

Acredita-se que a organização de espaços coletivos para discussões desenvolvidos no âmbito da própria escola pode oportunizar o encaminhamento das questões que envolvem a prática pedagógica de professores para a educação profissional integrada ao ensino médio e consequentemente colaborar para o desenvolvimento profissional docente e com o processo de ensinar e aprender.

Ainda de acordo com Ramos (2005, p. 101), a formação integrada traz como pressuposto a democracia participativa, sem autoritarismo, sendo a integração necessariamente social.

Segundo esta autora, o professor deve estar aberto à inovação e as disciplinas e temas devem ser adequados à integração curricular, isto para proporcionar ao estudante horizontes do mundo além das rotinas escolares estabelecidas. Para que o estudante tenha capacidade de

se apropriar “da teoria e da prática que tornem o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano”. Garantindo assim o pressuposto do trabalho como princípio educativo.

A seguir, no Capítulo 3, caracterizar-se-á o Ifes - Campus Santa Teresa, como forma de permitir uma aproximação com a realidade da instituição, para que no decorrer dos próximos capítulos possa ser feita a análise e discussão de dados da pesquisa de campo.

3. LOCUS DA PESQUISA: O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS SANTA TERESA: A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SANTA TERESA X EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NESTE CONTEXTO X DESEMPENHO NO ENEM.

A história do Campus Santa Teresa do Ifes, se confunde com um período marcante do ensino brasileiro, principalmente do Ensino Agrícola. Resgatar a história desta Instituição que conta com mais de setenta anos de atuação especialmente na área agropecuária exige uma “visita” pela Legislação Federal de Ensino, não se eximindo de referenciar políticas públicas para esta modalidade.

Concorda-se com Viamonte (2011, p. 32), quando reconhece o papel da legislação no cenário educacional profissionalizante brasileiro, tanto por motivação econômica, nas relações de produção, na tecnologia e nos meios de comunicação e sua influência no mundo do trabalho como por mudanças no âmbito da sociedade e afirma que “As competências exigidas de um trabalhador são renovadas de modo periódico e, conseqüentemente, motivam uma reorganização constante do sistema educacional para atender às demandas”.

Sem a intenção de esgotar o registro memorial histórico da instituição, mas apenas situar a proposta de pesquisa sobre a prática pedagógica dos docentes dos cursos oferecidos nesta Instituição, analisou-se alguns documentos institucionais de cunho relevante. Dentre eles, destacamos: o Regulamento Interno da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa, o Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes/2009-2013, além de documentos acadêmicos arquivados na Coordenadoria de Registros Acadêmicos do Campus Santa Teresa.

De acordo com o texto do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI do Ifes/2009-2013, a Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa teve sua criação pelo Decreto-Lei N.º 12.147, de 06 de setembro de 1940, do Interventor Federal no Estado do Espírito Santo, Major João Punaro Bley.

Com a denominação de Escola Prática de Agricultura (EPA) foi inaugurada em 8 de setembro de 1941 e passou a ministrar dois cursos práticos com um ano de duração para trabalhadores rurais: Administrador de Fazenda e Prático Rural.

Através de um Convênio, datado de 10 de março de 1948 firmado entre a União e o Estado, passou para a supervisão da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV – do Ministério da Agricultura, recebendo a denominação de Escola Agrotécnica do Espírito Santo. Neste período estava em vigência a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, referenciada pelo Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, assim organizava o funcionamento do ensino agrícola no país (BRASIL, 1946):

- Três categorias: Cursos de formação, Cursos de continuação e Cursos de aperfeiçoamento;
- Dois Ciclos, com desdobramentos em vários cursos;
- Primeiro Ciclo do ensino agrícola, dois cursos de formação:
 1. Curso de Iniciação Agrícola (duração de dois anos, preparação profissional de operário agrícola)
 2. Curso de Mestria Agrícola (duração de dois anos, sequente ao Curso de Iniciação Agrícola, preparação profissional de mestre agrícola).
- Segundo Ciclo do ensino agrícola, duas modalidades de cursos de formação:
 1. Cursos agrícolas técnicos (duração de três anos, ensino de técnicas próprias às funções de caráter especial na agricultura)

2. Cursos agrícolas pedagógicos (formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola)

Assim sendo, os cursos oferecidos no período de 1948 a 1951 pela Escola Agrotécnica do Espírito Santo foram: Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola. A partir de 1952, passou a ministrar, além dos cursos mencionados, o de Técnico em Agricultura, que teve sua denominação alterada para Técnico Agrícola.

O curso Técnico Agrícola tinha a duração total de sete anos e estava dividido em três etapas: dois anos de estudos na Iniciação Agrícola (formando operários), dois anos de Mestria Agrícola (formando mestres) e três anos de Técnico em Agricultura. Para esta terceira etapa era exigida a conclusão do curso ginásial que poderia ser cursado em outra instituição de ensino.

Neste cenário, uma curiosidade parece retratar as características sociais da época: a Escola contribuindo para reforçar o traço cultural que impelia diferentes trajetórias no mundo do trabalho e nas relações sociais entre homens e mulheres. Ressaltamos ainda que nesta época foi criado um curso especificamente destinado ao público feminino do entorno com atividades assentadas no pressuposto da fragilidade do sexo feminino e de suas limitações aos serviços domésticos. O referido curso recebeu a denominação de Curso Prático de Economia Doméstica, não permitia o prosseguimento dos estudos.

O convênio firmado entre a União e o Governo do Estado do Espírito Santo assinado em 1948 foi renovado em 1956, alterando o nome da instituição para Escola Agrotécnica de Santa Teresa.

Com a publicação do Decreto n.º 53.588, de 13 de fevereiro de 1964 a Escola teve seu nome novamente alterado para Colégio Agrícola de Santa Teresa (CAST). Nesta fase da instituição, para o ingresso na mesma era exigido o curso primário e um exame de seleção com os conteúdos de Português e Matemática. Este exame era liberado para os candidatos filhos de funcionários do Colégio.

O funcionamento do curso era organizado de forma que em um turno o estudante participava de atividades práticas orientadas nos diversos setores do Colégio e no outro participavam das aulas do Ensino Propedêutico como também nas áreas de Agricultura e Zootecnia.

Nesse período havia sido promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61. Notamos pela organização curricular dos cursos que não havia integração entre teoria e prática mesmo quando aconteciam no mesmo turno as disciplinas nomeadas “Cultura Geral” e “Cultura Técnica”.

Com isto, as atividades de campo eram desenvolvidas sob a orientação de “encarregados” sem conhecimento prévio da teoria desenvolvida pelo professor em sala de aula. Observamos também, a atuação do estudante como força de trabalho para manter os setores de produção, ainda que justificado como atividades escolares nos currículos da instituição.

Como apresentado na legislação, nas décadas de 1960 e 1970 a educação passa a ser usada como um mecanismo para frear ou desacelerar o êxodo rural, justificando assim muitas iniciativas a favor da educação rural e agrícola. Neste contexto, também é implantada a “extensão rural” no Brasil. (BRASIL, 2009).

Nesta década de 1970 adota-se no Brasil o modelo “escola-fazenda”, prática pedagógica baseada no princípio do “aprender a fazer fazendo” voltado para um sistema de produção agrícola baseado na grande produção, favorável aos interesses econômicos e financeiros hegemônicos, em escala internacional.

Podemos ver em Franco (1994, p. 70) citado por Santos (2006, p.39) que:

Com base na Lei Nº 5.692/71, que pretendeu transformar o ensino de segundo grau em profissionalizante, define-se nova política para o ensino técnico agrícola em 1975. O Decreto Nº 76.437 criou a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) como órgão autônomo do MEC, tendo por finalidade prestar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola, ficando diretamente subordinados todos os colégios agrícolas e de economia doméstica vinculados ao então Departamento de Ensino Médio – DEM.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Nº 5.692/71, que tornou compulsória a profissionalização do então Ensino de 2º Grau, poucas alterações foram introduzidas na organização curricular dos cursos oferecidos pelo Colégio Agrícola de Santa Teresa (CAST). Neste momento não eram mais oferecidos os cursos iniciais correspondentes ao ginásio, o curso oferecido tinha a denominação de Técnico em Agropecuária, criado em 1976. O estudante era oriundo basicamente das comunidades rurais do município de Santa Teresa e seus circunvizinhos, inclusive beneficiado pela “Lei do Boi”, Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, que dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola:

Art 1º Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968).

Com a duração de três anos este curso era organizado de forma que o estudante desde a 1ª série vivenciava atividades práticas em um turno nas Unidades Educativas de Produção (UEP) e no outro turno assistia às aulas do Núcleo Comum e disciplinas profissionalizantes teóricas. Fazia também parte da estrutura e funcionamento do curso o “Rodízio de Férias”, mecanismo pelo qual o estudante nos períodos de férias escolares era escalado para atuar nas UEPs, por 45 (quarenta e cinco) durante os três anos de duração do curso, literalmente mantendo os setores de produção da Escola.

Com a extinção da COAGRI a Escola passou para a administração da Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG) até 1990 quando passou para a jurisdição da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE).

Pelo Decreto n.º 83.935, de 4 de setembro de 1979, finalmente recebeu o nome de Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa, que manteve até 2008 por ocasião da criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes.

A Lei nº 8.731, de 16/11/1993, transformou a Escola em autarquia vinculada à Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC e legalmente passou a ter autonomia didático-pedagógica e administrativa.

Novamente sem significativas alterações em sua estrutura curricular, apenas percebida na nomenclatura das disciplinas, cargas horárias e séries em que eram oferecidas, o Curso em 1995 recebeu novo nome, Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária.

Em 1994 passou a funcionar na Escola, o Curso de Pós-Técnico em Zootecnia, com duração de três semestres, o curso era destinado exclusivamente aos egressos do Técnico em Agropecuária, recebendo inicialmente jovens de várias partes do país. Em 1997, já com a denominação de Especialização Técnica, passou a ministrar também este curso na área de

Olericultura e Jardinagem. Estes cursos foram oferecidos até 2004 sendo extintos, devido à diminuição da demanda de estudantes na área.

Ainda nesta “filosofia” foi implantado em 1998, através da Portaria Nº 21, de 22 de abril de 1998, da SEMTEC, o Curso Técnico Pós-médio em Meio Ambiente que em 2000 teve seu nome alterado para Técnico em Meio Ambiente. Também por meio de Portaria, neste caso a de Nº 04, de 10 de fevereiro de 1999, da SEMTEC, teve início o curso Técnico em Turismo com ênfase em Agroturismo, sendo igualmente alterada a sua nomenclatura em 2005 para Técnico em Agroturismo, sendo extinto posteriormente por cessação de demanda em 2004. Em 2015, o Curso recebe a denominação de Técnico em Meio Ambiente sendo ofertado no Ifes, nas formas integrada e subsequente, respaldado pelo Decreto Nº 5.154/2004.

Segundo Viamonte (2011, p. 34), observamos nos anos de 1990 uma nova conotação para a educação profissional, relacionada às novas exigências do mercado de trabalho em tempos de globalização.

A política neoliberal do governo federal influencia a reforma educacional. Por indicação do Banco Mundial a educação, principalmente básica, é posta como a chave para o crescimento econômico, superação das desigualdades e para o alcance de um ambiente político estável. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 corrobora com esta visão.

Neste contexto, o Decreto Nº 2.208/97 passou a ser a fundamentação legal para a Educação Profissional, e em seu Artigo 5º estabelece “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este (BRASIL,1997).

