

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

CARLA ALESSANDRA DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**DIÁLOGOS DE PROFESSORES: EFEITOS DO ENEM NOS SABERES E NAS
PRÁTICAS DOCENTES DE HISTÓRIA E DE LÍNGUA PORTUGUESA DO IFTM**

UBERLÂNDIA

2020

CARLA ALESSANDRA DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**DIÁLOGOS DE PROFESSORES: EFEITOS DO ENEM NOS SABERES E NAS
PRÁTICAS DOCENTES DE HISTÓRIA E DE LÍNGUA PORTUGUESA DO IFTM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof^ª. Dra. Selva Guimarães

UBERLÂNDIA

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

N244 Nascimento, Carla Alessandra de Oliveira, 1971-
2020 Diálogos de professores [recurso eletrônico] : efeitos do Enem nos saberes e nas práticas docentes de História e de Língua Portuguesa do IFTM / Carla Alessandra de Oliveira Nascimento. - 2020.

Orientadora: Selva Guimarães.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.89>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Guimarães, Selva ,1960-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 07/2020/250, PPGED				
Data:	Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte	Hora de início:	9:00	Hora de encerramento:	12:45
Matrícula do Discente:	11613EDU015				
Nome do Discente:	CARLA ALESSANDRA DE OLIVEIRA NASCIMENTO				
Título do Trabalho:	"Diálogos de professores: efeitos do ENEM nos saberes e práticas docentes de História e Língua Portuguesa do IFTM"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Políticas públicas e ensino de História na educação básica"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1U106, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Sonia Regina Miranda - UFJF; Vânia Maria de Oliveira Vieira - UNIUBE; Iara Vieira Guimarães - UFU; Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU e Selva Guimarães - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Selva Guimarães, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e

achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Iara Vieira Guimarães, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/03/2020, às 13:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Selva Eliamar Guimarães, Usuário Externo**, em 03/03/2020, às 18:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SONIA REGINA MIRANDA, Usuário Externo**, em 05/03/2020, às 22:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA, Usuário Externo**, em 06/03/2020, às 09:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/03/2020, às 11:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1895384** e o código CRC **0F9C9ABF**.

CARLA ALESSANDRA DE OLIVEIRA NASCIMENTO

**DIÁLOGOS DE PROFESSORES: EFEITOS DO ENEM NOS SABERES E NAS
PRÁTICAS DOCENTES DE HISTÓRIA E DE LÍNGUA PORTUGUESA DO IFTM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: ____/____/2020

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Selva Guimarães – PPGED/UFU (Orientadora)

Prof.^a Dra. Sônia Regina Miranda – PPGE/UFJF

Prof.^a Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira – PPGE/UNIUBE

Prof.^a Dra. Iara Vieira Guimarães – PPGED/UFU

Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior – PPGED/UFU

Aos meus pais, Silvério e Maria,
por me mostrarem o amor e o estudo...
e por me ensinarem a amar e a estudar.

AGRADECIMENTOS

Ao agradecer, reconheço que a realização de alguns sonhos só é possível com a participação de outras pessoas. Reconheço a insuficiência da minha individualidade e a alegria de encontrar, a cada jornada, aquelas que sonham comigo, ainda que os sonhos sejam meus, a exemplo da realização deste trabalho.

Meus amados e saudosos pais, Silvério e Maria, ensinaram-me a sonhar, sonharam comigo e me fizeram acreditar que é possível realizar os sonhos.

Quanta dedicação encontrei na professora Selva, minha querida orientadora! Além da partilha de seus vastos e profundos conhecimentos, provou-me o valor da perseverança e do compromisso e, podendo ir ou ficar, Selva decidiu ficar, acolheu meu sonho e sonhou comigo. Pesquisadora brilhante que orientou esta investigação, Selva é uma pessoa incrível que me mostrou que nobreza e gentileza, muitas vezes, são sinônimos, e que elegância é um modo ser.

Amor traduzido em cuidado e incentivo. Foi assim que meu amado esposo, Lourenço Jr., decidiu sonhar comigo, e isso foi fundamental para que esse sonho fosse realizado. Cada palavra de apoio e cada gesto de carinho nutriram meu ânimo e me deram forças para perseverar. Sempre presente, sonhamos juntos mais uma vez, e juntos seguimos.

Confiança e compreensão traduzidos em amor. Dessa forma, Victor, meu amado filho, também sonhou comigo. Ao acreditar na realização desse sonho, ele ofereceu a melhor motivação que eu poderia ter: o desejo de concretizá-lo. E, ao compreender que os sonhos podem ser realizados, encheu meu coração de alegria e esperança.

Há tempos, meus queridos irmãos sonham comigo, e, dessa vez, também estivemos juntos. De cada irmão, ganhei outra família. Hoje, somos muito mais que oito e, a cada encontro, em cada abraço, tive a certeza de que todos sonharam comigo.

Os professores e colegas que compartilharam seus conhecimentos comigo também fizeram parte da realização deste “trabalho-sonho”, em especial, aqueles que tive a alegria de encontrar durante a realização do doutorado na UFU.

Os colegas do Gepegh também contribuíram para a realização deste trabalho, ajudaram na realização de um sonho com suas contribuições, principalmente os estimados professores Iara e Astrogildo, que, generosamente, integraram a banca de qualificação desta pesquisa.

O IFTM foi fundamental para a realização deste estudo: os gestores, por permitirem a realização da pesquisa no Instituto e por me liberarem do trabalho durante parte do período

em que cursei o doutorado; os professores colaboradores, por aceitarem dialogar e dividir seus saberes, experiências, pensamentos e sentimentos – eles, certamente, sonharam comigo; e os alunos, por serem motivação para que eu elaborasse esta investigação.

Enfim, pude partilhar meu sonho com os integrantes da banca de defesa desta tese: Dra. Sônia Regina Miranda, Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira, Dra. Iara Vieira Guimarães e Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior. Suas contribuições ajudaram a tornar ainda melhor este “trabalho-sonho”.

Certa de que sonho algum pode ser realizado sem a benção de Deus, sou grata a Ele por permitir e possibilitar que as pessoas acima citadas sonhassem comigo; e por me abençoar com a realização deste “estudo-sonho”.

“Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: palavra. Mas ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta investigação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), na Linha de Pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”. O estudo teve por objetivo compreender os efeitos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa do ensino médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), inspirada na Abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvido por Ball e Bowe (1992). O estudo está inserido no campo da abordagem qualitativa da pesquisa educacional, e a revisão bibliográfica perpassou todas as etapas de realização da pesquisa. A opção metodológica adotada foi o estudo de caso, fundamentado em Stake (1983), Yin (2001), Ludke (1983), Alves-Mazzotti (2006) e André (2008; 2013). Os procedimentos de coleta de dados foram o questionário, a entrevista narrativa – baseada no aporte teórico metodológico da história oral temática, conforme Thompson (2002), Connelly e Clandinin (1995), Portelli (1996), Guimarães (1997), Joutard (2000), Meihy e Ribeiro (2011), Meihy e Holanda (2015), Jovchelovitch e Bauer (2015) – e a análise de documentos públicos. A análise dos dados teve como referencial teórico-analítico a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011) e a análise documental, de acordo com Cellard (2008). Os colaboradores da pesquisa foram 38 professores do IFTM, das disciplinas História e Língua Portuguesa, aos quais foi aplicado o questionário. Dentre eles, 16 foram selecionados para a realização das entrevistas narrativas. Como efeitos do Enem, nesta investigação, verificaram-se deslocamentos e rupturas das concepções que os professores colaboradores possuíam sobre o Exame em diferentes épocas. O registro de deslocamentos das concepções foi maior do que o de rupturas. Identificaram-se efeitos do Enem relativos a adesões, resistências e dificuldades dos docentes em relação ao Enem como instrumento de avaliação dos concluintes do ensino médio (em que prevaleceu a resistência dos professores colaboradores) e como forma de acesso ao ensino superior (em que prevaleceu a adesão, desde que o Enem esteja associado à política de cotas). Ficou evidente o efeito do Enem nos saberes e nas práticas dos professores no que diz respeito à interdisciplinaridade (História e Língua Portuguesa). Constatou-se que os investigados têm autonomia e oportunidades em relação ao Enem no IFTM. Entretanto, essa autonomia não se constituiu sem resistência, que se deu, principalmente, na coexistência entre o ensino técnico e o propedêutico. Os efeitos nos saberes e nas práticas dos professores investigados ocorreram, principalmente, em razão da demanda dos alunos. O Enem influencia os currículos dos docentes e os materiais didáticos que usam, mas não os compõe com exclusividade, uma vez que outros documentos, como os PPCs dos cursos, também marcam os currículos construídos em sala de aula. Em relação aos efeitos do Enem enquanto política pública de educação e seu papel na composição da justiça social, para os professores investigados, o Exame contribui com a justiça social ao aproximar o acesso ao ensino superior de um processo mais democrático e por vincular-se a outros programas de políticas educacionais, como o Prouni e o Fies.

Palavras-chave: Enem. IFTM. Professores de História. Professores de Língua Portuguesa. Saberes e práticas docentes.

ABSTRACT

This investigation was carried out in the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (PPGED / UFU), in the line of research Knowledge and Educational Practices. The study aimed to understand the effects of the National High School Examination (ENEM) on the knowledge and practices of high school History and Portuguese language teachers at the Federal Institute of Triângulo Mineiro (IFTM), inspired by the Policy Cycle Approach, developed by Ball and Bowe (1992). The study is inserted in the field of qualitative educational research approach, and the bibliographic review went through all the stages of conducting the realization of the research. The methodological option adopted was the case study, based on Stake (1983), Yin (2001), Ludke (1983), Alves-Mazzotti (2006) and André (2008; 2013). The data collection procedures were the questionnaire, the narrative interview - based on the theoretical methodological support of thematic oral history, according to Thompson (2002), Connelly and Clandinin (1995), Portelli (1996), Guimarães (1997), Joutard (2000), Meihy and Ribeiro (2011), Meihy and Holanda (2015), Jovchelovitch and Bauer (2015) - and the analysis of public documents. The data analysis had Bardin's Content Analysis (AC) as its theoretical-analytical reference (2011) and the documentary analysis, according to Cellard (2008). The research collaborators were 38 teachers from IFTM, from the disciplines History and Portuguese Language, to whom the questionnaire was applied. Among them, 16 were selected to carry out the narrative interviews. As effects of Enem, in this investigation, it was found that there were dislocations and ruptures in the conceptions that the collaborating teachers had about the Exam at different times. The record of displacement of the conceptions was greater than that of ruptures. The effects of Enem related to teachers' adherence, resistance and difficulties in relation to Enem were identified as an instrument for evaluating high school graduates (in which the resistance of collaborating teachers prevailed) and as a way of accessing higher education (in which it prevailed adherence, since Enem is associated with the quota policy). It was evident the effect of Enem on the knowledge and practices of teachers with regard to interdisciplinarity (History and Portuguese Language). It was found that the investigated have autonomy and opportunities in relation to Enem in the IFTM. However, this autonomy was not constituted without resistance, which occurred mainly in the coexistence between technical and propaedeutic teaching. The effects on the knowledge and practices of the investigated teachers occurred, mainly, due to the students' demand. The Enem influences the teachers' curricula and the teaching materials they use, but does not compose them exclusively, since other documents, such as the PPCs of the courses, also mark the curricula built in the classroom. Regarding the effects of Enem as a public education policy and its role in the composition of social justice, for the investigated teachers, the Exame contributes to social justice by bringing access to higher education to a more democratic process and by linking itself to other educational policy programs, such as Prouni and Fies.

Keywords: Enem. IFTM. History teachers. Portuguese Language teachers. Teaching knowledge and practices.

RESUMEN

Esta investigación fue desarrollada en Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) en la Línea de Investigación “Conocimientos y Prácticas Educativas”. El estudio tuvo como objetivo comprender los efectos de Examen Nacional de Escuelas Secundarias (ENEM) en los conocimientos y las prácticas de los profesores de Historia y de Lengua Portuguesa de la Escuela Secundaria de Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Triângulo Mineiro (IFTM), inspirada en el marco del Enfoque del Ciclo de Políticas, desarrollado por Ball y Bowe (1992). El estudio se inserta en el campo del enfoque cualitativo de la investigación educativa, y la revisión bibliográfica pasó por todas las etapas de la investigación. La opción metodológica adoptada fue el estudio de caso, basado en Stake (1983), Yin (2001), Ludke (1983), Alves-Mazzotti (2006) y André (2008; 2013). Los procedimientos de recolección de datos fueron el cuestionario, la entrevista narrativa - basada en el aporte teórico metodológico de la historia oral temática, según Thompson (2002), Connelly y Clandinin (1995), Portelli (1996), Guimarães (1997), Joutard (2000), Meihy y Ribeiro (2011), Meihy y Holanda (2015), Jovchelovitch y Bauer (2015) - y el análisis de documentos públicos. El análisis de datos tuvo como marco teórico-analítico Análisis de Contenido (AC) de Bardin (2011) y el análisis documental, según Cellard (2008). Los colaboradores de la investigación fueron 38 profesores de IFTM, de las asignaturas Historia y Lengua Portuguesa, a quienes se aplicó el cuestionario. Entre ellos, 16 fueron seleccionados para la realización de las entrevistas narrativas. Como efectos de Enem, en esta investigación, se verificó que había desplazamiento y rupturas en las concepciones que los profesores colaboradores tenían sobre el examen en diferentes momentos. El registro de desplazamiento de las concepciones fue mayor que el de las rupturas. Fueron identificados efectos de Enem relacionados con las adherencias de los docentes, la resistencia y las dificultades en relación con Enem se identificaron como un instrumento para evaluar a los graduados de secundaria (en el que prevalecía la resistencia de los docentes colaboradores) y como una forma de acceder a la educación superior (en la que prevaleció adhesión, siempre que Enem esté asociado con la política de cuotas). Fue evidente el efecto de Enem en el conocimiento y las prácticas de los docentes con respecto a la interdisciplinariedad (Historia y Lengua Portuguesa). Se encontró que los investigados tienen autonomía y oportunidades en relación con Enem en IFTM. Sin embargo, esta autonomía no se constituyó sin resistencia, lo que ocurrió principalmente en la convivencia entre la enseñanza técnica y la propedéutica. Los efectos sobre el conocimiento y las prácticas de los docentes investigados ocurrieron, principalmente, debido a la demanda de los estudiantes. El Enem influye en los currículos de los docentes y los materiales de enseñanza que utilizan, pero no los compone exclusivamente, ya que otros documentos, como el Proyecto Pedagógico del curso, también marcan los currículos construidos en el aula. En cuanto a los efectos de Enem como una política pública de educación y su papel en la composición de la justicia social, para los docentes investigados, el examen contribuye a la justicia social al acercar el acceso a la educación superior a un proceso más democrático y al vincularse otros programas de política educativa, como Prouni y Fies.

Palabras clave: Enem. IFTM. Profesores de Historia. Profesores de Lengua Portuguesa. Conocimientos y prácticas docentes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEC	Associação Brasileira de Pesquisa em Ciências
AC	Análise de Conteúdo
ACIPATOS	Associação Comercial e Industrial de Patos de Minas
ACIUB	Associação Comercial e Industrial de Uberlândia
ACP	Ação Civil Pública
ACT	American College Test
ADS	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
AI	Agravo de Instrumento
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ANDES	Associação Nacional de Docentes da Educação Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPG	Associação Nacional dos Pós-graduandos
ATD	Análise Textual Discursiva
AVM	AVM Educacional
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNI	Banco Nacional de Itens
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CadÚnico	Cadastro Único
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENID	Centro de Idiomas do IFTM
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONDICAP	Conselho Nacional de Diretores dos Colégios de Aplicação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONOF/CD	Consultaria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados
CP	Conselho Pleno
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CPC	Conceitos Preliminares de Cursos
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DE	Dedicação Exclusiva
DINTER	Doutorado Interinstitucional
e-Tec	Escola Técnica
EaD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio/Encontro Nacional de Educação Matemática
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
FADE	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Empresarial
FAFI	Faculdade Estadual de Filosofia Ciências Letras União da Vitória
FAFIC	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras
FAZU	Faculdades Associadas de Uberaba
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FINOM	Faculdade do Noroeste de Minas

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORGRAD	Fórum de Pró-reitores de Graduação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GAME	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
GEPEGH	Grupo de Estudos e Pesquisa em formação docente, saberes e práticas de Ensino de História e Geografia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFRO	Instituto Federal de Roraima
IFSUDESTE	Instituto Federal do Sudeste
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NIS	Número de Identificação Social
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIT	Plano Individual de Trabalho
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH	Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPL	Pessoas Privadas de Liberdade
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade EJA
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RAD	Regulamentação da Atividade Docente
RT	Retribuição por Titulação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEED/AP	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SIDRA	Sistema IBGE de Recuperação Automática
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SISUTEC	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
SM	Salário Mínimo
SUPAM	Sociedade Uberabense de Proteção e Amparo aos Menores
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UAB	Universidade Aberta do Brasil

UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFSJ	Universidade Federal de São João del Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICERP	Centro Universitário do Cerrado Patrocínio
UNIG	Universidade Iguaçu
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIPAM	Centro Universitário de Patos de Minas
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UPT	Uberaba Parque Tecnológico
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Valor de referência e valores de dispersão distribuídos em uma escala de proficiência	77
Figura 2 – Exemplo de escala por área do conhecimento	78
Figura 3 – Mapa de itens das Ciências Humanas e suas Tecnologias – conteúdo Enem 2012	79
Figura 4 – Mapa de itens das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – conteúdo Enem 2012	79
Figura 5 – Mesorregiões do estado de Minas Gerais e municípios com <i>campi</i> do IFTM.....	138
Figura 6 – Mapa do município de Campina Verde, inserido na microrregião de Frutal	143
Figura 7 – Mapa do município de Ituiutaba, inserido na microrregião de Ituiutaba	145
Figura 8 – Mapa do município de Paracatu, inserido na microrregião de Paracatu	147
Figura 9 – Mapa do município de Patos de Minas, inserido na microrregião de Patos de Minas	149
Figura 10 – Mapa do município de Patrocínio, inserido na microrregião de Patrocínio.....	152
Figura 11 – Mapa do município de Uberaba, inserido na microrregião de Uberaba	154
Figura 12 – Mapa do município de Uberlândia, inserido na microrregião de Uberlândia	159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em unidades	131
Gráfico 2 – Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	132
Gráfico 3 – Idade dos professores	167
Gráfico 4 – Sexo dos professores	168
Gráfico 5 – Estado civil dos professores	171
Gráfico 6 – Residência dos professores – tipo	171
Gráfico 7 – Residência dos professores – local	172
Gráfico 8 – Dependentes – existência	173
Gráfico 9 – Dependentes – quantidade	173
Gráfico 10 – Dependentes – parentesco	174
Gráfico 11 – Cor dos professores	174
Gráfico 12 – Religião dos professores	176
Gráfico 13 – Renda – única fonte	177
Gráfico 14 – Renda – maior fonte	177
Gráfico 15 – Renda – detentor da maior fonte	178
Gráfico 16 – Renda – individual	178
Gráfico 17 – Renda familiar	179
Gráfico 18 – Atividades culturais – participação	180
Gráfico 19 – Atividades culturais – tipo	180
Gráfico 20 – Atividades de lazer	181
Gráfico 21 – Formação de professores	182
Gráfico 22 – Vínculo e regime de trabalho	187
Gráfico 23 – Experiência na área de educação	188
Gráfico 24 – Experiência docente	188
Gráfico 25 – Experiência em outras áreas da educação	188
Gráfico 26 – Experiência no ensino médio – IFTM	190
Gráfico 27 – Experiência no ensino médio – fora do IFTM	191
Gráfico 28 – Experiência no ensino médio – IFTM e fora concomitantemente	191
Gráfico 29 – Carga horária semanal – horas-aula	193
Gráfico 30 – Realização de outras atividades docentes além das aulas	194

Gráfico 31 – Outras atividades docentes além das aulas – referências	194
Gráfico 32 – Outras atividades profissionais.....	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Enem: candidatos inscritos e participantes – 1998 a 2018	70
Quadro 2 – Levantamento de teses sobre o Enem – 2001 a 2018	100
Quadro 3 – Teses relacionadas aos impactos do Enem nos saberes e nas práticas de professores	101
Quadro 4–Desenvolvimento da educação profissional no Brasil	132
Quadro 5 – Total de alunos do IFTM por nível/modalidade de ensino.....	141
Quadro 6 – Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Avançado Campina Verde.....	144
Quadro 7 – Total de alunos do <i>Campus</i> Avançado Campina Verde por nível/modalidade de ensino.....	144
Quadro 8 – Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Ituiutaba	146
Quadro 9 – Total de alunos do <i>Campus</i> Ituiutaba por nível/modalidade de ensino.....	146
Quadro 10 – Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Paracatu	148
Quadro 11 –Total de alunos do <i>Campus</i> Paracatu por nível/modalidade de ensino	149
Quadro 12 – Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Patos de Minas.....	151
Quadro 13 – Total de alunos do <i>Campus</i> Patos de Minas por nível/modalidade de ensino...	151
Quadro 14 – Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Patrocínio.....	153
Quadro 15 – Total de alunos do <i>Campus</i> Patrocínio por nível/modalidade de ensino.....	153
Quadro 16 – Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Uberaba.....	156
Quadro 17 – Total de alunos do <i>Campus</i> Uberaba por nível/modalidade de ensino.....	156
Quadro 18 – Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Avançado Uberaba Parque Tecnológico	158
Quadro 19 – Total de alunos do <i>Campus</i> UPT por nível/modalidade de ensino	158
Quadro 20 – Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Uberlândia	160
Quadro 21 – Total de alunos do <i>Campus</i> Uberlândia por nível/modalidade de ensino	161
Quadro 22 – Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Uberlândia Centro	162
Quadro 23 – Total de alunos do <i>Campus</i> Uberlândia Centro por nível/modalidade de ensino	162
Quadro 24 – Formação dos professores: graduação	183
Quadro 25 – Formação dos professores: pós-graduação <i>lato sensu</i>	184
Quadro26 – Formação dos professores: pós-graduação <i>stricto sensu</i> /mestrado	185
Quadro27 – Formação dos professores: pós-graduação <i>stricto sensu</i> /doutorado e pós-doutorado	186

Quadro 28 – Experiência dos professores em cursos/níveis de ensino diferentes do ensino médio	192
Quadro 29 – Categorias de análise da investigação	207
Quadro 30 – Categoria 1: Concepções dos professores a respeito do Enem. Questionário ...	209
Quadro 31 – Categoria 1: Concepções dos professores a respeito do Enem: deslocamentos e rupturas. Entrevistas narrativas.....	213
Quadro 32 – Categoria 2: Interdisciplinaridade e relações entre História e Língua Portuguesa. Entrevistas narrativas.....	223
Quadro 33 – Categoria 2: Interdisciplinaridade: relações entre História e Língua Portuguesa. Questionário.	229
Quadro 34 – Categoria 3: Autonomia e oportunidades dos professores sobre o Enem no contexto de trabalho. Entrevistas narrativas	242
Quadro 35 – Categoria 3: Autonomia e oportunidades dos professores sobre o Enem no contexto de trabalho. Questionário.....	247
Quadro 36 – Categoria 4: Relações entre Matriz de Referência do Enem, material didático e currículo real. Questionário.	250
Quadro 37 – Categoria 4: Relações entre Matriz de Referência do Enem, material didático e currículo real. Entrevistas narrativas.	252
Quadro 38 – Categoria 5: O Enem como instrumento educacional: avaliação do desempenho dos alunos concluintes do ensino médio e acesso ao ensino superior. Entrevistas narrativas.	259
Quadro 39 – Categoria 6: O Enem como política pública de educação e seu papel na composição da justiça social: aspectos significativos. Entrevistas narrativas.....	271

SUMÁRIO

MEMÓRIAS DE VIDA	23
1 INTRODUÇÃO	34
1.1 Tema, problema, justificativa e objetivos.....	34
1.2 Sujeitos da pesquisa.....	40
1.3 Caracterização teórico-metodológica da pesquisa	42
1.3.1 Procedimentos de construção de dados	45
1.3.2 Procedimentos de análise de dados	54
1.4 Estrutura da tese.....	57
2 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: ENTRE O PASSADO E O FUTURO..	59
2.1 Os caminhos do Enem	70
2.2 Estado do conhecimento: o Enem nas pesquisas	98
2.3 A reforma do Ensino Médio, a BNCC, as DCNEM e o Enem: novas configurações	118
3 CONTEXTUALIZANDO O IFTM: LUGARES EM REDE	129
3.1 A Rede Federal de Ensino e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	131
3.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	138
3.2.1 IFTM – Campus Campina Verde	142
3.2.2 IFTM – Campus Ituiutaba	144
3.2.3 IFTM – Campus Paracatu.....	147
3.2.4 IFTM – Campus Patos de Minas	149
3.2.5 IFTM – Campus Patrocínio	151
3.2.6 IFTM – Campus Uberaba	154
3.2.7 IFTM – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico.....	157
3.2.8 IFTM – Campus Uberlândia.....	159
3.2.9 IFTM – Campus Uberlândia Centro	161

4 OS COLABORADORES DA INVESTIGAÇÃO: PROFESSORES DE HISTÓRIA E DE LÍNGUA PORTUGUESA DO IFTM	165
5 ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: CONCEPÇÕES, SABERES, RESISTÊNCIAS E ADESÕES.....	198
5.1 Desdobramentos metodológicos	201
5.2 Concepções dos professores sobre o Enem: construções, deslocamentos e rupturas	208
5.3 Interdisciplinaridade e relações entre História e Língua Portuguesa	221
5.3.1 Interdisciplinaridade e Enem	227
5.3.2 Interdisciplinaridade: necessidade e relevância.....	228
5.3.3 Ações/atitudes de interdisciplinaridade	229
5.3.4 Empecilhos	236
5.3.5 Relações entre História e Língua Portuguesa	238
5.4 Autonomia do professor em relação ao Enem no contexto de trabalho	242
5.5 Relações entre Matriz de Referência do Enem, material didático e currículo real..	249
5.6 O Enem como instrumento educacional: avaliação do desempenho dos alunos concluintes do ensino médio e acesso ao ensino superior	258
5.7 O Enem como política pública de educação e seu papel na composição da justiça social.....	269
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	280
REFERÊNCIAS	286
ANEXOS	313
Anexo A – Carta de anuência do Reitor do IFTM para realização da pesquisa.....	313
Anexo B –Termo de autorização para utilização de dados em pesquisa de doutorado.....	314
Anexo C – Professores do IFTM por vínculo de trabalho – 2017.....	315
Anexo D – Professores do IFTM por vínculo de trabalho – 2019	316
Anexo E – Quantitativo de alunos por <i>campus</i> – 2019	317
APÊNDICES	322

Apêndice A – Solicitação de autorização para realização da pesquisa: Reitoria	322
Apêndice B – Solicitação de autorização para realização da pesquisa, enviada para cada <i>campus</i> participante	323
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	324
Apêndice D – Questionário	325
Apêndice E – Aspectos abordados nas entrevistas	331
Apêndice F – Levantamento detalhado da formação de professores – graduação	332

MEMÓRIAS DE VIDA¹

*“Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo. Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.”*

Adélia Prado

Na infância, eu brincava de “ser professora”, assim como tantas outras crianças. A escola me foi apresentada como um lugar muito especial, quase sagrado. Por meio dela, iria me transformar em uma grande heroína.

Ir à escola demandava um ritual por parte da mãe da família e um grande esforço por parte do pai, mas eles não abriam mão, e todos os oito filhos tinham de estudar, inclusive eu, a caçula.

Quando nasci, 15 de junho de 1971, meus pais carregavam largas experiências de suas vidas pessoais e da família que constituíram juntos. Meu pai, Silvério de Oliveira, nascido em 2 de maio de 1925, contava com 46 anos; e minha mãe, Maria Eurípedes Corrêa que, depois de casada, passou a se chamar Maria Corrêa de Oliveira, nasceu em 31 de dezembro de 1930 e estava com 40 anos à época. Antes de mim, tiveram oito filhos e perderam a última filha, cuja causa *mortis* minha mãe nunca soube explicar direito; ela dizia que “passou da hora”, porque não havia meio de transporte que pudesse levar mãe e filha ao hospital na cidade de Uberaba, distante 38 km do distrito de Ponte Alta, onde a família morava. Impossível dissipar da mente e do coração a cena que ela, insistentemente, descrevia: a filha morta e sua mãe que a velava em um quarto, solitárias, enquanto o pai trabalhava por não ter conseguido o dia de afastamento; ao mesmo tempo, os moradores da casa que havia acolhido a família de meus pais jantavam e conversavam, alheios à dor que inundava aquele quarto.

Na ocasião, meu pai era operário da Fábrica de Cimento Portland Ponte Alta, trabalho que havia conseguido com a ajuda do irmão que o acolheu com a esposa e os filhos, o que ocorreu depois de meu pai precisar sair da propriedade rural familiar onde trabalhava e vivia. Entretanto, sua origem não é a de operários. Último filho de uma família com algumas propriedades rurais na região de Uberaba, nascido com uma deficiência física que lhe causava dificuldades de locomoção - ao contrário do que acontecia naquela época em muitas famílias que tinham filhos com alguma deficiência - meu pai foi destinado a estudar, e estudou. Esse fato o levou a ser professor das escolas rurais próximas às propriedades da família.

¹ O memorial foi escrito na primeira pessoa do singular por se tratar de uma narrativa pessoal. As demais seções da tese estão escritas na primeira pessoa do plural.

Hoje, como pesquisadora da educação, tenho consciência de que os conhecimentos do meu pai e suas experiências docentes constituíam uma grande fonte de informação e pesquisa para a área da educação, os quais, infelizmente, eu não soube e não pude aproveitar. Muitas vezes, peguei-me pensando em quão importante teria sido a “história oral de vida” de meu pai para os estudos sobre educação no Brasil e lamento, profundamente, que ele tenha falecido em 15 de dezembro de 2000, muito tempo antes de eu me tornar professora e, posteriormente, pesquisadora na referida área. Contudo, estou certa de que minha escolha pela docência teve forte influência daquele homem sábio e respeitado, que conhecia e ensinava sobre quase tudo que se pudesse querer aprender - desde Filosofia até Física e Química - que conhecia a história do Brasil e sua geografia como poucas vezes se ouviu falar, e que declamava, com a entonação necessária, os mais belos e importantes poemas das literaturas brasileira e espanhola.

Por motivos familiares, meu pai teve de abandonar a escola onde lecionava e assumir o trabalho em uma das fazendas da família, mas jamais abandonou a docência. Onde quer que estivesse, era reconhecido e respeitado por sua sabedoria, ao que respondia ensinando às pessoas que assim solicitavam. Houve, então, uma grande reviravolta na vida desse professor, e ele, que era proprietário, gestor e trabalhador de uma fazenda, teve de entregar a um de seus irmãos sua moradia, seu local de trabalho e o labor que sustentava sua família. Foi assim que esse respeitado professor acabou pedindo acolhimento a outro de seus irmãos, em Ponte Alta, distrito da cidade de Uberaba, e se tornou um operador de forno na Fábrica de Cimento.

Nunca tive coragem de perguntar a meu pai o motivo desse episódio. Às vezes, quando sondávamos minha mãe sobre o assunto, ela dizia que ele preferiu entregar os bens a ter que brigar com o irmão, mas, na realidade, jamais soube os detalhes e tampouco me senti no direito de pedir explicações. Foi uma decisão dele e que só a ele cabia. Minha mãe, meus irmãos e eu respeitamos, porém conscientes de que essa decisão nos afetaria por toda a vida. A partir daí, a vida dessa família se tornou ainda mais difícil e levou meu pai a nos ensinar um mantra: “se quiserem mudar a situação de vocês, estudem”. E nós, os oito filhos, estudamos. Para mim, essa mudança tinha nuances de uma branda vingança; não de alguém, mas da vida, que havia nos conduzido a um tempo e uma situação tão cruéis.

Acredito ainda que, talvez, na mesma proporção que os largos conhecimentos formais de meu pai influenciaram minha escolha, a falta deles na vida de minha mãe e o quanto ela os admirava também me afetaram. Nascida em uma família sem posses e órfã de mãe aos dois anos de idade, ela foi destinada a ajudar na criação dos seis irmãos mais novos, advindos do segundo casamento de seu pai. Assim, minha mãe teve oportunidade de estudar durante um

único ano, quando acabara de completar seus 15 anos. Durante toda nossa vida juntas, eu a ouvi falar de sua professora, Celina Meireles, do quanto era bonita, inteligente e boa, e de como elogiava as composições que minha mãe, Maria, fazia. A letra redondinha - quase desenhada, quase um troféu - e a admiração de minha mãe por meu pai e pela única professora dela, de fato, ajudaram em minha escolha. Eu, definitivamente, queria ser professora! Queria ser a heroína que mudaria não só a minha situação, mas também a dos meus pais e até a dos meus irmãos.

Foi no Jardim da Infância, preparado para atender aos filhos dos funcionários da Fábrica de Cimento, em Ponte Alta, que, aos quatro anos, frequentei a escola pela primeira vez. Minha professora, Dona Catarina, era linda: cabelos loiros e cacheados, pele e olhos claros - parecia uma fada de doçura. A minha última e atual professora também. Fiquei dois anos no jardim da infância, em Ponte Alta, mas, quando completei seis anos, minha mãe precisava ir quase diariamente a Uberaba para ajudar minha irmã mais velha que dera à luz sua primeira filha e primeira neta de meus pais. E foi assim que comecei a estudar na então Escola Estadual Henrique Krüger, em Uberaba, onde cursei do pré-escolar ao quarto ano do primeiro grau. Foi um tempo prazeroso. Para mim, era uma alegria ir à escola, apesar das vacinas que eram aplicadas nos alunos e da precariedade da instituição, de que, sinceramente, nem me dava conta e só fui me conscientizar em relação a isso muitos anos depois.