Contudo, em detrimento deste cenário a Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa, tardou em se adequar as novas exigências mantendo seu principal curso, o de Técnico Agrícola nos moldes da legislação anterior o que trouxe inúmeros transtornos a comunidade estudantil especificamente até o ano de 2001. De modo a buscar solucionar tal problemática, um grupo de trabalho composto por meio de uma Portaria interna, com base na Portaria MEC Nº 646/97, no Parecer CNE/CEB Nº 16/ 99 e na Resolução CNE/CEB Nº 04/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico reformulou o curso Técnico em Agropecuária, sendo ofertadas vagas nas Habilitações de Agricultura, Agroindústria, Agropecuária e Zootecnia nas formas concomitante e subsequente, sendo a concomitância permitida tanto interna como externamente.

Como resultado das discussões e debates nacionais sobre o desafio de se oferecer um curso capaz de atender à conclusão da educação básica, permitindo o prosseguimento de estudos e a de levar a uma formação técnica especializada o decreto Nº 5.154/2004 revogou o decreto nº 2.208/97, possibilitando a organização de cursos integrados entre ensino médio e educação técnica de nível médio, numa concepção diferenciada da Lei nº 5.692/71.

Mais uma vez, a EAFST não se apressou em atender a legislação e apenas em 2009, após a conclusão dos trabalhos de uma comissão interna, implantou o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, com duração de três anos e funcionamento em turno integral. Este e o Curso Técnico em Meio Ambiente iniciado em 2011 são atualmente, considerando o ano de 2015, os cursos de Educação Profissional de Nível Médio oferecido aos egressos do Ensino Fundamental de Santa Teresa e dos municípios vizinhos. Tendo em vista que o Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio se constitui no foco de nossa pesquisa junto aos docentes, sua tratativa será realizada em espaço específico a *posteriori* no texto.

Em 2007 a Escola organizou-se e passou a oferecer o Curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio⁴. Este curso oferece atendimento no turno noturno para jovens e adultos da região. Em 2009, o curso foi reformulado e recebeu a nomenclatura de Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

No ano de 2008, foi sancionada a Lei n.º 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional, científica e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008)

No Espírito Santo, o Centro Federal de Educação do Espírito Santo - CEFETES e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Colatina e Santa Teresa se integraram em uma estrutura única: o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes. Nesta nova composição as unidades Descentralizadas do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo - CEFETES (Vitória, Colatina, Serra, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia) e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Santa Teresa e Colatina foram transformadas em campi do Ifes.

Em 2015 o Ifes possui vinte e um Campi em funcionamento: de Alegre, Aracruz, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Centro-Serrano, Colatina, Guarapari, Ibatiba, Itapina, Linhares, Montanha, Nova Venécia, Piúma, Santa Teresa, São Mateus, Serra, Venda Nova do Imigrante, Viana, Vila Velha e Vitória, além de trinta e seis pólos de apoio presencial para a educação a distância.

Ao estudar a temática desta pesquisa no lócus desta instituição o Ifes - Campus Santa Teresa destacou-se neste estudo o desempenho deste Campus no Enem.

Assim, a partir da caracterização do Enem e da identificação das transformações na finalidade e no modelo do Exame, foi possível levantar dados específicos sobre a participação do Campus Santa Teresa neste exame, analisando o desempenho dentro da categoria Escola Pública entre as instituições do país, no espaço temporal de 2010 a 2014.

A nota da Escola é determinada pela média das notas das provas realizadas por todos os estudantes daquela instituição que prestaram o exame, desde que ao menos dez estudantes da instituição tenham participado da avaliação naquele ano.

A seguir apresentamos um quadro com o desempenho dos estudantes matriculados no Campus Santa Teresa, participantes do Enem no período de 2010 a 2013. A definição deste período deve-se ao acesso que a pesquisadora teve aos dados disponibilizados pelo INEP. Os mesmos são de consulta restrita aos gestores das Instituições sendo disponibilizados ao público apenas Relatórios parciais.

Também não objetivou-se com a pesquisa comparações do desempenho dos estudantes do Campus Santa Teresa e demais Campi do Ifes ou outras Instituições.

⁴ Em atendimento ao Decreto nº 5.840 de 13 de Julho de 2006, que instituiu o Programa de Profissionalização Educação de Jovens e Adultos – PROEJA no âmbito da rede de Instituições Federais de Ensino, amparada ainda por outros atos normativos que fundamentam o PROEJA, como a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos e o Parecer CEB nº11/2000 que se ocupa das diretrizes da EJA e toda a legislação pertinente.

Quadro 3 Desempenho do Campus Santa Teresa/IFES no Enem (2010 – 2013)

Ano	Nota Final	% de Participação
2010	562.4	83,2
2011	542.0	88.7
2012	532.8	89,9
2013	536.8	94,7

Elaboração Própria. Fonte: INEP/MEC

Sabe-se que o resultado do Enem por escola não pode ser utilizado para medir a qualidade da educação, já que a participação dos estudantes é voluntária. Contudo, algumas análises depreendem-se da participação do Campus neste Exame e que pode auxiliar no objetivo desta pesquisa em identificar a influência desta avaliação externa na prática pedagógica dos professores.

Ao analisar a evolução do índice de participação dos estudantes observa-se que um fato importante que possivelmente contribuiu com o aumento de participantes que vem gradativamente aumentando foi a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que democratizou as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior. Isto deduz-se pode levar a uma maior “cobrança” por parte dos estudantes aos professores para preparação para o Enem ou ainda uma preocupação dos professores em planejar suas atividades com enfoque nos conteúdos do Exame. Assim, suas práticas pedagógicas estarão impactadas de alguma forma.

Quanto ao desempenho dos estudantes nota-se uma pequena oscilação, contudo observa uma queda na média do ano de 2010 em relação aos anos seguintes indicando que o Campus necessita empreender ações que reflitam na melhoria do desempenho global dos estudantes, considerando principalmente o exposto no artigo 11 do PNE que aponta que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), fornecerá à União dados sobre a qualidade da educação básica, através de indicadores que avaliem além dos estudantes, o corpo docente, o corpo técnico e a infraestrutura das escolas, dos recursos pedagógicos disponíveis e os processos de gestão.

De qualquer forma, acredita-se que o desempenho dos estudantes nas provas do Enem pode servir como parâmetro para análise e reflexão da escola para uma avaliação diagnóstica dos reais problemas da instituição e indicar formas de encaminhamento dos mesmos. Ainda que o Enem se constitua em uma avaliação classificatória, seus resultados podem ser utilizados através de um trabalho coletivo dos diversos atores da escola para uma avaliação mediadora e formativa.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1. Objetivos da Pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a influência dos conteúdos da matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem na prática pedagógica dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A partir desta perspectiva, foram definidos os objetivos específicos, desdobramentos da pergunta inicial referentes ao objeto a ser investigado e organizamos a pesquisa em três fases, cada uma delas delineada por um objetivo específico e um instrumento de coleta de dados, conforme descrito no Quadro 4.

Quadro 4 – Objetivos Específicos da pesquisa e os respectivos instrumentos para a obtenção dos dados.

Objetivos Específicos	Fase de coleta de dados
1ª Fase	
Analisar teoricamente os impactos do Enem para o ensino médio no Brasil identificando pontos positivos e negativos desta política educacional.	Análise Bibliográfica Análise dos dados produzidos e divulgados pelo INEP referente ao período de 1998 a 2014.
2ª Fase	
Identificar os saberes mobilizados pelos professores dos componentes da formação específica do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio oferecido no Campus Santa Teresa do Ifes frente às “competências e habilidades” avaliadas pelo Enem, através de consultas a projetos pedagógicos, planos de ensino e avaliações realizadas.	Análise Bibliográfica/documental <ul style="list-style-type: none">• Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes (2009-2013);• Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio – 2011;• Planos de Ensino dos professores da Formação Específica para o ano letivo de 2014.
3ª Fase	
Analisar as percepções dos professores quanto à influência das propostas do Enem na seleção de objetivos, conteúdos e métodos dos componentes da formação específica do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Teresa do Ifes no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.	Entrevista semiestruturada com professores que ministram os componentes curriculares de formação específica do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, no Campus Santa Teresa do Ifes.

4.2. A Delimitação do Estudo

O estudo foi realizado no Campus Santa Teresa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes e os sujeitos da investigação foram os professores que ministram os componentes curriculares de Formação Específica do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio.

O Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, oferecido no Campus Santa Teresa do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo conta com um universo de 35 (trinta e cinco) professores, distribuídos conforme sua Organização Curricular, nas áreas de Formação Geral e Formação Específica (**ANEXO A**).

A Formação Geral segue às orientações do PCN para o Ensino Médio e está dividido nas áreas: 1 - Ciências da natureza e suas tecnologias; 2 - Matemática e suas tecnologias; 3 - Ciências humanas e suas tecnologias; 4 - Linguagens, códigos e suas tecnologias (**ANEXO B**).

A Formação Específica, que compreende os componentes curriculares da formação técnico-profissional do curso, é composta por 15 (quinze) componentes (**ANEXO B**). Esta pesquisa objetivou avaliar a influência dos conteúdos da Matriz de Referência do Enem na prática pedagógica dos professores da formação específica deste curso e, portanto limitou-se a este universo.

Na seleção dos professores a serem entrevistados baseou-se no interesse e disponibilidade dos docentes. Sendo assim, encaminhou-se convites (**Apêndice A**) pelo e.mail institucional a todos os dez professores e de acordo com as respostas obtidas agendou-se as entrevistas com os sete professores que se interessaram em participar.

A partir da efetivação das entrevistas procedeu-se ao levantamento de dados junto à Coordenadoria de Recursos Humanos do Campus, para caracterização dos entrevistados.

Como forma de preservar a identidade dos professores entrevistados, optou-se por denominá-los, por P seguido de um número que variou de 1 a 7. Assim apresento no Quadro 5 a identificação dos professores-sujeitos da pesquisa.

Quadro 5 – Identificação do perfil dos professores-sujeitos da pesquisa.

Professor/ Indicação	Tempo de docência (em média)	Área de conhecimento	Titulação	Carga Horária/Regime de trabalho
P1	4 anos	Produção Animal	Doutorado	40 Hs. D.E./Estatutário
P2	1 ano	Agronomia/Ciência do Solo	Mestrado	40 Hs. /Celetista
P3	18 anos	Saúde/Meio Ambiente	Especialização	40 Hs. D.E./Estatutário
P4	2 anos	Biologia/Agroecologia	Mestrado	40 Hs. /Celetista
P5	6 anos	Agronomia/Produção Vegetal	Doutorado	40 Hs. D.E./Estatutário
P6	22 anos	Geografia/Meio Ambiente	Especialização	40 Hs. D.E./Estatutário
P7	18 anos	Agronomia/ Ciência dos Alimentos	Doutorado	40 Hs. D.E./Estatutário

Elaboração Própria - Fonte RH do Campus Santa Teresa

Do total de professores da pesquisa, dois possuem titulação de especialização, dois são mestres e três doutores. Todos atuam em componentes curriculares correlatos à sua área de formação acadêmica seja inicial seja pós-graduação. A maioria atua somente na área de Formação Específica, porém temos alguns que atuam em componentes da Formação Básica.

Apenas dois não compõem a tabela permanente de docentes do Ifes, tendo ingressado através de processo seletivo para contratação de professores substitutos. Estes, de acordo com a legislação em vigor permanecem com vínculo por apenas 24 meses. Portanto temos um professor que não compõe mais nosso Corpo Docente, tendo, contudo participado da pesquisa que foi realizada no ano de 2014.

O tempo de serviço dos professores efetivos no Campus varia entre 4 e 22 anos, sendo que três atuam há mais de 18 anos. Considera-se este dado interessante para a pesquisa, pois tendo o Enem sido implantado em 1998, significa que a maioria dos professores entrevistados vivenciou toda a evolução histórica desta política pública, inclusive suas diversas reformulações, podendo com isso avaliar seus impactos ao longo da trajetória com mais propriedade.

4.3. Metodologia da Investigação

A abordagem qualitativa e interpretativa foi a opção em razão da natureza do objeto, do problema a ser investigado e do interesse nas considerações dos professores que pudessem revelar como as políticas públicas de avaliação repercutem na sala de aula e na prática pedagógica docente.

Assim, com base na definição de Minayo (2002, p. 21), que nos mostra que,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Inicialmente utilizou-se a pesquisa bibliográfica que segundo definição fornecida por Gil (2008) é toda aquela desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, e recorri à leitura de livros; revistas; teses; dissertações; periódicos tanto no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem como na temática Educação Profissional ou ainda, quanto às referentes à profissão docente e prática pedagógica. Desta forma, teve-se contato e acesso a informações sobre outras experiências que envolvem a temática e fundamentamos nosso referencial teórico já descrito anteriormente.

Realizou-se ainda, através do procedimento de pesquisa bibliográfica/documental um estudo detalhado do Projeto do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Teresa e dos Planos de Ensino elaborados pelos docentes dos componentes da Formação Específica deste Curso, na intenção de identificar se, ainda que de forma não sistematizada ou não intencional os conteúdos da Matriz de Referência Enem estão contemplados no planejamento institucional e dos professores.

Conforme Minayo (2002, p. 57),

Entrevista é o procedimento mais usual do trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos nas falas dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Assim, para alcançar este objetivo, optou-se pela utilização de uma entrevista semiestruturada. Este método objetiva buscar aproximação com os sujeitos da pesquisa, de acordo com Minayo (2002, p. 64) “são as entrevistas que combinam perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada”. Este formato de entrevista permite ao entrevistador/pesquisador mais liberdade ou intervenções, flexibilizando a conversação.

Desta forma, a escolha desta estratégia de coleta de dados junto aos professores, exigiu atenção e esforço para compreender/interpretar as respostas apresentadas, com o fim de obter elementos que permitissem avaliar a influência do Enem na prática pedagógica destes professores através de suas percepções sobre o Enem como política pública de avaliação externa da educação básica.

Ao não ater a uma ordem rígida das questões, definindo-se um roteiro (**Apêndice B**), pode-se com flexibilidade explorar as informações com intervenções cautelosas, estimulando respostas sempre centradas nas questões de interesse da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2014 e tiveram a duração de aproximadamente trinta minutos. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**Apêndice C**), cumprindo exigência do Comitê de Ética na Pesquisa da UFRRJ, que emitiu Parecer (**Anexo C**) aprovando integralmente a realização da pesquisa em 06/07/2015, sob Protocolo N° 556/2015.

. Com o consentimento dos sujeitos da pesquisa as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas de imediato para posterior análise. Também buscou-se aproveitar os comentários informais, ditos antes e depois, para que, em conjunto com as falas contribuíssem para a formação de opinião.

A intenção foi analisar as informações obtidas das entrevistas e observações utilizando uma técnica que ajudasse a compreender o problema investigado a partir de relações entre o referencial teórico e o material empírico coletado e interpretá-los com a maior veracidade possível. A técnica escolhida foi a Análise de Conteúdo a partir das orientações de Bardin (2011). O termo análise de conteúdo, Bardin (2011, p. 44) designa,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Considerada por muitos autores uma das técnicas mais comuns na investigação empírica é utilizada pelas diferentes ciências humanas e sociais, pois propicia ao pesquisador um leque de situações de análises que se adaptam ao problema que procura resolver.

Com a preocupação em compreender, através do discurso dos professores qual a concepção sobre o Enem enquanto política pública de avaliação externa e a influência na prática pedagógica elaborou-se um plano de análise seguindo as três fases do método estruturado por Bardin (2011): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Fazendo uma leitura geral das transcrições das entrevistas visando estabelecer um contato com a temática, iniciou-se a organização do material que constituiu a fase inicial da análise dos dados. Assim, traçou-se o perfil de identificação dos sujeitos orientado pelos dados do **Quadro 5**, descrito anteriormente.

Na segunda fase, onde se realizou uma leitura mais atenta, às vezes, recorrendo a nova escuta do áudio das entrevistas, buscou-se assinalar trechos relacionados com os objetivos da pesquisa que chamaram atenção e começou-se a agrupar as respostas por semelhança de conteúdo para posterior categorização. Para tanto, as transcrições das entrevistas foram agrupadas pela semelhança nas respostas de cada entrevistado. Aqui se buscou identificação, primeiro pelos temas, depois pelas palavras que aparecem com mais frequência. Assim, adotou-se um procedimento indutivo procurando compreender as falas dos entrevistados, buscando outra significação, outra mensagem através ou junto da primeira.

O tratamento dos dados, que constituiu a terceira fase, consistiu em captar as informações manifestadas pelos entrevistados no material coletado e identificadas na etapa anterior e tentar interpretá-los, recorrendo ao referencial teórico estabelecido para a pesquisa.

Este exercício possibilitou chegar por meio de inferências, ao significado dos discursos manifestados ou não dos sujeitos da pesquisa. Assim, as concepções sobre a influência do Enem na prática pedagógica resultou no estabelecimento de cinco categorias.

Utilizou-se ainda uma metodologia fundamentada, na pesquisa bibliográfica que segundo definição fornecida por GIL (2008) é toda aquela desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Sendo assim, recorreu-se à leitura de livros; revistas; teses; dissertações; periódicos tanto no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem como na temática Educação Profissional ou ainda, quanto às referentes à profissão docente. Desta forma, teve-se contato e acesso a informações sobre outras experiências que envolvem a temática.

Realizou-se ainda, através do procedimento de pesquisa documental um estudo detalhado do Projeto do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Teresa e dos Planos de Ensino elaborados pelos docentes dos componentes da Formação Específica deste Curso, na intenção de identificar se, ainda que de forma não sistematizada ou não intencional os conteúdos da Matriz de Referência Enem estão contemplados no planejamento institucional e dos professores.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO DO ESTUDO

Conforme explicitado anteriormente, os dados coletados na leitura das transcrições das entrevistas foram interpretados através da técnica da análise de conteúdos segundo orientações de Bardin (2011).

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo trabalha com mensagens, cujo objetivo é elaborar indicadores que permitam inferências sobre uma realidade que não está explícita nesta mensagem.

Dentre as diferentes técnicas de análise de conteúdo, optou-se pela análise temática ou categorial que consiste em identificar os núcleos de sentido que compõem a mensagem (conteúdo) e a frequência de aparição dos núcleos de sentido no texto investigado, que podem possuir algum significado especial para o objetivo do trabalho realizado estabelecendo categorias de análise. O que se caracteriza como uma tarefa árdua considerando que não há normas rígidas ou métodos padronizados para a criação de categoria. No momento de se eleger o que é realmente relevante e significativo, é necessária muita reflexão, investigação e ponderação por parte do pesquisador e a cada releitura surgem dúvidas.

Para esta pesquisa utilizou-se como unidades de registro as frases e/ou palavras-chaves, com conotação de afirmação ou declaração, interrogação e negação, de onde extraiu-se mensagens, que refletem o sentimento ou o entendimento do sujeito sobre as concepções pesquisadas.

Considerando que o roteiro das questões para a entrevista foi o mesmo para os sete sujeitos, após uma leitura flutuante das transcrições percebeu-se que as respostas eram semelhantes, daí procurou-se agrupá-las em núcleos temáticos isto permitiu a classificação em categorias que se relacionam com o referencial teórico da pesquisa e refletem as intenções investigativas da presente pesquisa.

Assim, os dados levantados com as entrevistas permitiram agrupar os depoimentos em cinco categorias, que serão descritas a seguir:

Categoria 1- O Enem como política pública de avaliação da Educação Básica;

Categoria 2- A Matriz de Referência do Enem e as competências e habilidades gerais e específicas para o mundo do trabalho e para a vida;

Categoria 3- A prática pedagógica dos professores e o Enem;

Categoria 4- As ações do Campus Santa Teresa do Ifes relacionadas à preparação para o Enem;

Categoria 5- Questões de natureza geral.

5.1. O Enem COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Categoria 1)

Para analisar esta categoria contextualizou-se a análise das respostas às seguintes questões: 1- O Enem é uma política pública de avaliação da última etapa da Educação Básica. Qual a sua opinião sobre esta política?; 2- Como você avalia a utilização dos resultados obtidos pelo estudante no Enem, como forma de acesso à Educação Superior, através do

SiSU?; 3- Você tem conhecimento de que através do Enem o estudante maior de dezoito anos pode ter a certificação do Ensino Médio? Qual sua opinião?

Com os dados das entrevistas foi possível constatar que, para a maioria dos professores o Enem é uma boa forma de avaliar a Educação Básica. Registrou-se que todos os entrevistados responderam a esta pergunta e consideram o Enem uma ‘importante’, ‘boa ferramenta’ e ‘necessária’ política de avaliação. Fica claro nas falas dos professores a opinião relacionando o Enem à política de democratização da educação e que aprovam e consideram positiva a ampla possibilidade dada ao estudante hoje, pois conforme comenta Castro (2009), as escolas ofereciam o Ensino Médio como um curso preparatório para o vestibular, até então como único Exame de acesso ao Ensino Superior, privilegiando apenas as classes média e alta.

Como se viu nas respostas dos professores P1, P4 e P7 que reconhecem que o Enem democratizou o acesso ao Ensino Superior e constituiu uma tentativa do Estado de unificar o processo seletivo, em substituição ao exame vestibular.

[...] na minha época que não tinha o Enem, que era o vestibular [...] se eu quisesse fazer um vestibular para a USP eu teria que ir até uma cidade de São Paulo [...] torna o acesso mais justo para os estudantes, facilita [...] O Enem hoje então permite que a gente faça essa seleção praticamente dentro de casa pra qualquer lugar do Brasil (P1)

Eu acho né, que desde que ele começou ele tem avançado em várias questões porque o vestibular como era ele era muito massacrante... Você tinha que prestar várias provas em várias universidades e tendo um sistema único eu acho que isso deixou este processo seletivo mais democrático... (P4)

O Enem trouxe mais oportunidades para os estudantes (P7)

Na fala dos professores foi possível também detectar duas preocupações relacionadas ao Enem como política pública de avaliação e ao Sistema de Seleção Unificada para a Educação Superior. Apesar de concordarem com esta política e considerarem positiva a seleção única, demonstraram preocupação com o excesso de ‘valor’ dado ao Enem, como único exame de seleção e chegaram a opinar formatos de seleção que combinem duas avaliações, o Enem e uma prova discursiva da instituição na área pretendida do candidato a vaga de curso superior. Como vemos na fala de P4,

[...] por outro lado eu acho um peso muito grande em uma prova só e a gente vê que tem vários problemas nas provas, né, fraudes [...] Eu sei que ele trabalha muito com habilidades, competências além das questões de conteúdos, mas sem ser conteudistas como os vestibulares [...] O Enem ele problematiza ele traz muitas questões atuais então eu acho que neste ponto de vista ele avança em relação aos outros vestibulares. Por outro lado [...] é... parece que tudo fica refém do Enem. [...] É a única forma de avaliação ... né, não se preocupa como outras coisas. Todo mundo tá preocupado. Ciência sem Fronteira é o Enem também né, então os estudantes da graduação [...] Então quer dizer esta preocupação com o Enem já perpassa o Ensino Básico ela tá indo pro superior. E aí eu acho isso um pouco demais né ... a gente acaba simplificando a questão da educação, a gente precisa ampliar um pouco. [...] e a gente precisa como política pública pensar numa educação mais ampla. A gente vê que os nossos estudantes estão precisando de outras coisas além do Enem para se formarem como pessoas, como cidadãos. Por que a nossa legislação quando ela fala da educação ela não fala de uma educação para formação de alguém para o Enem. Ou formação para que o estudante atinja a universidade. Fala de formação do cidadão. E nesse quesito o Enem ele não trabalha. (P4)

Outra preocupação notada se reflete na fala de P5, que demonstrou em seus depoimentos conhecimentos e um senso crítico apurado sobre o cenário educacional no Brasil e preocupação com relação ao *rankiamento* das escolas. Sua preocupação está na questão do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, cujos estudantes oriundos destes cursos com organização curricular com até vinte componentes por ano entre os de Formação Básica e Formação Específica, têm que ‘competir’ com aqueles de escolas de Ensino Médio que conseguem muitas vezes se organizar com horários extras de preparação para o Enem.