Depois, chegou o tempo de ir para o colégio. À época, isso significava uma grande mudança para os alunos do grupo escolar: era quase coincidente com a passagem da infância para a adolescência. Deixaríamos, então, o sonho infantil para enfrentarmos um mundo desconhecido. Fui matriculada na Escola Estadual anexa à Sociedade Uberabense de Proteção e Amparo aos Menores (SUPAM), que se tratava de um convênio entre o estado de Minas Gerais e a referida instituição.

A Supam atendia meninas em situação de risco. Lá eram realizadas atividades extracurriculares no período da manhã e curriculares à tarde, quando funcionavam as classes anexas, nas quais estudavam tanto as alunas internas quanto os demais estudantes. Fui, por quatro anos, da quinta à oitava série, aluna das classes anexas. Esse foi, de fato, um tempo feliz: ainda que fosse bastante dedicada aos estudos, também me dedicava às diversas atividades artísticas, culturais, cívicas, esportivas e políticas que envolviam a comunidade escolar. Durante esse período, fui eleita representante de classe e presidente do grêmio estudantil, participei dos jogos estudantis da cidade, toquei surdo na fanfarra do colégio, frequentei as aulas de datilografia e práticas de escritório e participei da equipe de dança da escola. Enfim, aproveitei com prazer e alegria as oportunidades que a diretora e sua equipe

proporcionavam aos alunos. Sentia-me muito bem na escola e, ainda que não soubesse, poderia passar a maior parte dos meus dias ali, participando daquele processo quase alquímico de transformação de vidas e pessoas – eu poderia, um dia, ser professora!

Chegou a formatura da oitava série e, com ela, muitas lembranças e algumas preocupações: quase não havia opções de ensino no nível do segundo grau - atualmente, ensino médio - no turno diurno, e as escolas que o ofertavam eram particulares ou militares, cujas vagas eram reservadas aos que podiam pagar (no caso das primeiras) ou aos descendentes de militares (no caso das segundas). Teria, então, de estudar à noite, ideia que me assustava.

Inocentemente, sem saber as consequências que poderiam ser causadas pelo meu pedido, solicitei a meu pai que pagasse uma escola particular para mim. Aposentado por invalidez após sofrer um grave acidente na fábrica onde trabalhava, meu pai recebia um salário mínimo por mês, o mesmo valor da mensalidade da escola. Consciente de todas as dificuldades que enfrentaria e acreditando no meu empenho, meu pai, em acordo com minha mãe, decidiu pagar aquela escola e contar com a ajuda dos filhos mais velhos para manter a casa. Assim, todo dinheiro da aposentadoria era destinado ao pagamento da mensalidade, e os irmãos mandavam o valor que fosse possível para as demais despesas.

Dessa forma, acabei matriculada em uma escola muito conceituada em Uberaba, o Colégio Cenecista Dr. José Ferreira², que mais aprovava alunos no curso de Medicina da única faculdade pública do município naquele tempo. Entretanto, a despeito de todos os meus sonhos e esforços, foi um ano muito difícil: ia para a escola de manhã e estudava muito quando não estava em aula, mas, mesmo assim, tinha dificuldades com as provas em algumas disciplinas, principalmente Física e Química. Os colegas estavam sempre envolvidos em festas que não faziam parte do meu mundo – uma vez eu fui e me senti tão vazia, tão sem sentido...

As dificuldades financeiras em casa só aumentavam; então, comecei a ministrar aulas particulares de Matemática e Português para os colegas de sala. Percebi que alguns faziam comentários a respeito da minha condição econômica e social, mas não sabia reagir e não entendia os motivos - afinal, eu pagava a escola como todos os outros. O ano arrastou-se com uma lentidão indescritível. Ao final, fui aprovada com notas altas e com a certeza de que não poderia mais sacrificar minha família e tampouco poderia fugir daquilo que as possibilidades me reservavam.

² O colégio foi fundado em 1954 pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. Para mais informações, acesse: <<http://www.joseferreira.com.br/institucional/historia/>>.

Diante disso, aos 15 anos, consegui um trabalho como babá, matriculei-me no curso noturno de magistério na mesma escola onde estudava e retomei o sonho de ser professora. Um dia, o administrador daquela instituição foi à sala de aula para oferecer um trabalho de serviços gerais, explicou que a pessoa trabalharia no atendimento ao público e em outras demandas. Candidatei-me à vaga pensando que algum dia eu poderia ser professora naquela escola e consegui o trabalho, o que me garantiu uma bolsa de estudos para o curso que estava fazendo.

Dois anos se passaram e, enfim, pude concluir o magistério que, à época, correspondia ao segundo grau. Chegara a hora de decidir por um curso superior; nesse momento, só pensava nos meus pais e em como os deixaria orgulhosos, pois queria fazer valer a pena a confiança e os sacrifícios para eu poder estudar. Decidi me inscrever no vestibular para Direito, talvez por influência do namorado que estava fazendo esse curso. De qualquer forma, eu seria uma doutora e encheria meus pais de orgulho. Mas a faculdade era privada - em Uberaba, a única instituição pública de ensino superior oferecia o curso de Medicina; logo, nem me atrevi a tentar. Afinal, havia cursado somente o magistério, que não contemplava a maioria das matérias do currículo básico cobrado no vestibular.

Fui aprovada para ingressar no curso de Direito, o que foi motivo de grande alegria para mim e minha família. Entretanto, o valor da mensalidade era um pouco superior ao meu salário e, realmente, não teria como pagar. Além disso, precisaria deixar de ajudar nas despesas de casa, o que comprometeria fatalmente nosso orçamento familiar. Mas, em meio a essa turbulência, surgiu uma esperança: o crédito educativo. Investi nessa possibilidade, batalhei para conseguir um fiador (não foi fácil) e consegui realizar o curso. À época, eu trabalhava à noite na escola, estudava no período matutino e, mais uma vez, convivía com pessoas que não compartilhavam minha condição socioeconômica. Apesar das diferenças, foi um tempo bom; eu era extremamente estudiosa, conseguia boas notas e os colegas me respeitavam por isso, ainda que nossas ideias em relação aos fundamentos políticos e sociais não fossem coincidentes (e até hoje não são). Enfim, a formatura: um tempo de alegria. Fui a primeira filha daquela família a concluir um curso superior. Todos estavam felizes; fizemos planos, compramos roupas, dançamos a valsa e celebramos.

Passada a euforia das festas, recaiu sobre mim a responsabilidade de saber o que faria com o diploma de bacharel em Direito. Havia a possibilidade de advogar, mas não poderia deixar o meu trabalho, pois lá garantia parte do sustento da família; logo, a advocacia se tornou inviável. Ainda não sei bem por qual motivo - talvez a falta de orientação ou de

acreditar em mim mesma - naquela ocasião, não pensei que poderia continuar estudando e prestar um concurso na área do Direito (já me arrependi disso algumas vezes...).

Mas a vida seguia e precisava continuar. Em 1993, concluí o curso de Direito; em 1994, aconteceu a formatura; e em 1995, pedi meu namorado em casamento e ele aceitou. Namorávamos há sete anos, desde que eu tinha 16 anos e ele, 18 - estávamos formados e trabalhando, não havia motivo para esperar. Para ajudar, prestei um concurso de telefonista na Escola Agrotécnica Federal (EAF) de Uberaba e fui aprovada. Assim, passei a trabalhar em duas escolas, e meu marido, Lourenço Mendes do Nascimento Júnior, pôde tentar a advocacia.

Casamo-nos em 27 de maio de 1995, na simples (e linda) Capela do Colégio Nossa Senhora das Dores. Nossos amigos e familiares estavam todos lá - não houve festa, mas foi um dia muito feliz. Em 1998 tivemos nosso filho, Victor Lourenço de Oliveira Nascimento, e com ele ganhei outro grande amor e a certeza de que precisava mudar minha condição. No entanto, meu pai estava muito doente e os médicos demoraram a diagnosticar o problema dele. Foram anos de muita angústia, sofrimento e despesas, sem saber por que aquele homem sábio, culto, inteligente, gentil e extremamente amoroso não podia mais ver, ouvir e se relacionar com as pessoas. Não se lembrava de sua história e se perdera em um mundo que não era o dele, que não era o nosso. Enfim, o diagnóstico: estava com Alzheimer. Os sentimentos faziam uma grande bagunça dentro de mim - estava feliz com o nascimento do meu filho, a euforia e alegria que uma criança proporciona a um lar, mas, ao mesmo tempo, profundamente triste com minha impotência diante da situação do meu pai. Dois anos mais tarde, ele faleceu em 15 de dezembro de 2000.

A morte de meu pai me causou grande descrença. Não podia acreditar que Deus não atendera às minhas orações e, durante algum tempo, questioneei sua existência, embora continuasse rezando para que meu pai estivesse bem e em paz. Entre pensamentos insistentes sobre erros e acertos que havia cometido em relação ao homem que constituiu (e constitui) meu grande exemplo, a vida continuava. De fato, 2001 foi um ano de muita saudade e reflexão, em que, na tentativa de ficar mais próxima da memória de meu pai, de ser mais parecida com ele, retomei novamente o meu sonho de ser professora.

Para minha mãe, aquele momento foi ainda mais difícil, e a dor da alma refletiu no corpo: foram três infartos além de outro que havia sofrido antes. Ela necessitava de cuidados e atenção, e nós precisávamos de dinheiro para ampará-la. Eu trabalhava muito, mas o salário não era suficiente. Todos os dias, eu me lembrava das palavras de meu pai: “se quiserem mudar a situação de vocês, estudem”. Nesse contexto, eu tinha uma vontade e uma

necessidade que, segundo Davydov (1999), são elementos essenciais para concretizar a atividade. Assim, em 2002, ingressei no curso de Letras da Universidade de Uberaba (UNIUBE), período em que trabalhava em dois empregos, estudava à noite, tinha um filho de quatro anos e uma mãe com quatro infartos para cuidar. Foi uma época difícil, pois queria muito estar com meu filho e cuidar da minha mãe, mas não havia tempo, e sim obrigações a cumprir, um pouco de ansiedade e muita esperança que, em breve, foi destruída: em 2004, fui demitida da escola particular onde trabalhei por 17 anos, lugar em que deixei pessoas e histórias decisivas para minha formação, lugar que constituía parte do meu sonho de ser professora.

Com essa nova realidade, veio uma grande incerteza em relação a continuar no curso de Letras ou desistir. Fiquei desorientada, e a faculdade não fazia mais tanto sentido. O apoio do marido foi o que me fez seguir em frente; afinal, estava na metade do curso e teria mais tempo para estudar, o que fiz com afinco para concluir o curso com todas as notas acima de 90%.

Estava preparada para ser docente. Só precisava de uma oportunidade, e ela surgiu com a abertura de um concurso para professor de Português/Espanhol na escola pública onde eu trabalhava como telefonista, que, naquela ocasião, era chamada de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Uberaba. Tal notícia me devolveu toda a esperança que havia perdido e me deu força e coragem para tentar, mas, ao mesmo tempo, temia a concorrência, pois, além dos colegas de curso, muitos professores experientes queriam aquela vaga, inclusive alguns do Curso de Letras. Sabia que deveria agarrar aquela oportunidade e, mesmo apavorada, continuei me preparando. Quando vi o resultado das provas, uma grande alegria: depois de todas as fases, eu havia ficado em primeiro lugar – e foi assim que, em 2006, tornei-me professora de fato.

Nos primeiros dias de docência e em meio à euforia e gratidão por uma conquista, vieram as preocupações: além das disciplinas da minha área de formação, fiquei encarregada de algumas das quais não tinha conhecimento aprofundado e que não haviam sido contempladas pela Faculdade de Letras. No decorrer de minha docência, ministrei 13 disciplinas, distribuídas em aulas para 10 cursos diferentes entre os ensinos médio, técnico, tecnológico e licenciaturas. Assim, percebi que o caminho a ser percorrido pelo docente compreende não só ensinar, mas também (e principalmente) aprender.

Muito além dos conteúdos, precisava aprender a ser professora, precisava internalizar a ideia de incompletude e busca, pois, a cada turma, aluno e contexto, o docente está sempre diante de uma nova realidade e deve se preparar para se integrar a essa realidade e realizar

muito bem o próprio trabalho. Ao professor cabem postura e conduta firmes, mas maleáveis, capazes de levar seus alunos ao aprendizado significativo e eficiente, de modo a se formarem como pessoas, profissionais e cidadãos conscientes dos próprios papéis em cada uma dessas vertentes e, ao mesmo tempo, cientes de sua capacidade transformadora e constitutiva da sociedade. Tarefa desafiadora para uma professora iniciante.

Em 2007, menos de um ano depois de ter assumido o cargo de professora, fui convidada a coordenar o setor de estágio e convênios da escola. Um pouco assustada, mas cheia de vontade, aceitei o trabalho; na ocasião, acumulei as aulas com o serviço administrativo e a especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, com a qual fui contemplada pela instituição onde trabalhava – esse curso fazia parte de um programa de valorização da inclusão na rede federal de ensino. As atividades eram trabalhosas, como identificar oportunidades de estágios, obrigatórios e não obrigatórios, para os alunos e firmar convênios e parcerias com empresas ou instituições públicas e particulares, de modo a auxiliar no processo de aprendizagem e favorecer a inserção profissional dos estudantes. Para tanto, contava com a ajuda de um assistente administrativo e de duas alunas bolsistas. Estas últimas apresentavam grande rotatividade, o que demandava recomeço, retrabalho e esforço a cada troca, pois precisava ensinar o trabalho e estar sujeita a adequações e falhas de cada bolsista que iniciava na função.

Atendíamos alunos de todos os cursos. O grande desafio era fazer com que concluíssem os estágios e, por conseguinte, os cursos, pois não eram raros os estudantes que desistiam na última etapa por não conseguirem finalizar o estágio. Gradativamente, houve o aumento de cursos e de discentes, o que levou à necessidade de haver mais dois assistentes para colaborar no setor, mas perdemos as bolsistas - somava-se a isso a preparação de aulas, provas, atividades, reuniões etc. Foi um trabalho difícil e, ao mesmo tempo, gratificante: a maioria dos alunos não mais desistia dos estágios, e muitos conseguiram empregos. No meio dessa jornada, em 2009, concluí a especialização e iniciei a busca por um curso de mestrado.

Cheguei a realizar algumas disciplinas na área da educação, sobretudo na Universidade Estadual Paulista (UNESP) – *Campus* Araraquara, mas a distância, a dificuldade de acesso e as despesas com locomoção e hospedagem levaram-me a decidir por tentar o mestrado na Uniube, pois, assim, poderia conciliar melhor os estudos com o trabalho e ficaria mais perto da família. Os gastos que teria com deslocamento e permanência em outra cidade seriam praticamente os mesmos, e a Uniube oferta um programa reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nesse contexto, em 2010, realizei algumas disciplinas como aluna especial e, em 2011, submeti-me ao processo seletivo, tendo sido aprovada para, em seguida, iniciar os estudos no Programa de Pós-graduação em Educação da Uniube. Essa etapa ajudou, sobremaneira, em meu amadurecimento profissional; contudo, o acúmulo de atividades e a sensação de esgotamento em relação ao que poderia contribuir com o setor de estágio levaram-me a solicitar, em 2012, o afastamento do cargo de coordenação que ocupava desde 2007. Atendida em minha solicitação, recebi uma contraproposta para implantar e coordenar o Centro de Idiomas do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), cujo desafio foi ainda maior.

Realizar o mestrado demandou grande esforço e proporcionou equivalentes alegrias, visto que conhecer e participar do mundo da pesquisa e dos pesquisadores é, realmente, como descobrir um novo mundo, com novas possibilidades e maneiras de buscar e interpretar a realidade. Foi um tempo de muito aprendizado, de grandes desafios e conquistas. Tive a oportunidade de ter como orientadora a Prof^a. Dra.Vânia Maria de Oliveira Vieira, pessoa incrível que me fez descobrir e aprender sobre as Representações Sociais e sua grande relevância para a descoberta da verdade buscada pela ciência. Mais que isso, tive o exemplo de uma grande mulher que enfrentou dificuldades, mas não desistiu das ideias em que acredita, tudo isso com a doçura e o sorriso que lhe são peculiares. Saí do mestrado fortalecida, mais consciente do alcance das ações de um professor e, sem dúvidas, mais preparada para executá-las e difundi-las.

No trabalho, apesar de a implantação do Centro de Idiomas ter sido concluída com sucesso, houve certa resistência. O grande esforço e os desgastes me deixaram marcas profundas. Sofri assédio de pessoas de quem gostava e admirava muito - até hoje não compreendo muito bem os motivos. Durante esse processo, encontrei pessoas e ambientes carregados de vaidades, que testavam meus conhecimentos e minha competência o tempo todo, como se meus esforços tivessem de ser direcionados para a manutenção do cargo que ocupava, e não para alcançar os objetivos e benefícios gerados pela oferta gratuita de cursos de línguas estrangeiras à comunidade escolar, como as contribuições no aspecto técnico-profissional e no desenvolvimento cognitivo. Tudo isso provocou em mim um profundo cansaço, uma grande tristeza, o que ficou incontrolável com a morte da minha mãe em outubro de 2014.

Foi um tempo de profunda tristeza e solidão. Eu estava sem referências e, apesar de as pessoas à minha volta me darem carinho e compreensão, eu me sentia sozinha e sem amor, com uma dor indescritível - meu mundo se resumia em perdas. Dessa vez, não fiquei chateada

com Deus: aliás, foi a Ele que recorri, insistentemente, para superar aquela etapa tão difícil. Precisava me reconstruir, precisava de alternativas; pensando nisso, entendi que realizar o doutorado seria uma ótima opção, poderia mudar o foco do meu trabalho, tornar-me uma profissional melhor e desviar o pensamento para o estudo, um novo objetivo. No entanto, para mim, esse era um sonho muito difícil de realizar; muitas pessoas me falaram que só conseguiria o acesso quem tivesse um projeto exatamente como a universidade precisava, e eu nem sabia por onde começar.

Comecei a buscar alternativas e realizei uma tentativa sem sucesso na Universidade Federal Fluminense (UFF). Mais uma perda, uma decepção que me levou a refletir e pensar que um projeto de doutorado precisava sim atender às necessidades da universidade, mas também deveria ser uma questão íntima do pesquisador. Assim, fiz uma busca profunda em minhas experiências como professora e identifiquei que, dentre os alunos de todos os cursos para os quais havia lecionado, naquele momento, os que mais precisavam de ajuda eram os do ensino médio, sobretudo no que concerne ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O ingresso na universidade é uma fase difícil e, quase sempre, de insegurança para os jovens, que contam com a experiência de seus professores, cuja maioria passou pelo mesmo processo. Entretanto, grande parte dos docentes não passou pelo Enem e, no caso do ensino médio, ainda assim precisam conduzir e orientar os estudantes para passar por essa etapa, preferencialmente, com sucesso.

Ao pensar em minha prática e na dos meus colegas, comecei a refletir sobre a influência do Enem, enquanto processo seletivo de acesso à universidade, nos saberes e nas práticas dos professores e, por consequência, na aprendizagem dos educandos. Dessa reflexão construí o projeto que permitiu meu acesso ao doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU) e que deu origem a esta pesquisa.

O ingresso no PPGED/UFU foi motivo de grande orgulho e alegria para mim. Não sabia bem se as pessoas no meu entorno entendiam o significado dessa conquista; logo, penso que elas não compreendiam as minhas reações. A divulgação do resultado de cada etapa do processo de ingresso significava o coração em sobressalto. Fazia e refazia diversas vezes a somatória das minhas notas e as dos outros candidatos. Eu me agarrava a essa esperança. No dia do resultado final, não pude acreditar que havia conseguido e, apesar do meu empenho, a única explicação que encontrei foi o atendimento às minhas orações.

Começaram as aulas e, naqueles dias, eu estava muito feliz. Medos, incertezas e inseguranças coexistiam com a sensação de conquista. Eu, que nunca havia dirigido sozinha

em rodovias, coloquei o carro na estrada e superei a distância, da mesma forma que muitos outros desafios foram superados.

Enfim, conheci minha orientadora, Profa. Dra. Selva Guimarães: linda, elegante, uma presença marcante. Eu não sabia muito bem como agir ou o que falar naqueles primeiros encontros. O que eu iria dizer àquela pesquisadora de renome, com inúmeras publicações, orientações, que já havia ocupado diversos cargos importantes na universidade e em diversas instituições renomadas em relação à pesquisa? Aos poucos, fomos nos conhecendo e descobri uma pessoa gentil, afetuosa e generosa. Sua postura ultrapassa a pessoalidade, e me deparei com uma pesquisadora que traz em si a elegância do saber, da partilha do conhecimento, da gentileza com as palavras. Então, fiz a mim mesma uma promessa: faria o possível para não a decepcionar. Eu precisava retribuir, pelo menos em parte, a sorte que o acaso da vida estava me proporcionando.

A admiração por minha orientadora, pesquisadora do ensino de História, somada à memória de meu pai, um grande professor dessa disciplina, fez com que me interessasse pela área. Comecei a participar das reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia (GEPEGH)³ da UFU, liderado por minha orientadora. Verifiquei que as relações entre Língua Portuguesa e História eram mais do que intuitivas, como, inicialmente, eu havia pensado - em diversas situações, durante as reuniões e as conversas com ela, pude identificar essas relações. Senti, então, a necessidade de constatar se essa relação estava presente nos contextos educacionais e pensei em abordá-la na pesquisa que estava por vir.

Entretanto, meu objeto de estudo estava definido mesmo antes do ingresso no programa de doutorado: o Enem. E foi a partir dessas reflexões que eu e minha orientadora decidimos pesquisar os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM.

³ Para conhecer as atividades do Gepegh, acesse: <http://www.gepegh.faced.ufu.br> e a plataforma digital do Observatório do Ensino de História e Geografia, criada pelo Gepegh em 2019, disponível no site: <<https://observatoriogeohistoria.net.br>>. Acesso em: 10 maio 2019.

1 INTRODUÇÃO

“Essas narrativas, sobretudo potencializadas pela rede social e pelo acesso à informação e comunicação, fazem com que a História e a Língua Portuguesa [...] tenham de dar as mãos para entender que a realidade pode ser narrativamente configurada e o peso histórico que tem essa configuração narrativa da realidade.”

Professor colaborador C2H

1.1 Tema, problema, justificativa e objetivos

O Brasil perpassa um contexto político-educacional conturbado, que tem afetado o cenário da educação no país e gerado debates no meio educacional. Dentre as reformas, destacamos a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a), instituída por meio da Medida Provisória (MP) n. 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016b), que modifica o ensino médio e, consequentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996); e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n. 241/2016 (antes, n. 55) (BRASIL, 2016c), que congela os gastos com educação e saúde por 20 anos. Profissionais da educação, como professores e pesquisadores, tentam encontrar o equilíbrio necessário para entender as mudanças e identificar de que forma elas interferem nos saberes e nas práticas docentes.

Esse contexto torna ainda mais relevantes e urgentes as investigações em relação às políticas públicas de educação. Nessa conjuntura, a escolha do objeto de estudo da presente pesquisa parece-nos difícil e, ao mesmo tempo, necessária: os efeitos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos saberes e nas práticas docentes de professores de História e de Língua Portuguesa do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

Relações estabelecidas com alunos e professores do ensino médio, ao longo de nossa trajetória profissional, possibilitaram-nos verificar que a implantação do Enem como política de avaliação dos concluintes do ensino médio – e, principalmente, como processo seletivo que permite o acesso ao ensino superior – provocou deslocamentos nas necessidades dos estudantes e, consequentemente, mudanças nas práticas dos professores, além de reflexões a respeito dos saberes ensinados, pois, para muitos educandos, sobretudo para os que, forçosamente, só terão acesso ao ensino superior se ingressarem em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, o Exame passou a ser a única opção. Assim sendo, instalou-se nos

professores certa indecisão, insegurança no tocante aos conteúdos a serem trabalhados e às formas de trabalho pedagógico que melhor favoreçam o aprendizado, conforme os objetivos a serem alcançados pelo docente: formação básica geral, de acordo com o projeto pedagógico da instituição; ou formação básica que contemple a Matriz de Referência (INEP, 2009)⁴ que norteia a elaboração da prova do Enem.

Ao tratarmos o Enem como política pública, apoiamo-nos na Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), para estudarmos o **efeito** dessa política sobre a prática docente. “A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (MAINARDES, 2006, p. 54). Assim sendo, optamos por estudar os **efeitos** do Enem sobre os saberes e as práticas dos professores, com vistas à interpretação mais analítica do que descritiva.

Conforme o Michaelis – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (2017, [n.p.]), a palavra “efeito” apresenta, dentre outros, os seguintes significados:

1. Algo produzido por uma causa; consequência. 2. Aquilo que se procura alcançar; objetivo. 3. Ação ou efeito de executar; execução, realização. 4. Impacto causado por algo, impressão. 5. Resultado prático; eficácia, poder. 6. Aquilo que resulta de um julgamento ou da aplicação de uma lei.

Tais definições e a etimologia da referida palavra que se origina do latim *effectus* – resultado, realização, performance, com particípio passado de *Efficere*, realizar, levar a cabo, formado por *ex*, fora, mais *facere*, fazer (ORIGEM DA PALAVRA, 2017) – vão ao encontro da Abordagem do Ciclo de Políticas e ancoram a investigação sobre os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas docentes de professores que atuam no ensino médio.

A Abordagem do Ciclo de Políticas é um referencial teórico-analítico para análise de políticas públicas educacionais, formulado por Stephen Ball (1992) com a colaboração de outros pesquisadores, como Richard Bowe (1992) e Anne Gold (1992). Ela é constituída por cinco contextos: influência, produção de texto, prática, resultados (efeitos) e estratégia política. Embora perpassemos todos eles na realização da pesquisa, neste estudo, o foco se volta, principalmente, aos contextos da prática e dos resultados (efeitos).

⁴ O termo “matriz de referência” é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala, para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas. Além disso, indica a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>>. Acesso em: 22 set. 2017.

Esse referencial coaduna com esta investigação, principalmente, em razão da importância atribuída ao papel dos professores na implementação das políticas públicas de educação:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Assim, estudar os efeitos do Enem sobre os saberes e as práticas dos professores é primordial, uma vez que traduzem o que eles pensam e em que acreditam, o que implica no potencial de atuação tanto na implementação como na reconstrução dessa política educacional de avaliação do ensino médio no Brasil. Ao mesmo tempo, a pesquisa permite desvelar de que forma as políticas públicas de avaliação, em especial o Enem, afetam os saberes e as práticas dos professores e, conseqüentemente, os processos de ensino e aprendizagem.

Nos estudos sobre saberes e práticas docentes, é recorrente a afirmação de que, em sua formação, os professores são privados de conhecimentos que permitam lidar com a prática pedagógica, a docência (ROCHA, 2006; TARDIF, 2000). Essa questão é acentuada pelas alterações nas políticas públicas de formação⁵, pois o docente, nessa etapa, aprende frequentemente a trabalhar de acordo com determinadas diretrizes e programas educacionais e, quando se insere no campo de atuação, depara-se com parâmetros, paradigmas e políticas não contemplados em sua formação. Essa realidade leva-os a exercerem suas funções em conformidade com o esquema tentativa-erro-tentativa-acerto. A partir desse posicionamento didático e ao eleger determinadas práticas em detrimento de outras, o professor reflete não apenas sobre sua prática, como também a partir delas (SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993).

Arroyo (2013) chama a atenção para a importância de se colocar o professor no lugar de destaque que precisa ser ocupado por ele, apesar dos modismos aos quais a educação escolar está sujeita. Estes, segundo o autor, frequentemente, são expressos por propostas político-pedagógicas que se tornam modelos da moda e que caem em desuso com o passar do

⁵Em 19 de dezembro de 2019, o MEC homologou o Parecer CNE/CP n. 22(BRASIL, 2019), do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na sessão pública de 7 de novembro de 2019, que, junto ao Projeto de Resolução anexo a ele, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica(BNC – Formação).

tempo. Entretanto, esse parece não ser o caso do Enem, que se integra ao conjunto de políticas públicas que constituem a estrutura da educação e dão os contornos de seu desenvolvimento⁶.

Instituído por meio da Portaria MEC n. 438, de 28 de maio de 1998 (MEC, 1998), o Enem propõe avaliar o desempenho escolar e acadêmico dos estudantes ao fim do ensino médio. O Exame é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em conjunto com o Ministério da Educação (MEC) e possui periodicidade anual. A partir de 2009, também passou a ser utilizado como forma de acesso dos jovens brasileiros ao ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), o que possibilita a mobilidade dos estudantes entre as IES no território nacional.

Pautadas na Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), ratificamos a importância das vozes dos professores na análise do Enem como política pública de extrema relevância para a estruturação e o desenvolvimento da educação no Brasil, seja como última etapa do ensino básico ou como meio de acesso ao ensino superior. Para Mainardes (2006, p. 50):

Os autores [BALL; BOWE, 1992] indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Sob esse viés, investigamos as vozes dos professores de História e de Língua Portuguesa de oito *campi* do IFTM – arenas de prática (BALL; BOWE, 1992) – ao relacionarem a política pública de avaliação do ensino médio, Enem, com a prática docente. Diante disso, perguntamos: como se produzem os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa do ensino médio do IFTM?

⁶ Essa forma de avaliação é praticada em outros países. Por exemplo: na França, criado em 1808, o *Baccalauréat* é uma certificação do sistema educacional francês que tem a dupla peculiaridade, de validar o ensino secundário e abrir o acesso ao ensino superior. É o primeiro grau universitário (tradução nossa). Texto original: *Créé en 1808, le baccalauréat est un diplôme du système éducatif français qui a la double particularité de sanctionner la fin des études secondaires et d'ouvrir l'accès à l'enseignement supérieur. Il constitue le premier grade universitaire.* Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat-premier-grade-universitaire.html>>. Acesso em: 10 out. 2017. Nos Estados Unidos, o exame ACT, ou *American College Test*, é um teste padronizado nacional que serve como uma medida de aptidão e pensamento crítico. Colégios e universidades nos Estados Unidos revisam cuidadosamente os resultados dos exames ao admitir estudantes nas escolas. As pontuações de ACT são um fator importante de consideração (tradução automática do site). Texto original: *The ACT exam, or American College Test, is a national standardized test that serves as a measurement of aptitude and critical thinking. Colleges and universities in the United States carefully review exam results when admitting students to schools. ACT scores are an important factor of consideration.* Disponível em: <<https://www.internationalstudent.com/test-prep/act/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

Para responder a essa pergunta, foi necessário perpassar outras questões que norteiam a pesquisa e ajudam a encontrar a resposta à questão geral: quais são os marcos jurídico-normativos do Enem enquanto política pública educacional no Brasil? Como é o contexto escolar do IFTM, campo de atuação dos professores investigados? Quais relações existem entre o currículo prescrito na Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) e o currículo real ou ativo (GOODSON, 1995) desenvolvido pelos professores investigados? Existem evidências de adesões, resistências e dificuldades dos professores em relação ao Enem como instrumento avaliativo dos estudantes concluintes do ensino médio e como mecanismo de acesso dos jovens ao ensino superior? Nos contextos de trabalho, os professores têm autonomia e oportunidades de discutir sobre o Enem e seus desdobramentos nos processos de ensino e aprendizagem? Houve deslocamento ou ruptura entre as concepções e os saberes iniciais e atuais desses professores sobre o Enem? Quais concepções estão sendo construídas pelos professores a respeito do Enem enquanto política educacional capaz de contribuir para a justiça social?

A partir desses questionamentos, buscamos alcançar o objetivo geral deste estudo: compreender os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM. Para tanto, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Revisitar a história e os marcos jurídico-normativos do Enem como política pública educacional no Brasil.
- Diagnosticar o contexto escolar do IFTM e o perfil dos professores de ensino médio.
- Registrar as percepções dos professores em relação ao Enem: evidências de resistências, adesões e dificuldades.
- Compreender os deslocamentos, as rupturas e as construções de concepções pelos professores a respeito do Enem.
- Identificar como se constituem a autonomia e as oportunidades dos professores para discutir sobre o Enem e os respectivos desdobramentos nos processos de ensino e aprendizagem.
- Comparar o currículo prescrito na Matriz de Referência do Enem em vigor em 2018, o material didático utilizado e o currículo desenvolvido pelos professores investigados.
- Analisar as concepções dos professores sobre o Enem como instrumento educacional para a avaliação dos concluintes do ensino médio e o acesso ao ensino superior.
- Verificar os posicionamentos dos professores a respeito do Enem enquanto política pública de educação e seu papel na composição da justiça social.

Assumimos a tese de que o Enem, como política pública, ao longo dos anos, em sua trajetória histórica, tem produzido efeitos nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa. Isso porque, mesmo em uma escola técnica integrada ao ensino médio, há uma grande demanda para que os alunos obtenham sucesso no Enem e êxito quanto ao ingresso no ensino superior. Portanto, nossa tese é a de que o Enem, produzido e construído no Ministério da Educação, chega à escola e provoca mudanças, deslocamentos e rupturas nos saberes e nas práticas docentes. O Enem, ao longo de sua história, de fora da escola, produz efeitos e mudanças dentro da escola.