É um bom instrumento e talvez necessário para fazer este *rankiamento*. Não sei se procede mas às vezes a maneira como se dá o *rankiamento* entre as escolas eu acho meio injusto. Por exemplo, a questão do curso técnico integrado. Como professor da área técnica eu não tenho instrução realmente de como utilizar minha disciplina para beneficiar o estudante. Então o estudante que tenha só o curso ensino médio, talvez ele mais tempo pra se dedicar só as disciplinas e é aí que eu acho que o estudante que tem 20 disciplinas talvez não, né? [...] Então eu acho que tem que ter este instrumento de avaliação, mas a comparação entre duas escolas eu acho meio injusto.(P5)

Importante esclarecer a pertinência da preocupação de P5. Afonso (2009) esclarece que os testes standardizados ou avaliações de larga escala, como é o caso do Enem são uma modalidade mais adequada para a competição e comparação dos resultados.

A política de avaliação externa responsabiliza a instituição pelo próprio desempenho, possibilitando aos pais o direito escolher a educação para seus filhos, baseado na divulgação dos resultados do desempenho de cada escola, conforme nos mostra Afonso (2009).

Com relação ao questionamento sobre o Enem como certificação do Ensino Médio, o tema gerou até perplexidade entre os entrevistados. Alguns afirmaram desconhecer este mecanismo ou que tomaram conhecimento recentemente, questionaram como funciona, se é legal, se já tivemos casos em nosso Campus. Apenas um professor, P7 relatou conhecer a possibilidade e mostrou-se favorável à certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio.

Eu sou a favor, sim, de certificar. Por que aí abre mais possibilidades para a pessoa certificar e prosseguir seus estudos. Por que se o cara conseguiu a pontuação ele pode ter a certificação do EM. Não tem problema nenhum. (P7)

Para os demais entrevistados, esta possibilidade de certificação se constitui em um ‘ponto negativo’ para o Enem enquanto política pública. Avaliam que isto desestimula o estudante que está matriculado no curso técnico, apresenta uma ‘facilidade’ não real e encaminha o estudante ao curso superior ‘sem embasamento’, podendo promover a baixa qualidade dos cursos superiores. Avaliam ainda que esta possibilidade desvaloriza o trabalho do professor que está atuando nos cursos. Conforme registros a seguir de algumas falas:

Fiquei chocada quando fiquei sabendo, não faz muito tempo, não tinha nem noção disso e eu acho um absurdo na verdade, por que nada substitui o tempo de estudo que uma pessoa passou durante a vida dela, se preparando.(P2)

Bom aí que vem a coisa negativa do Enem, entendeu? Por que depois o estudante vai entrar na faculdade com um problema seriíssimo de falta de conhecimentos e vai ser difícil para o professor dar aula depois. É claro que existem exceções, né. (P3)

Parece interessante para alguém que já seja mais velho, eu imagino... mas por um lado ele vai ter que estudar sozinho... O Enem não é uma prova fácil... Agora a pessoa que está no técnico, aí parar, pular esta etapa... eu acho isso um pouco

esquisito ..., porque eu acho que ela devia terminar, se ela está no processo, tá na idade, parece que não tem muito sentido.(P4)

Para o estudante adulto, com muito mais de 18 anos, que na Escola tradicional já teve várias reprovações, ele está atrasado, acho válido para atuação no mundo do trabalho. Mas não para acesso ao curso superior. (P6)

Conforme informação do Guia para Certificação do Exame Nacional do Ensino Médio,

a certificação com base nos resultados do Enem destina-se às pessoas que não concluíram o Ensino Médio em idade própria, conforme o Art. 37 da Seção V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inclusive às pessoas privadas de liberdade e jovens em cumprimento de medidas sócio educativas ou que estão fora do sistema escolar (BRASIL, 2014)

Na edição de 2014 do Exame Nacional do Ensino Médio- Enem, 997.131 estudantes inscreveram-se para a prova de certificação do ensino médio, mas apenas 631.071 compareceram à prova, em novembro, com redução de 366.060 candidatos, o equivalente a 36,7% do total. Dos que fizeram a prova, só 67.254 candidatos, (10,6%) atingiram os requisitos mínimos.

Para obter a certificação do ensino médio através dos resultados do Enem, que deve ser solicitada pelos inscritos que tenham completado 18 anos, o candidato precisa alcançar 450 pontos em cada uma das áreas do conhecimento avaliadas e 500 pontos na redação.

O presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Francisco Soares, explica que a certificação pelo Enem é uma das formas para aqueles que já passaram da idade escolar. Outra é cursar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas. Na opinião dele, em entrevista veiculada na Revista on-line CARTA CAPITAL, em 01 de janeiro de 2015,

Se aprendeu o que achar que se deve aprender, o estudante deve ser certificado. Dado hoje o desempenho típico dos estudantes, se for ao Enem achando que vai ser mais fácil passar do que pela escola, isso não vai acontecer.

Pode-se constatar através das falas dos entrevistados que todos em maior ou menor escala possuem informações sobre esta importante avaliação externa. O Enem, ainda que indiretamente, faz parte do cotidiano de atuação profissional destes professores que se sentem envolvidos neste processo, percebem que o Enem trouxe mudanças para o cenário educacional e entendem que podem contribuir com a orientação aos estudantes.

5.2. A MATRIZ CURRICULAR DO Enem, AS COMPETÊNCIAS E A PREPARAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO - (Categoria 2)

Analisou-se esta categoria a partir da contextualização das respostas às questões: 4- Através do Enem é possível examinar/diagnosticar se o cidadão está preparado para o mundo do trabalho? 5- Você conhece a matriz de referência do Enem? e 5.1 - Você considera que os conteúdos previstos na matriz de referência do Enem são relevantes para a formação em nível técnico integrado?

Sabe-se que a relação entre a educação e o mundo do trabalho é bastante complexa, pois as novas formas de produção do conhecimento, o avanço tecnológico e a globalização

exigem uma preparação que permita ao estudante adquirir os conhecimentos, atitudes, habilidades e comportamentos para ser um cidadão bem preparado para o trabalho.

Para muitos jovens a educação assume papel extremamente significativo em suas vidas, pois acreditam que é por meio dela que terão um futuro profissional digno e satisfatório.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996, estabelece que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, visando ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Segundo a LDBEN, a vinculação entre a educação e o trabalho, compreendida no termo preparação para o trabalho, deve ser estabelecida em todos os níveis escolares.

No Parecer CNE/CP Nº 11/2009, nos é apresentada uma proposta de organização curricular inovadora para o Ensino Médio, “a partir de inter-relações existentes entre os eixos constitutivos do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo”.

Através das falas constatou-se que na visão dos professores entrevistados não é possível diagnosticar através do Enem se o estudante está preparado para o mundo do trabalho. É importante destacar que houve unanimidade dos professores entrevistados quanto a este tema. Todos consideram que ainda que o Enem tenha uma abordagem contextualizada, são os conteúdos relacionados ao Ensino Médio que efetivamente são enfocados. Para eles, o mundo do trabalho pressupõe habilidades que a preparação para um exame não é capaz de suprir. Observa-se isso na fala de P5,

A preparação para o Enem prepara para a realização de uma prova. A preparação para o mundo do trabalho é mais específico. Exige a preparação para o desempenho de funções específicas. A matriz do Enem não cumpri o papel de preparar, por exemplo, para inserção em empresas ou instituições empregadoras. (P5)

Pareceu explicitado na manifestação dos professores quanto a este objetivo a valorização da educação profissional focada no ensino de técnicas. Para os professores entrevistados preparar para o mundo do trabalho é tão somente habilitar para o desempenho de funções específicas dos postos de trabalho. Numa visão tecnicista de preparação para o trabalho, mesmo quando reconhece que o desempenho de uma profissão perpassa por questões de ética, relações interpessoais, responsabilidade social. P5 em sua fala deixa clara esta distinção conceitual:

Em parte. Se você pensar que a pessoa tem que realizar as operações, aquelas do dia-a-dia do trabalho, a parte técnica, não. Agora se for as competências para atuar, ética, maturidade, responsabilidade, estas coisas, aí sim. (P5)

No entanto o Enem apresenta em sua fundamentação teórica, traduzido nas cinco competências que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, pressupostos para atender a esta demanda de formação para o mundo do trabalho, conforme nos mostra Kemiak (2011, p. 66) “O Enem permite ao poder público dimensionar e localizar as lacunas que debilitam o processo de formação dos jovens que dificultam sua realização pessoal e sua inserção no processo de produção da sociedade.”

Durante a entrevista, ao levantarmos a questão do conhecimento sobre a Matriz de Referência do Enem, todos os professores participantes da pesquisa relataram conhecer a Matriz de Referência informalmente, sem muito aprofundamento. Porém, as razões para este desconhecimento divergiram. Para alguns, o fato de trabalharem com a área técnica se

constitui no motivo principal, para outros creditam à Escola o não envolvimento nas ações de preparação para o Enem e houve ainda quem afirmasse ter tido conhecimento quando lecionaram componentes do Ensino Médio.

Não. Por que eu trabalho com a área técnica, eu vejo que os professores da área do Ensino Médio mesmo, eles estão mais por dentro. Quando eu trabalhava em um cursinho eu acompanhava mais... Já na área técnica eu acabei não me atualizando por falta de tempo mesmo e por sentir que para as minhas disciplinas eu não foco no Enem. (P1)

Não. Não conheço. Não, tenho um palpite que seria a grade meio curricular, assim. O que é cobrado. (P2)

Não. Nunca foi feito trabalho com os professores da minha área a este respeito. (P6)

No entanto, ao questionamento se os docentes acreditam que os conteúdos da Matriz de Referência do Enem têm relevância para a formação profissional de nível médio, observou-se através dos relatos que os estudantes têm cobrado em sala de aula esta abordagem. Os depoimentos de P2 e P5 nos mostram isso,

Curiosamente teve um caso a pouco tempo os meninos [...] me procuraram perguntando se eu não poderia dar uma aula pro Enem de climatologia, [...] é uma parte da geografia. [...] trabalhada na parte técnica do Curso Técnico de Meio Ambiente. Depois disso eu me atentei que a outra disciplina que eu leciono tem muita coisa da atualidade. [...] Então poderia ser cobrado. Então a partir daí que eu comecei a pensar [...] sendo assim eles têm a oportunidade de ver mais detalhado do que numa escola sem o ensino técnico. Por que aqui eles têm esta parte técnica que detalha um pouco mais, têm oportunidade de ter estas questões mais elucidadas. (P2)

Algumas informações que eu utilizo de certa forma, talvez possa explorar um pouco mais ou conversar com outro professor [...]. vou te dar um exemplo uma professora de nosso Campus [...] foi falar com os estudantes do 3º ano sobre transgênico. Toda aquela polêmica, se é bom, se é ruim, aquela coisa toda e caiu no Enem, vários estudantes acertaram depois foram conversar com ela que só acertaram a questão por que tiveram a tal aula de transgênico. Então é uma aula que está voltada para nossa área técnica mas que fala de genética, melhoramento e os meninos conseguiram. Ela ficou extremamente satisfeita. (P5)

Em síntese, com a análise dos dados coletados nas questões propostas para esta categoria, pode-se perceber que os professores, assim como os estudantes reconhecem o Enem como uma política consolidada. A partir das falas dos professores, identifica-se que as escolas têm sido afetadas de alguma forma pelo Enem. Este movimento se reflete na preocupação em se declarar de alguma maneira envolvido, participante deste processo.