Ao delimitarmos o objeto de estudo desta pesquisa, consideramos nossa formação e os eixos cognitivos previstos da Matriz de Referência do Enem em vigor em 2018, comuns a todas as áreas do conhecimento. Tal matriz compreende as seguintes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Diante dessas referências elegemos, como sujeitos da pesquisa, os professores de Língua Portuguesa – área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – e os de História – área Ciências Humanas e suas Tecnologias – do IFTM. Respeitada a importância de cada disciplina na formação dos alunos, pensamos que a interdisciplinaridade de conteúdos – História e Língua Portuguesa – contempla grande parte dos eixos cognitivos constantes da Matriz de Referência do Enem:

- I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (INEP, 2009).

Tanto o domínio da linguagem como a compreensão dos processos históricos são importantes para interpretar adequadamente os textos de várias áreas do conhecimento e os contextos em que se inserem. Saberes ofertados pelas disciplinas História e Língua Portuguesa, entre outros aspectos, podem colaborar integralmente para a construção de

argumentações e a elaboração de propostas de intervenção necessárias ao enfrentamento de situações-problema em acordo com os contextos aos quais se referem.

Nossa prática docente no IFTM permite-nos dizer que há contatos, transferências e até invasões entre as disciplinas eleitas (MORIN, 2000). Ao propormos que o aluno elabore um texto dissertativo, por exemplo, é quase obrigatório que contemple uma contextualização histórico-social da temática proposta. Assim ocorre, inevitável e frequentemente, a circulação de esquemas cognitivos, de que fala Morin (2000), entre as disciplinas escolhidas para a pesquisa. Podemos citar também como exemplo dessa circulação os exercícios de interpretação de textos abordados em aulas, provas do Enem, vestibulares e processos seletivos em geral, que recorrem aos contextos histórico-político-sociais em que se inserem para haver uma efetiva concretização.

Para os estudantes serem capazes de compreender os processos históricos expressos em documentos e textos presentes tanto nas provas do Enem como no cotidiano dos cidadãos, é imprescindível terem conhecimento da Língua Portuguesa culta e desenvolverem os mecanismos de interpretação disponibilizados por essa disciplina.

1.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos colaboradores desta pesquisa foram os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM com experiência no ensino médio. Essa escolha se deu a partir da seguinte observação: ainda que haja reflexões na, sobre e a partir da prática docente, de decisões e de motivos desse profissional, ou seja, de suas experiências, muitas vezes, elas permanecem no anonimato, invisíveis, em que passam a servir, exclusivamente, aos propósitos daquele professor, ou, em um olhar mais otimista, a um grupo de professores, caso existam ações pedagógicas de troca de experiências ou grupos de reflexão da prática docente na escola.

A escolha justifica-se pela possibilidade de realização de um trabalho sobre as práticas e os saberes docentes que seja passível de socialização, discussão e reflexão entre um número significativo de profissionais. Isso garante contribuições com a formação e a prática desses professores e daqueles com os quais socializam experiências e conhecimentos.

Na modalidade presencial⁷, o IFTM, em 2019, está presente em 10 cidades e conta com nove *campi*:

- *Campus* Campina Verde (Campina Verde);
- *Campus* Ituiutaba (Ituiutaba);
 - ✓ Polo Presencial Santa Vitória – *Campus* Ituiutaba;
- *Campus* Paracatu (Paracatu);
 - ✓ Polo Presencial João Pinheiro – *Campus* Paracatu (João Pinheiro);
- *Campus* Patos de Minas (Patos de Minas);
- *Campus* Patrocínio (Patrocínio);
 - ✓ Polo Presencial Ibiá – *Campus* Patrocínio (Ibiá);
- *Campus* Uberaba (Uberaba);
- *Campus* Uberaba Parque Tecnológico (Uberaba);
- *Campus* Uberlândia (Uberlândia);
- *Campus* Uberlândia Centro (Uberlândia).

Em 2017, ano de início da construção de dados, integravam o corpo docente do IFTM 592 professores (Anexo C), sendo 548 efetivos e 44 contratados. O *Campus* Avançado Campina Verde não oferecia o ensino médio e, portanto, não havia sujeitos a serem pesquisados conforme os objetivos desta pesquisa.

Para identificar os professores de História e de Língua Portuguesa com experiência no ensino médio, entramos em contato por e-mail e/ou telefone com os coordenadores de Ensino de cada *campus*, com exceção do *Campus* Avançado Campina Verde, e solicitamos uma relação com os nomes e contatos dos docentes que ministram tais disciplinas, tendo recebido as listagens que totalizaram 68 professores. Verificamos que uma professora estava em licença-saúde, duas em licença-maternidade e quatro afastadas para realização de pós-graduação. Entramos em contato por e-mail com todos os docentes indicados, exceto com a que estava em licença-saúde, e solicitamos a participação na pesquisa, caso tivessem experiência no ensino médio. Ou seja, foram contatados 67 professores.

Nesse contexto, obtivemos 14 respostas imediatas ao e-mail, das quais 12 professores confirmaram a experiência no ensino médio e dois responderam que não possuíam experiência em Língua Portuguesa, e sim em Língua Estrangeira, apesar de terem formação e serem concursados em ambas as áreas.

⁷ O IFTM oferece também cursos a distância, sob a responsabilidade do *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico, na cidade de Uberaba. Os polos presenciais desse tipo de curso funcionam em cidades da região, de acordo com a demanda.

Diante do baixo retorno, entramos em contato por telefone com eles e obtivemos resposta de outros 28 professores, dos quais 26 confirmaram experiência no ensino médio nas áreas de História ou Português e dois afirmaram que não tinham experiência em Língua Portuguesa, e sim em Língua Estrangeira. Assim, dos 67 professores contatados, recebemos o retorno de 42 e obtivemos 38 respostas favoráveis à participação na pesquisa, o que representa 56% dos contatos e 6,42% do total de docentes do IFTM em 2017. Em 2019, ano de finalização da tese, o IFTM contava com 618 professores, sendo 567 efetivos e 51 contratados (Anexo D); logo, o conjunto de colaboradores representava 6,15% do total de professores do IFTM.

Buscamos investigar não apenas os professores que atuam no ensino médio, mas também os que já atuaram, devido à grande rotatividade entre os diversos níveis de ensino dos Institutos Federais (IFs). Dessa forma, atendemos às especificidades metodológicas do estudo de caso, que privilegia o enfoque do todo (LUDKE, 1983).

Os professores dos IFs atuam em níveis e modalidades distintos: educação básica – ensino médio; educação profissionalizante – cursos técnicos; educação superior – cursos tecnológicos, licenciaturas, bacharelados; e pós-graduação – cursos de especialização (*lato sensu*) e mestrado profissional (*stricto sensu*). Eles podem, ainda, exercer suas funções na modalidade EaD. Essa multiplicidade de níveis de atuação na mesma instituição, certamente, favorece a reflexão e o debate acerca dos saberes e das práticas docentes e potencializa os desafios inerentes a essas práticas nos diversos níveis de ensino, em um contexto institucional singular.

1.3 Caracterização teórico-metodológica da pesquisa

Segundo Severino (2007), a inserção do homem como objeto de estudo da ciência levou ao desenvolvimento das Ciências Humanas. No século XIX, tal campo de conhecimento deveria adotar, na pesquisa científica, os mesmos métodos usados para as investigações dos fenômenos naturais. Entretanto, com os estudos críticos, no caso das Ciências Humanas, outros paradigmas foram construídos, o que levou ao “pluralismo epistemológico” (SEVERINO, 2007), que corresponde à variedade de possibilidades para entender cientificamente o homem como objeto de estudo da ciência. Diante dessa diversidade e considerando as características e os objetivos da pesquisa, delineamos o percurso metodológico do presente estudo.

Esta investigação está inserida no campo da abordagem qualitativa da pesquisa educacional. O diálogo com a bibliografia perpassou todas as etapas de realização do estudo. A opção metodológica adotada foi o estudo de caso, enquanto os procedimentos de coleta de dados foram o questionário, a análise de documentos e a entrevista narrativa baseada no aporte teórico metodológico da história oral. Para a verificação dos dados empíricos, recorreremos aos referenciais teórico-analíticos da Análise de Conteúdo (AC).

A abordagem qualitativa envolve uma interpretação dos acontecimentos e processos sociais, dentre os quais se insere o objeto de estudo desta pesquisa: os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM. Trata-se, assim, de uma pesquisa social na área da educação. Para Bauer, Gaskell e Allum (2015, p.18-19), a observação sistemática e a inferência dos sentidos desses acontecimentos sociais – em relação às pessoas que os vivenciam – são uma exigência da investigação da ação empírica. Eles acrescentam, ainda, as técnicas de entrevista, a interpretação dos indícios materiais e imateriais deixados pelos sujeitos investigados, além de uma análise sistemática, as quais são contempladas no delineamento metodológico deste estudo.

O caráter qualitativo da pesquisa é respaldado ainda por Bogdan e Biklen (2013, p.70), para quem o “objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados”. Essa assertiva vai ao encontro do objetivo deste estudo: compreender os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa do ensino médio do IFTM.

Para Chizzotti (2003, p. 221), “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Tal partilha está presente nesta investigação, pois, a realização das entrevistas narrativas subentende diálogo e troca de saberes e percepções com os professores colaboradores. Além disso, concluída e disponibilizada a escrita da tese, a partilha pode alcançar pessoas de diversos locais.

Ratificada a característica qualitativa desta investigação, passamos a tratar do tipo de pesquisa: o estudo de caso. A opção por desenvolvê-lo, certamente, não foi uma decisão simples. Muito se tem falado a respeito do uso indiscriminado desse tipo de pesquisa. Alves-Mazzotti (2006), por exemplo, explica que muitas investigações com essa característica não estão inseridas em uma discussão acadêmica ampla, os resultados ficam restritos à própria

pesquisa; logo, impossibilita-se a aplicação dos resultados a outros contextos e impede sua contribuição para desenvolver conhecimentos.

André (2008) também se preocupa em relação ao uso do estudo de caso. Apesar de apresentarem dados empíricos, muitas vezes, os pesquisadores não estabelecem relações entre as informações, o contexto de produção e os significados produzidos pelos sujeitos da pesquisa, ao abordarem a realidade de maneira reduzida e superficial.

Cientes da necessidade do rigor metodológico das pesquisas científicas, buscamos compreender se este trabalho possui características para ser tipificado como estudo de caso:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 2013, p.97).

Especificidades apresentadas por André (2013) harmonizam com esta investigação em se tratando do nosso interesse em estudar os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa (fenômeno educacional), no contexto natural em que ocorrem (IFTM). Além disso, podemos dizer que a coincidência entre o campo de trabalho de uma das pesquisadoras e dos professores investigados, IFTM, favorece o contato direto e prolongado com os eventos e as situações investigadas.

Ao estudarmos as características e exigências das pesquisas do tipo estudo de caso, refletimos se nosso trabalho compreende termos relativos à conceituação metodológica apresentada por Stake (1983): limites do caso, problemas (*issues*) do estudo e padrões nos dados. Entendemos que os limites do caso vão além dos efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM, uma vez que alcançam decisões pedagógicas institucionais a respeito da importância e do espaço proporcionado aos professores e alunos para discutirem e trabalharem o Exame no contexto escolar. Mais que isso, reverberam questões atinentes ao Enem como política pública de educação e aos seus impactos em relação ao IFTM.

O problema da investigação foi definido por meio da questão geral e das questões norteadoras da pesquisa, que perpassam os limites do estudo desde o problema central – como se produzem os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa do ensino médio do IFTM – até os problemas limítrofes do caso – os

marcos jurídico-normativos do Enem; o contexto escolar do IFTM; relações estabelecidas entre o currículo prescrito na Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) e o currículo real ou ativo (GOODSON, 1995) desenvolvido pelos professores investigados; contexto institucional de trabalho dos professores (autonomia e oportunidades de discutir sobre o Enem e seus desdobramentos nos processos de ensino e aprendizagem). Em relação aos padrões nos dados, entendemos que os instrumentos de construção e de análise eleitos para este trabalho, associados às habilidades de interpretação e produção textual das pesquisadoras, são eficazes para a explicação dos referidos padrões.

Outro aspecto abordado por André (2013) refere-se à multiplicidade de procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados nas pesquisas classificadas como estudos de caso. Nesta investigação, realizamos uma busca de documentos referentes ao Enem, com base nas características da análise documental. Para coletar os dados empíricos, recorremos ao questionário e à entrevista narrativa, baseada no aporte teórico-metodológico da história oral, os quais foram verificados por meio da AC e da análise de documentos. Dessa forma, podemos dizer que a escolha do estudo de caso como referencial metodológico de pesquisa fornece subsídios necessários para alcançarmos os objetivos preconizados na investigação.

1.3.1 Procedimentos de construção de dados

Nos estudos de caso, a multiplicidade de procedimentos na construção de dados é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, para Yin (2001), as características do pesquisador, a preparação para especificidades, o desenvolvimento de um protocolo para a investigação e a condução de um estudo de caso piloto constituem pré-requisitos ao trabalho científico.

Segundo Yin (2001), o pesquisador deve: ser capaz de fazer boas perguntas e interpretar as respostas; ser bom ouvinte e não se deixar enganar por suas próprias ideologias e preconceitos; ser adaptável e flexível, de modo a identificar oportunidades; ter clareza das questões que estão sendo estudadas; ser cuidadoso em relação a noções preconcebidas; ser sensível e estar atento a provas contraditórias.

A preparação para a coleta de dados concerne à capacitação do pesquisador para tomada de decisões inteligentes a respeito dos dados coletados, de forma a aproveitá-los da melhor maneira para a pesquisa, o que implica não se ater a modelos rígidos (YIN, 2001). Nesse sentido, a elaboração do protocolo refere-se a planejar o desenvolvimento do método:

O protocolo deve apresentar as seguintes seções: Uma visão geral do projeto do estudo de caso (objetivos e patrocínios do projeto, questões do estudo de caso e leituras importantes sobre o tópico que está sendo investigado); Procedimentos de campo (credenciais e acesso aos locais do estudo de caso, fontes gerais de informações e advertências de procedimentos); Questões do estudo de caso (as questões específicas que o pesquisador do estudo de caso deve manter em mente ao coletar os dados, uma planilha para disposição específica de dados e as fontes em potencial de informações ao se responder cada questão); Guia para o relatório do estudo de caso (resumo, formato de narrativa e especificação de quaisquer informações bibliográficas e outras documentações) (YIN, 2001, p. 89; 91).

No caso deste estudo, entendemos que todos os elementos do protocolo integram o projeto de pesquisa que originou a investigação e que a orienta de fato.

O caso-piloto, segundo Yin (2001), pode auxiliar os pesquisadores a aprimorarem os planos para a construção de dados, tanto em relação aos conteúdos como aos procedimentos, ou seja, ele possibilita a correção e o aperfeiçoamento para a continuidade da pesquisa. Escolhemos o *Campus* de Uberaba como caso-piloto em virtude da localização geográfica (mesmo município de domicílio da pesquisadora) e da acessibilidade aos sujeitos da investigação.

Para constituir o referencial metodológico da pesquisa, realizamos o levantamento e a análise de documentos públicos do MEC referentes ao Enem, para compor uma análise documental, como: portarias de implementação; Matriz de Referência (INEP, 2009); relatórios pedagógicos; editais e outros documentos referentes ao Enem, como decretos e normas técnicas.

Nesses termos, o procedimento de análise de documentos da política educacional, em particular os referentes ao Enem, auxiliou-nos na caracterização do exame no tocante à implantação e à contextualização social e política. Documentos oficiais são instrumentos por meio dos quais os formuladores e gestores das políticas públicas fazem chegar às escolas e aos docentes as prescrições do MEC que repercutem nos saberes e nas práticas dos professores e gestores educacionais.

Dados e percepções foram registrados por meio de um questionário aplicado a 38 professores de História e de Língua Portuguesa dos oito *campi* do IFTM que ofertam o ensino médio. Em seguida, realizamos 16 entrevistas narrativas com um professor de História e um professor de Língua Portuguesa de cada *campus* participante – o critério de escolha dos participantes será detalhado na seção referente à análise das entrevistas, “Entre o prescrito e o vivido: concepções, saberes, resistências e adesões”. Importa dizer que levantamos os dados no estudo de caso-piloto apenas com as entrevistas narrativas, uma vez que o questionário foi

aplicado, simultaneamente, aos professores dos oito *campi* que fazem parte do campo da pesquisa.

O questionário é amplamente utilizado em pesquisas científicas. Prodanov e Freitas (2013) explicam que uma característica importante desse instrumento é o fato de que as questões devem estar associadas aos objetivos do estudo. Além disso, elas devem ser claras e objetivas, de modo a não induzir o sujeito da pesquisa a determinada resposta e, tampouco, provocar confusões. Outra característica essencial do questionário é conter a apresentação da pesquisa, o objeto, os objetivos e a relevância social e científica. A exposição também deve explicitar a garantia de anonimato dos sujeitos inquiridos, assim como a identificação e o contato dos pesquisadores.

Nesta investigação, inicialmente, elaboramos o questionário digitado em formato .doc (arquivo do programa *Microsoft Office Word*) (Apêndice D) e, posteriormente, ele foi passado para a plataforma *Google Forms*, para facilitar a aplicação. Nesse formato, é possível obter as respostas mais rapidamente e por meio digital, evitando o trabalho de devolução do questionário. Junto a ele, foi entregue aos participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), com o qual os professores demonstraram a concordância para participar do estudo. Foram oferecidos aos sujeitos os dois formatos de questionário e a opção de escolher o modo para preenchê-lo; por conseguinte, obtivemos 34 respostas ao questionário preenchido via internet e quatro em formato .doc.

O questionário foi organizado em cinco seções, em que a primeira objetivou levantar o perfil socioeconômico e cultural dos professores; a segunda focalizou a formação acadêmica; a terceira, a experiência profissional, para construirmos um perfil profissional dos colaboradores e as relações entre a atuação docente e o ensino médio; a quarta relaciona-se aos saberes e às práticas docentes, com vistas a diagnosticar as relações estabelecidas pelos professores entre História e Língua Portuguesa; e a quinta também se referiu aos saberes e às práticas dos professores e objetivou capturar percepções a respeito do Enem.

Além dos questionários, integram os procedimentos de coleta de dados as entrevistas narrativas, realizadas com 16 professores do IFTM – um de História e um de Língua Portuguesa de cada um dos *campi* participantes. Pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista serão detalhadas na seção referente à análise das entrevistas, “Entre o prescrito e o vivido: concepções, saberes, resistências e adesões”.

Muito se tem discutido sobre a natureza e o uso da história oral como método de estudo ou procedimento para compor outras técnicas investigativas. Leituras nos permitem dizer que essa metodologia compreende um conjunto de procedimentos que contam com o

rigor da ciência, capaz de orientar a pesquisa e o pesquisador no sentido de obter resultados significativos sobre questões diversas. Pode, entretanto, contribuir também para o desenvolvimento de outros métodos, ao se tornar um procedimento integrador, natureza apropriada para o desenvolvimento desta investigação. Na história oral buscaremos, por meio da entrevista narrativa, o procedimento de coleta de dados para a realização desta investigação.

A história oral situa-se no campo qualitativo, é interdisciplinar (THOMPSON, 2002) e perpassa diversas áreas do conhecimento, como história, antropologia, educação, linguística, teoria literária, psicologia, filosofia, teologia, arte e cinema – ademais, seu campo de estudo é a narratologia e compreende diversas áreas das Ciências Sociais (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Tal método ultrapassa a questão da objetividade, tanto do narrador como do pesquisador, questão ainda mais delicada nas pesquisas cuja fonte é constituída por pessoas, e não por documentos escritos. Elas são formadas também de memórias e carregadas de subjetividade, que constitui o

[...] trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso. Excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados [...]. Se formos capazes, a subjetividade se revelará mais do que uma interferência; será a maior riqueza, a maior contribuição cognitiva que chega a nós das memórias e das fontes orais (PORTELLI, 1996, p.2-4).

Nesse sentido, a subjetividade constitui o discurso do narrador que, por seu turno, irá compor a narrativa, objeto de estudo do pesquisador em história oral. Algumas vezes, ao buscar a objetividade extrema, dados importantes para o resultado da pesquisa são perdidos. Apenas em razão de sua subjetividade, o narrador é capaz de fornecer dados existentes na interpretação feita por ele quanto aos fatos narrados.

É inquestionável que o sujeito pode dar diversas interpretações à situação, e vários fatores podem interferir na maneira de pensar e compreender a realidade vivida por ele e por outros atores em um contexto amplo ou imediato, social ou pessoal. Acrescenta-se a isso o fato de que “as instituições sociais exercem poderosa influência no que será lembrado e no modo como será lembrado” (GUIMARÃES, 1997, p. 34). Entretanto, conforme explicita Guimarães (1997), com base em Bosi (1983), a memória não realiza apenas o trabalho de lembrar e reviver, mas também de refazer, reconstruir as experiências do passado em um contexto atual. Tal reconstrução conduz a narrativa a se constituir em texto, e este é um dado

objetivo. Dessa forma, por meio das narrativas, podemos ter informações com a riqueza atribuída pela subjetividade e, ao mesmo tempo, com a objetividade requerida pela pesquisa científica.

Para Connelly e Clandinin (1995), a investigação narrativa é iniciada com a negociação a respeito das responsabilidades e dos papéis a serem desempenhados por pesquisadores e narradores, mas é, sobretudo, um processo de colaboração, uma unidade narrativa compartilhada que implica uma mútua explicação e (re)explicação de histórias, à medida que a investigação avança. Assim, a pesquisa narrativa pressupõe uma relação entre sujeitos, pesquisador e narradores, que se tornam membros de uma comunidade com valor para todos os envolvidos. Sentimentos de igualdade e diálogo são primordiais para o desenvolvimento das entrevistas na perspectiva da história oral, assim como o fato de todos terem voz, o que pressupõe atribuir importância e validade tanto para a história oralmente contada como para os relatos de pesquisa.

Joutard (2000, p. 33-34) assim define a oralidade e, conseqüentemente, a voz do narrador na construção da pesquisa:

Não se pode esquecer que, mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o “indescritível”, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas “muito insignificantes” – é o mundo da cotidianidade – ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita. É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional.

Apontamentos do autor ancoram nossa opção por usar as entrevistas narrativas como instrumentos para pesquisar os efeitos do Enem sobre os saberes e as práticas dos professores de História e de Língua Portuguesa do ensino médio. Pretendemos apreender os significados que atribuem aos saberes dessas práticas e como têm sido construídos seus saberes a partir da implantação de uma política pública construída fora da escola, mas que atinge estudantes e docentes desse nível de ensino em várias dimensões.

Diante disso, a narrativa oral é uma construção social, tanto no que se refere ao gênero narrativo como em relação à linguagem que compõe a oralidade pela qual se expressa o narrador. Valorizar a voz do narrador constante no discurso que narra é, principalmente, identificar uma construção social da forma como foi vivida, ou, em melhor instância, do modo como foi interpretado em determinada realidade histórica, cultural e socialmente elaborada.

Essa construção da realidade nem sempre está posta, ou visível, nos documentos escritos, uma vez que estes são elaborados por sujeitos que, por vezes, ocupam lugares sociais diversos dos destinatários dos documentos e lhes escapam a experiência, a vivência e, por consequência, a memória necessária para contemplar, de forma completa, um objeto de pesquisa específico. Assim, a oralidade revela peculiaridades das fontes que podem tanto contribuir para a investigação como determiná-la. Mais do que suprir as possíveis lacunas de documentos escritos e até mesmo complementá-los (MEIHY; HOLANDA, 2015), com as narrativas da história oral, pretendemos identificar e compreender as práticas e os saberes dos docentes.

Ao empreender um estudo educacional juntamente com o referencial teórico-metodológico da história oral, torna-se necessário definir a vertente que atenderá aos objetivos da pesquisa. Essa escolha deve estar clara desde o planejamento, uma vez que o tipo de história oral interfere em todo o desenrolar da investigação, inclusive no modo de realização das entrevistas, na opção por outras formas de recolhimento de dados e até nos procedimentos de análise.

Ao consultarmos a literatura, encontramos três principais tipos de história oral: tradição oral, história oral de vida e história oral temática. Neste estudo, adotamos a história oral temática que, para Meihy e Holanda (2015, p. 38-39), “é usada como metodologia ou técnica e, dado o foco temático precisado no projeto, torna-se um meio de busca de esclarecimentos de situações conflitantes, polêmicas, contraditórias”. Frente ao exposto, elegemos a história oral temática como técnica integradora da metodologia da pesquisa, uma vez que nos possibilitou o estudo sobre os efeitos do Enem na prática e nos saberes docentes, principalmente no sentido abordado por Mainardes (2006), de análise dos impactos e das interações com desigualdades existentes, ao discutir a Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE, 1992).

Como o próprio nome indica, a história oral temática focaliza determinado assunto, um tema que será pesquisado, discutido e analisado. “A narrativa, neste caso, não diz respeito, necessariamente, à totalidade da vida da pessoa, mas aos aspectos da vivência, os quais constituem informações para a reconstituição de fatos, eventos ou problemáticas do passado” (GUIMARÃES, 1997, p. 38). Essa característica facilita a busca por outras fontes ou documentos com dados específicos sobre o mesmo objeto de pesquisa; logo, as entrevistas baseadas nos referenciais da história oral temática tendem a ser mais objetivas, ainda que a subjetividade seja inerente. Quando mesclada com outras fontes, além das entrevistas, tal

técnica é denominada híbrida, o que amplia sobremaneira as possibilidades de análise (MEIHY; RIBEIRO, 2011).

Meihy e Holanda (2015) enfatizam que a entrevista narrativa deve ser cuidadosamente planejada e conduzida pelo pesquisador, o qual precisa compreender a necessidade de equidade no que se refere ao próprio papel e ao dos colaboradores. Para preparar uma entrevista, o pesquisador necessita conhecer o assunto que será tratado, e os equipamentos de gravação devem ser adequados e devidamente instalados e testados. Torna-se imprescindível, também, preparar o ambiente onde será realizada a entrevista, com o intuito de evitar ruídos externos que prejudiquem a qualidade da gravação e para não haver interferências que possam deixar o narrador pouco à vontade, como a presença de pessoas que possam inibir a narrativa.

A preparação (ou pré-entrevista) para a realização das entrevistas subentende um contato prévio com o futuro entrevistado para perceber seu interesse e a possibilidade da participação – esse contato servirá também à criação do vínculo colaborativo entre o entrevistador e o narrador. As conversas realizadas antes da entrevista em si, além de promover familiaridade entre ambos, podem trazer informações para a pesquisa; por isso, sempre que possível, devem ser gravadas. No caso de não serem gravadas as conversas preliminares, o pesquisador, logo após o encontro, precisa anotar as impressões e informações delas advindas para elaborar as notas de campo. Neste estudo, as conversas preliminares não foram gravadas, mas a investigadora anotou as impressões e informações obtidas a partir da pré-entrevista.

Ao iniciar a entrevista, com o equipamento de gravação ativado, o entrevistador deve explicar ao entrevistado (colaborador) o contexto da investigação e lhe solicitar a autorização para realizá-la. É importante que esse momento seja gravado, tanto por questões burocráticas como para compor os registros e o desenvolvimento do trabalho, uma vez que a retomada da gravação possibilitará verificar se as informações preliminares passadas ao entrevistado são suficientes e capazes de fornecer subsídios ao alcance dos objetivos da pesquisa, bem como ratificar (ou retificar) as informações dadas.

Para Jovchelovitch e Bauer (2015), o tópico inicial da entrevista representa os interesses do pesquisador, que pode usar alguns recursos para ajudar o narrador no que se refere à introdução do tópico de interesse; por exemplo, é provável que uma linha do tempo ajude o narrador a localizar temporalmente sua narrativa. Os autores apresentam algumas características importantes sobre esse elemento: faz parte da experiência do narrador; possui importância pessoal e social ou comunitária; o interesse e o investimento do colaborador em relação ao tópico não podem ser mencionados, para evitar posicionamentos decorrentes dessa

menção; o tópico necessita ser suficientemente amplo, de forma a permitir que o narrador perpassasse acontecimentos passados e chegue à situação atual; e não deve oferecer informações indexadas, como datas, nomes, lugares, pois essas devem ser trazidas pelo narrador.

O pesquisador deve ser um ouvinte atento e tentar, se possível, não interromper a narração, pois, como defende Barbier (1998), torna-se necessário realizar uma escuta sensível. Caso não prejudique a escuta atenta, poderá fazer anotações de perguntas para aplicar após o término da narração. Assim que o narrador indicar essa finalização, o pesquisador pode questionar se há outras informações a serem acrescentadas; caso não haja, o investigador deve, então, fazer as perguntas. Depois da entrevista, pode haver conversas informais entre ambos, as quais trazem dados relevantes para a pesquisa. Assim sendo, importa que o pesquisador anote essas informações para aproveitá-las oportunamente.

Convém salientar que, nesta investigação, as entrevistas aconteceram de forma dialógica, de modo que investigadora e colaboradores produzissem diálogos a respeito dos tópicos elaborados. Assim, houve interação de falas sem, no entanto, haver imposição de pontos de vista.

Na pós-entrevista, estabelece-se o documento escrito, o que compreende, na história oral, tanto a transposição das gravações, a transcrição, como a escrita do documento final da pesquisa, que envolve a textualização e a transcrição. Algumas vezes, por ser considerado de natureza técnica, o trabalho de transcrição é delegado a pessoas alheias à investigação. Entretanto, como explicam Meihy e Ribeiro (2011), essa etapa é também um momento de interação das subjetividades dos sujeitos da pesquisa e é imprescindível, pois a observação e o registro do que não foi dito mas esteve presente no desenvolvimento das entrevistas são relevantes para o estudo e podem contribuir tanto para clareza como para a força expressiva das narrações. Assim, as emoções, os silêncios e os gestos só podem ser devidamente interpretados por quem se envolveu nas gravações.

Segundo Guimarães (1997), a transposição do oral para o escrito é um momento denso, pois o pesquisador revive as entrevistas realizadas, e isso a torna uma etapa carregada de emoções. Sugere a autora que as transcrições sejam realizadas, sempre que possível, logo após a realização das entrevistas, para que, além das gravações, sejam capturados os elementos indizíveis da entrevista e das conversas informais entre o pesquisador e o narrador.

A transcrição compreende uma cópia integral do conteúdo das gravações em texto escrito, incluindo todas as interferências, como ruídos, com a manutenção da linguagem usada pelo narrador; trata-se de uma descrição completa e fiel às gravações. Há de se considerar, entretanto, que apenas a transcrição pode ser insuficiente como documento da pesquisa em

história oral, pois se deve levar em conta o conjunto das ideias, o contexto e os objetivos da investigação. Nesse caso, o texto transcrito precisa ser apresentado ao narrador para que, após a verificação, autorize o prosseguimento do trabalho.

O próximo passo é a textualização, momento de organizar o texto a partir da temática ou da cronologia, retirar interferências e ruídos, além de adequar a linguagem. Deve-se considerar que os ajustes não devem eliminar o tom dado pelo narrador à narração, sendo fiéis às ideias impressas na narrativa. Para isso, estabelece-se o tom vital de cada entrevista (MEIHY; RIBEIRO, 2011), tópico frasal sobre o qual é organizado o critério de percepção do leitor. A textualização tira as marcas de oralidade sem perder a essência propiciada pela narrativa, bem como garante a progressão textual e uma leitura agradável.

A última etapa para estabelecer o documento escrito é a transcrição, na qual a intervenção do pesquisador torna-se mais presente, por reescrever o texto quantas vezes forem necessárias para imprimir as ideias descritas pelas narrativas, priorizando-as (se assim for acordado) em detrimento à fidelidade vocabular, sempre com o aval do narrador. O pesquisador pode trazer outros elementos que compõem o estudo para integrar o texto, a exemplo das anotações sobre as observações realizadas. Com a transcrição, pode-se oferecer ao leitor não apenas o cenário, mas também a trama das narrativas e as impressões decorrentes delas.

Escrever um texto adequado, a partir da narrativa em história oral, requer alguns cuidados do pesquisador. Segundo Connelly e Clandinin (1995), ao descrever com habilidade o cenário, o contexto e a trama, o pesquisador tornará o texto interessante. É relevante enfatizar as descrições, de modo que ajudem a contar o relato e, ao mesmo tempo, ampliem a capacidade explicativa da narrativa.

Os autores relacionam o cenário e o contexto ao espaço – aquele ao ambiente físico e humano mais imediato, este ao ambiente físico e humano mais amplo. A trama aparece vinculada ao tempo, principalmente no que se refere à ênfase dada ao passado, presente ou futuro na narrativa. Ao recorrerem a Carr (1986), os autores afirmam que: “Em termos gerais, o passado transmite significância, o presente transmite valores e o futuro transmite intenção”⁸ (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 38, tradução nossa) – essa noção temporal ajuda o escritor a estruturar o sentido e a explicação da trama narrativa. O esforço para a composição do texto escrito a partir da oralidade precisa ser validado pelos narradores que, por sua vez, devem conferir e, se for o caso, corrigir informações do texto. Assim como todo o processo, a

⁸ Texto original: “*En términos generales, el pasado transmite significatividad, el presente transmite valores, y el futuro transmite intención*” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 38)

validação precisa ocorrer de forma colaborativa e não hierarquizada, e nela está pressuposto o respeito ao relato e à vontade dos narradores.