5.3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES E O ENEM - (Categoria 3)

Para analisar esta categoria contextualizou-se a análise das respostas às seguintes questões: 5.2 - Estes conteúdos são considerados no planejamento de suas atividades docentes? 5.3 - Você tem conhecimento do modelo das avaliações utilizadas no Enem? Utiliza avaliações neste modelo? 5.4 - Que saberes são mobilizados em sua prática pedagógica visando desenvolver as competências e habilidades propostas pela matriz de

referência do Enem? 9- Como você avalia as mudanças na prática de ensino a partir da implantação do Enem?

O aspecto central que se buscou compreender com esta pesquisa diz respeito à como o Enem influencia a prática pedagógica dos professores. Para tanto se entende a prática pedagógica, segundo Sacristán (1999, p. 74), como “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática.” Então, o que compõe a ação do docente são todas as experiências acumuladas sobre o processo de ensino e de aprendizagem, as vivências, os conflitos, o intercâmbio profissional e que constituem o que Gimeno Sacristán (1999) chama de prática educativa.

Sendo assim, é fundamental a contribuição de Tardif (2002, p. 39): “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os estudantes”.

Do professor é exigido constantemente rever sua prática, refletir sobre ela, mobilizar os saberes na ação de ensinar. Pois, segundo Tardif (2002, p. 38), o professor “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolve saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”.

Viu-se através dos relatos que o Enem faz parte do cotidiano de ação em sala de aula dos professores mesmo daqueles que não atuam diretamente com a preparação para o exame (cursinhos preparatórios). P2 e P3, em seus depoimentos relatam estas ações:

É, este ano eu já comecei. Eu puxei alguns debates. A gente tem aulas de debates de temas relacionando a disciplina com alguma coisa da atualidade. Igual, falando sobre segurança alimentar, relação do solo com segurança alimentar. Trago o tema, um textinho e a gente discute. E eu acho que dá pra eles pegarem o conhecimento. Eles participam muito, eles ficam interessados e eu acho que tem funcionado bacana. (P2)

Eu sempre procuro relacionar minhas aulas, que está voltada para doenças relacionadas ao meio ambiente, com os conteúdos de outras disciplinas da área técnica ou mesmo de ensino médio. Não sei muito bem como fazer isso no plano de ensino. Procuro também ouvir os estudantes sobre o Enem e trabalhar nas aulas. (P3)

Porém, no questionamento se estão levando em consideração estes conteúdos na elaboração de seus planos de ensino, os professores, informam que procuram dar este enfoque nas aulas, contudo não têm esta preocupação ou não sabem como incluir de forma sistemática estes conteúdos no planejamento das disciplinas. Este foi um ponto também observado na análise dos Planos de Curso dos professores da Formação Específica do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Teresa do Ifes, sujeitos desta pesquisa.

Quanto ao modelo de avaliação utilizado em sala de aula, quase a totalidade dos entrevistados descartaram a utilização de questões desse exame em suas avaliações, relataram que não utilizam questões formuladas para o Exame e que não tinham conhecimento desta possibilidade. Relataram terem observado esta relação dos conteúdos do Enem com suas disciplinas somente a partir da entrevista. Contudo, P3 e P7 demonstram em suas falas estarem mais envolvidos com um modelo de avaliação mais contextualizada,

Procuro elaborar exercícios e questões de prova mais contextualizadas. Discuto com eles sobre a importância de questões contextualizadas e que exigem a resolução de

problemas. Procuro mostrá-los que assim estarão não apenas dando respostas decoradas, mas utilizando os conhecimentos na prática. (P3)

As questões de prova eu não utilizo, mas os conteúdos que eu trabalho são ligados a temas do dia-a-dia. Os exemplos que damos, são contextualizados. (P7)

Moraes (2011) afirma que:

Os professores são convidados a mudar sua prática por variadas vezes e por diferentes motivos ao longo do desenvolvimento profissional da docência. Sua prática precisa adequar-se às necessidades da sociedade, das políticas educacionais, das demandas apresentadas pelos seus estudantes, do contexto escolar, dentre outros. Assim, a docência é caracterizada pela incerteza dos contextos práticos, pela rápida de decisões em situações imprevistas e pela necessidade de realizar julgamentos na ação. MORAES (2011, p. 22)

Ao abordar-se a questão dos saberes docentes mobilizados visando desenvolver as competências e habilidades propostas pela matriz de referência do Enem, observa-se que de fato, o Enem faz parte do cotidiano destes professores que se sentem responsáveis ou impelidos a inserir de alguma forma esta avaliação externa em sua prática. As abordagens de P4 e P5 mostram esta preocupação ainda que de forma isolada, muitas vezes com a intenção de envolver o estudante com os conteúdos abordados em sua disciplina.

Algumas coisas que eu sei que o Enem trabalha, eu sei que eles trabalham com atualidades, por exemplo, transgênico. É uma coisa que caiu no Enem. Temas de redação. Aí eu falo, olha, isso é um tema potencial pra cair no Enem, na redação ou nas questões do meio ambiente, na biologia então eu chamo a atenção deles. Não é que eu trago o tema por que é do Enem. Ele já está ali. Eu potencializo porque quando você fala Enem eles voltam atenção pra você. Então eu falo, olha minha disciplina é técnica, mas algumas coisas que a gente trabalha aqui vão cair no Enem. Eu trago como algo mais. (P4)

Então, eu vejo uma ferramenta muito boa só que nem eu professor tenho conhecimento para transpor para minha prática e acho que nem os estudantes por que se eles soubessem talvez eles se dedicariam um pouco mais sobre as coisas que a gente fala, ensino nas aulas. Mas eles acham também que são coisas separadas. (P5)

A partir de um estudo com professores de um Curso Pré-Vestibular Popular, Moraes (2005), aponta que em seu cotidiano os professores se organizam através de um conhecimento pedagógico geral e recebem interferência de diversas instâncias.

Desta forma, o exercício da docência implica em um trânsito em esferas complexas como sala de aula e outros locais, envolvendo o trato com questões curriculares, normativas, relação com estudantes, com pares, com pais, com funcionários da escola e com superiores. MORAES (2005, p. 24)

Para Piunti e Oliveira (2012), definir o que será ensinando, quando, como e por quem são decisões que evidenciam poder, controle e interesses, e muitas vezes interesses que vão além do âmbito da prática docente. Estas questões também devem ser levadas em conta quando analisamos as atividades docentes e os saberes que as envolve.

Esta característica da profissão docente fica evidente no relato dos professores entrevistados. Conscientes de sua responsabilidade com a formação integral dos estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio, com o duplo objetivo de preparar para o

desempenho de uma profissão e para a continuidade dos estudos em nível superior, o professor com seus próprios mecanismos de organização e ação procura desempenhar com eficiência sua função.

No caso específico desta pesquisa que teve como foco o professor de educação profissional, conclui-se pela fala dos entrevistados que são poucas as alterações no trabalho docente em função da participação dos estudantes no Enem. Além disso, percebe-se que estas ações que foram relatadas referem-se mais ao planejamento individual de cada professor.

Sendo assim, depreende-se que o Enem no contexto da educação profissional integrada ao ensino médio não está trazendo a necessária reflexão sobre o ensino, avaliação e objetivos integrados.

5.4. AS AÇÕES DO CAMPUS SANTA TERESA DO IFES RELACIONADAS À PREPARAÇÃO PARA O ENEM - (Categoria 4)

As respostas às seguintes questões foram contextualizadas para analisar esta categoria: 6- Você tem conhecimento de ações desenvolvidas no Campus objetivando discussões referentes ao Enem e a prática pedagógica dos professores da formação técnica?, 7- Você participa das ações desenvolvidas no Campus para a preparação dos estudantes para o Enem? Qual sua opinião a este respeito? e 8- Você acompanha o desempenho dos seus estudantes no Enem?

A relevância do Enem no cenário educativo nacional é crescente desde sua criação em 1998 e se ampliou a partir de 2009 com a abrangência de usos dos resultados, seja para o ingresso no ensino superior (através do SiSU/ProUni/Fies/Ciências sem Fronteira), a possibilidade de certificação do ensino médio ou mesmo a comparação do desempenho entre as escolas. Outro papel apontado pelo Ministério da Educação seria o de induzir um currículo para o ensino médio nas escolas.

Contudo, segundo Zanchet (2007) este movimento nem sempre é percebido nas escolas, que na sua maioria, não foram envolvidas numa discussão que lhes permitisse uma maior compreensão do significado desse Exame no panorama da reforma do ensino médio.

Através das entrevistas os professores relatam desconhecer as ações desenvolvidas pela Gestão Pedagógica do Campus a respeito do Enem. Pode-se depreender pelas falas que os mesmos reconhecem tal necessidade e se mostram interessados em participar como na fala de P6,

Nunca fui convidada. A gente fica sem graça de pedir para participar, né. Procuo trabalhar em sala de aula, mas não por orientação da Escola. As atividades que tem, os estudos são para os professores do Ensino Médio. (P6)

Para P4, o envolvimento dos professores da formação específica seria interessante, como forma de mostrar para o estudante que os conteúdos técnicos estão relacionados com os temas de atualidade.

Outro enfoque abordado então por P5 está relacionado às ações de avaliação do desempenho dos estudantes no Exame,

[...] talvez a escola devesse após uma avaliação desta sentar com os professores e avaliar. Onde estamos melhor, onde está pior e o que podemos fazer, né? Fazer uma autocrítica. Eu gostaria de participar de um momento deste. (P5)

Para ele e para os demais, que afirmam acompanhar o desempenho dos estudantes no Enem, tanto individualmente através do resultado das seleções para ingresso nas instituições

de ensino superior (índices de aprovação) como também o *ranking* do Campus ou mesmo do Ifes. Afirmam considerarem os resultados “bons”, principalmente considerando que a Escola não realiza, a exemplo de outras nenhuma ação com foco na preparação dos estudantes para realização do Exame.

Contudo, unanimemente afirmam que estes resultados “poderiam ser melhores” ou “sempre pode melhorar”. A fala de P5 é contundente neste sentido e traduz a posição dos demais:

[...] não vou falar que é ruim de tudo, mas eu acho que temos potencial para sermos melhores. Principalmente quando a gente sabe que temos profissionais que poderiam contribuir. Que poderiam levar uma informação ou reforçar um conteúdo de uma disciplina lá do médio e basicamente a gente não aproveita isto. Principalmente por falta de informação de como fazer. (P5)

Percebe-se através da manifestação dos professores que o Enem enquanto política pública tem desencadeado consequências no cotidiano das escolas. Nota-se que as ações prescindem uma maior integração, planejamento, continuidade e de entrelaçamento ao projeto pedagógico da instituição, para que efetivamente promovam mudanças no trabalho escolar.

Contudo, conforme a fala de P3 “tivemos alguns professores trabalhando aulas extras” e P4 “teve um projeto de preparação para o Enem aos sábados, inclusive com estudantes de outras escolas”, que relatam ações pontuais e isoladas que ocorrem por iniciativa de professores, a escola perde uma discussão mais rica, que promova uma reflexão coletiva sobre o Enem para repensarem o trabalho desenvolvido, identificar os pontos de dificuldade e os avanços, além de compreenderem melhor esse exame.

5.5. OUTRAS QUESTÕES DE NATUREZA GERAL - (Categoria 5)

Para análise desta categoria recorreu-se às manifestações espontâneas dos professores, quando foi solicitado, ao final da abordagem dos pontos considerados relevantes para o roteiro: 10- Faça outras considerações sobre a temática que você considerar pertinentes.