Nesta investigação, a pós-entrevista perpassou as etapas da transcrição, textualização e transcrição. Após a conclusão das entrevistas, a investigadora realizou a transcrição e a textualização de cada uma delas e as enviou por e-mail aos colaboradores correspondentes. Cada um realizou os ajustes necessários, sendo que alguns aprovaram o texto conforme a textualização, ou seja, sem solicitar alterações. Após os ajustes que julgaram necessários, eles reenviaram o texto à pesquisadora que, após proceder às adequações sugeridas, concluiu a pós-entrevista com a transcrição.

1.3.2 Procedimentos de análise de dados

Em relação à análise documental, nesta investigação, recorremos a Cellard (2008) para nortear a análise dos documentos referentes ao Enem e revisitar a história e os marcos jurídico-normativos do Exame enquanto política pública educacional no Brasil. Para o estudioso (2008), o pesquisador deve tomar cuidado com alguns aspectos da análise documental, como credibilidade e representatividade, o que demanda algumas precauções na realização da análise. Primeiramente, é necessário apresentar o que o autor considera como documento: “consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideraremos as fontes primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa” (*ibidem*, p. 297). Assim sendo, entendemos que os textos analisados no presente estudo constituem documentos, uma vez que são escritos, impressos e explorados no contexto da investigação.

Além disso, é importante compreender o tipo de documentos analisados que, de acordo com a literatura, podem ser divididos em dois grandes grupos: os arquivados, que “sob a guarda de um depósito de arquivos qualquer e que pode ser objeto de uma descrição, uma classificação, ou um tratamento concernente à conservação” (CELLARD, 2008, p. 297), o que coaduna com os documentos analisados neste estudo; e os não arquivados. Os textos em análise podem também ser categorizados como documentos públicos, subcategorizados em arquivos públicos, uma vez que podemos considerá-los arquivos governamentais.

Cumpramos ressaltar a necessidade de aceitar o documento como ele é de fato e realizar, preliminarmente, uma análise crítica do texto, o que, para Cellard (2008), é a primeira etapa da análise documental e envolve o exame do contexto sociopolítico de produção do texto, dos autores e dos destinatários; os posicionamentos sociopolíticos e ideológicos dos autores; a

autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do documento; e os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Neste estudo, ao verificar os documentos, procuramos contemplar cada um dos elementos da análise crítica. Primordialmente, a análise documental pretendeu integrar os demais procedimentos metodológicos para responder aos questionamentos ora levantados e alcançar os objetivos do trabalho. A verificação dos dados empíricos foi realizada de acordo com os princípios e procedimentos da AC, cujas diretrizes metodológicas são apresentadas por Bardin (2011).

Conforme Bardin (2011), a AC preserva a atitude interpretativa de seus antecedentes, como a retórica⁹ e a lógica¹⁰, mas, para isso, usa processos técnicos de validação. Segundo a autora (2011), a AC desenvolveu-se no início do século XX, nos Estados Unidos, tendo como foco de análise os materiais jornalísticos e H. Lasswell (1915) como principal representante. Problemas decorrentes da Segunda Guerra Mundial influenciaram o desenvolvimento da AC, uma vez que grande parte das pesquisas que a usavam decorriam da investigação política.

Explica Bardin (2011) que, ao final da primeira metade do século XX, B. Berelson e P. Lazarsfeld, no texto *The analysis of communications content, University of Chicago and Columbia University, Preliminary Draft*, elaboraram regras de análise. Essas regras consideravam a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo da comunicação (BARDIN, 2011).

Sendo assim, Bardin (2011, p. 48) define a AC como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando 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.

A inferência é um elemento importante da AC que se situa entre a descrição das características a serem analisadas e sua interpretação, ou seja, o processo de inferência é o exercício que se realiza para a interpretação das características descritas. Evidentemente, a descrição leva à dedução de aspectos de natureza variada, referentes ao objeto de análise, sejam eles sociais, culturais, comunicativas e outros – tais aspectos são chamados de “condições de produção”. Quanto à diversidade de possibilidades de inferências a serem realizadas, Bardin (2011) as denomina “variáveis inferidas”, que incluem tanto as inferências

⁹A retórica “estudava as modalidades de expressão mais propícias à declamação persuasiva” (BARDIN, 2011, p. 20).

¹⁰A lógica “tentava determinar, pela análise dos enunciados de um discurso e do seu encadeamento, as regras formais do raciocínio certo” (BARDIN, 2011, p. 20).

sobre a recepção da mensagem como as de produção da mensagem: psicológicas do indivíduo emissor, sociológicas e culturais, relativas à situação de comunicação ou do contexto de produção da mensagem.

Nesta investigação, os documentos analisados por meio dos princípios metodológicos da AC foram as respostas ao questionário aplicado e as narrativas dos professores entrevistados, estabelecendo-se relações entre o material analisado e os objetivos da pesquisa. A AC organiza-se em: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A etapa de pré-análise concerne ao contato do pesquisador com o material de análise, é o pensar a análise e sua estruturação, consiste na organização das ideias iniciais para verificá-las de fato. Nessa fase, selecionam-se os documentos que serão submetidos à análise, em que há leitura flutuante, referenciação dos índices, elaboração de indicadores e preparação do material.

Selecionados os materiais, realiza-se uma leitura flutuante do material. Essa leitura, que se aprofunda conforme vai sendo feita, é capaz de levantar as impressões do pesquisador a respeito de hipóteses e objetivos, além de emergir possibilidades de composição e ordenação da análise. Os índices relacionam-se ao que a verificação pretende expor de determinado assunto, ou seja, dizem respeito à temática em foco – neste estudo, referem-se aos efeitos do Enem nos saberes e nas práticas dos professores, sendo os indicadores tanto a frequência como a presença/ausência desses índices. Por sua vez, a preparação implica a organização formal do material. Nesta pesquisa, a organização envolveu escolha, separação e ordenação dos questionários e das entrevistas narrativas, de modo a possibilitar sua codificação e distribuição conforme as categorias elaboradas.

Concluída a etapa de pré-análise, passa-se à exploração do material, que envolve a codificação para transformar os dados colhidos e selecionados em algo analisável, ou seja, nesse processo, realizam-se recortes, enumeração e se atribuem códigos, de forma a tornar o material mais objetivo e adequado para expressar sua representatividade. Os recortes incluem a escolha das unidades de análise, ao passo que a enumeração determina as regras de apreciação de frequência, presença/ausência dessas unidades.

Após essa etapa, é necessário tratar e interpretar os resultados obtidos, o que envolve a categorização e a aplicação de operações estatísticas que permitem a apuração de resultados significativos, de acordo com as questões e os objetivos da pesquisa. A elaboração de categorias agrupa elementos com características comuns, os quais são separados e reagrupados adequadamente às especificidades requeridas pela categoria elaborada. Pode-se

levar em conta os parâmetros expressivos, semânticos, sintáticos e léxicos – neste estudo, empregamos os dois primeiros. Os resultados foram, então, submetidos à interpretação das pesquisadoras, que realizaram inferências e estabeleceram relações entre eles.

1.4 Estrutura da tese

Com vistas a nortear a leitura do interlocutor e ratificar a coerência do texto, organizamos a tese em seis seções, além do memorial. A primeira é a **Introdução**, em que apresentamos o tema do trabalho, nosso objeto de estudo, a problemática e as questões de pesquisa, bem como a justificativa e os objetivos da investigação. Explicitamos também os sujeitos colaboradores da investigação e procedemos à caracterização teórico-metodológica da pesquisa.

Na segunda seção, denominada **Exame Nacional do Ensino Médio: entre o passado e o futuro**, revisitamos a história e os marcos jurídico-normativos do Enem enquanto política pública educacional no Brasil. Parte dela foi dedicada ao desenvolvimento de uma investigação baseada na metodologia da História do Conhecimento ou Estado da Arte ou Estado do Conhecimento (FERREIRA, 2002), por meio da leitura dos resumos de teses e dissertações disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Capes¹¹, a fim de situar este estudo no meio acadêmico e o Enem nas pesquisas. Abordamos aspectos da constituição do Exame, as transformações conceituais, o desenvolvimento de sua abrangência como meio de acesso ao ensino superior e outros aspectos relativos ao Enem como sistema avaliativo oficial em larga escala.

Enquanto isso, na terceira seção, **Contextualizando o IFTM: lugares em rede**, caracterizamos o IFTM no tempo e espaço em que está inserido, a fim de proporcionar a compreensão do contexto imediato no qual atuam os professores colaboradores da investigação, ou seja, do campo de pesquisa. Buscamos documentos e desenvolvemos um estudo bibliográfico a respeito da história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), dos IFs como um todo e, em especial, do IFTM e seus *campi*.

Na quarta seção, **Os colaboradores da investigação: professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM**, descrevemos o perfil dos participantes do estudo a partir da concepção de docentes de ensino básico técnico e tecnológico, assim como apresentamos os

¹¹Disponível em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em: 10 maio 2019.

dados referentes aos seguintes itens: perfil socioeconômico e cultural, formação acadêmica, experiência profissional. Tal caracterização permite estabelecer relações entre as características dos professores, a formação, as especificidades do trabalho e as concepções sobre o Enem e seus desdobramentos.

Por sua vez, a quinta seção, **Entre o prescrito e o vivido: concepções, saberes, resistências e adesões**, destina-se à verificação das narrativas dos professores e dos dados obtidos no questionário quanto à relação entre saberes, práticas docentes e Enem. Realizamos os gestos de interpretação que, junto aos demais exercícios investigativos, nos levam a compreender os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM. Também efetuamos diálogos e discussões com trabalhos relacionados à temática e indicamos sugestões de continuidade desta pesquisa.

À guisa de conclusão, a sexta seção compõe as **Considerações finais** deste trabalho. Retomamos as questões e os objetivos da investigação para relacioná-los aos resultados encontrados, de modo que a leitura do texto – associada às especificidades de cada interlocutor, seu contexto social, educacional e cultural – possibilite compreender os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM e (re)pensar sua ação/posição no que se refere ao objeto de estudo da presente pesquisa.

2 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: ENTRE O PASSADO E O FUTURO

“Esse passado, além do mais, estirando-se por todo seu trajeto de volta à origem, ao invés de puxar para trás, empurra para a frente, e, ao contrário do que seria de esperar, é o futuro que nos impele de volta ao passado.”

Hannah Arendt

Com base em Arendt (1997), apresentamos uma revisão histórica do Enem desde sua formulação, para compreender o presente e estabelecer relações quanto ao futuro. Este motiva-nos a voltar ao passado e revisitar a história e os marcos jurídico-normativos do Exame enquanto política pública educacional no Brasil.

Os anos 1990, década de implantação do Enem (1998), foram marcados por grandes transformações na área da educação. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, advinda da I Conferência Mundial de Educação para Todos, na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, retomou os pressupostos do art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹²:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948).

Ao retomar essa premissa, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) problematizou as dificuldades de atendimento às necessidades básicas de aprendizagem e as relacionou aos problemas econômicos, políticos, sociais e ecológicos enfrentados por diversos países. Em um movimento de constantes questionamentos, nota-se que as dificuldades incidem sobre a aprendizagem básica e a falta desta impossibilita a resolução dos problemas.

Nesse contexto, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) estabeleceu objetivos e requisitos que deveriam ser capazes de satisfazer as necessidades básicas de

¹² Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

aprendizagem em todo o planeta (1990). O Brasil, assim como outros países participantes da Conferência, sofreu impactos significativos do evento, os quais foram determinantes para a orientação de reformas político-educacionais.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) estabeleceu a universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1988), e a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) o incluiu como etapa final do ensino básico. O ensino médio passou a fazer parte das políticas públicas, e sua expansão culminou com a reforma do currículo e a ampliação do sistema de avaliação externa, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Enem.

Após a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), o ensino médio que, até aproximadamente metade dos anos 1980, era destinado às elites, passou a integrar a educação básica, necessária ao exercício da cidadania, ao acesso às atividades produtivas e ao desenvolvimento pessoal. Castro e Tiezzi (2005) apontam que, nesse período, cresceu substancialmente o número de matrículas no ensino médio. Segundo dados do Censo Escolar do Inep apresentados por Castro e Tiezzi (2005)¹³, passou de 2.819.182, em 1980, para 5.374.831, em 1995, e 6.968.531, em 1998, ano de implantação do Enem.

O Parecer n. 15 da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 1º de junho de 1998 (BRASIL, 1998), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, analisa a expansão desse nível educacional no Brasil e revela que, de 1985 a 1994, o crescimento foi, em média, de mais de 100%. A hipótese apresentada no referido parecer é de que grupos sociais antes excluídos do ensino médio, como jovens e adultos trabalhadores, passaram a integrá-lo, ainda que no período noturno. Somou-se a essa circunstância o acréscimo de estudantes concluintes do ensino fundamental que, ao darem continuidade aos estudos, também se juntaram aos estudantes matriculados no ensino médio.

O Parecer n. 15 (BRASIL, 1998) ressalta que a rede pública era responsável pela maior parte dessa expansão, com 68% do aumento total do número de matrículas no ensino médio. Esse aspecto também é observado por Castro e Tiezzi (2005), com a ampliação das matrículas de ensino médio na rede pública e a redução nas instituições privadas. Os autores afirmam que, segundo dados do Censo Escolar do Inep¹⁴, em 1980, os estabelecimentos escolares públicos eram responsáveis por 53,5% das matrículas de ensino médio no Brasil, e a rede particular, por 46,5%, o que indicava um relativo equilíbrio entre as redes. Em 1998,

¹³ Optamos por buscar esses dados dos autores porque não foi possível identificar, na página eletrônica do Inep, as Sinopses Estatísticas anteriores a 1995.

¹⁴ *Idem* à nota de rodapé anterior.

esses índices eram de 82,4% para a rede pública e 17,6%, para a privada, o que demonstra o empenho público na expansão do ensino médio.

Na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), o ensino médio privilegia o acesso dos estudantes à cultura geral e sua aprendizagem, na perspectiva da cidadania e do trabalho, que alcance as transformações contemporâneas globais e se constitua em aprendizagem contínua. Há uma tentativa de desconstruir a dualidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, que, até então, formava a base do ensino médio.

O ensino propedêutico era destinado ao público pré-universitário e caracterizado pela compartimentalização e memorização de conteúdos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (MEC, 1999/2000)¹⁵, o ensino configurado dessa forma levava ao entendimento de que somente na educação superior os conhecimentos disciplinares adquiririam amplitude cultural ou sentido prático. O ensino médio profissionalizante, caracterizado pelo treinamento para a realização de atividades práticas voltadas à produção e ao serviço, gerava o domínio da técnica sem considerar a ampla formação cultural e pessoal.

A reforma educativa dos anos 1990 visava à oferta de um ensino médio geral, que prepara para a vida e a cidadania tanto os que querem continuar os estudos na universidade como os que pretendem ingressar no mercado de trabalho com a formação básica/profissional:

Entendido como educação geral, o novo conceito de ensino médio articula um forte segmento científico e tecnológico ao humanismo, com possibilidade de diversidade de trajetos na construção do currículo pela escola, o que não se confunde com educação profissional, que pode ser realizada em escolas especializadas ou empresas sem substituir a educação básica geral oferecida pelo nível médio. (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 126).

Assim, os arts. 26 e 36 da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) flexibilizaram a construção do currículo do ensino médio por sistemas educacionais e instituições escolares, ainda que tenha estabelecido parâmetros básicos, e previu uma formação capaz de acompanhar as mudanças decorrentes do desenvolvimento tecnológico e científico.

Os PCNEM passaram a constituir referenciais para o ensino médio. O documento é dividido em quatro partes, a saber: Bases Legais; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

¹⁵ Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, disponibilizados na página eletrônica do MEC (<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>), é citado que o documento foi produzido em 2000. Entretanto, em trabalhos como o de Bezerra ([s.d.]), do site <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11Historia.pdf>>, e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), do endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>, é informado que os PCNEM foram publicados em 1999.

Ele evidencia a contextualização para dar significado ao conhecimento escolar; a interdisciplinaridade, com vistas a combater a compartimentalização dos conteúdos; a capacidade de aprender; e o raciocínio. Os PCNEM prescrevem que: “A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (MEC, 1999/2000, p. 5); assim, atendem aos efeitos das tecnologias que afetam as relações de produção e se desdobram em novas relações sociais.

Arelado aos parâmetros, foi consolidado o sistema de avaliação externa por meio do Saeb e do Enem. Eles exerceram (e exercem) um importante papel para a implementação da reforma do ensino médio no Brasil e integram o conjunto de medidas direcionadas ao avanço dos indicadores da qualidade da educação.

Nesse contexto, o Enem é um instrumento que possibilita ao governo federal cumprir, no que se refere ao ensino médio, uma das atribuições conferidas pelo inciso VI do art. 9º da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996): “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”. Instituído como um procedimento de avaliação do desempenho do aluno, o Enem foi desenvolvido em um contexto histórico-político neoliberal em que Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi primeiro Presidente da República a ser reeleito em primeiro turno no país, sendo Paulo Renato Souza, então professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o ministro da Educação da época.

O Enem passou a integrar o sistema de avaliação e informação educacional, tendo sido instituído em 1995 e coordenado pelo Inep. Tal sistema compreende mecanismos de gestão que possibilitam o acompanhamento de políticas educacionais:

Em primeiro lugar, estes instrumentos de gestão permitem observar como as reformas estão avançando e, mais importante, quais os acertos e correções em curso exigidos para sua real efetividade. Além disso, eles contribuem para assegurar a transparência das informações, cumprindo assim dois requisitos básicos da democracia: a ampla disseminação dos resultados obtidos nos levantamentos e avaliações realizados; e a permanente prestação de contas à sociedade. Por fim, e não menos importante, os sistemas de avaliação e informação educacional cumprem um papel estratégico para o planejamento e desenho prospectivo de cenários, auxiliando enormemente a formulação de novas políticas e programas que possam responder às tendências de mudanças observadas (CASTRO, 2000, p. 121).

Constituído pelos censos, pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), pelo Saeb e pelo Enem, o sistema de avaliação e informação educacional representa um importante recurso de

implementação das reformas educacionais, principalmente quando se considera a descentralização dos sistemas de ensino nacionais.

O Enem foi instituído pela Portaria MEC n. 438, de 28 de maio de 1998 (MEC, 1998), e apresentava como objetivos e de acordo com o art. 1º: conferir parâmetros de autoavaliação aos participantes, a fim de prosseguirem nos estudos ou ingressarem no mercado de trabalho; criar uma referência nacional para os egressos do ensino médio; subsidiar diferentes modalidades de acesso ao ensino superior; e constituir-se como meio de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

Segundo Fini (2012, [n.p.]), que integrou a equipe de implantação do Enem, na prova “buscava-se uma referência individual para cada participante que pudesse ser usada como referência para autoavaliação e também como critério complementar aos processos de seleção ao ensino superior ou ao mundo do trabalho e não para avaliar escolas”¹⁶. Inicialmente, o Enem procurava distanciar-se do ensino médio tradicional e visava a alternativas para o vestibular.

Nesse sentido, Fini (2012, [n.p.]) destaca as principais características do Enem, no contexto da implantação:

O exame original, criado e aplicado pela primeira vez em 1998, estava preso aos princípios das diretrizes curriculares de contextualização, interdisciplinaridade e aprendizagem por resolução de problemas e apresentava-se prestigiando estruturas de inteligência próprias dos jovens ao término da escolaridade básica.

Características e objetivos explicitados por Fini (2012) corroboram o que consta no Relatório Final do Enem 1998 (INEP, 1998), segundo o qual a prova foi idealizada como instrumento avaliativo para valorizar o raciocínio e a capacidade de resolução de problemas de acordo com os contextos pessoal e social, em vez do acúmulo de conteúdos e sua memorização descontextualizada. Não se tratava, segundo o documento, de abandonar ou desconsiderar os conteúdos das disciplinas, e sim de relacioná-los a determinadas competências e habilidades, de acordo com os conceitos de várias áreas do conhecimento.

Ao assegurar a importância do exame e seu caráter inovador, seja pela interdisciplinaridade ou pela avaliação pautada em competências e habilidades, o Relatório

¹⁶ Nesse excerto, a autora explicita sua preocupação com o uso mercadológico mediante a apropriação dos dados (ranking), a respeito do desempenho dos alunos de cada estabelecimento de ensino – Enem por escola. Em um movimento de transferência descontextualizada, a performance dos estudantes que se submeteram ao Exame passou a ser compreendida como o desempenho das escolas, independentemente do contexto social e político em que se inseriam.

Final do Enem 1998 expõe a necessidade de considerar os resultados do Enem com cautela, devido à sua perspectiva voluntária:

Essa característica do ENEM impossibilitou que se guardasse representatividade significativa de participantes que permitisse estabelecer comparações de resultados entre indivíduos, escolas, municípios, regiões e unidades da federação (INEP, 1998, p.5).

Assim, o relatório assegura que o Exame objetivava avaliar o desempenho dos participantes e lhes oferecer parâmetros de escolha entre o prosseguimento dos estudos ou o ingresso no mercado de trabalho. O documento explicita também que tanto os resultados do Enem como os dados colhidos pelo questionário socioeconômico constituem referências para pautar análises sobre a educação no Brasil, além de ser uma importante fonte de informações para pesquisas em educação (INEP, 1998).

Segundo a Portaria MEC n. 438 (MEC, 1998), o Enem, de natureza facultativa, visava a avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes no decorrer dos ensinos fundamental e médio, consideradas necessárias ao exercício da cidadania, ao mundo do trabalho e à vida acadêmica (arts. 2º e 5º). Foi determinada uma periodicidade anual de aplicação da prova que ocorreria, em um primeiro momento, nas capitais dos estados, no Distrito Federal e nas cidades com significativo número de matrículas no ensino médio (art. 3º).

O art. 2º da Portaria MEC n. 438 (MEC, 1998) estabeleceu o conjunto de cinco competências e 21 habilidades a serem desenvolvidas e realizadas pelos concluintes do ensino médio, além de cinco competências a serem avaliadas na prova de redação¹⁷. Tais elementos constituíram a Matriz de Competências constante no Relatório Final do Enem 1998, que também explicitou o entendimento sobre competências e habilidades:

Competências são aqui compreendidas como as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que se utiliza 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 (INEP, 1998, p. 9-10, grifos no documento).

¹⁷ Na primeira redação da Portaria MEC n. 438 (BRASIL, 1998b), constavam apenas cinco tópicos referentes às competências e habilidades. O documento não apresentava as 21 habilidades e, tampouco, as competências referentes à redação. Esses parâmetros foram acrescentados ao referido aparato legislativo com a Portaria MEC n. 318, de 22 de fevereiro de 2001 (MEC, 2001). Entretanto, no Relatório Final do Enem de 1998 (INEP, 1998), encontramos tanto a Matriz de Competências quanto as informações a respeito de sua elaboração. A prova do Enem pautou-se nessa Matriz de 1998 a 2008.

Cada habilidade era avaliada três vezes no Exame, o que gerou uma prova com 63 questões objetivas de múltipla escolha, além de uma redação. As questões tinham igual valor, em uma escala de 0 a 100 pontos, e a correção era realizada por meio eletrônico. A primeira prova do Enem teve duração de quatro horas e foi realizada no dia 30 de agosto de 1998.

Esse percurso permite entender que, nos primeiros anos, o Enem caracterizava-se pela avaliação por meio de competências e habilidades, além da interdisciplinaridade. Para tratar desses aspectos, recorreremos a Machado (2004; 2010), um dos especialistas formuladores do Exame. Aqui, abordaremos o conceito de competência e seu uso no âmbito da educação.

Machado (2010, p. 9) defende que “as ideias de disciplina e de competência não disputam os mesmos espaços na organização da escola, complementando-se e alimentando-se mutuamente”. Para ele, a organização da escola é (e vai continuar sendo) disciplinar, entretanto, é preciso cuidar para que a finalidade da educação – “a formação de pessoas e de profissionais competentes para a vida em sociedade e para a atuação no universo do trabalho” (*ibidem*, p.13) – não seja substituída apenas pelo ensino de conteúdos disciplinares, entendido como meio para alcançar os objetivos propostos.

Para Machado (2010), essa substituição pode ocorrer em virtude da valorização da tecnicidade, decorrente da fragmentação do conhecimento, que pode levar à incompreensão do significado do que se estuda de fato. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências constitui um aporte para a formação pessoal e a renovação dos significados dos saberes estudados, sem, entretanto, ocupar o lugar das disciplinas.

Nas palavras de Machado (2010, p.19), “as disciplinas devem estar a serviço do desenvolvimento das competências pessoais”, em que o advento do Enem marcou definitivamente a introdução de competências no discurso educacional brasileiro. O autor reitera que houve resistências e aponta, como um dos principais motivos desse aspecto, a associação do termo “competência” à “competência técnica”, relacionada ao universo do trabalho, limitada ao saber fazer e desprovida de reflexão.

Quanto à resistência, Machado (2010, p. 20) afirma que, na sociedade atual, “o conhecimento transformou-se no principal fator de produção”, sendo comum o trânsito de conceitos nos âmbitos da economia e da educação. Reforça que as duas acepções de “competência” não se confundem, dado que a primeira é pragmática, relacionada à transformação da tecnologia em produtos para atrair consumidores e voltada ao lucro, enquanto a segunda objetiva o desenvolvimento das competências pessoais.

Outra resistência em relação ao uso do termo “competência” no plano educacional e apontada por Machado (2010) refere-se ao paralelismo com a expressão “competitividade”. O

autor realiza um estudo etimológico das palavras e, dentre outros aspectos, verifica que os dois vocábulos têm origem comum (*competir*: *com* + *petere*); o significado original é “de acordo”, “convergência”; a derivação *capacitas* é a capacidade de conter, aprender, compreender; e a derivação *competitio*, inicialmente, poderia significar “acordo” ou “rivalidade” e, posteriormente, foi remetida à ideia de buscar junto, de competição, disputa.

Para Machado (2010, p.23), “a competição não é intrinsecamente má”, uma vez que pode levar ao crescimento, à superação de limites. Além disso, quando se refere ao conhecimento, “buscar junto com os outros não significa necessariamente que se alguém fica com; os demais ficarão sem o objetivo pretendido” (*ibidem*, p.24). Demonstra-se, assim, o aspecto positivo da relação entre competência e competição.

Quanto à derivação *capacitas*, Machado (2010, p. 26) relaciona-a à apetência, ao desejo, e, no universo escolar, esse aspecto é fundamental para caracterizar a competência: “Uma ideia inicial de competência pressupõe, então: – o desejo de algo, ou seja, a ‘apetência’ por algum objetivo; – o conhecimento dos meios ou dos recursos para realizá-lo; e a capacidade de mobilizar tais recursos para realizar o que se intenta”. Dessa forma, o autor acrescenta o elemento “competência” ao desejo e ao conhecimento e pressupõe que os três são essenciais para o alcance de objetivos.

Elementos constitutivos das competências são elencados por Machado (2010), como pessoalidade, âmbito e mobilização. Na pessoalidade, somente pessoas podem ser (in)competentes, e não se pode falar em competência para objetos, animais e vegetais, pois está relacionada ao livre arbítrio. Enquanto elemento da competência, não inclui apenas aspectos individuais, uma vez que a cidadania da pessoa envolve projetos coletivos e valores socialmente acordados. Ainda que pareça paradoxal, a integração com outros sujeitos compõe a pessoalidade necessária à competência. Estabelece-se, porquanto, o eixo pessoalidade-integridade como constitutivo da competência.

Machado (2010) explica que o âmbito refere-se ao contexto em que se desenvolve a competência, o qual deve ser considerado para ela ter sentido. A pessoa é (in)competente em relação a determinadas conjunturas; entretanto, para efetivar a competência, é imprescindível a abstração dos conhecimentos e das ideias de um âmbito para aproveitá-las em outras situações ou desconsiderá-las quando não contribuem para o alcance dos objetivos. A especificidade do âmbito não pode ser absoluta, o que leva à necessidade de abstrair. A partir disso, o autor apresenta o eixo âmbito-extrapolação, também constitutivo da competência.

A mobilização diz respeito à articulação dos saberes por meio de recursos e ações, para alcançar determinados objetivos. Destaca que o acúmulo de conteúdos sem a devida

mobilização não constitui competência, assim como o uso de recursos sem os saberes necessários também não gera competência. Tanto a mobilidade como o conhecimento dos conteúdos são relevantes em um eixo importante para a formação da competência: mobilização-conteúdo (MACHADO, 2010). Para que uma pessoa seja competente em determinado âmbito, ela precisa ser capaz de mobilizar os conhecimentos. Há de se considerar também certo equilíbrio entre os limites de cada elemento constitutivo, pois a verticalização sem a devida relativização pode transformar a competência em incompetência.

Na educação básica brasileira, as competências têm sido usadas para orientar a formação dos estudantes, ou seja, indicam o que se espera que os alunos sejam capazes de realizar ao cursarem o ensino básico. Nos currículos que prezam pelo desenvolvimento de competências, estas são organizadas de acordo com vários contextos e objetivos, a exemplo da Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009), chamada por Machado (2010) de “espectro de competências”. Cada competência pode ser manifestada de diferentes formas que, por sua vez, correspondem a habilidades.

Quando foi instituído em 1998, o Enem utilizava uma Matriz de Competências e Habilidades formulada especificamente para o Exame (art. 2º da Portaria MEC n. 438 – MEC, 1998) que, em nosso entendimento, pretendia contrastar o tradicional ensino disciplinar, também denominado conteudista. Dessa forma, ressaltava-se o caráter inovador tanto do currículo como do processo avaliativo da etapa final do ensino básico. Em 2009, houve uma mudança, e o Exame passou a se pautar por uma Matriz de Referência instituída pela Portaria n. 109, de 27 de maio de 2009 (INEP, 2009) e destinada não só a orientar os saberes a serem exigidos na prova, mas também nortear o currículo do ensino médio no Brasil. A Matriz de Referência foi subdividida em áreas para atender ao “Novo Enem”, havendo uma matriz para cada área do conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Cada matriz é composta por competências, habilidades e objetos de conhecimento referentes a cada área. Estes últimos correspondem aos conteúdos a serem aprendidos para o desenvolvimento das referidas competências, por meio das habilidades correspondentes. A formatação da matriz integra a organização disciplinar dos saberes e a estruturação do conhecimento por meio de competências e habilidades.

Parece-nos que a tentativa de orientar o currículo do ensino médio por meio da Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) pretende colocar em hegemonia a organização curricular em conformidade às competências, mas não abandona a organização disciplinar do

conhecimento segundo os conteúdos. Entendimento semelhante é apresentado por Rocha e Ravallec (2014, p. 2009):

Fica evidente, na comparação das matrizes, que a reivindicação – que projeta principalmente nesta etapa a formação para o trabalho – tem no discurso das competências, o modelo curricular “do que seria o mais adequado” para expansão do Ensino Médio [...] entretanto, o que se destaca na Portaria de 2009, é a lista de conteúdos, o programa. Ou melhor, como uma espécie de programa, a lista de conteúdos ao final da Matriz de 2009, nomeada como “objetos de conhecimento”, pode ser percebida como resultante de um processo de significação que busca suturar uma organização curricular híbrida, que responda as demandas dos atores sociais interessados nos diferentes objetivos constituintes da etapa conclusão da Educação Básica no país.

Ao considerar a intencionalidade do Enem, enquanto política educacional, e para a Matriz de Referência (INEP, 2009) ser o referencial curricular nacional do ensino médio, faz-se necessária uma explicitação desse direcionamento. Para que os professores compreendam as competências como protagonistas do currículo do ensino médio e os conteúdos como os meios para o desenvolvimento daquelas, conforme vimos em Machado (2010), não basta que elas constem na matriz. Seria preciso evidenciar aos docentes a intenção dessa política educacional, sob pena de o foco do ensino continuar sendo os conteúdos disciplinares, uma vez que eles constam na matriz da mesma forma que as competências e, há tempos, estão consolidados na organização curricular das escolas.

Além das competências, habilidades e objetos de conhecimento referentes a cada campo, a Matriz de Referência do Enem é formada por eixos cognitivos comuns a todas as áreas:

- I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (INEP, 2009, p. 60).

Nessa perspectiva, os eixos cognitivos são os pontos centrais do conhecimento, pois correspondem ao que se espera que um estudante concluinte do ensino médio seja capaz de realizar. Se considerarmos que os eixos cognitivos da Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) relacionam-se às competências prescritas na matriz de competências por ocasião da implantação do Enem em 1998, podemos entender que houve ampliação e detalhamento da matriz curricular que tem organizado os saberes para o ensino médio, e os parâmetros iniciais e essenciais foram mantidos para o Enem desde a sua concepção. Mantiveram-se, pois, os aspectos fundamentais do Exame para todas as áreas do conhecimento, ainda na busca por tornar hegemônica a organização curricular por meio de competências e habilidades.

Para Fini (2012), entretanto, não há coincidências entre os parâmetros iniciais e os atuais em relação ao Enem. Esse pressuposto decorre da falta de fundamentos estruturais, teóricos e metodológicos a respeito do Novo Enem (INEP, 2009). Além disso, a autora atribui a esse fato a responsabilidade pelas dificuldades em estabelecer um perfil de saída da escolaridade básica.

Constatada a ausência dos novos pressupostos e a manutenção das competências do Enem original como eixos cognitivos do Novo Enem (INEP, 2009), resta-nos o entendimento da manutenção de princípios (ainda que essa não fosse a intencionalidade das reformas empreendidas) para ampliar finalidades e realizar alterações estruturais.

Após o golpe parlamentar de 2016, com a destituição da presidente eleita Dilma Rousseff, ocorreu uma mudança no governo federal que, nesse caso, passou para Michel Temer, além de ter retornado a professora Maria Inês Fini ao Inep, uma das implantadoras do Enem. No contexto político conservador, o conteúdo das provas passou a ser criticado por tratar de questões de gênero e ideológicas. Assim, o Enem tornou-se pauta da agenda eleitoral, e o presidente eleito em 2018, Jair Bolsonaro, exigiu publicamente uma depuração do conteúdo das provas – o Inep viveu, em 2019, uma crise de gestão.

Diante disso, a promessa de campanha foi cumprida, sendo criada em 20 de março de 2019, por meio da Portaria n. 244, de 19 de março de 2019 (INEP, 2019), uma comissão, com três componentes, encarregada de realizar a leitura transversal das questões do Banco Nacional de Itens (BNI) para a montagem das provas do Enem. O objetivo, de acordo com o então presidente do Inep, era “analisar as questões para verificar sua pertinência com a realidade social, de modo a assegurar um perfil consensual do exame”. Assim, foram excluídos, por exemplo, os itens relacionados às questões de gênero e aos temas históricos como a “ditadura civil militar” (1964-1985).

Com o decorrer do tempo, o Enem sofreu alterações significativas em relação a objetivos, organização, realização, alcance etc. Para se firmar como política pública de educação, o Exame percorreu caminhos algumas vezes exitosos e outros nem tanto. Para conhecermos mais sobre a prova, adentramos nesse percurso.

2.1 Caminhos do Enem

O Quadro 1 apresenta a quantidade de candidatos inscritos e participantes do Enem desde sua implantação. Há variações em relação aos números apresentados em diferentes documentos divulgados pelo Inep; por isso, esclarecemos que pode haver diferenças entre os quantitativos a seguir e os de outras fontes, ainda que oficiais.

Coletamos os dados de 1998 a 2012 nos relatórios pedagógicos disponibilizados pelo Inep. As informações dos demais anos foram retiradas de outros canais do Inep, dos editais Inep/Enem e da legislação referente ao Enem, uma vez que os relatórios pedagógicos foram elaborados para as edições do Enem de 1998 até 2012:

Quadro 1 – Enem: candidatos inscritos e participantes – 1998 a 2018

Ano	Inscritos	Participantes
1998	157.221	115.575
1999	346.953	315.960
2000	390.180	352.487
2001	1.624.131	1.200.883
2002	1.829.170	1.318.820
2003	1.882.393	1.322.644
2004	1.552.316	1.035.642
2005	3.004.491	2.200.618
2006	3.742.827	2.783.968
2007	3.584.569	2.738.610
2008	4.018.050	2.920.560
2009	4.148.721	2.426.474
2010	4.626.094	3.242.776
2011	5.380.856	3.863.653
2012	5.791.065	4.079.886
2013	7.173.574	5.043.023
2014	8.721.946	6.201.304
2015	7.746.436	5.608.420
2016	8.356.215	5.848.619
2017	6.731.341	4.710.860
2018	5.513.662	4.139.319

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos Relatórios Pedagógicos do Enem (1998-2012) e em sites do MEC e do INEP (2018-2019).

A primeira aplicação do Enem ocorreu em 1998 e contou com 157.221 inscritos e 115.575 participantes. Como podemos observar no Quadro 1, de 1998 para 1999, ambos os quantitativos quase dobraram (346.953 e 315.960, respectivamente). O Relatório do Enem de 1999 atribui esse aumento ao acréscimo de adesão das IES parceiras, que passaram de duas, em 1998, para 93 no ano subsequente (INEP, 2000). O relatório não esclarece quem são essas IES; logo, entendemos que são tanto as IES envolvidas com a implantação e implementação do Enem como as que, de alguma forma, aderiram aos resultados como parâmetros pedagógicos, inclusive os processos seletivos para acesso ao ensino superior.

No relatório são descritos acontecimentos que marcaram o Enem de 1999, como a criação dos Comitês Técnico e Consultivo¹⁸, a realização do 1º Seminário do Enem¹⁹ e a elaboração de um banco de dados para armazenar as informações pesquisadas e as redações digitalizadas, bem como disponibilizar os índices de desempenho dos participantes (INEP, 1999).

Em 2000, aumentou o número de inscritos e participantes em relação ao Enem de 1999, com 390.180 e 352.487, respectivamente, tendo formalizadas 199 adesões de IES ao Exame, até a data de elaboração do Relatório Pedagógico do Enem de 2000 (INEP, 2001). Houve também o acréscimo de uma hora para a realização da prova, que passou a compreender cinco horas, em atendimento às solicitações dos participantes da edição anterior.

O referido relatório descreve a intensificação das articulações do Enem com as Secretarias de Estado da Educação e Secretarias de Estado de Segurança Pública, cada qual com um interlocutor para tratar de questões referentes à prova, tanto no que se refere aos procedimentos adotados como à aplicação do Exame. Evidencia-se, como característica marcante da edição, a busca de aprimoramento teórico, metodológico e operacional (INEP, 2001).

A Portaria MEC n. 318, de 22 de fevereiro de 2001 (MEC, 2001), determinou que os estudantes provenientes de escolas públicas não precisariam mais pagar inscrição, o que gerou

¹⁸ De acordo com o Relatório Final do Enem de 1999: “O Comitê Técnico do Enem, do qual fazem parte especialistas em avaliação ligados às comissões de vestibulares de diversas universidades, tem como papel apoiar a elaboração do exame, enquanto o Comitê Consultivo do Enem, integrado por representantes indicados pelas principais organizações nacionais das instituições de ensino superior e pelos diversos segmentos ligados ao ensino médio, tem como atribuição acompanhar todo o processo de operacionalização, oferecendo sugestões para o seu aperfeiçoamento”(INEP, 2000).

¹⁹ Evento realizado pelo Inep nos dias 13, 14 e 15 de outubro de 1999, no Centro de Treinamento do Banco do Brasil, em Brasília, com o objetivo de divulgar os fundamentos teórico-metodológicos que estruturam o Enem. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/seminario-mostras-os-multiplos-olhares-sobre-o-enem/21206>. Acesso em: 8 ago. 2018. Esse evento foi reeditado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, e pelo Conselho Estadual de Educação em São Paulo.

aumento significativo no número de inscrições e de participantes do Enem. Em 2001, o Exame contou com 1.624.131 inscritos e 1.200.883 participantes, quantitativo bastante superior a 390.180 e 352.487, respectivamente, da edição de 2000.

Nesse ínterim, o Relatório Pedagógico do Enem de 2001 assinala que a gratuidade influenciou não só o número, mas também o perfil dos participantes. Houve aumento de inscritos com idade acima de 21 anos e da participação de pretos, pardos e de jovens oriundos de faixas de menor renda. Dessa forma, foi possível constituir um perfil mais verticalizado da escola pública, sobretudo porque 65,6% dos participantes daquela edição cursaram o ensino médio apenas em instituições com essa característica (INEP, 2001).

O Relatório Pedagógico do Enem de 2002 registrou que aproximadamente 400 IES passaram a usar o Exame nos processos seletivos. Houve 1.829.170 inscrições e estiveram presentes 1.318.820 pessoas para a realização do exame. Cerca de 50,39% dos concluintes do ensino médio no Brasil (2.216.894, de acordo com o Censo Escolar 2001) participaram do Enem em 2002 (INEP, 2002).

Ademais, o Relatório Pedagógico do Enem de 2002 elenca os eixos conceituais estruturadores do Enem, a saber: ênfase na resolução de problemas; matriz de competências e habilidades; competências na perspectiva das ações e operações do sujeito; e prova como prática de leitura e escrita. O documento ressalta que as contribuições do Exame para a avaliação de larga escala e a reforma do ensino médio passaram a ser mais constantes entre os pesquisadores brasileiros, mas não aponta o embasamento para essa assertiva. O relatório salienta a importância dos coordenadores do ensino médio das Secretarias de Educação (principais interlocutores do Enem em cada estado) e dos diretores de escolas públicas e particulares desse nível educacional nos processos de inscrição e realização do Enem (INEP, 2002).

Em 2003, foram 1.882.393 inscritos e 1.322.644 participantes, o que denota quantitativos bastante próximos aos de 2002. Houve, entretanto, diminuição do número de participantes concluintes do ensino médio, com 32,64%. Essa redução foi justificada por não serem contabilizados os estudantes dos anos iniciais do ensino médio que, nas edições anteriores, eram vistos como concluintes.

Em 2004, por meio da MP n. 213, de 10 de setembro (BRASIL, 2004b), elaborada no Governo Lula da Silva, foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI), institucionalizado em 2005 por meio da Lei n. 11.096, de 13 de janeiro (BRASIL, 2005a). O programa concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em IES privadas, com ou sem fins lucrativos, com

isenção de tributos às instituições que aderirem à iniciativa²⁰ - nesse caso, o Enem foi escolhido como instrumento para selecionar os candidatos às bolsas. Além disso, incluiu-se a solicitação do número do Cadastro de Pessoa Física (CPF) dos candidatos no formulário de inscrição, o que possibilitou acompanhar a trajetória do participante, tanto em relação à continuidade nos estudos como à inserção no mercado de trabalho.

Ainda em 2004, houve 1.552.316 inscritos e 1.035.642 participantes no Enem, ou seja, mesmo com o advento do Prouni, houve queda em ambos os índices, sendo essa a edição com menos participantes desde a instituição da gratuidade em 2001. Entretanto, em 2005, esses números praticamente dobraram, possivelmente impulsionados pela divulgação do Prouni, com 3.004.491 e 2.200.618, respectivamente. Como causas desse crescimento, são citadas a credibilidade e a qualidade atribuídas ao Enem e a abordagem dos resultados, tanto pelos estudantes como pelas escolas e IES, destas, mais de 600 informaram formalmente fazerem uso do Enem em seus processos seletivos (INEP, 2007).

O Enem 2005 foi o primeiro a ter as notas divulgadas por meio do Enem por Escola, sistema que possibilitava acessar, pela internet, a média de resultados dos participantes do Exame por estabelecimento de ensino e por município. A consulta podia também ser realizada por Unidade da Federação, por localização da escola (rural ou urbana), por dependência administrativa (particular, federal, estadual ou municipal) e por modalidade (ensino regular, educação profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos – EJA). O Inep (2007) destacou a importância do sistema para identificar aspectos positivos (boas práticas) e negativos (deficiências) das práticas escolares, com vistas ao desenvolvimento da qualidade do ensino, tendo observado que o resultado não mensura apenas a qualidade da escola, uma vez que o desempenho do aluno envolve outras vertentes como histórico familiar e contexto social.

O Enem por Escola fornecia um ranking com a posição das instituições escolares em determinado contexto (por exemplo, o município de localização), de acordo com as notas obtidas pelos alunos no Enem. Esses resultados influenciavam a atribuição de graus de qualidade para os estabelecimentos de ensino, principalmente no mercado educacional. Pais e alunos passaram a escolher a escola por sua posição no ranking do Enem, o que gerou diversas críticas por parte de especialistas da educação, inclusive do próprio Inep.

As especificidades metodológicas e os objetivos do Enem não permitem conclusões definitivas sobre as unidades escolares ou sobre um sistema de ensino específico, portanto, seus resultados não devem ser empregados na

²⁰ O Prouni possui endereço eletrônico próprio, no qual podem ser encontradas informações detalhadas sobre o programa. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2004>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

classificação de escolas, o que, além de inadequado do ponto de vista pedagógico e estatístico, pode produzir inúmeros efeitos indesejados. Orientar o ensino escolar na mera busca de resultados classificatórios em uma avaliação externa poderá ensejar situações de competência acirrada, cada vez menos atentas aos aspectos humanos da formação e aos valores da cidadania, e, paradoxalmente, comprometerá a busca por uma educação de qualidade (INEP, 2014, p. 108).

Inicialmente, o Enem por Escola não considerava aspectos técnicos, como o número de participantes em cada escola, tampouco os socioeconômicos, a exemplo dos contextos social e escolar, o que poderia rotular os estabelecimentos de ensino. Posteriormente, essas lacunas foram corrigidas com o cálculo e fornecimento de índices contextuais, que deveriam ser considerados na interpretação dos dados. Entretanto, isso não ocorreu, o que culminou com o fim da divulgação do Enem por Escola em 2016 – a edição de 2015 foi a última a ter o ranking divulgado.

O Relatório Pedagógico de 2006 caracteriza o Enem como uma avaliação centrada no indivíduo, que promove o controle social da escola, o que ratifica o caráter controlador do Exame, contabilizando mais de 700 IES que o utilizavam nos processos seletivos. A edição de 2006 contou com 3.742.827 inscritos e 2.783.968 participantes (INEP, 2008).

Apesar de uma leve queda, os números mantiveram-se próximos em 2007, com 3.584.569 inscritos, 2.738.610 participantes e mais de 800 IES que manifestaram o uso dos resultados do Enem em seus processos seletivos. E em 2008, houve retomada do aumento tanto no número de inscrições (4.018.050), como de participação (2.920.560).

Em 2009, foi instituído o Novo Enem, e as universidades federais passaram a usá-lo como principal meio de acesso ao ensino superior, por meio do Sisu. De acordo com o Relatório Pedagógico do Enem de 2009/2010 (INEP, 2014), a Matriz de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), organizada em quatro áreas do conhecimento, serviu de base para a Matriz de Referência do Enem, instituída por meio da Portaria n. 109, de 27 de maio de 2009 (INEP, 2009).

Matrizes por áreas do conhecimento foram reformuladas e organizadas por dois vetores orientadores: os eixos cognitivos – domínio de conhecimentos integrados às competências de área; e as competências de área – organização de habilidades conforme as especificidades curriculares em cada um dos campos do conhecimento.

Cada área compreende os componentes disciplinares específicos do ensino médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Química, Física e Biologia; Matemática e suas Tecnologias: Matemática; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua

Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação. As áreas do conhecimento passaram a contar com as respectivas competências, distribuídas em habilidades e correspondentes a objetos de conhecimento (conteúdos) específicos. A nova matriz substituiu a Matriz de Competências prescrita na Portaria n. 438 (MEC, 1998), que instituiu o Enem.

De acordo com o Relatório Pedagógico do Enem de 2009/2010 (INEP, 2014), a nova Matriz de Referência foi validada pelo Comitê de Governança do Novo Enem, instituído pelo MEC em abril de 2009 e cuja composição contava com o presidente da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), um reitor representante de cada região do país, o presidente do Fórum de Pró-reitores de Graduação (FORGRAD) e representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

O Exame começou a ser organizado em quatro provas objetivas, com 45 questões cada, totalizando 180 questões, além da redação. As provas passaram a ser realizadas em dois dias: Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias no primeiro dia; e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Redação no segundo dia.

Na edição de 2009, implementaram-se métodos estatísticos e psicométricos para o cálculo da proficiência dos participantes do Enem, baseados na Teoria Clássica dos Testes (TCT)²¹ e na Teoria da Resposta ao Item (TRI)²². Como explicita Pasquali (2009, p. 993): “De um modo geral, a psicometria procura explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas, tipicamente chamadas de itens” Para o autor, a TCT procura explicar o resultado da soma das respostas dadas a uma série de itens, ou seja, preocupa-se com o resultado total das respostas.

A TRI importa-se com cada item, a probabilidade de acerto e de erro em relação ao item e os fatores que afetam essa probabilidade. Pasquali (2009) explica que a TCT visa à produção de testes de qualidade, e o principal foco da TRI é a produção de tarefas (ou itens) de qualidade, que gerem um banco de itens e levem à produção de um ou vários testes.

²¹ Conforme Pasquali (2009), a TCT foi axiomatizada por Gulliksen em *Theory of mental tests*, de 1950. Por seu turno, a TRI foi elaborada por Lord em *A theory of test scores*, de 1952, e por Rasch em *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*, de 1960, tendo sido axiomatizada por Birnbaum em *Some latent trait models and their use in inferring and examinee's ability*, de 1968 e pelo mesmo Lord em *Applications of item response theory to practical testing problems*, de 1980.

²² De acordo com o Relatório Pedagógico do Enem 2009/2010: “Embora os itens do Banco Nacional de Itens do Inep sejam avaliados com base na TCT e TRI desde 1995, o cálculo das proficiências dos participantes do Enem com base na TRI foi implementado em 2009. A decisão de utilizar a TRI no Enem teve como principal finalidade permitir a comparabilidade dos resultados entre edições” (INEP, 2014, p. 31).

Segundo o Inep (2012, p. 7), na TRI, cada questão das provas do Enem é vista como um item, e o cálculo da nota leva em conta a consistência da resposta de acordo com o grau de dificuldade de cada questão, pois há questões que representam melhor o que está sendo avaliado: “Na prova objetiva do Enem, a nota não é calculada levando-se em conta somente o número de questões corretas, mas também a coerência das respostas do participante diante do conjunto das questões que formam a prova realizada”. Trata-se de uma coerência pedagógica na qual o conhecimento é cumulativo, ou seja, espera-se que o participante que acertou questões difíceis também tenha bom desempenho nas fáceis.

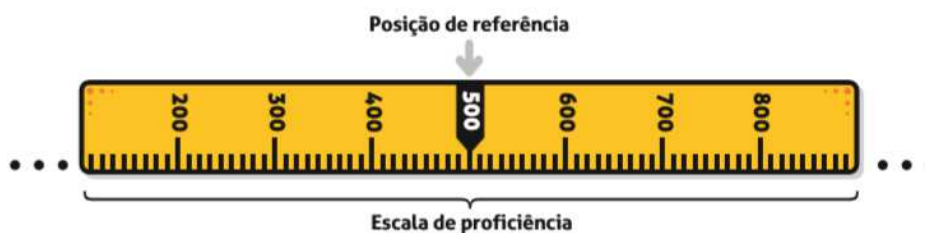
Entretanto, se o participante acertou questões difíceis e errou as fáceis, a coerência pedagógica do teste por ele realizado está comprometida, o que influencia negativamente na nota. Isso não acontece com o participante que acertou as questões fáceis e errou as difíceis, mas manteve a coerência pedagógica. Assim, no Enem, há participantes que acertam o mesmo número de questões e obtêm notas diferentes, seja pelo grau de dificuldade ou pela coerência pedagógica das respostas dadas.

O Inep (2012) explica que, de acordo com a TRI, a avaliação da qualidade de cada item leva em conta três parâmetros: discriminação – identificação dos participantes que dominam a habilidade avaliada na questão e os que não dominam; dificuldade – dificuldades na habilidade avaliada no item, sendo o maior grau relacionado ao maior valor da questão; acerto casual – acerto da questão pelo estudante, ainda que não domine a habilidade nela avaliada. Cada item é analisado conforme os parâmetros da TRI, para verificar a probabilidade de acerto, e posicionado em uma escala de proficiência²³, que funciona como uma régua. Cada escala depende dos valores de posição ou de referência e de dispersão (Figura1):

- valor de posição ou de referência, para o qual foi atribuído o valor 500, que representa o desempenho médio dos concluintes do ensino médio da rede pública de 2009 que realizaram o exame naquele ano;
- valor de dispersão, para o qual foi atribuído o valor 100, que representa uma medida de variabilidade média das notas desses concluintes em relação ao desempenho médio 500. Esse valor é conhecido como desvio padrão (INEP, 2012, p. 8).

²³ “No contexto educacional, a escala de proficiência é uma forma de estabelecer uma unidade de medida padrão do conhecimento. Sem uma unidade de medida pré-estabelecida, é difícil fazer comparações e julgamento de valor” (INEP, 2012, p. 9).

Figura 1 – Valor de referência e valores de dispersão distribuídos em uma escala de proficiência

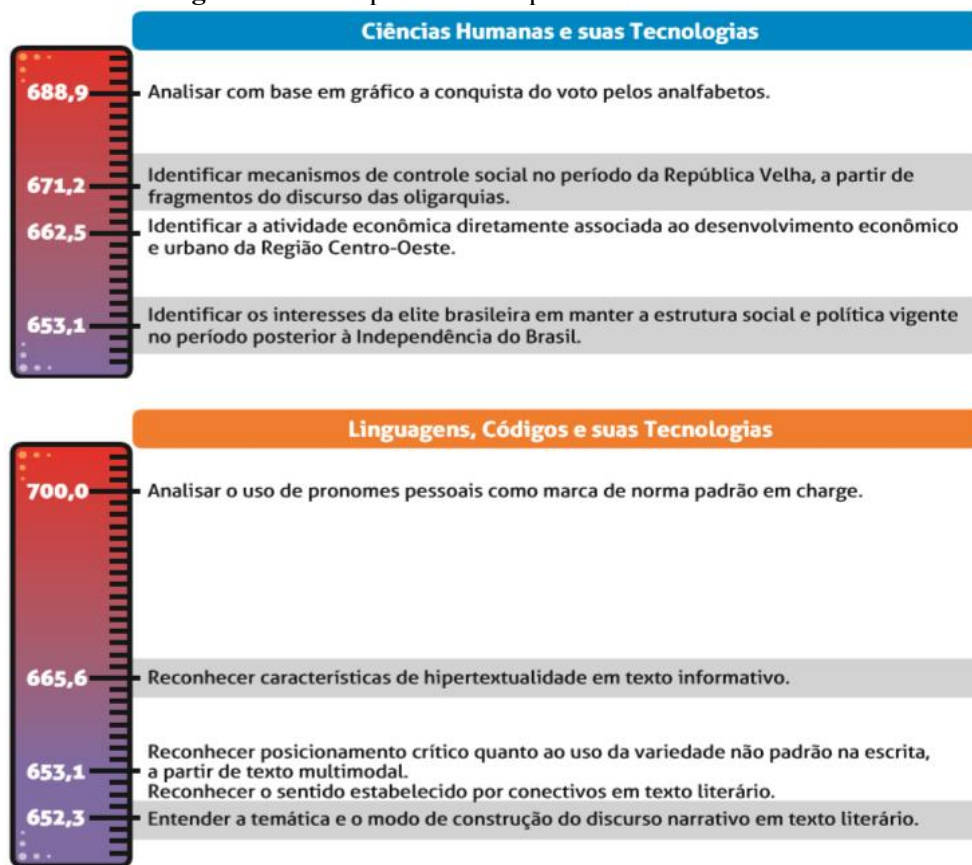


Fonte: Entenda sua nota no Enem: guia do participante (2012). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/manuais/2012/guia-do-participante-Notas.pdf. Acesso em: 18 set. 2018.

Assim, 500 passou a ser a média da escala de proficiência do Enem, e 100, o desvio padrão. O Inep conta com o BNI, abastecido por formuladores de IES parceiras, como CEFETs, fundações, IFs e universidades. Segundo o Inep (2012), esse é um aspecto positivo no sentido de estimular a participação acadêmica nos processos de avaliação educacional. As questões recebidas passam por um pré-teste, que “consiste na aplicação de um conjunto de itens a uma amostra de alunos com características semelhantes às da população para a qual a prova se destina. É a forma empírica de se avaliar a qualidade técnico-pedagógica e psicométrica dos itens” (INEP, 2012, p. 21). As que são aprovadas vão para o BNI, e as reprovadas, algumas vezes, voltam aos elaboradores para que possam adequá-las ou são descartadas. Após o pré-teste, os itens são submetidos a análises estatísticas e pedagógicas que avaliam a qualidade do item, de acordo com os parâmetros de discriminação, dificuldade e acerto casual já mencionados.

Diante disso, foi criada uma escala para cada área do conhecimento (Figura2):

Figura 2 – Exemplo de escala por área do conhecimento



Fonte: Entenda sua nota no Enem: guia do participante (2012). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/manuais/2012/guia-do-participante-Notas.pdf. Acesso em: 18 set.2018.

Notas mínimas e máximas são vinculadas à dificuldade de cada prova e podem ir de 0 a 1000, mas não significa, necessariamente, que a mínima seja 0 e a máxima, 1000. Provas com questões muito fáceis podem reduzir o valor máximo, e as que possuem questões muito difíceis podem elevar o valor mínimo. Apesar dessa alternância, os resultados das provas são comparáveis, pois são calculados a partir da mesma escala que, por sua vez, foi produzida conforme a mesma Matriz de Referência e as respectivas competências.

Nesse sentido, as notas de cada participante também são colocadas na escala de proficiência, gerando o Mapa de Itens. “A descrição de itens em diferentes pontos da escala permite que, com base na localização da proficiência dos participantes, sejam visualizadas as habilidades que eles provavelmente já desenvolveram e aquelas que eles estão construindo” (INEP, 2015, p. 80). O mapa é uma ferramenta que aloca cada item do Exame na escala que mede a proficiência dos alunos, assim como realiza a descrição pedagógica do item.

Os itens apresentados no mapa concernem às edições do Enem de 2009 a 2012, e cada um corresponde a determinada(s) habilidade(s) constante(s) na Matriz de Referência (INEP,

2009). A Figura 3 apresenta um exemplo de Mapa de Itens da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, e a 4, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

Figura 3 – Mapa de itens das Ciências Humanas e suas Tecnologias – conteúdo Enem 2012

Mapa de Itens

Área de Conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias

Proficiência calculada: 450.0

Entenda o Mapa de Itens

Ver proficiências acima

Valor	Descrição	Itens Disponíveis
493.8	Identificar relações de sustentabilidade entre produção e preservação ambiental nos núcleos urbanos.	
485.0	Identificar em representação cartográfica a distribuição de bovinos no bioma amazônico.	
481.2	Identificar em representação cartográfica as redes de influência das grandes potências econômicas no cenário mundial.	
473.1	Identificar a presença do trabalho escravo africano na atividade açucareira na América portuguesa.	
468.8	Reconhecer as diferenças entre processos de transformação de matérias-primas.	
464.3	Reconhecer a importância dos movimentos sociais no processo de construção das práticas democráticas no Brasil.	
456.2	Reconhecer consequências da deposição incorreta de resíduos em áreas urbanas.	
450.0	Relacionar o processo de interação entre o desenvolvimento científico e a produção artística no período renascentista.	
446.4	Reconhecer as diretrizes da organização sindical no Estado Novo.	
446.2	Identificar as reivindicações da vertente pacifista do movimento negro por direitos civis nos EUA em meados do século XX.	
443.2	Identificar o uso da técnica e da tecnologia para alterar a lógica prevalecente do consumo de água no mundo contemporâneo.	
431.2	Reconhecer características presentes nas favelas que levam aos problemas de desordenamento territorial.	
397.1	Reconhecer a necessidade do desenvolvimento de tecnologias ao longo do processo de adaptação humana ao meio natural.	

Fonte: Mapa de itens – conteúdo Enem (2012). Disponível em: <[http://fotos.noticias.bol.uol.com.br/imagensdodia/2012 nov. 03/veja-fotos-do-primeiro-dia-de-provas-do-enem-2012-em-todo-o-brasil.htm#fotoNavId=pr11019010](http://fotos.noticias.bol.uol.com.br/imagensdodia/2012%20nov.%2003/veja-fotos-do-primeiro-dia-de-provas-do-enem-2012-em-todo-o-brasil.htm#fotoNavId=pr11019010)>. Acesso em: 25 set.2018.

Figura 4 – Mapa de itens das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – conteúdo Enem 2012

Mapa de Itens

Área de Conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Entenda o Mapa de Itens

Ver proficiências acima

Valor	Descrição	Itens Disponíveis
513.3	Reconhecer a importância e a função da tecnologia para a preservação do patrimônio cultural em reportagem.	
511.8	Reconhecer o efeito humorístico em charge em Língua Inglesa.	
511.5	Reconhecer o objetivo de um texto publicitário.	
507.1	Identificar a figura de linguagem que contribui para sentido irônico construído em conto.	
503.1	Identificar o objetivo de texto informativo em Língua Espanhola.	
501.5	Identificar informação explícita em texto expositivo em Língua Espanhola.	
500.0	Reconhecer os efeitos fisiológicos do exercício físico em esquema gráfico.	
500.0	Identificar o ponto de vista em artigo de opinião.	
497.4	Identificar informação em texto informativo em Língua Espanhola.	
493.8	Reconhecer marcas linguísticas das funções da linguagem em tirinha.	
491.7	Identificar técnicas contemporâneas de intervenção em obras plásticas.	
490.6	Identificar o tipo de organização textual em texto literário.	
490.0	Identificar argumento em texto informativo.	
487.5	Reconhecer estratégias de persuasão em quadrinhos.	

Ver proficiências abaixo

Fonte: Mapa de itens – conteúdo Enem (2012). Disponível em: <[http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013 nov. mec-divulga-medias-das-notas-do-enem-e-lanca-ferramenta-de-treinos.html](http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013%20nov.%20mec-divulga-medias-das-notas-do-enem-e-lanca-ferramenta-de-treinos.html)>. Acesso em: 25 set.2018.

Vale ressaltar que o Mapa de Itens foi disponibilizado pelo Inep em 2012, conforme o Relatório Pedagógico do Enem de 2011/2012 (INEP, 2015); todavia, não está mais disponível no site do Inep.

Notas dos participantes são calculadas por especialistas em estatística, matemática e/ou psicomетria, divididos em três grupos. Cada grupo realiza os cálculos de forma autônoma em relação aos outros, o que gera uma tripla conferência dos resultados. Cada participante recebe cinco notas, sendo uma de cada área do conhecimento (quatro no total) e uma da redação (INEP, 2012).

A redação é corrigida por, no mínimo, dois professores que não se comunicam, em conformidade com os seguintes critérios:

- Competência 1: Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.
- Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento, para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
- Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
- Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (INEP, 2012, p. 8).

De acordo com o Inep (2012), cada competência é avaliada de 0 a 200 pontos, perfazendo 1000 pontos no total, e a nota do participante é a média entre as notas dadas pelos dois professores corretores. Caso a diferença na nota atribuída pelos corretores seja de 200 pontos no total ou 80 pontos em qualquer das competências, a redação será avaliada por um terceiro corretor, e a nota do participante será a média das duas notas que mais se aproximarem. Se ainda assim houver discrepância entre as notas, constitui-se uma banca composta por três professores, os quais atribuirão a nota à redação.

Como podemos observar no Quadro 1, em 2009, o Enem contou com 4.148.721 inscritos e 2.426.474 participantes. Houve um número significativo de abstenções, com 1.722.247 pessoas que se inscreveram e não realizaram as provas referentes às quatro áreas do conhecimento avaliadas – esse quantitativo corresponde a 41,5% do total. Isso indica queda na quantidade de participantes do Enem em relação a 2008 (2.920.560), 2007 (2.738.610) e 2006 (2.783.968).

A retomada do crescimento de participação ocorreu em 2010, com 3.242.776 participantes de 4.626.094 inscritos. O Relatório Pedagógico do Enem 2009/2010 (INEP, 2014) evidenciou o grande número de egressos, com 61% dos inscritos em 2009 e 58,5% em

2010, e sublinhou que o fato se deve ao uso do Enem como forma unificada de ingresso nas universidades federais. Essa prerrogativa provocou o acirramento da disputa pelos primeiros lugares no Enem por Escola, principalmente entre as instituições particulares que usaram a colocação obtida para atrair clientes no mercado educacional.

Outro aspecto abordado pelo relatório foi a coleta de dados sobre a deficiência ou a condição especial dos inscritos em 2010. Até 2009, as solicitações de recursos de acessibilidade eram realizadas sem combiná-las com as demais informações sobre os participantes. Em 2010, os participantes com necessidades específicas passaram a informar as condições de sua especificidade. Em 2009, foram 13.835 solicitações de recursos de acessibilidade²⁴, com 8.210 provimentos; em 2010, foram 31.163 pedidos²⁵, com 20.413 provimentos. A falta de atendimento às solicitações, em parte, deve-se ao não comparecimento dos inscritos para a realização das provas – os demais motivos não foram explicitados no relatório (INEP, 2014).

A Portaria Normativa n. 4, de 11 de fevereiro de 2010 (MEC, 2010c), possibilitou a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Enem, por meio do sistema estadual e federal de ensino, para pessoas que não concluíram o ensino médio em idade apropriada, conforme prescrito no parágrafo primeiro do art. 38 da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996). Nesse caso, as Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal e os IFs tornaram-se unidades certificadoras dos participantes aprovados no Exame.

Essa prerrogativa foi ratificada pela Portaria MEC n. 807, de 18 de junho de 2010 (MEC, 2010a), que passou a instituir o Enem e revogou a Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998 (MEC, 1998), primeira portaria de implementação do Enem, e os demais aparatos legislativos referentes a ela, além da Portaria Normativa n. 4 (MEC, 2010c).

A Portaria MEC n. 807 (MEC, 2010a) viabilizou também a aplicação do Enem para Pessoas Privadas de Liberdade e jovens sob medida socioeducativa que inclua privação de liberdade (§1º, art. 5º), conhecido como Enem PPL.

Em 2010, a Portaria Normativa n. 1, de 22 de janeiro (MEC, 2010b), da Diretoria de Políticas e Programas da Graduação da Secretaria de Educação Superior do MEC, estabeleceu, no art. 7º, que: “O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pode ser utilizado para fins de concessão de financiamento, a critério do Ministério da Educação”. A obrigatoriedade de participação no Enem para concorrer ao financiamento possibilitado pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) foi regulamentada com a

²⁴ Não constam as solicitações de tempo adicional no momento da aplicação das provas.

²⁵ *Idem* à nota de rodapé anterior.