Por meio dos dados coletados entende-se que os professores percebem a necessidade de garantir a efetividade da integração curricular nos cursos técnicos oferecidos no Ifes e apontam como alternativa, ainda que talvez tenham sido instigados pela proposição da pesquisa apresentada na entrevista, o desenvolvimento de ações de preparação para o Enem, onde a Matriz de Referência pudesse ser utilizada em estudos para potencializar o planejamento das aulas e a integração curricular. Assim nos mostra P3,

Eu acho que a Escola precisa rever esta situação de cada disciplina separada. Através de reuniões por área por exemplo, orientar para um trabalho mais conjunto. Juntar mais o técnico com o Ensino Médio. Interagir os professores e pensar como a gente poderia preparar melhor este estudante, tanto para o Enem como para atuação profissional.

O Capítulo III, Art.39 da LDB em vigor traz que: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Estabelece ainda em seu Artigo 40 que, será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Para Cordão (2009), atualmente, a Educação Profissional e Tecnológica, está situada entre dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho, que, no Art. 247 da Constituição, está declarado como direito à profissionalização.

Para garantir o pressuposto da legislação, a educação profissional deve articular saberes teóricos e práticos, entendendo o trabalho não apenas como atividade técnica, mas como relação histórica, política e social. Isto está posto no Projeto do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio oferecido pelo Campus Santa Teresa do Ifes. Que aponta entre outros princípios,

[...] a contextualização e a interdisciplinaridade são entendidas como necessária, devido a importância de se conferir significado ao que é discutido em sala de aula, evidenciando que o conhecimento é produzido a partir da inter-relação entre as áreas do saber, posto que isso favorece o processo de ensino-aprendizagem, conferindo dinâmica ao conhecimento e a formação do educando. (PPC Meio Ambiente Integrado - Ifes, 2010, p. 11)

Porém pelo exposto pelos professores em suas falas, percebe-se uma lacuna na efetivação deste currículo integrado proposto. Como se percebe nas falas dos entrevistados a integração que se proclama nos documentos do Ifes, permanece apenas no nível prescrito, sendo as razões motivação para investigações posteriores. Propõe-se registrar as angústias e anseios do corpo docente que atua na formação destes futuros profissionais tendo sido manifestado de forma contundente por P2 que em seu interessante depoimento relata pouca experiência na docência e naturais dificuldades de cumprir com os objetivos do curso, contudo nos aponta caminhos através do planejamento integrado:

Acho interessante que quando o professor começa a trabalhar o campus fizesse uma reunião e colocasse que este tipo de trabalho é interessante e aguçar no professor este desejo de trabalhar com estes conteúdos. Igual eu, eu não tenho experiência nenhuma. [...] fazer questões contextualizadas, fazer um projeto mais a longo prazo, desde o começo do ano fazendo os professores da área técnica se juntarem com os professores das matérias mais básicas acho que seria interessante. Reunião para aqueles que estão chegando, ou mesmo para aqueles que estão aqui e acham que sua disciplina não está inclusa no contexto. Acho que seria bacana esta união entre professores por que eles já conversam e iriam ver que não existe conhecimentos avulsos. Todos estão interligados. Nós só aprendemos separadamente por uma questão de organização do conhecimento em disciplinas diferentes. (P2)

Esta indicação da necessidade de se discutir em planejamento ou em ações pedagógicas específicas a melhor forma ou como fazer para integrar os conteúdos está explícita nas falas dos professores, demonstrando que a troca de experiências e planejamento coletivo são atividades necessárias, como forma de viabilizar a proposta de integração, ainda que nas manifestações os professores não indiquem claramente como:

A área pedagógica poderia trabalhar mais para uma maior integração entre os professores. “Aulões” com mais de um professor, de áreas diferentes. E avaliações no modelo Enem, mas formuladas por professores do nosso Campus, com assuntos da área técnica. Eu acho que isto irá despertar mais interesse dos estudantes e até de alguns professores que não trabalham com o Enem. (P6)

[...] cada professor é dono do seu pedaço. Sua disciplina é mais importante [...] O que poderia fazer, é um trabalho que levaria tempo é a questão da integralização, né. Por que o que eu faço na minha disciplina eu faço lá. Não converso com ninguém, com a matemática, com a física e são disciplinas que tem tudo haver. Mas só que não tem mesmo integração entre as áreas. Às vezes acontece por causa de uma conversa na sala dos professores. Mas não existe nada sistemático. O que também é bem difícil. Juntar todo mundo e discutir o currículo, no planejamento conjunto. O que seria o ideal. (P7)

Preparar os jovens para os desafios do mundo contemporâneo pressupõe abordar o conhecimento em uma perspectiva de totalidade o que exige uma prática docente voltada para o desenvolvimento de estratégias e procedimentos que integrem o conhecimento científico com outros saberes. No entanto, as formas de ensino tradicionais que não atendem a esta exigência se mantêm recorrentes no Brasil.

O Enem, ao propor mudanças no paradigma do ensino a partir de uma aprendizagem por competências e habilidades poderá estimular a mudança do foco da ação docente, apresentando possibilidades que valorizam os princípios da interdisciplinaridade e a contextualização, sendo estes os eixos teóricos que estruturam esta política de avaliação externa, tem se mostrado referência neste sentido com potencial para se estruturar como um importante instrumento de influência do ensino e aprendizagem no Ensino Médio e com evidente potencial para influenciar a Educação Profissional organizada em currículos integrados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou como objetivo principal investigar a influência dos conteúdos da Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem na prática pedagógica dos professores da Educação Profissional, tendo como enfoque os professores que atuam nos componentes curriculares da área de formação específica do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, oferecido no Campus Santa Teresa do Ifes.

Com relação aos objetivos específicos ressalta-se que foi elaborada uma revisão bibliográfica apresentando conceitos ligados a Políticas Públicas de Avaliação Externa, Educação Profissional, Profissão Docente e Práticas Pedagógicas. Além de ter sido apresentado um panorama do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem como política pública com enfoque para sua trajetória na legislação e mudanças de formato e objetivos nas diversas edições.

Desta forma, aponta-se no presente estudo embasado na revisão da literatura e nos autores, que o Enem enquanto política pública de avaliação da educação básica foi se consolidando gradativamente no cenário educacional brasileiro seja como meio de ingresso nos cursos superiores ou técnicos das instituições públicas através do SiSU ou Sisutec, seja para destinação de bolsas de custeio ou financiamento de cursos superiores através do ProUni, FIES, outros programas públicos ou das próprias instituições de ensino superior privadas, ou ainda para certificação de conclusão do ensino médio.

Na intenção de identificar se, ainda que de forma não sistematizada ou não intencional, os conteúdos da Matriz de Referência do Enem estão contemplados no Projeto Pedagógico do Curso e no planejamento anual dos professores para os componentes curriculares, estes documentos foram analisados ao longo da investigação.

Ressalta-se, que a intenção deste trabalho não foi apenas de verificar se os documentos contemplam as normas de elaboração, mas principalmente de analisar práticas pedagógicas e saberes mobilizados pelos professores frente às “competências e habilidades” avaliadas pelo Enem.

Conclui-se após leitura minuciosa do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio oferecido pelo Campus Santa Teresa do Ifes que o citado documento traz em seu bojo a preocupação com a indicação de uma organização curricular com uma abordagem na concepção de contextualização dos conteúdos curriculares com enfoque na formação profissional técnica de nível médio.

A leitura do texto leva à avaliação de que existiu no momento de sua elaboração uma preocupação com o atendimento ao proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Médio, portanto, considerando que estes documentos estão em consonância com a fundamentação teórico-metodológica do Enem, conclui-se que a partir do proposto no Projeto Pedagógico os estudantes concludentes do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Teresa do Ifes estarão aptos a participar do Exame Nacional do Ensino Médio.

Os Planos de Ensino Anuais dos componentes curriculares da área de formação específica do curso analisados foram os referentes ao ano de 2014, ano de aplicação da pesquisa. Nestes documentos verifica-se uma preocupação dos professores em atender a ementa dos componentes propostos no Projeto Pedagógico do Curso, contudo não se identifica a descrição específica de estratégias pedagógicas para abordagem dos conteúdos propostos pela Matriz de Referência do Enem, confirmando o relatado pelos professores

entrevistados que indicam apenas abordarem o assunto em sala de aula sem a preocupação de descrevê-los em seu planejamento.

Através dos depoimentos constata-se que os professores têm procurado valorizar o Enem, principalmente após sua reestruturação ocorrida em 2009, que aumentou as formas de acesso às Instituições de Ensino Superior. Observa-se que a utilização do Enem em sala de aula, dá-se principalmente pela demanda do estudante que demonstra estar mais preocupado com este exame do que os professores da Educação Profissional.

Não se pode afirmar que há uma influência na prática pedagógica, mas da fala dos professores depreende-se que há uma preocupação em informar aos estudantes sobre a prova e apresentar as questões contextualizadas com o cotidiano.

Verifica-se, contudo que os professores desconhecem os fundamentos do Enem e baseiam suas ações que, percebe-se são restritas a eventualidades de sala de aula, em informações da mídia ou de conversas entre colegas que atuam em componentes curriculares da área de formação básica.

Contudo, percebe-se um distanciamento entre o que a lei apregoa e o que de fato se realiza nas instituições de ensino, em especial no Ifes, Campus Santa Teresa, onde foi identificado dificuldades para vencer os desafios da dualidade no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Como exemplo, pode-se destacar a falta de organização de espaços e tempos no cotidiano do Campus para discussão coletiva do que os professores estão ensinando e para planejar ações que levem a integração curricular de fato. O que se viu foi que o planejamento das atividades curriculares acontece em geral somente no início do ano letivo, na semana pedagógica. Mas, mesmo nesta ocasião, os professores das disciplinas de formação geral não se reúnem com os professores das disciplinas de formação técnica para planejar e organizar as suas práticas, tornando-se difícil a elaboração de um planejamento integrado.

O estudo mostrou uma dificuldade de realizar uma discussão e articulação por parte das instâncias competentes, no sentido de envolver os professores da formação específica em ações de planejamento ou preparação para o Enem, perdendo com isto a oportunidade do debate coletivo sobre as avaliações externas e mais especificamente o Enem e sua importância no contexto de formação do estudante de nível médio. Não apenas no sentido do resultado dos estudantes na prova, mas sim na possibilidade de trabalhar a matriz de competências do Enem de forma integrada e articulada horizontal e verticalmente no currículo.

Tais ações cristalizadas no interior das instituições de Educação Profissional resultam no retardamento para os avanços na direção de uma educação mais crítica, dialógica e participativa, envolvendo a comunidade acadêmica nos fóruns consultivos e deliberativos da instituição de ensino.

A prática pedagógica dos professores dos cursos técnicos integrados deve refletir a preocupação da Instituição em formar estudantes com capacidades para se inserir no mundo do trabalho, mas que saibam da importância de seu papel social, de cidadão que conhece os seus direitos e deveres e dos outros, que seja crítico e que saiba agir diante de situações-problema. Para tanto, precisa se garantir políticas que considerem o processo formativo dos professores e suas condições de trabalho.

O Enem, enquanto política pública pressupõe assegurar aos jovens uma formação integral e isso passa em geral pelo processo de reconhecimento da docência como veículo promotor de mudanças na qualidade da educação. Mas o sucesso do processo deve relacionar-se principalmente a conclusão do curso pretendido por parte dos estudantes. Este seria o desafio, de, não apenas permitir o acesso do educando, mas ofertar um ensino de qualidade

com uma ampla formação, humana e profissional. Permitir a permanência e a conclusão do curso, na perspectiva de uma educação inclusiva.