Portaria Normativa n. 10, de 30 de abril de 2010 (MEC, 2010d), da mesma Secretaria; a Portaria Normativa n. 1, de 14 de janeiro de 2011 (MEC, 2011a), do Gabinete do Ministro; e a Portaria Normativa n. 12, de 6 de junho de 2011 (MEC, 2011b), também do Gabinete do Ministro.

Em 2011 e 2012, os índices também aumentaram, com 5.380.856 inscritos em 2011 e 5.791.065, em 2012; e 3.863.653 participantes em 2011 e 4.079.886, em 2012. Além de o maior quantitativo de inscritos no Enem ser formado por egressos – 3.067.520 em 2011 e 3.243.693 em 2012 –, o Relatório Pedagógico do Enem 2011/2012 destaca uma expressiva participação de estudantes cujo ano de conclusão do ensino médio é posterior à edição do Exame, ou seja, os popularmente denominados “treineiros” – 557.578 em 2011 e 719.391 em 2012 (INEP, 2015).

A partir de 2011, ano de criação do Ciência sem Fronteiras (CsF)²⁶, o Enem se configurou como um dos requisitos de inscrição para pleitear uma vaga no programa, em que o candidato deve ter aproveitamento superior a 600 pontos no Exame, conforme determinado nas Chamadas Públicas divulgadas pela Capes, para disponibilização de bolsas na modalidade de graduação sanduíche no exterior, em atendimento ao referido programa. De acordo com informações disponibilizadas no site da Capes, o CsF foi lançado em 26 de julho de 2011, instituído pelo Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011a) e, segundo o MEC (2017), o último edital para os cursos de graduação foi lançado em 2014.

Uma especificidade da edição de 2012 do Enem é o uso como critério de seleção para o primeiro ingresso de egressos do ensino médio nos cursos técnicos na forma subsequente, por meio do Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC), conforme estabelecido no §2º do art. 1º da Portaria MEC n. 671, de 31 de julho de 2013, em que segue o formato do Sisu e tem como finalidade “possibilitar o acesso de estudantes egressos do ensino médio a vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente” (MEC, 2013b).

Conforme os Indicadores Consolidados do Enem 2013 (INEP, 2013), em 2012, em uma iniciativa inédita, o Inep disponibilizou mais de 4,2 milhões de redações corrigidas para vista dos participantes, que puderam verificar a avaliação do texto por competência, de forma a realizar uma análise das dificuldades e do desenvolvimento relativo à produção textual.

²⁶ De acordo com o art. 1º do Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011, o Programa Ciência sem Fronteiras foi instituído “com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias” (BRASIL, 2011a).

Os Indicadores Consolidados do Enem 2013 (INEP, 2013) apresentam 7.173.574 inscritos para essa edição, e os Dados de Abstenção e Eliminação divulgados pelo Inep (2016) mostram que, em 2013, o Enem contou com 5.043.023 participantes, com abstenção de 29,7% – essa edição obteve o maior índice de abstenção desde 2009. Outro fato que caracteriza o Enem 2013 diz respeito à discrepância aceitável da nota da redação entre corretores, que passou a ser de 100 pontos, ou seja, caso a diferença na nota atribuída por eles for acima de 100 pontos no total ou 80 pontos em qualquer das competências, a redação é avaliada por um terceiro corretor; logo, a nota do participante refere-se à média das duas notas que mais se aproximarem.

O Enem 2013 forneceu dados para o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE), implantado pelo Inep em 2014 e adicionado aos dados disponibilizados pelo órgão no Enem por Escola. O Inse contextualiza as medidas de aprendizagem com o nível socioeconômico dos estudantes.

Segundo a nota técnica divulgada pelo Inep (2014, p.1)²⁷: “Trata-se de uma medida cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos por escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais”. De acordo com a referida nota, o Inse foi calculado com os dados da Prova Brasil, da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e do Enem de 2011 e 2013, além das respostas dadas aos questionários contextuais de inscrição nesses eventos. Foram destacadas as respostas dos estudantes que responderam a cinco ou mais questões referentes à posse de bens no domicílio, à contratação de serviços de mensalista ou diarista, à renda familiar mensal (em salários mínimos) e à escolaridade do pai e escolaridade da mãe, perfazendo um total de 10.970.993 estudantes pertencentes a 73.577 escolas. Para o cálculo do Inse, considerou-se a TRI²⁸.

Em nota explicativa²⁹, a Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep assevera que o Inse foi criado para ampliar o monitoramento da qualidade da educação básica, com o escopo de estabelecer relações entre o desempenho escolar e os perfis social, econômico e cultural dos alunos. O Inse possibilita verificar as condições em que cada escola alcançou os resultados e, conseqüentemente, pode fundamentar a elaboração de políticas públicas e a

²⁷ Nota Técnica do Inep (2014). Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2018.

²⁸ O cálculo do Inse também foi detalhado na Nota Técnica do Inep (2014).

²⁹ Nota Técnica da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep (2013). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_indicador_de_nivel_socioeconomico_das_escolas_de_educacao_basica_inse.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2018.

realização de ações destinadas a otimizar a qualidade da educação, bem como a divulgar práticas pedagógicas que colaborem com essa melhoria.

Em nota explicativa sobre o Enem 2013 por escola³⁰, a Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep indica a necessidade de cautela no tocante à utilização dos dados do Enem por Escola, uma vez que o exame tem caráter voluntário, o que influencia a representatividade dos resultados conforme a participação dos estudantes de cada estabelecimento de ensino. A nota explicita que a análise dos resultados deve considerar não somente as médias das proficiências por área, mas também o Inse e o Indicador de Formação Docente da instituição³¹, o qual foi incluído nos resultados do Enem por Escola:

O Indicador de Adequação da Formação Docente analisa a formação dos docentes que lecionam no ensino médio na escola. Apresenta o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona (INEP, 2014, p.3).

Nesse entremeio, os dados para o cálculo do Indicador de Adequação da Formação Docente foram coletados por meio do Censo Escolar da educação básica, referentes a 2013. A nota técnica apresenta: critérios e fórmula para o cálculo das proficiências médias por escola; distribuição das proficiências dos participantes do Enem 2013 em níveis, por escola; critérios para identificar, entre os inscritos no Enem 2013, os alunos considerados concluintes do ensino médio no Censo Escolar 2013; índices contextuais (Inse e Indicador de Formação Docente); critérios para divulgação das proficiências dos estudantes no Enem por Escola 2013, por unidade escolar; e meios de divulgação de resultados e de interposição de recursos.

A Diretoria de Gestão e Planejamento do Inep (2016) informou que o Enem 2014 contou com 8.721.946 inscritos e 6.201.304 participantes, com abstenção de 28,9%, índice abaixo ao da edição anterior. Além do Inse e do Indicador de Formação Docente, o Enem por Escola 2014 apresentou o índice de permanência na escola e incluiu as taxas de rendimento como aprovação, reprovação e abandono, também possibilitadas pelos dados do Censo Escolar da Educação Básica. O índice de permanência verifica se o estudante cursou todo o ensino médio em um mesmo estabelecimento educacional ou não. De acordo com o Inep, o

³⁰ Nota Explicativa da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep (2013). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2013/notatecnicaenem.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2018.

³¹ A Nota Técnica n. 20/2014, da Diretoria de Estatísticas Educacionais do Inep, apresenta a metodologia de cálculo e os resultados gerais do Indicador de Adequação da Formação do Docente da Educação Básica, ensino fundamental e ensino médio, com base nos dados coletados pelo Censo Escolar em 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_indicador_de_a_dequacao_da_formacao_do_docente_da_educacao_basica.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.

levantamento desses dados justifica-se para conhecer as escolas que oferecem educação de qualidade durante todo o ensino médio e as que selecionam educandos para cursarem o 3º ano e, de alguma forma, influenciar nos resultados obtidos pela instituição³².

O ranking do Enem por Escola foi amplamente usado, principalmente pelas instituições particulares, como critério avaliador de qualidade e, conseqüentemente, como influenciador do mercado educacional. Os índices contextuais incluídos no sistema do Enem por Escola pretenderam tornar mais evidentes e distinguir os méritos das escolas e os dos alunos, além de relativizar os resultados obtidos no Exame quanto à condição socioeconômica das escolas e dos estudantes e no tocante à formação dos professores que atuam nesses locais. Assim, ao examinar a classificação, é preciso contextualizar os dados, a fim de obter uma análise real sobre eles.

Em 2014, houve inovações em relação ao Enem-Fies: a Portaria Normativa n.21, de 26 de dezembro de 2014 (MEC, 2014), por meio do art. 3º, alterou o art. 19 da Portaria Normativa n. 10, de 30 de abril de 2010 (MEC, 2010d), e estabeleceu, como condições para solicitação do financiamento junto ao Fies, que os estudantes concluintes do ensino médio a partir do ano letivo de 2010 alcancem média aritmética no Enem de, no mínimo, 450 pontos e não zerem a redação. Assim, a relação de obrigatoriedade entre Enem e Fies deixou de ser de participação e passou a ser de aproveitamento.

O Inep realizou as primeiras parcerias com universidades portuguesas para utilização da nota do Enem na admissão de estudantes brasileiros em 2014. Segundo o histórico disponibilizado pelo MEC (2018), a oficialização dos convênios adveio do fato de muitas instituições daquele país já usarem a nota do Exame para admitir alunos do Brasil. Isso ocorreu desde que o Decreto-Lei n. 36, de 10 de março de 2014 (PORTUGAL, 2014) possibilitou que as próprias IES decidissem sobre a forma de ingresso de estudantes estrangeiros – naquele ano, foram firmados convênios com as Universidades de Coimbra e de Algarve. Eles se ampliaram com o decorrer do tempo e, em 2019, o Inep contava com 46 convênios firmados com universidades portuguesas³³.

Na edição de 2014 do Enem, houve a disponibilização do edital na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para atender às pessoas com necessidades específicas auditivas; e em áudio, para indivíduos com necessidades específicas visuais. Além disso, ocorreram alterações em relação à segurança, com o uso de detectores de metais nos locais de provas.

³² Informação disponibilizada no Portal do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36410-indicador-de-permanencia>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

³³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/enem-em-portugal>>. Acesso em: 9 jan. 2020.

Possibilitou-se o uso do nome social do participante na realização do Exame, mediante requerimento³⁴, cujo objetivo, de acordo com o portal do MEC, é combater o preconceito e o constrangimento. Embora em 2014 tenha sido permitida a utilização do nome social àqueles que assim o requereram, somente na edição de 2015 do Enem, essa prerrogativa passou a compor o edital do Enem – art. 2.1 do Edital n. 6, de 15 de maio de 2015 (BRASIL, 2015).

Uma curiosidade do Enem 2014 foi a reaplicação do Exame duas vezes a 31 candidatos no estado de Pernambuco. De acordo com a Assessoria de Comunicação Social do Inep, eles realizaram as avaliações pela segunda vez em dezembro, em função de falta de energia elétrica nos locais de provas durante a primeira aplicação. Entretanto, o caminhão que continha as respostas foi roubado no estado do Rio de Janeiro, o que levou à segunda reaplicação em janeiro do ano subsequente.

Em 2015, segundo dados da Diretoria de Gestão e Planejamento do Inep (2016), o Enem contabilizou 7.746.436 inscrições e 5.608.420 participantes, com 27,6% de abstenções, índices inferiores aos da edição anterior. Com o objetivo de reduzir a quantidade de abstenções do Enem e o gasto do dinheiro público, conforme o Edital n. 6 (BRASIL, 2015) – Enem 2015, os candidatos isentos do pagamento da taxa de inscrição³⁵ e que não compareceram nos dois dias de prova poderiam perder esse benefício na edição seguinte do Exame, em 2016, caso não justificassem a falta. Também com o intuito de cortar custos, em 2015, o MEC não enviou para os participantes, pelos Correios, o cartão de inscrição no Enem, que poderia ser consultado e impresso por meio do site do Inep.

O item 1.10 do Edital n. 6 (BRASIL, 2015) descreve que os participantes que não haviam completado 18 anos no primeiro dia de prova e que concluiriam o ensino médio após 2015 poderiam participar do certame apenas como autoavaliação ou como “treineiros”. Eles não poderiam usar os resultados do Enem para acesso ao ensino superior ou requerer certificação do ensino médio, o que se justifica pela recorrência de jovens que acessavam a justiça para requererem o ingresso no ensino superior – e a consequente certificação no ensino médio – mediante o uso da nota do Exame (quando esta era suficiente para o ingresso na universidade), mesmo sem terem concluído o ensino médio ou completado 18 anos na data de

³⁴De acordo com o site do Governo do Brasil, em 2014, a solicitação de uso do nome social foi realizada via telefone do Inep, cujo número constava no site de inscrição: 0800-616161. Por meio desse canal, o participante solicitava um requerimento que, por sua vez, era encaminhado via e-mail.

³⁵Conforme o item 3.3 do Edital n. 6 (BRASIL, 2015), podem ser isentados da taxa de inscrição no Enem: participante concluinte do Ensino Médio no ano de 2015, matriculado em qualquer modalidade de ensino em escola da rede pública, declarada ao Censo Escolar da Educação Básica; participantes com renda familiar *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio, que cursaram o ensino médio completo em escola da rede pública ou como bolsista integral em escola da rede privada; e participantes que declararam ser membros de família de baixa renda ou estar em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

realização do Enem. Ainda que os editais das edições anteriores mencionassem o inciso II do art. 38 da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), que trata da conclusão do ensino médio por meio de exames supletivos apenas para os maiores de 18 anos, tornaram-se comuns os recursos na justiça, provavelmente em virtude de se possibilitar a realização das provas a todos os interessados sem mencionar restrições ao aproveitamento dos resultados para o acesso ao ensino superior, situação que foi vetada a partir da edição de 2015.

Outra especificidade da edição 2015 do Exame foi o encerramento da divulgação das notas do Enem por Escola. Conforme nota de esclarecimento emitida pelo Inep (2017), a última edição do certame a disponibilizar as médias por escola foi a de 2015, divulgada em 2016. Segundo a referida nota, as equipes técnicas responsáveis pelo Exame, há tempos, sugeriam o encerramento da divulgação do Enem por Escola e o aperfeiçoamento do Saeb, por entenderem que este poderia fornecer dados mais adequados à avaliação da qualidade escolar.

A principal inadequação de interpretação dos dados do Enem por Escola, apontada pelos técnicos, diz respeito à atribuição de apenas uma nota aos estudantes em vez de considerar as notas por área do conhecimento, ainda que o Inep tenha divulgado as notas separadamente, conforme as escalas advindas da aplicação da TRI. Para evitar equívocos em relação à interpretação dos dados oferecidos pelo Enem por Escola, o Inep apresentou índices de contextualização das informações para respaldar a interpretação dos resultados, sem, entretanto, alcançar os índices esperados, o que culminou no encerramento da divulgação do Enem por Escola.

O ano de 2016 foi marcado por intensas modificações no cenário político. O Enem, assim como toda a educação brasileira, sofreu os efeitos desse contexto. Com o *impeachment* de Dilma Rousseff, então Presidente da República, foram aprovadas, durante a gestão do Presidente Michel Temer, as reformas polêmicas e contundentes que afetam de forma definitiva a educação brasileira.

Dentre essas ações, destacam-se: a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a), instituída por meio da MP n. 746 (BRASIL, 2016b)³⁶, que reforma o ensino médio e altera a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996); a Emenda Constitucional (EC) n. 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016a)³⁷ – gerada por meio da PEC n. 241 (Câmara dos Deputados) (BRASIL, 2016c) ou n.

³⁶Foi aprovada contrariamente à consulta pública realizada pela internet, cujos números perfizeram 4.551 votos a favor e 73.554 contrários. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

³⁷A referida EC foi aprovada contrariamente à consulta pública realizada pela internet, cujos números perfizeram 23.766 votos a favor e 345.656 contrários. Disponível em:

55 (Senado Federal) –, que instituiu um novo regime fiscal para o país e congelou os gastos com educação e saúde por 20 anos; e o Movimento Escola sem Partido, que inspirou diversos Projetos de Lei (PLs) nas esferas federal, estaduais e municipais, com base na pretensa neutralidade política e ideológica em sala de aula, principalmente no que se refere à educação sexual e religiosa – Programa Escola sem Partido.

Com o apoio da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), tais reformas sofreram críticas e protestos dos alunos do ensino médio, que protagonizaram o movimento de resistência denominado “Primavera Secundarista”, com início em 2015, no estado de São Paulo, quando os estudantes das escolas públicas ocuparam as escolas em protesto à proposta de reorganização da rede estadual de ensino pelo então governador Geraldo Alckmin (PSDB-SP). De acordo com Piolli, Pereira e Mesko (2016), na ocasião, mais de 200 estabelecimentos estaduais de ensino foram ocupados por mais de 60 dias. A reorganização, que não ocorreu, fecharia 92 instituições e, conseqüentemente, desencadearia a demissão de centenas de professores. Aos poucos, outras pautas foram acrescentadas ao Primavera Secundarista, inclusive as reformas acima mencionadas, o que culminou com a ocupação de mais de 1.200 escolas e IFs, além de 139 universidades no Brasil, conforme nota da UBES.

Em decorrência da Primavera Secundarista, o Inep decidiu adiar a aplicação do Enem 2016 nas escolas que estavam ocupadas. Segundo nota divulgada no site da UBES e assinada também pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pela Associação Nacional dos Pós-graduandos (ANPG), o adiamento foi desnecessário, uma vez que o próprio Exame adveio da luta pela democratização da universidade e poderia ser realizado normalmente nas escolas ocupadas, mediante o diálogo com os alunos. Acrescentam ainda que o adiamento pode ter sido uma tentativa do MEC de colocar os estudantes uns contra os outros e enfraquecer o movimento.

O Inep (2016), por sua vez, esclareceu que a aplicação posterior àqueles que fariam provas nas escolas ocupadas seria fundamental para garantir a segurança necessária aos participantes e às provas. A reaplicação se estendeu também aos que não realizaram a prova na primeira aplicação por motivos diversos, como problemas com infraestrutura e interrupção de energia. De acordo com os Indicadores Consolidados Enem 2016 – Segunda Aplicação, as provas aconteceram para 277.624 pessoas inscritas, dentre as quais 273.521 decorreram das ocupações, conforme o resumo da segunda aplicação do Enem 2016, que também apontou

altos índices de abstenção, sendo 39,68% no primeiro dia e 41,42% no segundo dia da reaplicação.

Os índices de abstenção da segunda aplicação foram superiores aos gerais. Conforme a Diretoria de Gestão e Planejamento do Inep (2016), em 2016, o Enem teve 8.356.215 inscritos e 5.848.619 participantes, com 2.507.596 ausentes (30% de abstenções), taxa superior à da edição de 2015. Esses dados levam ao entendimento de que as ações realizadas em 2015, visando à redução de abstenções e à consequente diminuição de gastos, não obtiveram o efeito pretendido de maneira imediata.

Em 2016, o Enem trouxe uma novidade tecnológica: o aplicativo gratuito Enem 2016 para *smartphones e tablets* que usam as plataformas *Android, iOS e Windows Phone* (INEP, 2016). São disponibilizados dados sobre a situação da inscrição e o cadastro, o cronograma, os locais de provas, o cartão de confirmação; os comunicados oficiais do Inep, as perguntas frequentes, o gabarito e o resultado das provas. Além disso, possibilita que o participante realize um *checklist* do passo a passo do Exame e receba alertas sobre notificações – com essa iniciativa, MEC e Inep caminham junto às inovações tecnológicas do tempo atual. Os demais canais, como site e telefone, continuaram com o atendimento aos usuários, pois muitos candidatos não têm acesso aos mecanismos necessários ao aplicativo, e algumas ações, como a inscrição, só podem ser realizadas pelo site (INEP, 2016).

Outra inovação do Enem 2016, também relacionada ao uso das tecnologias, foi a identificação biométrica dos participantes, prevista no item 11.6 do Edital n. 10, de 14 de abril de 2016 (BRASIL, 2016). Ela consta na ficha de identificação do candidato e integra os procedimentos adotados pelo Inep para melhorar a segurança do processo e evitar fraudes. A preocupação com a segurança do Exame prosseguiu na edição de 2017, quando uma parceria entre MEC, Inep e Polícia Federal desenvolveu a Operação Passe Fácil³⁸, para monitorar quadrilhas visando combater e coibir fraudes nas provas.

Em 2016, o Movimento Escola sem Partido (Escola sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento EIRELI– ME, também denominada Associação Escola sem Partido) ajuizou uma Ação Civil Pública (ACP n. 0064253-55.2016.4.01.3400) contra o Inep, no Juízo Federal da 4ª Vara da Seção Judiciária do Distrito Federal, e solicitou liminarmente, ou seja, antes do julgamento do mérito da ação, que fosse declarada a nulidade do critério de avaliação da

³⁸ De acordo com o Inep: “Foram 62 mandados, 31 de busca e apreensão e 31 de conduções coercitivas em 13 estados da federação – Pernambuco, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Pará, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte e São Paulo – além do Distrito Federal”. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo2/-/asset_publisher/GngVoM7TApe5/content/enem-2017-com-baixo-numero-de-eliminacoes-e-ocorrencias-consolida-parceria-entre-mec-inep-e-orgaos-de-seguranca/21206?inheritRedirect=false>. Acesso em: 4 dez. 2018.

redação do Enem que previa a atribuição de nota zero às redações que desrespeitassem os direitos humanos, conforme os itens 14.9 e 14.9.4 do edital. Solicitou também que o Inep fosse condenado a se abster de aplicar esse critério na correção das redações dos participantes do Enem de 2016 e a não adotá-lo nas edições subsequentes do Exame. Esse primeiro pedido foi negado pela justiça, o que levou a Associação Escola sem Partido a impetrar o Agravo de Instrumento (AI) n. 0072805-24.2016.4.01.0000/DF, solicitando a antecipação de tutela recursal para excluir o referido critério do edital do certame.

Conforme o AI constante no processo supracitado e assinado pelo advogado Rômulo Martins Nagib, o Escola sem Partido alegou que o critério de atribuir nota zero às redações que contrariam os direitos humanos ofende as garantias constitucionais da livre manifestação do pensamento e da liberdade de consciência e de crença (CF, art. 5º, IV, VI e VIII) e os princípios constitucionais do pluralismo de ideias (CF, art. 206, III), da impessoalidade (CF, art. 37, caput) e da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (CF, arts. 1º, V; 5º, caput; 14, caput; 17, caput; 19, 34, VII, ‘a’, e 37, caput) (BRASIL, 1988).

O argumento centra-se na ideia de que o quesito do edital em si viola os direitos humanos por impor que os participantes exponham ideias que podem não ser fiéis a seus pensamentos por medo de eliminação do Enem, o que pode significar a exclusão do candidato da universidade. Outro argumento usado indica que o Inep não define, no edital e nem no manual de redação, a que direitos humanos refere-se e, tampouco, menciona a legislação que trata dos direitos humanos.

Em sua manifestação por meio do procurador federal Leonardo Siciliano Pavone, o Inep expôs que a ACP foi proposta nove meses após a divulgação do edital e poucos dias antes da divulgação das notas de redação, o que leva ao entendimento de que o Escola sem Partido tencionava tumultuar o Enem e remete a uma figura jurídica denominada “risco criado”, que, segundo o procurador, deve ser rechaçada. Além disso, argumenta que o quesito de correção questionado não obsta o direito de expressão do pensamento, uma vez que este encontra limites na própria lei, de forma que a liberdade de expressão não seja usada como subterfúgio para manifestações preconceituosas e que incentivem a violência e a intolerância:

[...] toda e qualquer manifestação de opinião que venha, direta ou indiretamente, a promover preconceito, discriminação, marginalização, estigmatização ou exclusão se coloca em colisão com o princípio do respeito à dignidade humana e, portanto, passa ser considerada um ato abusivo, infundado e ilegítimo e, em si mesmo, uma violação dos direitos humanos (PAVONE, 2017, p.9).

De acordo com Pavone (2017), o respeito aos direitos humanos faz parte da formação educacional e está profundamente relacionado à preparação para o exercício da cidadania, conforme o art. 205 da CF/1988 (BRASIL, 1988) e a Resolução CNE/CPn. 1, de 30 de maio de 2012 (BRASIL, 2012b), que determina as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. O procurador recorre a diversos preceitos normativos para embasar o argumento de que o direito à educação compreende, dentre outros, a educação em direitos humanos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014); a CF/1988 (BRASIL, 1988); o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3 – Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009– BRASIL, 2009); e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2007b). Esses preceitos embasam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos, de 2013, coincidentemente, ano em que o Inep incluiu, no edital do Enem, a regra de respeito aos direitos humanos como item obrigatório na redação, sob pena de eliminação do participante.

Em princípio, o pedido de julgamento antecipado da tutela principal da ACP, interposto pelo Escola sem Partido, para excluir o referido critério do edital do Enem, foi negado tanto em primeira instância (Processo n.: 64253-55.2016.01.3400), pelo juiz federal da 4ª Vara da Seção Judiciária do Distrito Federal, Frederico Botelho de Barros Viana, como no AI (n. 0072805-24.2016.4.01.0000/DF), pelo desembargador Carlos Moreira Alves. Como os pedidos foram negados, não houve mudança na correção das redações do Enem de 2016.

Em 2017, a Associação Escola sem Partido protocolou novo AI (n. 0017478-60.2017.4.01.0000), refazendo os pedidos de anulação dos itens 14.9 e 14.9.4 do edital do Enem de 2017, segundo os quais seria atribuída nota zero à redação que desrespeitasse os direitos humanos. Esse recurso não foi aceito, mas foi retomado o julgamento do recurso anterior e, dessa vez, o pedido de suspensão da aplicabilidade da atribuição de nota zero às redações que desrespeitassem os direitos humanos foi acatado pelo desembargador Carlos Moreira Alves e pelo juiz federal Evaldo de Oliveira Fernandes Filho, tendo sido negado pelo desembargador Souza Prudente, que teve seu voto vencido.

Após leitura e reflexão a respeito dos votos proferidos pelos juristas, chegamos ao entendimento de que a razão assiste ao desembargador Souza Prudente. Constitui-se, pois, incoerência educacional possibilitar a aprovação, em processos seletivos de qualquer natureza, de pessoas que se posicionam por transgredir as leis, sob pena de se tornar desnecessário o ordenamento jurídico. Se assim o fosse, cada indivíduo estaria subordinado

apenas ao próprio pensamento, em total e irrestrita liberdade de expressão, o que permitiria, inclusive, desrespeitar os direitos que nos colocam na condição de humanos. Nas palavras de Prudente (2017, p. 7):

[...] o conteúdo há de se sobrepor à forma. Não se pode prestigiar uma redação formalmente perfeita que contenha apologia ao crime, apologia ao terror, apologia à discriminação racial ou de sexo ou de condição social. Não há como se admitir uma redação que possa incentivar o assassinato de *gays* ou de qualquer postura de pessoas que têm a liberdade de optar pelo gênero que possa lhe traduzir numa condição de bem-estar e de felicidade humana. Qualquer redação que traga esse conteúdo negativo dos valores fundamentais da pessoa humana numa tradução agressora da dignidade da pessoa humana como fundamento maior do Estado democrático do direito merece nota zero.

Não encontramos plausibilidade na justificativa do desembargador Carlos Moreira Alves, ao justificar a concessão da referida liminar. Alves (2017, p.5) admite que “a ordem de respeito aos direitos humanos, [...] sequer necessitaria de vir a ser recomendada, porque impositiva pelo ordenamento jurídico nacional e internacional” e, em seguida, afirma que a atribuição de nota zero ao texto que desrespeite os direitos humanos não se trata de critério de correção de prova, mas, sim, de “negativa de correção da mesma [*sic*], mediante atribuição de nota zero sem que se faça tal atribuição mediante a avaliação intelectual de seu conteúdo ideológico” (*idem*). Ao constatar que o participante do Exame, em seu texto, (des)respeitou o ordenamento jurídico nacional e internacional referente aos direitos humanos, atribuindo-lhe nota zero ou diferente de zero, conforme cada texto, o corretor claramente realiza a avaliação intelectual do conteúdo ideológico, como pretende o relator.

Ademais, a correção das redações que desrespeitem os direitos humanos, valorando-os em menor grau, como propõe o juiz Evaldo de Oliveira Fernandes Filho, em seu voto, não abarca as transgressões legais, morais, sociais e educacionais desses textos. De fato:

Não é banindo um discurso contra os direitos humanos, contra o Estado democrático de direito, enfim, contra as cláusulas pétreas e todas aquelas garantias que nos são muito caras que vamos deixar de ter essas e outras violações (FERNANDES FILHO, 2017, p. 1).

Entretanto, apenas o fato de valorar esses discursos, em maior ou menor grau, é, em si, incoerente, uma vez que tais discursos contraventores não deveriam ser considerados e, muito menos, valorados. Aceitar a premissa de Fernandes Filho (2017) seria o mesmo que admitir que o Enem tem o poder de banir discursos contra os direitos humanos, o Estado democrático de direito e as cláusulas pétreas. Em nosso entendimento, a pretensão do Exame é de, no

máximo, coibir tais discursos, bem como o exercício da lei e da justiça não bane contravenções ou crimes, apenas os coíbe.

No meio científico, tem-se que as representações sociais constituídas no cotidiano por meio de falas e discursos das pessoas comuns são capazes de naturalizar discursos, criando realidades. Nas palavras de Moscovici (2010, p. 33):

[...] cada um de nós está obviamente cercado, tanto individualmente como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos quer não, e nos atingem sem que o saibamos.

De fato, conceber a correção e valoração de textos que declaradamente são contra os direitos humanos contribuirá para o desenvolvimento e o estabelecimento de representações que podem naturalizar o discurso contra esses direitos. Isso contraria os pressupostos da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) (§ 9º, art. 26) que, por sua vez, determina a inclusão dos direitos humanos nos currículos escolares da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio.

Assim, conforme a decisão judicial supramencionada, na edição de 2017 do Enem, os corretores não puderam considerar os itens 14.9 e 14.9.4 do edital e não foi possível anular as redações cujos conteúdos desrespeitassem os direitos humanos. No Edital n. 16, de 20 de março de 2018 (BRASIL, 2018c), não constou mais a previsão da atribuição de nota zero à redação por desrespeito aos direitos humanos, como havia sido solicitado pelo Movimento Escola sem Partido.

De acordo com a Sinopse Estatística do Enem 2017, essa edição teve 6.731.341 inscritos³⁹, 4.426.755 presentes nos dois dias de prova e 4.710.860 presentes se considerarmos os que compareceram em ambas as datas e os que se apresentam em apenas um dos dias do certame. A partir de 2017, as provas passaram a ser aplicadas em dois domingos subsequentes, diferentemente das edições anteriores, que aconteciam no sábado e no domingo do mesmo final de semana.

A alteração decorreu da consulta pública realizada pelo MEC, por meio do portal do Inep, de 18 de janeiro a 17 de fevereiro de 2017, em que obteve 601.352 respostas. O resultado disponibilizado pelo Inep (2017) mostrou que 63,7% dos participantes optaram pela manutenção da realização do Exame em dois dias, em vez de um dia. Quanto aos dias da

³⁹A quantidade de inscrições constante no Portal do Inep difere do número apresentado na Sinopse Estatística do Enem 2017 – nesta, são informados 6.731.341 inscritos, e naquele, 6.731.186.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/813139>; <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/sinopse-estatistica-do-enem-e-divulgada-pela-primeira-vez-pelo-inep/21206>. Acesso em: 5 dez. 2018.

semana a serem realizadas as provas, a maioria, 42,% preferiu que as provas ocorressem em dois domingos seguidos, 34% optaram por domingo e segunda-feira e 23%, pela manutenção das provas no sábado e domingo de um mesmo fim de semana. Essa alteração resolveu a questão dos sabatistas, que adentravam o local da prova com os demais candidatos e aguardavam até as 19h para responderem às questões e elaborar a redação. Com isso, houve redução de despesas, e muitos participantes que trabalham aos sábados também foram beneficiados com a alteração.

Ao considerar que os participantes do Enem realizam as provas na cidade onde residem, diferentemente dos vestibulares, quando muitos precisam se deslocar, a alteração nos parece positiva e contribui para o ajuste da avaliação, pois possibilita um período de tempo para descanso físico e mental dos estudantes entre a realização das provas.

Outra mudança decorrente das sugestões apresentadas na consulta foi a realização da prova de redação no primeiro dia, junto às provas de Linguagem, Código e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nessa situação, eles tiveram 5 horas e 30 minutos para concluir a prova e, no segundo dia, 4 horas e 30 minutos, quando fizeram as provas de Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Apesar de ser multidisciplinar, a redação, por sua natureza e por seu posicionamento no currículo escolar, está intrinsecamente relacionada à linguagem. Sua realização junto à prova de Linguagem e suas Tecnologias parece proporcionar sensação de conforto e organização curricular aos participantes, algo que consideramos positivo.

Tanto os cadernos de questões como os cartões de respostas foram personalizados com os nomes dos participantes e entregues apensados, diferentemente das edições anteriores, quando foram entregues separados e o participante precisava fazer a correspondência do cartão de resposta com a cor da prova. Os tipos de provas continuaram sendo divididos por cores, o que certamente oferece mais tranquilidade aos candidatos, que não precisarão se preocupar com a composição do caderno de provas e poderão se concentrar ainda mais na realização das questões.

A possibilidade de aplicação do exame por meio de computador foi abordada na consulta; entretanto, 70% dos respondentes pensam que isso não deve ocorrer – esse resultado pode estar relacionado com a falta de confiança em relação às tecnologias. Muito tem sido falado a respeito de *softwares* espiões que agem na internet, especificidade que, associada a outras questões de segurança, como a identidade de quem está realizando a prova, podem ter influenciado o desfecho da consulta.

A partir da edição de 2017, no Governo Temer, o Enem passou a ser regulamentado pela Portaria MEC n. 468, de 3 de abril de 2017 (MEC, 2017), que revogou a Portaria MEC n. 807 (MEC, 2010a). Com a mudança, o Exame deixou de certificar o ensino médio, e os jovens e adultos voltaram a se submeter ao Encceja. De acordo com o Inep (2017), nos últimos anos, o Enem não tem se configurado como uma prova para certificação do ensino médio porque suas exigências vão além disso. Em 2016, dos 1.033.761 inscritos que solicitaram a certificação, somente 7,7% a conseguiram.

Apesar do baixo índice de aprovação, em uma perspectiva inclusiva, deveriam ser ofertadas as duas opções de certificação, o Encceja e o Enem, visto que este último foi originalmente criado para avaliar o desempenho dos alunos no ensino médio. A ampliação de oportunidades corrobora a universalização e a democratização do ensino, conforme previsto na legislação educacional brasileira, como na Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), e nos acordos internacionais, a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Além das situações previstas nas edições anteriores, em 2017, a isenção do pagamento de taxas foi estendida aos cadastrados no Cadastro Único (CadÚnico), junto ao Ministério de Desenvolvimento Social (MDS)⁴⁰, conforme o item 3.3.1.3 do Edital Inep/Enem n. 13, de 7 de abril de 2017. Ao solicitar a isenção, na inscrição, foi facultado ao participante informar o Número de Identificação Social (NIS)⁴¹, que permite uma busca automática de informações. Entretanto, quem não possuía o NIS pôde fazer uma declaração a respeito da condição de isento, sob pena de eliminação do Exame, caso se confirmasse a falsidade das declarações, de acordo com o item 4.4 do edital. Tal procedimento pretende otimizar a verificação da necessidade financeira do participante do Enem e, paralelamente, integra a política de ampliação de oportunidades, uma vez que não exclui os que não têm o NIS (BRASIL, 2017b).

No Enem de 2017, permaneceu a regra de perda da isenção para a edição subsequente a quem era isento, não compareceu para realizar o exame e não justificou a falta. Entretanto, a partir dessa edição, a justificativa não pôde ser realizada via autodeclaração, como nas edições

⁴⁰“O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, permitindo que o governo conheça melhor a realidade socioeconômica dessa população. Nele são registradas informações como: características da residência, identificação de cada pessoa, escolaridade, situação de trabalho e renda, entre outras. A partir de 2003, o Cadastro Único se tornou o principal instrumento do Estado brasileiro para a seleção e a inclusão de famílias de baixa renda em programas federais [...]. O Cadastro Único está regulamentado pelo Decreto n. 6.135, de 26 de junho de 2007, e outras normas”. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/cadastro-unico/o-que-e-e-para-que-serve>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

⁴¹ O NIS é um número de cadastro realizado pela Caixa Econômica Federal “que permite identificação do trabalhador nos diversos cadastros bem como do cidadão brasileiro beneficiário de Programas Sociais e do cidadão que se enquadra nas condições estabelecidas pelas Políticas Públicas de Governo Federal, estadual ou municipal”. Disponível em: <<http://www.caixa.gov.br/cadastros/nis/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

anteriores; logo, os faltosos precisariam apresentar atestado médico ou outro documento oficial para justificar a falta, conforme prevê o item 3.3.7.1 do edital (BRASIL, 2017b).

Nesses termos, as alterações relativas aos procedimentos de isenção sinalizam a exigência de compromisso do participante com o Enem e a redução de gastos públicos. Ao mesmo tempo, indicam que a preocupação da gestão pública educacional no tocante à democratização do acesso ao Exame começa a ser reduzida, assim como as oportunidades educacionais e profissionais proporcionadas por ele.

Houve alterações também para os participantes do Enem com necessidades específicas. As solicitações de tempo adicional para atendimento especial foram requeridas na inscrição, segundo o item 2.2.2 do edital, e não no dia da prova, como nas edições anteriores. Entendemos que esse arranjo se configura como planejamento para melhorar o processo de aplicação. Entretanto, poderia ter sido facultado também que se fizesse a solicitação no dia do exame, uma vez que a condição da pessoa com necessidades específicas pode ser alterada entre o período de inscrição e o dia de realização da prova. Nessa edição do Enem, em caráter experimental e facultativo, o Inep disponibilizou para os estudantes surdos a videoprova, que consiste na tradução das questões do Exame para Libras. Ela foi prevista nos itens 2.2.2.1 e 2.2.2.2 do edital, e os materiais em vídeo foram desenvolvidos pelo Inep, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Compreendemos que essa ação ratifica a inclusão de PNEs no Enem e divulga a Libras, cuja apropriação pelas comunidades surda e ouvinte certamente contribuirá para a inclusão em si (BRASIL, 2017b).

A videoprova continuou a ser disponibilizada no Enem 2018, conforme o item 7.2.2 do Edital n. 16 (BRASIL, 2018c). Segundo o portal do Inep (2018), nessa edição foram computados 5.513.662 inscritos e houve 24,9% de ausências no primeiro dia e 29,2%, no segundo, o que configura ligeira queda no número de abstenções, provavelmente incentivada pelas mudanças nas solicitações de isenção de pagamento.

Em 2018, houve alterações em relação às referidas solicitações, as quais foram realizadas em período anterior ao da inscrição, assim como as justificativas do não comparecimento ao Exame de 2017 para os que precisavam solicitar a isenção em 2018. Essas condições foram previstas nos itens 1.3, 1.3.1, 1.3.2 e 1.4 do edital (BRASIL, 2017b) e justificam-se por dar um prazo de recurso para quem não teve a solicitação de isenção atendida, o que colabora com a ampliação das possibilidades de participação no Enem.

De acordo com o Inep (2018), 83,8% dos ausentes no Enem 2017 estavam isentos. A necessidade de justificar a ausência para solicitar nova isenção pode ajudar na diminuição dos

índices de faltosos e dos gastos públicos. A isenção foi estendida também aos participantes do Enem que realizaram o Encceja no ano anterior e conseguiram a certificação na área de conhecimento em que se inscreveram, conforme o item 4.8.2 do edital (BRASIL, 2018c).

Percebemos movimentos que comunicam o enrijecimento do acesso ao processo, como as justificativas documentadas que abordam a ausência aos solicitantes de isenção, e outros que comunicam ajuste às necessidades dos que nele foram incluídos. Um exemplo disso foi o acréscimo, em 2018, de 30 minutos a mais que no Enem 2017 para a realização das provas no segundo domingo (Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática), perfazendo cinco horas.

Alterações realizadas no Enem parecem ratificar a adaptação do processo às emergências dos inscritos. Em 2018, foi aberta a possibilidade de solicitar a reaplicação do exame para os que não conseguiram chegar ao local de prova por problemas logísticos. Conforme o item 19.3 do edital, o participante pôde solicitar, em até cinco dias úteis após o último dia de aplicação, a reaplicação das provas – posteriormente, a Comissão de Demandas analisaria a solicitação para aprová-la ou não. Outra possibilidade de reaplicação prevista no edital (item 19.4) atende aos participantes em condição de classe hospitalar⁴² e que não conseguiram ser atendidos na aplicação regular, seja por não solicitarem o atendimento no período de inscrição ou pela inviabilidade do atendimento na aplicação regular. Ou seja, abriu-se uma possibilidade para que o estudante não precise esperar um ano para realizar a próxima edição do Enem (BRASIL, 2018c).

Nos limites entre a inclusão e a exclusão, o Enem adentra o terreno da diversidade religiosa. Uma mudança no edital de 2018 diz respeito à obrigação de o participante permitir que artigos religiosos, como burca e quipá, sejam revistados pelo aplicador (item 15.1.11), sob pena de eliminação (item 16.1.19) (BRASIL, 2018c). Essa determinação se configura bastante controversa: até 2016, era permitido aos sabatistas participarem das provas em horário diverso dos demais candidatos em respeito à religião e, em 2018, os portadores dos referidos artigos religiosos são obrigados a permitirem revista, o que pode contrariar preceitos religiosos.

A leitura desses posicionamentos nos permite entender que, no caso dos sabatistas, a permanência nos locais de prova após a saída dos demais participantes não colocava aqueles em situação de desigualdade com estes, uma vez que todos teriam a mesma quantidade de

⁴² De acordo com o item 7.6.1 do Edital Inep/Enem 2018: “É considerado participante em situação de Classe Hospitalar aquele cujo processo formal de escolarização ocorre no interior de instituição hospitalar ou afim, na condição de estudante internado para tratamento de saúde” (BRASIL, 2018c).

horas para realizar a prova. A falta da revista, por sua vez, fere o princípio da igualdade, já que todos os participantes devem submeter-se à revista.

Nesses termos, a questão da diversidade foi abordada por Silveira, Barbosa e Silva (2015, p. 1101-01, 1101-02), segundo os quais:

Um dos aspectos positivos de um exame nacional e de um sistema como o Sisu é o favorecimento da mobilidade dos estudantes para instituições de ensino superior nos mais variados locais do país, possibilitando também que sujeitos oriundos de regiões menos desenvolvidas desloquem-se para outras mais desenvolvidas. Esta mobilidade é interessante não somente para a criação de lideranças em todos os estados da federação, mas igualmente para estabelecer um ambiente multicultural em nossas universidades.

Assim, Silveira, Barbosa e Silva (2015) ratificam a importância da mobilidade que pode haver com uma avaliação nacional, no sentido da multiculturalidade nas universidades e da distribuição de lideranças pelo país. Entretanto, ao investigarem o Enem, os autores encontraram um índice de mobilidade baixo entre os estados brasileiros – 13,2%. Além disso, tal elemento prevalece entre os estudantes advindos dos estados mais ricos da federação e de escolas com melhor nível socioeconômico. Concluem, dessa forma, que há a necessidade de aprimoramento do Enem/Sisu.

Como pudemos verificar, nos últimos anos, o Enem sofreu diversas alterações em diferentes contextos políticos. Muitas dúvidas surgiram, e respostas foram apresentadas, cenário que levou (e leva) os professores a buscarem apoio e respaldo, principalmente em seus pares. Dialogar sobre os questionamentos, as incertezas, as angústias, as esperanças, os saberes e as práticas que vêm sendo desenvolvidas pode gerar mais segurança para docentes e alunos do ensino médio.

2.2 Estado do conhecimento: o Enem nas pesquisas

Para situarmos o estudo nesse cenário específico e dialogarmos com investigações já concluídas, apropriamo-nos dos fundamentos e procedimentos das pesquisas denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento”.

A produção acadêmica na área de educação e o consequente aumento no número de publicações têm gerado, em pesquisadores e profissionais da educação, a sensação de conhecimento difuso, apesar de abundante. Nesse sentido, estudos relativos ao estado da arte ou do conhecimento oferecem aporte metodológico para identificar a produção científica de determinada área, inserida em tempo e lugar específicos, além de verificar como se constitui

essa produção. Também se dedicam a reunir e agrupar publicações científicas, conforme categorias elencadas pelos investigadores que as realizam; e permitem diagnosticar e analisar especificidades do campo teórico investigado, como recorrência e relevância de temas e objetos de pesquisa, metodologias, procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados, fundamentos teóricos, dentre outros aspectos.

Em relação aos estados da arte e do conhecimento, Ferreira (2002, p. 258) usa os dois termos como sinônimos:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas [as pesquisas] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Em Morosini (2015, p. 102), encontramos o uso da nomenclatura “estado do conhecimento” como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Por seu turno, Romanowski e Ens (2006, p. 39) salientam que, para caracterizar um estado da arte:

[...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’.

Não temos a pretensão de apresentar e sistematizar a produção científica relacionada à temática deste estudo, o que demandaria uma investigação com objeto e metodologia próprios. Nosso intuito é contextualizar o tema no cenário científico e dialogar com pesquisas relacionadas a ele. Assim, de acordo com a distinção realizada por Romanowski e Ens (2006), apresentamos o estado do conhecimento deste trabalho por meio da categorização das teses e dissertações encontradas no BTDC/Capes.

Sem delimitarmos o período de tempo, localizamos as teses de doutorado que contemplavam o filtro “Enem”, em que obtivemos 147 resultados. Iniciamos a leitura dos resumos e verificamos que, algumas vezes, ela não era suficiente para estabelecer a relação entre a pesquisa realizada e o Enem.

Essa sensação de insuficiência em relação à leitura dos resumos foi abordada por Ferreira (2002), ao distinguir dois momentos do trabalho: identificação e quantificação dos dados bibliográficos; e inventário das produções pesquisadas. Segundo a autora, é no segundo momento que o investigador sente que somente a leitura do resumo não demonstra efetivamente a temática do estudo.

Oportunamente, passamos a recorrer aos textos na íntegra para estabelecer essa relação. Levantamos todas as teses em que o Enem perpassa o texto, de forma principal ou transversal. Conforme realizávamos as leituras, separávamos os trabalhos que dialogavam entre si, no todo ou em parte, em categorias que representam, de forma generalizada, o posicionamento do Exame na pesquisa em análise, como pode ser observado no Quadro 2:

Quadro 2 – Levantamento de teses sobre o Enem – 2001 a 2018⁴³

N.	Categoria	Número de teses
1	A acessibilidade do Enem	3
2	Estudos de questões/conteúdos do Enem	46
3	Impactos do Enem em temáticas diferentes dos saberes e práticas dos professores ⁴⁴	11
4	Impactos do Enem nos saberes e nas práticas de professores	11
5	Impactos sobre o Enem ⁴⁵	3
6	O Enem como mensurador de qualidade	17
7	O Enem e a avaliação que realiza ⁴⁶	2
8	O Enem e as medidas de inteligência	2
9	O Enem e as políticas públicas de acesso ao ensino superior	11
10	O Enem e as políticas públicas de certificação de jovens e adultos	1
11	O Enem e a liberdade de expressão	1
12	O Enem e os currículos	13
13	Representações midiáticas do Enem	1
14	Teses em que o Enem é citado mas não é problematizado	16
15	Teses não localizadas	4
15	Teses que não tratam do Exame Nacional do Ensino Médio	5
Total		147

Fonte: Elaboração e grifo das autoras, com base no BTB/Capes (2020).

Verificamos que, das 147 teses apuradas sob a aplicação do filtro “Enem”, cinco não abordam o Exame e, dessas, duas focalizam o Encontro Nacional de Educação Matemática, que também usa a mesma sigla “ENEM”. Em 16 pesquisas, o Enem é citado, mas não há problematização sobre o tema. Dentre quatro teses, não foi possível localizar o resumo e o

⁴³ Dentre as teses encontradas com a aplicação do filtro “Enem”, constou um trabalho de 1987 na área de Odontologia. Como o exame foi criado em 1998, não consideramos 1987 para a delimitação do período de levantamento de estudos sobre o tema.

⁴⁴ Essa categoria se refere aos impactos sobre gestão escolar, livro didático, processos seletivos, avaliação de cursos, alunos, reestruturação curricular e matrículas nas escolas.

⁴⁵ Impactos de fatores socioeconômicos, atitudes e crenças de autoeficácia matemática (e dos salários dos professores) sobre o resultado do Enem.

⁴⁶ Constituição da avaliação: aspectos psicométricos - Teoria de Resposta ao Item.

texto completo; contabilizamos 122 teses que, de fato, tratam do Enem como temática principal ou transversal.

De acordo com as leituras, algumas teses podem ser alocadas em mais de uma categoria. Diante desse *corpus* documental, elegemos a categoria que consideramos mais pertinente ao trabalho analisado.

A categoria que possui o maior número de investigações é a que denominamos “Estudos de questões/conteúdos do Enem”, com recorrência em 46 pesquisas. Incluem-se nessa categoria os trabalhos com objetos de estudo diversos que contemplam análises das questões, provas, conteúdos e outros documentos do Enem para alcançarem os objetivos. Categorias que contabilizam menor número de trabalhos são “O Enem e as políticas públicas de certificação de jovens e adultos”, “O Enem e a liberdade de expressão” e “Representações midiáticas do Enem”, com uma investigação cada.

A categoria que dialoga de forma estreita com esta investigação é a que denominamos “Impactos do Enem nos saberes e nas práticas de professores”, cujos trabalhos são apresentados no Quadro 3:

Quadro 3 – Teses relacionadas aos impactos do Enem nos saberes e nas práticas de professores

N.	Título	Autor(a)	Ano	Instituição	Área
1	A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar	ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib	2003	Unisinos	Educação
2	Políticas públicas de avaliação: o Enem e a escola de ensino médio	LOCCO, Leila de Almeida	2005	PUC/SP	Educação
3	A avaliação sob duas lógicas: Um enfoque no ensino de física no município de campos dos Goytacazes-RJ.	PEIXOTO, Karla Cynthia Quintanilha	2012	UENF	Ciências Naturais
4	O ENEM e os Professores de Matemática do Ensino Médio do Paraná: delineamento de uma noção de responsabilidade curricular	MELÃO, Walderez Soares	2012	UFPR	Educação
5	Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio	CARNEIRO, Veronica Lima	2013	UFPA	Educação
6	Enem e ensino de Geografia: o entendimento dos professores e gestores da rede pública estadual em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica	MARÇAL, Maria da Penha Vieira	2014	UFU	Geografia
7	O Exame Nacional do Ensino Médio: uma política reconstruída por professores de uma escola pública paulista	PIUNTI, Juliana Cristina Perlotti	2015	UFSCar	Educação

8	O Inglês no ENEM e na escola: práticas de dois professores do ensino médio	AVELAR, Flavia Juliana de Sousa	2015	UNICAMP	Linguística Aplicada
9	Gênese e materialidade da noção de competências na prática pedagógica de professores de uma escola de ensino médio em Macapá/AP	ALVES, João Paulo da Conceição	2015	UFPA	Educação
10	O ENEM e a política linguística para o Inglês no Brasil: da legislação às representações de coordenadores, professores e alunos em um contexto de ensino	OLIVEIRA, Andrea Barros Carvalho de	2017	UNICAMP	Linguística Aplicada
11	Políticas linguísticas e impacto: a língua estrangeira no Enem	BLANCO, Juliana	2018	UFSCar	Linguística

Fonte: Elaboração das autoras, com base no BTD/Capes (2018).

Em consonância com o Quadro 3, dentre as teses que relacionam os saberes e as práticas dos professores ao Enem, seis foram desenvolvidas na área de educação e cinco em outras áreas. As teses referentes à categoria em análise são mais recorrentes, com oito recorrências de 11, após a implantação do Novo Enem (2009), no qual os participantes passaram a usar a nota obtida por eles para o acesso ao ensino superior nas universidades públicas federais. Apenas duas pesquisadoras trataram desse assunto antes da implantação do Novo Enem: Zanchet (2003) e Locco (2005).

Zanchet (2003) destacou a centralidade da avaliação nas políticas educacionais no Brasil e analisou que tanto as avaliações de desempenho dos alunos como o currículo limitam a autonomia dos professores, uma vez que direcionam o trabalho docente e interferem nele. A autora abordou o Enem como exame de caráter voluntário, realizado por estudantes concluintes ou egressos do ensino médio para, de acordo com documentos referentes ao Exame, avaliar o desempenho dos alunos ao final da educação básica.

O Enem foi estruturado sob os conceitos de competências e habilidades que, segundo Zanchet (2003), relacionam-se ao mundo da produção. Para ela, as questões do Exame são elaboradas a partir de um conceito mais abrangente da inteligência humana do que apenas a memorização de conteúdos, com o pressuposto de resolver uma situação-problema de forma reflexiva, conforme a capacidade do discente em articular os conteúdos. Entretanto, a autora observou que a competência não pode ser medida por meio de uma prova, e o que se avalia são “os resultados das aprendizagens dos alunos a partir de critérios especificados pelas competências” (*ibidem*, p. 188). Segundo a pesquisadora, a escola precisa desenvolver habilidades por meio da socialização dos conhecimentos com os quais os alunos interagem.

Zanchet (2003) questionou o caráter avaliativo do Enem, no sentido de que o Exame trata da aferição ou verificação de resultados, ou seja, uma parte do processo avaliativo. Chamou a atenção para o reducionismo da avaliação, o que pode direcioná-la a uma visão mecanicista e simplificadora.

A metodologia usada na investigação foi pautada na linha qualitativa de cunho etnográfico, cujos procedimentos de coleta envolveram análise de documentos e entrevista semiestruturada. A análise dos dados contou com os referenciais da AC e a pesquisa empírica de Zanchet (2003) foi realizada com 12 professores atuantes no ensino médio, da rede particular e pública estadual e municipal, de áreas de formação diversas. O estudo buscou captar as concepções dos docentes sobre a implantação da proposta do ensino médio por meio de desenvolvimento de competências; as políticas governamentais de avaliação para o ensino médio e o Enem; e a repercussão desses elementos na prática pedagógica.

Os principais resultados encontrados na investigação de Zanchet (2003) foram: na visão dos docentes investigados, o Enem é a forma utilizada pelo governo para diagnosticar o ensino médio no Brasil; nas escolas, não havia discussão sobre os pressupostos conceituais do Exame e sua implantação; houve leve deslocamento das questões focadas nos conteúdos para as que se voltam às competências; os professores consideravam importante que os educandos participassem do certame e os incentivavam; os docentes, inicialmente a partir das provocações dos alunos, preocupavam-se com a resolução de questões das provas do Enem; verificou-se um redirecionamento das práticas pedagógicas em razão da reforma do ensino médio; na concepção dos professores, prevaleceu a ênfase no ensino médio preparatório para o ensino superior – para o ingresso no trabalho, os discentes precisariam de uma formação técnica/profissionalizante; houve o reconhecimento de boa formação docente em relação aos conteúdos específicos e da carência de saberes para a resolução de problemas decorrentes da prática pedagógica.

Zanchet (2003) concluiu que não foi identificado um protagonismo dos professores em sua prática pedagógica, tampouco inquietações que os provocassem a mudar suas ações. As mudanças existentes estavam relacionadas à tentativa de atendimento ao que propunha a reforma do ensino médio, e não ao Enem:

As escolas, 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. É possível dizer que, inicialmente, houve uma certa indiferença com relação a essa prática avaliativa que progressivamente avançava. No entanto, essa indiferença, pouco a pouco, foi sendo vencida pela mobilização da mídia em torno da divulgação do ENEM

e o incentivo para que as universidades aproveitassem os seus resultados nos processos de seleção dos estudantes. Percebe-se um movimento externo à escola de ensino médio, mas incidindo fortemente em seus atores. Estes não se configuram como sujeitos das reformas, mas como objetos a quem cabe dar conta do que foi previsto (ZANCHET, 2003, p. 248).

Diante disso, Zanchet (2003) evidenciou que o Enem pode funcionar como mecanismo para regular o trabalho docente no sentido de atender às competências requeridas pelo mercado. Ela salientou a importância de a ação docente ser consolidada na identidade do processo educativo, o que pode ser obtido por meio do trabalho dos professores, com vistas às competências previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, ainda que não referenciem sua participação no plano político-social-educacional em uma perspectiva mais ampla.

Locco (2005) destacou a centralidade da avaliação no contexto das políticas públicas, bem como sua articulação com as questões de currículo e gestão. Apresentou, como objeto de estudo, a política de avaliação do Enem e, como finalidade, propôs detectar e dimensionar suas repercussões na educação básica, sobretudo em instituições de ensino médio. Também adotou a abordagem qualitativa e realizou uma pesquisa de campo em duas escolas da rede pública estadual em Curitiba/PR. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário a professores, gestores e alunos, ao final do ensino médio.

Nesse sentido, Locco (2005) realizou um estudo sobre a avaliação educacional e as políticas públicas que abordam o tema no Brasil, país onde está inserido o Enem. Apresentou a trajetória histórica e política, bem como as bases legais do Exame. Ela ressaltou que o Enem teve experiências internacionais como modelos, a exemplo do sistema avaliativo da Inglaterra – portanto, ele não se trata de uma política produzida em nosso país, e sim de uma adaptação.

Locco (2005) evidenciou a importância do currículo para avaliações externas como o Enem e ressaltou a noção de competência como aspecto definidor. Colocou em questão a implantação do Exame sob a base de competências, em 1998, ao mesmo tempo em que as próprias competências estavam sendo postas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 1998) e nos PCNEM (MEC, 1999/2000). A autora indicou a inexistência de registros de participação efetiva de gestores e professores das escolas, em se tratando da elaboração das políticas de avaliação – esses profissionais, assim como os estudantes, configuram como objetos da avaliação externa, e não como partícipes. Outro fato citado é a aceitação do Enem por organismos educacionais e seus sujeitos, mídia e sociedade, em que se sobressai o caráter voluntário do Exame e sua adoção por algumas IES como componente do processo seletivo para o acesso ao ensino superior.

Da pesquisa empírica realizada com alunos, professores e gestores das escolas eleitas, Locco (2005) extraiu três eixos para nortear os resultados: 1º) a compreensão do Enem enquanto política nacional de avaliação; 2º) o Enem na escola; 3º) o Enem e o currículo. Nesse caso, abordaremos os resultados apresentados em relação aos professores.

Em relação ao primeiro eixo, Locco (2005) esclareceu o entendimento dos professores no sentido de que uma das finalidades do Enem era “testar” ou “verificar” se os alunos estavam preparados para o vestibular, o que ratifica a premissa de que o Exame não é propriamente uma avaliação. Apontou também que os docentes veem o Enem como instrumento diagnóstico, tanto para os estudantes como para o sistema, o que pode levar ao controle e à regulação do ensino médio. Segundo a autora, havia certa resistência dos professores em relação ao certame, faltava discussão a respeito das políticas de avaliação e inexistia um canal de comunicação entre as escolas e o Inep.

Outro aspecto apontado pelos professores investigados foi a expectativa proporcionada pelo Enem em relação à conquista da vaga no ensino superior pelos alunos da escola pública, além de “preparar para” o vestibular. Os docentes declararam que não realizam a preparação dos estudantes para o Exame, mas seguem o livro didático que tem trazido questões das provas. Apenas um professor indicou haver modificações em seu plano de trabalho a partir do Enem; entretanto, ressaltou que a mudança ocorreu em virtude do vestibular (LOCCO, 2005).

Em relação ao segundo eixo, Locco (2005) esclareceu que os professores apresentaram preocupação com o uso dos dados advindos do Enem, com dúvidas em relação à melhoria da avaliação em uma perspectiva formativa. Os docentes salientaram que não conheciam ou conheciam parcialmente o Exame, e esse conhecimento era advindo da mídia, da própria prova ou, ainda, de dificuldades trazidas pelos estudantes. Além disso, os professores informaram que incentivavam os alunos a participarem do Enem e eram igualmente incentivados pelos gestores a divulgar o certame, ainda que houvesse respostas negativas dos professores para isso.

Quanto ao terceiro eixo, Locco (2005, p. 105) afirmou que as vozes dos professores “privilegiam mais a questão metodológica do exame, referindo-se aos conteúdos, sua forma de cobrança, tipologias de questões de provas e, até mesmo, a epistemologia do aprender a aprender”. Houve registro de deslocamento da prática docente, ainda que de forma não incisiva: inclusão de elementos de interdisciplinaridade e de lógica em um contexto amplo; resolução de exercícios do Enem, ainda que fossem os ofertados pelos livros didáticos; preocupação com os resultados obtidos pelos alunos no Exame.

No contexto de realização da pesquisa de Locco (2005), os docentes e suas práticas se voltavam ao vestibular. O Enem aparecia como um elemento novo que poderia dar suporte para o acesso dos alunos ao ensino superior, seja nas IES públicas – por meio da utilização dos resultados do Exame como parte do processo seletivo das universidades – ou nas IES particulares, com a utilização dos resultados do Enem para o Prouni. Os professores ainda estavam aprendendo sobre o Exame e começavam a apresentar deslocamentos de sua prática, mas sem empreender mudanças verticalizadas que atendessem aos propósitos do Enem.

Locco (2005) explicitou que houve fracasso do Enem no sentido da democratização do acesso dos estudantes de escola pública ao ensino superior público, mas o Exame possibilitou democratizar o acesso às IES particulares por meio do Prouni. Entretanto, evidenciaram-se a expansão e a consolidação do Enem como política pública de avaliação e os esforços, tanto operacionais como políticos, para consolidá-lo de fato.

A tese de Peixoto (2012) assumiu o Enem como eixo norteador da investigação, com a finalidade de explorar diretrizes, potencialidades e resultados gerados pelo Exame em se tratando da avaliação das aprendizagens na disciplina Física, inserida na área de Ciências da Natureza. Tal estudo objetivou:

[...] explorar e interpretar acordos e conflitos existentes entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação em larga escala em escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes/RJ a partir de concepções de atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Física (PEIXOTO, 2012, p.16).

Peixoto (2012) descreveu o contexto de realização da pesquisa, apresentou e discutiu o conceito de avaliação, as práticas e o sistema nacional de avaliação da aprendizagem, reservando um tópico para o Enem para problematizá-lo. Elaborou o estado da arte em que se insere sua investigação, considerando trabalhos que abordassem o Enem ou algum viés da avaliação da aprendizagem externa no ensino de Ciências/Física.

Nesse sentido, Peixoto (2012) adotou uma abordagem qualitativa, em que a pesquisa empírica foi realizada com 11 professores licenciados em Física e que ministraram essa disciplina em 2010; e com 189 estudantes do 3º ano do ensino médio – sendo 87 pré-Enem e 102 pós-Enem – nas escolas onde atuavam os professores colaboradores. A coleta de dados usou como instrumentos o questionário, aplicado a professores e alunos, além da entrevista semiestruturada com quatro professores. Além disso, a autora analisou questões de Ciências da Natureza das edições do Enem de 2009, 2010 e 2011, que abordaram conceitos de Física. Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD).

Em relação aos professores, Peixoto (2012) estabeleceu as seguintes categorias para analisar os dados: contexto escolar; diretrizes oficiais; acerca das avaliações; e Enem. Quanto ao Exame, a investigação evidenciou que o certame não causou impactos expressivos na prática docente:

No âmbito da presente investigação, não foi possível observar influência expressiva do ENEM nos relatos dos professores recolhidos nesta pesquisa. [...] as práticas didático-pedagógicas não se vinculam a ações diferentes da realização de alguns exercícios apresentados pelo próprio livro didático. [...] observou-se que há certa resistência e insegurança por parte de alguns professores em inserirem o formato do ENEM em sala de aula, uma vez que, mesmo considerando que o exame valorize o raciocínio lógico dos estudantes e a abordagem de assuntos pertinentes à realidade, ainda não o adotam como instrumento norteador ou auxiliar à motivação das aprendizagens (PEIXOTO, 2012, p.111).

Peixoto (2012) explicitou que alguns fatores corroboraram para o resultado encontrado: incompatibilidade do currículo e dos materiais didáticos com o Enem; falta de incentivo ou motivação em relação ao Exame; exigência do alcance de outros índices por parte do governo estadual, com recompensa para os alunos e a escola; falta de infraestrutura e laboratórios; dentre outros. Apesar das dificuldades apresentadas pelos docentes, a pesquisadora discutiu a valorização do Enem no contexto escolar e sua contribuição para a aprendizagem dos alunos e a formação de pessoas mais críticas e reflexivas. Além disso, reconheceu a necessidade de equilíbrio em relação aos conteúdos do certame, para que não repitam os vestibulares e se tornem predominantemente disciplinares em um exame que visa primar por contextualização e interdisciplinaridade, além de atuar como meio de acesso ao ensino superior.

A investigação de Melão (2012) desenvolveu-se nas fronteiras entre avaliação de larga escala, currículo e formação de professores de Matemática, com ênfase no currículo, com o intuito de conhecer o tipo de repercussão provocado pelo Enem no trabalho do professor de Matemática do ensino médio, além de identificar as relações desse trabalho com a Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) e as diretrizes curriculares do ensino médio. O levantamento de dados foi realizado por meio de questionário enviado no formato *Google Docs* aos professores de Matemática do Paraná, dos quais obteve 251 respostas. A investigação evidenciou que, em relação aos conteúdos, grande parte dos professores colaboradores indicou que o Enem tem influência benéfica no trabalho em sala, por ser direcionado aos assuntos que caem na prova; e que a Matriz de Referência (INEP, 2009) contempla parcialmente os conteúdos do ensino médio.

A maior parte dos professores colaboradores da investigação de Melão (2012) indicou a importância da preparação dos alunos para o Enem; alguns entenderam que as atividades preparatórias fazem parte do programa; outros informaram que elas devem ser realizadas, mesmo que comprometam o planejamento; e houve aqueles para os quais a preparação deve ser realizada fora do programa. Ainda que em menor percentual, uma parcela de colaboradores (11%) não prepara os alunos para o Exame, o que leva a entender que a prática pedagógica desses profissionais não é influenciada (ou é menos influenciada) pelo Enem.

Melão (2012, p. 53) abordou a divulgação dos resultados obtidos pelas escolas no Enem e se posiciona no sentido de que:

[...] parece injustificada a divulgação de resultados classificando as escolas em “bem-sucedidas” ou “fracassadas” apenas a partir dos resultados obtidos pelos estudantes no ENEM, pois os principais fatores que influenciam nesses resultados são absolutamente díspares no sistema público e no privado e isso impede uma comparação honesta.