Contudo, conforme se verificou nessa pesquisa, esta integração não vem acontecendo de maneira satisfatória e observaram-se práticas que desvinculam as duas áreas, Formação Geral e Formação Específica. Vivenciando na equipe pedagógica as ações de acompanhamento e orientações do Enem, perceberam-se interfaces dessa realidade. Os Professores dos componentes curriculares da área técnica não são envolvidos ou não se envolvem, em geral, nas atividades programadas relacionadas à preparação dos estudantes para o Enem.

Como resposta à pergunta inicial, conclui-se que o Enem influencia, em parte, a prática dos professores que atuam na Educação Profissional no Campus Santa Teresa do Ifes. Ainda que desconheçam a proposta teórico-metodológica do Enem, observa-se que os professores entrevistados entendem-se responsáveis pelas mudanças educacionais advindas com o Enem e o (in)sucesso do estudante. Normalmente relacionam o sucesso à aprovação do egresso em Instituições de Ensino Superior. Aspecto este que pode demandar muitas pesquisas de acompanhamento deste educando.

Entretanto, há de se estudar também os fatores de insucesso, como forma de rever e retroalimentar a formação humana e profissional do estudante.

Finalmente, entende-se que este estudo teve relevância no contexto educacional, por ter favorecido a reflexão sobre um ponto ‘quase esquecido’ no cotidiano de organização e no funcionamento dos cursos técnicos integrados, a tentativa dos docentes em realizar a ‘integração curricular’ de fato. A pesquisa apontou caminhos para novos estudos dentro da temática de políticas públicas de avaliação, bem como, forneceu elementos para a implementação no âmbito do Campus Santa Teresa do Ifes de um projeto pedagógico que oriente práticas formativas focadas no desenvolvimento de jovens e adultos capazes de compreender e intervir em sua realidade e na relação dos educandos com o contexto social mais amplo.

7. REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: O caso brasileiro. **Cadernos ANPAE**, v. 15, p. 1-13, 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse_res_int_GT3.pdf. Acesso em 11. Dez. 2014

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, Paulo Afonso da Cunha - **Enem como política pública de avaliação**. 2009. Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - RJ

BARDIN, L., **Análise de Conteúdo**. Edições 70. São Paulo, 2011.

BRASIL. **Constituição – República Federativa do Brasil- 1988**. Brasília, DF, publicada pelo Ministério da Educação em Janeiro de 1989.

_____. Congresso Nacional. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Revogada pela Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º).

_____. Congresso Nacional. **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. (Revogada pela Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996).

_____. Congresso Nacional. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Publicada no Diário Oficial de 23/12/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. INEP. **Enem, Documento Básico**. Brasília, DF, 1999.

_____. INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Eixos Cognitivos do Enem**. Brasília, Brasília, DF, 2007.

_____. INEP. **Portaria Nº 109, de 27 de maio de 2009**. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009.

_____. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968**. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. (Revogada pela Lei Nº 7.423, de 17 de dezembro de 1985).

_____. **Lei Nº 8.731, de 16 de novembro de 1993**. Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências.

_____. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

_____. **Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

_____. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Lei Ordinária Nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

_____. **MEC. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004).

_____. **MEC. Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

_____. **MEC. Decreto Nº 83.935, de 4 de setembro de 1979.** Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica.

_____. **MEC. Decreto Nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado.

_____. **MEC. Decreto-Lei N.º 12.147, de 06 de setembro de 1940** do Interventor Federal no Estado do Espírito Santo, João Punaro Bley. Criação da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa. Acervo Ifes.

_____. **MEC. Decreto-Lei N.º 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

_____. **MEC/SETEC. Portaria Nº 21, de 22 de abril de 1998.** Criação do Curso Técnico Pós-médio em Meio Ambiente na EAFST. Acervo do Ifes.

_____. **MEC/SETEC. Portaria SEMTEC Nº 04, de 10 de fevereiro de 1999.** Criação do Técnico em Turismo com ênfase em Agroturismo. Acervo do Ifes.

_____. **MEC/SETEC. Portaria Nº 646, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

_____. **MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Ensino Básico. Parecer Nº 11, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Ensino Básico. **Parecer Nº 16, de 05 de outubro de 1999.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Ensino Básico. **Parecer Nº 39, de 08 de dezembro de 2004.** Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.

_____. MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Ensino Básico. **Parecer Nº 7, de 07 de abril de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

_____. MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Ensino Básico. **Parecer Nº 5, de 04 de maio de 2011.** Fixa Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

_____. MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Ensino Básico. **Parecer Nº 11, de 09 de maio de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

_____. MEC. **Portaria Nº 438 de 28 de maio de 1998.** Ministério da Educação/INEP. Brasília: INEP, 1998. Instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/enem/legislacao/p438_280598.htm

_____. MEC. Guia de certificação do Exame Nacional do Ensino Médio. Ministério da Educação/INEP. Brasília: INEP, 2014. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/certificacao/2014/guia_certificacao_enem_2014.pdf.

_____. MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Ensino Básico. **Resolução Nº 1, 05 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.

_____. MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Ensino Básico. **Resolução Nº 1, 05 de julho de 2005.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

_____. MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Ensino Básico. **Resolução Nº 04, de 08 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Ensino Básico. **Resolução Nº 04, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Ensino Básico. **Resolução Nº 06, de 06 de junho de 2012.** Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa.** vol.38 no.2 São

Paulo Abr./June 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Acesso em 11. Dez. 2014

CARNEIRO, Verônica Lima. As Avaliações Estandartizadas e o Papel do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na Etapa Final da Educação Básica. **Revista Exitus**, Santarém – PA, V. 02, Nº 01, p. 217-230, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus>. Acesso em: 15. Set. 2015.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil. Avanços e novos desafios. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/07/v23n1.pdf> Acesso em 29. Mai. 2014

CERQUEIRA, Maria Cristina Rizzetto; SIQUEIRA, Maria do Carmo; SOUZA, Solange Maria de. Reformas do Ensino Médio e Profissional nos Anos 1990 no Brasil. **Sinergia**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 133-139, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2011_n2/pdf_s/segmentos/artigo_01_v12_n2.pdf. Acesso em 25 Jun. 2014.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em 02. Dez. 2014.

CORDÃO, Francisco Aparecido. “Educação geral e formação profissional na ótica das competências”. In: REGATTIERI, M e CASTRO, M. (orgs.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____.Francisco Aparecido. Desafios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.26-47, maio/ago. 2013. Disponível em: http://www.senac.br/media/42468/os_boletim_web_3.pdf.

FINI, M. E. Erros e acertos na elaboração de Itens para a prova do Enem. **INEP. EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (Enem). Fundamentação Teórico-Metodológica**. Brasília: INEP/MEC, 2006.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51.

FREITAS, L.C. de, SORDI, M.R.L., MALAVASI, M.M.S., FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Sirley Leite. Enem e a prática pedagógica de professores de Ensino Médio. UNEOURO. Faculdade de Ouro Preto do Oeste. Ouro Preto do Oeste – RO. 2014. Disponível em: <http://faculdade.uneouro.edu.br/index.php/biblioteca/artigos/198-enem-e-a-pratica-pedagogica-dos-professores-de-ensino-medio>. Acesso em 16. jun. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1 Ed. Cortez, São Paulo, SP, 2005. p.84.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO – Ifes. **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2009-2013**. Vitória, ES, 2009. 250 p.

_____. Campus Santa Teresa. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio**. Santa Teresa, ES, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, ano XXI, n.70, abr. 2000. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313696003.pdf>. Acesso em 26. Ago. 2014.

_____, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://cedes.preface.com.br/> Acesso em 26. Ago. 2014.

LAUTÉRIO, Ana Queli Mafalda Reis e NEHRING, Cátia Maria. Reestruturação do currículo escolar: a trajetória do ensino médio e o conceito de contextualização. **IX ANPED SUL 2012**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

LOCCO, Leila de Almeida de. **Políticas Públicas de Avaliação: O Enem e a Escola de Ensino Médio**. 2005. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP. Disponível em: Acesso em 08.Ago.2015.

MACENO, N. G. et al. A Matriz de referência do Enem 2009 e o desafio de recriar o currículo de química na educação básica. *Química Nova na Escola*, v. 33, n. 3, p. 153-159, ago. 2011.

MAGGIO, Isabel Placida. **As Políticas Públicas de Avaliação: O Enem, Expectativas e Ações dos Professores**. 2006. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp007873.pdf>. Acesso em 11. Fev. 2014.

MENEZES, Luis Carlos de. O Exame Nacional do Ensino Médio e os objetivos educacionais da área das Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias no ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Eixos cognitivos do Enem**. Brasília: INEP, 2007. p. 97-103.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu (Orgs.). Pesquisa social: Teoria, métodos e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro ANPED, v. 17 n. 49 , p. 39 – 58, jan.-abr 2012.

MORAES, Alessandra Cardoso de. **Aprendizagem da docência: um estudo com professores do curso Pré-Vestibular da UFSCar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2006-07-27T13:43:26Z-1142/Publico/DissACM.pdf. Acesso em: 02. Jul.2015

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. **A implementação da reforma curricular do ensino médio no Brasil, da LDB ao Enem – o caso de uma escola estadual em Juiz de Fora / MG**. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/>. Acesso em 17. Jul. 2014.

PILATI, O. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 11-30, out./dez. 1994. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v02n01/v02n01a03.pdf>. Acesso em 14.Fev.2015.

PIUNTI, Juliana Cristina Perlotti e OLIVEIRA, Rosa M. M. Anunciato de. Exame Nacional de Ensino Médio: Mudanças no trabalho docente a partir dessa política. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, RS, v. 5, n.2, p. 114-130, 2012.

QUINALIA, Cristiana Leão, SLONIAK, Marco Aurélio, DORES, Moacir das e LIRA, Sandra Cristina Caldeira de. Política Pública de Educação uma análise do Enem: Exame Nacional do Ensino Médio no Distrito Federal - **Universitas/JUS**, v. 24, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2013. Disponível em: www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/jus/article. Acesso em 16. Dez. 2014.

REIS, Luciano André Carvalho. **Enem: Um estudo sobre a produção acadêmica disponibilizada no Banco de Teses da CAPES (1999-2007)**. 2009. Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos. Santos – SP. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/190>. Acesso em 29.Jan. 2014.

RICARDO, E. C. Políticas curriculares e o Enem: perspectivas de implementação no contexto escolar. **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. (ENPEC)**, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/>. Acesso em 21. Jun. 2014.

ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre avaliação em larga escala – Anais do IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – 2007**. UNESP – São Paulo – SP. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/ixcepe/Arquivos>. Acesso em 11. Dez.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**. 2012. Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS. Disponível em: site.ucdb.br/public/md.../10305-edilma-mota-rodrigues-sampaio.pdf. Acesso em 26. Ago. 2014.

SANTOS, Marcia Maria Paes. A construção dos conceitos matemáticos na realidade do mundo agrário. 2006. Mestrado em Educação Agrícola. Universidade Federal de Rural do Rio de Janeiro. Seropédica - RJ. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/>. Acesso em 29. Jun. 2014.

SCHWARTZMAN, S e COLIN, B. **Os desafios da educação no Brasil**. RJ. Ed. Nova Fronteira, 2005

SILVA, Claudene Souza da. Estudo qualitativo sobre as mudanças que o Enem - Exame Nacional do Ensino Médio provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do Ensino Médio. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.4, n.2, pp.186-196, Setembro de 2011 a Março de 2012. Disponível em: periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/download/12335/7111. Acesso em 04. Ago. 2014.

SOUSA, Sandra Zákia e ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, Brasil - ISSN: 1981-8106, v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 181-199

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional, FCC**. n. 27, jan-jun/2003. São Paulo – SP. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1057/1057.pdf>. Acesso em 02.Dez.2014.

VIAMONTE, Perola Fatima Valente Simpson. Ensino Profissionalizante e Ensino Médio: Novas Análises a partir da LDB 9394/96. **Educação em Perspectiva**. v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011. Viçosa – MG. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/67/47>. Acesso em 29. jun. 2014.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): o que revelaram professores do ensino médio acerca dessa avaliação. **Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 7 - n. 1 - p. 55-69 -, jan/abr 2007. Disponível em: <http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/jus/article/viewFile/2259/1891>. Acesso em 05. Ago. 2013

8. APÊNDICES

Apêndice A - Convite aos Professores do Curso para participação na pesquisa

Prezado(a) Professor(a),

Estou cursando o Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEA/UFRRJ e lhe convido a participar da pesquisa **“O Exame Nacional do Ensino Médio - Enem: Influência na prática pedagógica dos professores da Educação Profissional Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes”**, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Nádia Maria Pereira de Souza.

A relevância do Enem no cenário educativo e no contexto profissional no qual atuo, onde todas as ações envolvendo a temática preparação dos estudantes ou avaliação dos resultados do Enem envolvem exclusivamente os professores dos componentes curriculares de Formação Geral foi um aspecto decisivo para a escolha desta temática como objeto de pesquisa para a realização deste trabalho.

Vossa Senhoria foi selecionado(a) por ser professor(a) de componente curricular da Formação Específica do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, do Campus Santa Teresa do Ifes, lócus da pesquisa e o convido a participar de uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o Enem e a influência na prática pedagógica dos professores.

A entrevista será individual e gravada em áudio, realizada em horário de sua preferência com duração em torno de 30 minutos, no próprio Campus Santa Teresa ou em outro local, se assim preferir.

Para tanto, solicito que responda este e.mail **indicando se poderá colaborar** e apresentando uma data e horário, **nos períodos de 11 a 21 de novembro e de 01 a 19 de dezembro** para realização da entrevista.

Certa da habitual colaboração de Vossa Senhoria com questões que envolvem o processo educacional aguardo seu retorno e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Apêndice B - Roteiro da entrevista semiestruturada com Professores participantes da pesquisa.

- 1- O Enem é uma política pública de avaliação da última etapa da Educação Básica. Qual a sua opinião sobre esta política?
- 2- Como você avalia a utilização dos resultados obtidos pelo estudante no Enem, como forma de acesso à Educação Superior, através do SISU?
- 3- Você tem conhecimento de que através do Enem o estudante maior de dezoito anos pode ter a certificação do Ensino Médio? Qual sua opinião?
- 4- Através do Enem é possível examinar/diagnosticar se o cidadão está preparado para o mundo do trabalho?
- 5- Você conhece a Matriz de Referência do Enem?

Caso sim:

- 5.1 - Você considera que os conteúdos previstos na matriz de referência do Enem são relevantes para a formação em nível técnico integrado?
 - 5.2 - Estes conteúdos são considerados no planejamento de suas atividades docentes?
 - 5.3 - Você tem conhecimento do modelo das avaliações utilizadas no Enem? Utiliza avaliações neste modelo?
 - 5.4 - Que saberes são mobilizados em sua prática pedagógica visando desenvolver as competências e habilidades propostas pela matriz de referência do Enem?
- 6- Você tem conhecimento de ações desenvolvidas no campus objetivando discussões referentes ao Enem e a prática pedagógica dos professores da formação técnica?
 - 7- Você participa das ações desenvolvidas no Campus para a preparação dos estudantes para o Enem? Qual sua opinião a este respeito?
 - 8- Você acompanha o desempenho dos seus estudantes no Enem?
 - 9- Como você avalia as mudanças na prática de ensino a partir da implantação do Enem?
 - 10- Faça outras considerações sobre a temática que você considerar pertinentes:

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhor(a) Participante:

Vossa Senhoria está sendo convidada a participar de uma pesquisa de dissertação em Nível de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola - PPGEA, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, intitulada: **“O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - Enem: INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO – Ifes”**, que tem como objetivo principal investigar a influência dos conteúdos da matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem na prática pedagógica dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Vossa Senhoria foi selecionado(a) por ser professor(a) de componente curricular da Formação Específica do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, do Campus Santa Teresa do Ifes, lócus da pesquisa. Esses componentes, aliados aos de Formação Geral compõem a Organização Curricular do Curso que, atendendo a legislação vigente está organizado na forma integrada. Contudo, conforme pretendemos analisar posteriormente, esta integração não vem acontecendo de maneira satisfatória e observamos práticas que desvinculam as duas áreas de formação. Com os resultados deste estudo pretendemos propor ações pedagógicas no sentido de envolver todo o grupo de professores nas atividades programadas relacionadas à preparação dos estudantes para o Enem visando a formação integrada do jovem egresso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O trabalho é uma realização da Mestranda Ana Carla Gujanwiski Ferreira sob orientação da Professora Doutora Nádia Maria Pereira de Souza.

Como instrumento de coleta de dados será realizado individualmente e pela própria pesquisadora uma entrevista semiestruturada com algumas questões pré-estabelecidas e outras desenvolvidas no decorrer da entrevista. A entrevista será realizada nas dependências do Campus Santa Teresa ou em local de sua preferência, com duração prevista de 30 minutos que será gravada em áudio, que após a transcrição realizada também pela própria pesquisadora será destruída.

A participação nesta pesquisa não incorrerá em nenhum risco ou constrangimento de ordem psicológica, moral, emocional ou de qualquer ordem para os participantes e somente a

pesquisadora e sua orientadora na dissertação terão acesso aos dados obtidos que serão utilizados somente para este estudo, onde não haverá identificação dos participantes.

Caso queira obter mais informações sobre o projeto de pesquisa, a metodologia a ser utilizada ou esclarecer dúvidas, entre em contato com a pesquisadora: telefone: (27) 3259-6393 ou (27) 9-9890-4181; e.mail: anacarlagferreira@gmail.com.

Eu, abaixo assinado, declaro que recebi as informações sobre os objetivos e importância desta pesquisa e declaro minha disposição livre em participar do estudo.

Declaro ainda que fui informado:

- Que receberei respostas a qualquer questionamento ou esclarecimento relacionado a esta pesquisa que desejar;
- Que poderei deixar de participar da entrevista ou do estudo, sem necessidade de me justificar, a qualquer momento;
- Que não terei qualquer benefício e/ou direitos sobre os eventuais resultados da pesquisa;
- Que não correrei riscos nem estarei exposto a constrangimentos de qualquer ordem em decorrência da participação na pesquisa.

Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando uma via com a pesquisadora.

Nome do Participante: _____

Assinatura _____ Data: _____

Pesquisadora: _____

9. ANEXOS

Anexo A - A Organização Curricular do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Teresa do Ifes, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2010).

Para a organização da Matriz Curricular do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio foram realizadas algumas pesquisas na região, além de consultas às empresas do entorno e à legislação vigente, buscando o entendimento do perfil do profissional de conclusão que melhor atendesse às necessidades desta área profissional.

A partir disso foram definidas quais as atribuições básicas desse técnico, quais os conhecimentos que ele terá de desenvolver ao longo do curso e, com base nisso, quais componentes curriculares e temáticas seriam mais adequados a esses objetivos.

Tendo em vista tais pontos, a Matriz Curricular do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio está organizada em regime anual, com componentes curriculares, organizada por bimestres, de forma presencial, em três anos letivos, com 1.108,3 horas no primeiro ano, 1.140 horas no segundo, 1.171,7 horas no terceiro e 100 horas de estágio obrigatório, perfazendo um total de 3.520 horas. Estando assim organizada:

Formação Geral: composta pelas áreas propostas nos documentos legais: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; e Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias, visando possibilitar ao estudante uma base consistente para que compreenda o mundo, a influência de suas ações e da própria sociedade e exercite a cidadania.

Parte Diversificada: composta por Componentes Curriculares que permitem estabelecer relações entre o Ensino Médio e o mundo do trabalho, articulado com o conhecimento científico.

Formação Específica: composta por Componentes Curriculares que tratam da formação profissional do Técnico em Meio Ambiente, visando propiciar aos estudantes o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional.

Seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, expresso no Parecer CEB nº 15/98, de 01/06/98, as quais serão trabalhadas ao longo do curso, sendo resguardadas para cada série objetivos pertinentes e importantes para o alcance das competências as quais os estudantes deverão dominar ao final dessa etapa da educação básica.

Anexo B - A Matriz Curricular do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do Campus Santa Teresa do Ifes – PPC (2010).

Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio						
Regime: Integral Anual						
Carga horária dimensionada para 38 semanas - 200 dias letivos						
Duração das aulas: 50 minutos						
	Disciplina	Ano/Aulas semana			Carga Horária Total (horas)	
		1º	2º	3º		
Formação Geral	Língua Portuguesa e Lit. Brasileira	4	4	4	380,00	
	Matemática	4	4	4	380,00	
	Física	2	2	2	190,00	
	Química	2	2	2	190,00	
	Biologia	2	2	2	190,00	
	História	2	2	2	190,00	
	Geografia	2	2	2	190,00	
	Educação Física	2	2	2	190,00	
	Filosofia	1	1	1	95,00	
	Sociologia	1	1	1	95,00	
	Artes	0	1	0	31,67	
	<i>Total da Base Nacional Comum em Horas</i>					2122,00
	Parte Diversificada	Língua Estrangeira – Inglês (Obrigatória)	1	2	2	158,33
Leitura e Produção de Texto (Obrigatória)		1	1	2	126,67	
Informática (Obrigatória)		2	0	0	63,33	
<i>Total Núcleo Diversificado</i>					348,33	
<i>Total aulas/semana (Base Comum+ Diversificado)</i>		26	26	26	2470,33	
Formação Específica – Parte Profissional	Legislação e Licenciamento Ambiental	2			63,33	
	Geomorfologia, Ciência e Conservação do Solo	3			95,00	
	Ética e Educação Ambiental	2			63,33	
	Segurança do Trabalho	1			31,67	
	Fundamentos de Climatologia	1			31,67	
	Fundamentos de Saneamento e Saúde Pública		3		95,00	
	Geoprocessamento		2		63,33	
	Estatística para o Meio Ambiente		1		31,67	
	Gestão Ambiental Empresarial		2		63,33	
	Manejo e Tratamento de Resíduos Sólidos e Efluentes		2		63,33	
	Técnicas de Recuperação de Áreas Degradadas			2	63,33	
	Prevenção e Controle da Poluição			2	63,33	
	Ações Ambientais e Tecnologias Sustentáveis			2	63,33	
	Hidrologia, Manejo e Conservação de Bacias Hidrográficas			3	95,00	
	Noções de Elaboração de Projetos e Diagnóstico Socioambiental			2	63,33	
<i>Total aulas/semana Núcleo Profissional</i>		9	10	11	-	
<i>Total Geral aulas/semana</i>		35	36	37	950,00	
<i>Total da Etapa Escolar no Curso</i>					3420,33	
Estágio (obrigatório)					100 h	
Carga Horária Total do Curso (Etapa Escolar + Estágio)					3520,33h	
Componentes Optativos - Extra Curricular						
Língua Estrangeira – Espanhol (Optativa)		0	0	2	95,00	

Anexo C – Parecer da Comissão de Ética na Pesquisa da UFRRJ/COMEP.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo N° 556/2015

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado “*O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Influência na prática pedagógica dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Campus Santa Teresa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES*” sob a responsabilidade da Profa. Nádia Maria Pereira de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, processo 23083.010865/2014-112, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 06/07/2015.

Prof. Dr. Jairo Pinheiro da Silva
Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação

Jairo Pinheiro da Silva
Pró-Reitor Adjunto de
Pesquisa e Pós-Graduação
Matr. SIAPE 1109555
UFRRJ