Ainda de acordo com Melão (2012), a divulgação dos resultados ratifica a responsabilização dos professores e das escolas quanto ao aproveitamento dos estudantes. Esse posicionamento coaduna com a decisão do Inep de não haver mais divulgações dos resultados do Enem por Escola a partir da edição de 2016. Entretanto, a autora encontrou evidências de que, para quase a metade dos colaboradores da pesquisa, o ranking pode levar a conhecer a qualidade das instituições escolares. Ela analisou também a dimensão da divulgação dos resultados dos estabelecimentos de ensino no Exame como incentivo/motivação para as escolas e os professores buscarem melhores posições, recomendação expressa pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2011).

Nesses termos, Melão (2012) explicitou o processo de esvaziamento dos currículos da escola básica, em razão de as matrizes curriculares das avaliações de larga escala não contemplarem conteúdos das diretrizes curriculares vigentes. Tratou também da homogeneização curricular decorrente das políticas de currículo nacional, como a Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009). Para a autora, a homogeneização pode apagar as diferenças necessárias para o estabelecimento de currículos nacionais sob a égide de um currículo geral, balizador dos saberes a serem ensinados no país.

Por sua vez, Carneiro (2013) discutiu a reforma do Estado brasileiro quanto às políticas públicas educacionais e a influência dos organismos internacionais na gestão e avaliação da educação; as políticas educacionais para o ensino médio e sua função social; as

políticas de avaliação externa da educação, com foco no Enem; e as relações entre o Enem e o trabalho dos professores.

Sendo assim, Carneiro (2013) preocupou-se em relação às avaliações externas assumirem o escopo de incentivadoras da qualidade da educação pública a partir de testes padronizados e objetivos, aplicados em todo território nacional e desarticulados do cotidiano escolar. Demonstrou também preocupação em relação à exterioridade dessas avaliações quanto à dinâmica pedagógica desenvolvida nas escolas e em relação à limitação da autonomia e da ação pedagógica dos professores, que pode, inclusive, influenciar na (des)profissionalização do trabalho docente. A autora discorreu que as mudanças implementadas na educação a partir da década de 1990 agravam a instabilidade e a precariedade da educação por serem engendradas no plano da economia e não da educação.

Carneiro (2013) adotou a abordagem qualitativa, com foco nas políticas de avaliação externa, em especial as que se referem ao Novo Enem e suas repercussões no trabalho docente no ensino médio. A pesquisa empírica ocorreu em três instituições estaduais da região metropolitana de Cariri/CE: a escola com maior pontuação no Enem de 2009, a de menor pontuação e outra com desempenho mediano. Além da revisão bibliográfica, o estudo contou com análise documental e entrevistas não diretivas. As entrevistas foram realizadas com 12 professores de disciplinas diversas que contemplam as quatro áreas avaliadas pelo Enem, e a AC embasou a análise dos dados.

Nesse contexto, Carneiro (2013, p. 229) constatou repercussões do Enem sobre o trabalho do professor e as caracterizou como “extremamente significativas e preocupantes”. A autora destacou a pressão do Exame por resultados quantitativos e a intensificação do trabalho docente, em que os professores “vêm sendo forçados a apreender um conjunto de novos saberes e competências capazes de fazer frente às demandas postas pelo cenário econômico que se descortina e pelo mercado capitalista em expansão, em nome de uma suposta qualidade educacional” (*ibidem*, p. 230). Para a autora, a qualidade a ser mensurada desconsidera os aspectos sócio-político-econômico-culturais do Brasil, país tanto amplo como heterogêneo.

Ademais, Carneiro (2013) se preocupou com o fato de o potencial de mobilidade e permanência de estudantes pelas IES do país, que funciona como benefício aos jovens de classes favorecidas, reforçar os centros de excelência em regiões privilegiadas. Ela refletiu que a reorientação curricular decorrente do Enem desconsidera as diferenças regionais; que a aplicação das provas antes do término do ano letivo prejudica os alunos das escolas públicas, por não ser possível antecipar os conteúdos; que os professores e gestores educacionais estão cada vez mais responsabilizados pelos resultados de testes padronizados, inclusive com

reflexo na remuneração, em alguns casos, sem considerar a realidade dos sujeitos e dos contextos onde se desenvolvem o ensino e as avaliações.

Apesar desse cenário, Carneiro (2013) explicitou que a maioria dos professores colaboradores da pesquisa foi favorável ao Enem enquanto meio democrático de acesso ao ensino superior. A minoria expôs a retirada da autonomia e do tempo livre antes dedicado ao lazer e à família como consequências do Exame. Alguns questionaram a aplicação de um teste padronizado em um contexto bastante diversificado, e grande parte não estabeleceu relações entre a situação laboral e a política educacional que vem sendo desenvolvida.

Marçal (2014) investigou a repercussão do Enem na forma de ensinar dos professores de Geografia do ensino médio e na organização das escolas estaduais de Patos de Minas/MG. Nove diretores, 10 escolas e 25 professores participaram da pesquisa. O estudo, de abordagem quanti-qualitativa, teve como instrumentos de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas com os gestores e o questionário para os professores. Para a análise, empregou-se o coeficiente de correlação *Spearman*⁴⁷ e a AC.

Além de abordar o impacto do Enem na prática dos professores e no cotidiano da escola, Marçal (2014) explanou sobre avaliação, políticas públicas e políticas públicas de avaliação. Para ela, a avaliação faz parte da vida das pessoas desde tempos remotos; a avaliação sistêmica se consolida no cenário educacional brasileiro; e a avaliação externa tem servido aos propósitos de planejamento e acompanhamento da gestão em contextos amplos e imediatos. Esse fato encaminha uma mudança educacional, em que o Enem torna-se o elemento mais significativo.

A referida autora destacou a falta de debates sobre as avaliações em larga escala e a pressão que têm sofrido professores e gestores em virtude da divulgação do ranqueamento dos resultados, o que contribui para alterar o foco do trabalho pedagógico. A autora atribuiu o delineamento mercantil e neoliberal a essa prática, além da adoção da avaliação como forma de regular o ensino, sendo a função e a qualidade definidas por agências financiadoras da educação (MARÇAL, 2014).

Em relação ao currículo adotado pelo professor, Marçal (2014) identificou que é ele bastante influenciado pelas avaliações externas, uma vez que, ao se sentirem pressionados, os docentes engendram ações que levam a alcançar bons resultados; logo, associa-se o currículo

⁴⁷ De acordo com Marçal (2013, p.34), “essa correlação é uma medida limitada entre -1 e +1, sendo que quanto mais próximo o coeficiente estiver de -1, maior a correlação negativa e quanto mais próximo o coeficiente estiver de +1, maior a correlação positiva. Uma correlação negativa significa que, se uma variável aumentar, a outra tende a diminuir, enquanto uma correlação positiva significa que, se uma variável aumentar, a outra variável também tende a aumentar”.

de trabalho aos pressupostos das avaliações, inclusive do Enem. Para a autora, o Exame é um indicativo das reformulações curriculares já sinalizadas nos documentos oficiais.

Por parte dos professores, Marçal (2014) constatou o reconhecimento de que o Enem é encaminhado como único meio de acesso dos alunos das escolas públicas à universidade. Entretanto, questiona-se o caráter democrático, uma vez que as instituições particulares preparam os estudantes de forma cada vez mais incisiva para o Exame, algo que não acontece na rede estadual. Os gestores declararam que há preocupação tanto da gestão como dos professores em alcançar bons resultados no Enem, de acordo com as metas estabelecidas, e há um aumento significativo das atividades docentes em razão dessa realidade. Apesar disso, os resultados demonstraram que a maioria dos professores colaboradores não conheciam a Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009), tampouco seus pressupostos políticos, o que pode indicar que o conhecimento deles sobre o certame teve origem, principalmente, na mídia.

Marçal (2014) destacou ainda que, na rede estadual mineira, as atenções dos professores estão mais voltadas para o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), sistema próprio de avaliação da rede estadual, no qual são computadas responsabilização e premiação. Em relação ao Enem, para Marçal (2014), há tentativas de mudanças, mas, na prática pedagógica, elas ocorrem de forma lenta, sem delineamento. Existem algumas iniciativas dos professores colaboradores para modificar as estratégias de ensino, mas se apresentam de forma superficial, no sentido de prepará-los para a prova do Enem, e em eventos esporádicos, o que, no entendimento da autora, não se caracteriza como ações pedagógicas de melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A investigação de Piunti (2015, p. 21) teve como objetivo “compreender a perspectiva de professores do ensino médio sobre as repercussões do Enem em suas práticas profissionais docentes”. No percurso investigativo, apresentou a trajetória do ensino médio no Brasil, as diretrizes políticas do Enem e uma revisão bibliográfica sobre a profissão docente. Adotou abordagem qualitativa e elegeu, como lugar da pesquisa, uma escola da rede pública estadual paulista, localizada em Sumaré/SP. Os dados foram coletados em 2012, por meio de entrevistas com cinco professores, os quais contemplaram as quatro áreas definidas pelo Exame, e uma coordenadora. Para a caracterização dos sujeitos, a investigadora usou um formulário, ao passo que as entrevistas foram gravadas e transcritas. Por um período de quatro meses, quando realizava reuniões com a equipe gestora ou visitas, a pesquisadora desenvolveu a técnica de observação na escola e formalizou um diário de campo. Em 2014, houve um reencontro entre ela e os docentes, incluindo outros além dos entrevistados – essa

etapa foi registrada em diário de campo. Para a análise dos dados, recorreu à AC e sua “subtécnica”⁴⁸ de Análise Temática.

Piunti (2015) caracterizou o Enem como uma política pública de educação, e não apenas como avaliação externa. Justificou esse posicionamento em razão do direcionamento do Exame para a reformulação do currículo do ensino médio, como meio de acesso ao ensino superior (seja pelo Sisu ou pelo Prouni) e como gerador de mudanças no trabalho do professor, o que indica que se trata de uma política reconstruída na prática.

Os resultados da investigação de Piunti (2015) mostraram que a relação dos professores colaboradores com o Enem envolve contradições: os docentes desconhecem os documentos oficiais - o acesso da escola às políticas é demorado e há dificuldade para discutir as mudanças e implementar as ações - e o ensino médio não foi contemplado com uma identidade definida. Entretanto, o Exame pode imprimir significado à prática docente, além de gerar expectativas nos alunos que, por seu turno, sensibilizam e mobilizam os professores. Outra contradição apontada é que, apesar de o Enem contribuir com as constantes transformações no currículo e com a demora pela concepção de uma identidade para o ensino médio, pode-se dizer que o Enem tem gerado questionamento das práticas docentes.

Para a referida autora, o Enem não transformou a escola como um todo, mas colocou o estudante como motivador. Concluiu que, apesar das contradições, do contexto adverso e do isolamento nas práticas docentes, os professores se desenvolveram, pois buscaram alternativas coletivas no que tange às práticas de ensino e criaram expectativas nos alunos (PIUNTI, 2015).

Piunti (2015, p. 165) explicitou também algumas necessidades em relação ao Enem: “A implantação da política, sem considerar o processo formativo dos docentes, suas condições objetivas de trabalho e a perspectiva que eles têm desta política, enfraquece o potencial de seu viés avaliativo” Assim, ela ratificou a importância da problematização do Enem nas formações inicial e permanente do professor, além da necessidade de ouvir suas demandas. Para a autora, uma das condições para o desenvolvimento profissional desse sujeito é a apropriação das políticas educacionais.

Avelar (2015, p. 16) investigou os “efeitos que a prova de Inglês do ENEM pode exercer sobre as ações de professores de Inglês no ensino médio”. Com base, principalmente, no efeito retroativo (ALDERSON; WALL, 1993), questionou se a prova de Inglês do Enem tem força suficiente para causar efeitos retroativos desejados no ensino do idioma. Adotou

⁴⁸ Termo usado pela autora da tese.

uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico e usou, como procedimentos de coleta, a entrevista semiestruturada e as conversas informais realizadas com dois professores de Inglês e dois coordenadores; a observação em sala de aula gravada em áudio e registrada em diário de campo; o questionário aplicado aos alunos do segundo e terceiro anos do ensino médio; o material didático adotado; e as avaliações de rendimento. A investigação foi realizada em duas escolas regulares na região metropolitana de Campinas-SP – uma pública e outra particular.

Quanto à escola pública, Avelar (2015) destacou que o efeito retroativo da prova de Inglês do Enem ficou evidenciado no Caderno de Inglês elaborado e distribuído pelo estado de São Paulo. A autora esclareceu, porém, que nem sempre esse material é trabalhado de forma adequada pelos docentes. O efeito retroativo da prova de Língua Inglesa do Enem está presente no discurso dos professores, e não em suas práticas. Exames de entrada como o Enem parecem não ser relevantes para os professores, uma vez que o ingresso dos jovens no ensino superior não se configura como objetivo do ensino médio, que parece ter um fim em si mesmo. Os docentes não compreendem o Enem como meio de acesso à universidade, e as provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) constituem o foco da atenção e, conseqüentemente, da prática dos professores. Esse exame apresenta baixa relevância para os alunos, porque os resultados não refletem mudanças ou tomadas de decisões para eles. Contudo, apresenta alta imprescindibilidade para professores e administração escolar, pois influencia na distribuição de recursos financeiros para as escolas e bônus para docentes e gestores.

Em relação à escola particular, Avelar (2015) afirmou que não há influência significativa da prova de Inglês do Enem na prática dos professores, e as aulas são direcionadas aos vestibulares. No exame, ela é considerada fácil pelos professores e sua importância é minimizada frente ao quantitativo das questões das outras áreas, uma vez que há apenas cinco de Inglês. Assim, os docentes entendem que se os alunos estiverem preparados para as provas de Língua Inglesa dos vestibulares que avaliam, inclusive a habilidade de leitura, estarão também preparados para o Enem. Soma-se a isso o fato de o Exame não ser, à época da investigação, o único meio de acesso ao ensino superior nas universidades públicas do estado de São Paulo; o material didático usado estar direcionado aos vestibulares; e a cobrança dos pais estar vinculada à aprovação dos jovens nesses processos seletivos, assim como a divulgação dos resultados das escolas.

Para Avelar (2015), a inexistência de efeitos retroativos da prova de Inglês do Enem na prática dos professores de ensino médio está diretamente relacionada à falta de

envolvimento desses profissionais, protagonistas do ensino que antecede o Exame, com a implantação e implementação do Enem. Ao considerar as limitações temporais – 2013; e geográficas – as escolas onde foi realizada a investigação inserem-se em uma região com poucas universidades federais e muitas estaduais que, nesse caso, não usam o Enem como único meio de acesso –, a autora concluiu que não há uma relação de causa e efeito entre a aplicação de exames de alta relevância, como o Enem, e a influência deles sobre o ensino. A existência do Exame não garante o efeito retroativo, uma vez que aspectos relacionados ao contexto educacional o influenciam, a exemplo dos objetivos da instituição de ensino e das percepções de alunos, professores e gestores sobre o Enem.

A investigação de Alves (2015) abordou a influência da Pedagogia das Competências sobre a prática pedagógica de professores do ensino médio. Tratou-se de um estudo de caso desenvolvido em uma escola pública estadual de ensino médio, na cidade de Macapá/AP. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com oito professores, além da análise de documentos pedagógicos da escola e da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP). O referencial de análise foi a AC.

Alves (2015) partiu da compreensão de que a prática pedagógica é uma forma de posicionamento político reveladora de uma visão de mundo. O autor expôs seu entendimento de Pedagogia das Competências como uma visão conservadora e restritiva das potencialidades humanas, limitada a aspectos pragmáticos e racionalistas. Alves (2015) realizou um debate sobre a crise do capitalismo, contexto em que a Pedagogia das Competências surge como reflexo e resposta pedagógica em atendimento à necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador. Em relação ao ensino, o pesquisador elaborou as categorias planejamento, finalidades, conteúdos e metodologia.

Nesse sentido, Alves (2015) verificou que o Enem foi contemplado em todas as categorias: planejamento – apesar de não mencionar o Exame, o plano de curso da escola prioriza conteúdos recomendados para a preparação para o Enem e os vestibulares; finalidades – indicam a preparação dos alunos para estudos posteriores e o ensino superior, autorregulados pelo Enem; conteúdos – são materializados no cotidiano das aulas e em projetos pedagógicos e foram considerados fundamentais para a preparação dos estudantes; metodologia – marcada por ações individualizadas e inovações, tendo a centralidade do Enem como uma das categorias empíricas construídas. Assim, pôde-se observar que, na pesquisa de Alves (2015), o Enem foi utilizado como referência para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

Para Alves (2015, p. 104): “Quando os conteúdos do Enem são assumidos como prioridade, a formação na escola é restrita, por não garantir a amplitude de conhecimentos necessários à formação dos sujeitos e que contemple o conjunto das suas necessidades”. Assim, o autor asseverou que o Enem não contribui para a formação ampla dos estudantes. A preparação para a vida é sugerida pelos professores e no PPP da escola, mas não é efetivada na prática docente. Alves (2015) explicitou que, mesmo com base no acesso dos estudantes ao ensino superior, o Enem apresenta-se como excludente, pois é organizado sob normas de igual teor. Tal exclusão é ainda mais grave no caso da EJA, visto que a formação oferecida aos discentes não corresponde sequer à preparação para o Enem.

Em relação à lógica das competências, Alves (2015) observou uma correspondência parcial entre a prática pedagógica dos professores da escola investigada e o Enem, em razão de o planejamento ser individualizado e o conhecimento, compartimentado em disciplinas. Mesmo assim, considerou que a relação entre a base curricular da instituição de ensino e os conteúdos programáticos do Enem promove aproximação entre a prática docente e a Pedagogia das Competências.

Oliveira (2017) pesquisou sobre a política linguística para o Inglês como língua estrangeira no Brasil e as implicações da inclusão desse idioma no Enem, a partir de documentos oficiais e das representações dos sujeitos integrantes de um contexto de ensino. Tratou-se de uma investigação qualitativa/interpretativista, cuja coleta de dados envolveu análise documental (provas de Inglês do Enem e legislação sobre o ensino de Língua Inglesa) e entrevistas semiestruturadas realizadas com dois professores da disciplina, dois coordenadores da área na rede pública de ensino e 18 estudantes de um curso preparatório gratuito para vestibulares, ofertado como projeto socioeducativo (parceria entre as redes municipal e estadual de ensino). O estudo ocorreu em São Roque/SP.

Oliveira (2017) partiu do pressuposto de que a presença do referido idioma no Enem causaria mudanças nas representações e atitudes dos sujeitos envolvidos no processo educativo quanto ao idioma, aumentando a importância atribuída ao Inglês como língua estrangeira. Essa hipótese não foi confirmada: no discurso de professores e alunos, o Enem configurou-se como elemento importante para a vida acadêmica dos estudantes, mas a prova de Inglês não foi priorizada, sobretudo porque a dificuldade das questões relativas à disciplina é considerada baixa, e a quantidade de questões no Exame, reduzida (cinco questões).

Nas palavras de Oliveira (2017, p. 224), “o ENEM não se caracterizou como um mecanismo para legitimar a LI [Língua Inglesa], nem produziu uma valorização do idioma que motivasse a adoção de práticas linguísticas voltadas à preparação para o mesmo”. A

autora destacou as falas dos professores em relação à influência que políticas educacionais regionais exercem para que os conteúdos a serem desenvolvidos sejam restritos ao material disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o que interfere no impacto do Enem (ou na falta dele) nas práticas em sala de aula. Quanto às falas dos coordenadores, indicaram que os programas da Secretaria de Educação não estão voltados para o Enem, e sim para o Saresp, que não avalia o idioma. Para ela, o estado sinaliza a importância do Inglês ao ratificar sua obrigatoriedade na rede de ensino e incluí-lo no Enem, mas denuncia sua precariedade ao manter a prova dessa disciplina, no Enem, com baixa relevância e pouca complexidade.

A investigação de Blanco (2018) abordou as políticas linguísticas que fundamentam e justificam as provas de língua estrangeira (inglês e espanhol) do Enem e o impacto das provas nas crenças e nas práticas dos alunos e das professoras. O cenário de pesquisa foi uma escola municipal do estado de São Paulo, localizada na capital. Os sujeitos foram 34 alunos e duas professoras do último ano do ensino médio das disciplinas espanhol e inglês. A autora problematizou o Enem como mecanismo implícito de política linguística e buscou efeitos retroativos do Exame nas práticas de professores de língua estrangeira.

Blanco (2018) constatou que não houve impacto retroativo do Enem na prática da professora de Inglês, pois ela não abordou o Exame em suas aulas. Em relação à prática da professora de Espanhol, Blanco (2018) afirmou a existência do referido efeito: a professora comentava sobre o Enem com os alunos, resolvia questões da prova e motivava os alunos a participarem do Exame. Enfim, a autora reconheceu que, muitas vezes, tanto os exames como o ensino de línguas estrangeiras são determinados mais por interesses políticos do que linguístico.

As investigações estudadas nos mostram que o Enem, criado fora da escola, tornou-se parte da escola de ensino médio. O diálogo com as leituras e os documentos permite-nos depreender que o Exame abrange vertentes educacionais relevantes, como a avaliação, o currículo, os saberes e as práticas docentes, dentre outras. O fato de que a maioria dos sujeitos escolares não foi convidada a participar dos debates para elaboração, implantação e implementação do Enem como política pública pode ter gerado consequências advindas do sentimento de não pertencimento desses atores no desenvolvimento dos processos.

Conforme a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), as vozes dos profissionais são importantes para a implementação das políticas públicas, principalmente no contexto da prática. É nesse momento que os textos políticos são interpretados, reinterpretados de diferentes maneiras, por diferentes pessoas, com histórias de vida e

experiências específicas. É nesse contexto que a política pública é recriada. A falta de diálogo com os professores pode ter feito com que a apropriação do Enem não fosse construída, mas recebida como um manual a ser seguido, tanto no aspecto curricular como em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades. Muitos docentes indicaram a necessidade de trabalhar com os referidos conceitos sem tê-los compreendido e deles se apropriado.

Tal situação influenciou na construção do Enem enquanto política pública para o desenvolvimento do ensino médio e na interpretação do caráter avaliativo do Enem que, ao ser concebido, pretendia compor um processo mais amplo, que amparasse e integrasse a avaliação cotidiana realizada no ambiente escolar. Entretanto, muitas vezes, o Enem foi entendido como aferidor de conhecimentos, o que colaborou para a construção de um Exame substitutivo do vestibular, desconsiderando seu potencial no desenvolvimento da qualidade do ensino médio para os jovens brasileiros. Como não houve oportunidade para a audiência dos professores, conforme previsto na Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), não foi possível recriar o Enem no sentido amplo de avaliação, restando, para o contexto da prática, apenas o viés restrito, de verificação do conhecimento dos estudantes e do trabalho docente.

Assim também ocorreu quanto às relações Enem-curriculo e Enem-competências e habilidades. Ao realizarem a leitura da Matriz de Competências e, posteriormente, da Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009), muitos profissionais as interpretaram/interpretam como um guia curricular e de conteúdos já finalizado. Esse entendimento faz com que a matriz seja vista como diretriz limitadora do conhecimento, o que pode influenciar na ampla formação pessoal e científica dos estudantes brasileiros. A recepção dos documentos sem espaço de discussão dificultou a compreensão acerca da possibilidade de construção e ampliação curricular. Muitos espaços escolares, assim como os documentos citados, silenciaram a forma de desenvolvimento das competências e habilidades e suas relações com os conteúdos descritos. Faltavam informações e canais para obtê-las, e, nos isolados contextos de prática, parte dos docentes desconhecia ou conhecia superficialmente o Enem.

Todavia, essa realidade foi modificada com o decorrer do tempo. Houve deslocamentos na resistência e aceitação dos professores em relação ao Enem, além de sua ampliação conceitual, que perpassa desde a avaliação externa da educação até o mecanismo de acesso ao ensino superior. Observaram-se impactos do Exame nos saberes e nas práticas dos professores, porém mais influenciados pela necessidade dos estudantes e pela mídia do que pelos canais oficiais. Ou seja, no contexto da prática (BALL; BOWE, 1992), a mudança não ocorre de forma sistemática, organizada e orientada pela gestão pública.

Os estudos realizados indicam que, enquanto política pública de educação, o Enem ainda não alcançou seu amplo potencial pedagógico, com vistas a produzir impactos significativos na qualidade da educação. No entanto, constitui uma política que ainda está em curso; logo, não é possível determinar seu alcance final ou pleno.

Nesse ínterim, as atuais transformações no contexto educacional brasileiro, especialmente em relação ao ensino médio, intensificam o debate a respeito das vertentes político-ideológicas que permeiam essa etapa do ensino básico. Há um discurso comum a pesquisadores e educadores de que, no Brasil, as políticas públicas de educação, muitas vezes, são modificadas para atender a propostas de governos, as quais mudam a cada pleito eleitoral, acompanhando as concepções ideológicas de nação e de sociedade dos representantes públicos. Nesse cenário, a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415– BRASIL, 2017a) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a) podem, em um futuro próximo, direcionar as reconfigurações do Enem.

2.3 A reforma do Ensino Médio, a BNCC, as DCNEM e o Enem: novas configurações

No momento em que o Enem, junto a outras políticas como a CF/1988 (BRASIL, 1988), a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) e os PCNEM (MEC, 1999/2000), integra a busca por uma identidade do ensino médio no Brasil, uma nova reforma coloca o Exame em posição de incerteza. O Censo Escolar 2018 apresentou 7.709.929 matrículas para o ensino médio, sendo 6.777.892 milhões, ou 88%, de estudantes da rede pública, e 932.037, ou 12%, da esfera particular. Sendo assim, a reforma influenciará a vida desses milhões de jovens brasileiros.

No documento que encaminhou para apreciação do Presidente da República a MP n.746 (BRASIL, 2016b), que originou a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a), conhecida como a lei da reforma do ensino médio, o então ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, apresentou as justificativas para a iniciativa. Dentre elas, citou que o então ensino médio contava com um currículo extenso, superficial e fragmentado; e considerou que o currículo não dialoga com a juventude e o setor produtivo, além de não corresponder às demandas do século XXI. O documento apresentou dados educacionais e informou sobre a estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ensino médio, que “apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. No período de 2005 a 2011, apresentou um pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, nenhum crescimento. O IDEB 2015 está distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2)” (BRASIL, 2016b). Importa lembrar, como o fez o próprio ministro, que, durante esse período, o ensino médio integrou o

processo de democratização e universalização de ofertas de vagas do ensino básico no Brasil, o que deve ter influenciado os índices abordados.

Não obstante as justificativas apresentadas, a reforma do ensino médio, instituída por um conjunto de dispositivos legais composto, principalmente, pela Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a), que altera a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996); pela BNCC (BRASIL, 2018a); e pelas DCNEM (BRASIL, 2018b), tem provocado intenso debate no contexto educacional, tanto em relação à forma como ao conteúdo.

Um dos aspectos bastante criticados foi que o estabelecimento da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a) ocorreu por meio da MP n. 746 (BRASIL, 2016b)⁴⁹. Especialistas da educação questionaram o motivo de esse recurso legislativo de urgência tratar de um dos assuntos mais importantes para o país, a educação dos jovens. Questionaram-se, então, a pressa e a falta de discussão com a sociedade.

Sob esse viés, Simões (2016) elencou, dentre outras, algumas instituições relevantes no contexto educacional brasileiro que se manifestaram contrariamente à MP n. 746 (BRASIL, 2016b): Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Ação Educativa; Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); Conselho Nacional de Diretores dos Colégios de Aplicação (CONDICAP); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Associação Nacional de Docentes da Educação Superior (ANDES); Associação Brasileira de Pesquisa em Ciências, Sociedade Brasileira de Física (ABRAPEC); Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB); e Divisão de Ensino da Sociedade Brasileira de Química (SBQ)⁵⁰. Também

⁴⁹ “[...] instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. Seu prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período. Se não for aprovada no prazo de 45 dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votações da Casa em que se encontrar (Câmara ou Senado) até que seja votada. Neste caso, a Câmara só pode votar alguns tipos de proposição em sessão extraordinária”. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>>. Acesso em: 11 mar. 2019. A MP está prevista no art. 62 da CF/1988: “Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional” (BRASIL, 1988).

⁵⁰ No site da Anped, é possível verificar as notas das entidades contra a MP n. 746 (BRASIL, 2016b). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/notas-de-entidades-sobre-medida-provisoria-mp-do-ensino-medio>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

integraram as manifestações contrárias à MP as ocupações de escolas secundárias pelos estudantes que integraram o Movimento Primavera Secundarista, referido anteriormente no item “Percurso do Enem”.

A seguir, transcrevemos um trecho da Nota de Repúdio da ALAB (ALAB, 2016, p. 1) à MP n. 746 (BRASIL, 2016b), que, em nosso entendimento, representa claramente o repúdio à forma de estabelecimento da nova reforma do ensino médio:

No que se refere à forma pela qual as mudanças na educação básica, especialmente no ensino médio, foram propostas, a ALAB entende como autoritária e arbitrária a proposição de mudanças tão fundamentais para os rumos da educação no Brasil na forma de medida provisória, sem ampla consulta e debate com os/as agentes dos mais diversos setores sociais afetados/as por essas mudanças. A forma autoritária deflagrada no seu rápido anúncio e publicação exclui professores/as, alunos/as, pesquisadores/as, formadores/as, Associações e a comunidade brasileira como um todo do debate sobre as reformas necessárias e desejáveis para a construção de uma educação básica mais plural, inclusiva e responsiva à vida contemporânea. Ao negar, portanto, a possibilidade de participação daqueles/as por ela diretamente afetados/as na sua concepção, a MP 746/2016 fere princípios básicos de um estado democrático.

Todavia, há estudiosos da educação para quem não houve problemas em relação à forma como foi impetrada a reforma, ainda que não concordem com seu conteúdo. Segundo Ferretti (2018, p. 26):

A proposição da reforma por meio da medida provisória pode sugerir, aos que não têm acompanhado as discussões sobre a educação nacional mais de perto, que se tratou de uma ação intempestiva do atual governo autoritário [...]. No entanto, a MP 746 é, na verdade, a etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6.840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Apesar de o PL 6.840 ter sido alvo de questionamento por parte da sociedade civil, especialmente do Movimento em Defesa do Ensino Médio, elementos dele constantes estão presentes na Lei 13.415, com modificações, o principal dos quais se refere à constituição dos denominados percursos formativos, ainda que bastante modificados.

Nesse sentido, discordamos de Ferretti (2018), uma vez que a existência de um PL anterior que inspirou a MP n. 746 (BRASIL, 2016b) não significa, necessariamente, que tenha havido o debate exigido pelas reformas educacionais. Em outra perspectiva, não indica que apontamentos, sugestões e análises realizadas pelas comunidades escolares, acadêmicas e de pesquisa tenham sido ponderados. O fato de não serem considerados os questionamentos realizados por renomados profissionais da área da educação ratifica o caráter autoritário da reforma.

Por outro lado, Ferretti (2018, p. 26) ajuda-nos a compreender a quem a nova reforma procura atender de fato:

Por seu turno, como demonstrado em outro texto (FERRETTI, 2016), tal Projeto de Lei resultou, por sua vez, de intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempos, inclusive nos governos do PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira.

Essa constatação sinaliza que, talvez, a reforma atenda mais aos interesses “de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional” (FERRETTI, 2018, p. 26) do que aos principais sujeitos do contexto educacional. Alunos, professores, pesquisadores, estudiosos, outros profissionais da educação e comunidades escolares tiveram desconsiderados elementos como vivências, experiências e saberes no contexto da reforma. O documento “Moção de Repúdio à aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo Conselho Nacional de Educação em 07 novembro de 2018”, assinado por várias associações e organizações brasileiras de ensino e pesquisa, ratifica essa interpretação.

A Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a), que reforma o ensino médio, embasa-se na premissa de que a flexibilização do currículo será a solução para os problemas da falta de qualidade de ensino, de evasão e de repetência no ensino médio. A partir desse pressuposto, as políticas públicas de currículo determinam a divisão do ensino médio em uma parte básica comum e outra diversificada. Além disso, prescrevem o aumento da carga horária do ensino médio e a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

Em 2019, foram atribuídas 2.400 horas (800 horas anuais) de formação ao ensino médio. A Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a) estabelece que, a partir de março de 2022, a carga horária deverá computar 1.000 horas anuais, perfazendo 3.000 de formação, com progressão para 1.400 horas anuais, perfazendo 4.200 horas de formação, sem data definida para implementação (art. 1º que altera o art. 24 da Lei n. 9.394 – BRASIL, 1996).

Contudo, de acordo com o §5º do art. 35-A da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), instituído pelo art. 3º da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a) e ratificado pelo § 3º do art. 11 das DCNEM (BRASIL, 2018b), poderão ser atribuídas, no máximo, 1.800 horas da carga horária do ensino médio para cumprimento da base comum, das quais 20% podem ser realizadas por meio da Educação a Distância (EaD) (§ 15, art. 17 – BRASIL, 2018b). No ensino noturno e na EJA, 30% e 80% da carga horária, respectivamente, poderão ocorrer a distância, conforme determinam o § 5º e o § 15, do art. 17 das DCNEM (BRASIL, 2018b). Na EJA, a formação

básica comum pode ser restringida a 1.200 horas (§ 4º, art. 17 das DCNEM – BRASIL, 2018b).

Para viabilizar a implementação do ensino médio integral, a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a) instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que “prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de 10 anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola” (art.13, parágrafo único). Há discussões a respeito da referida implementação com relação à EC n. 95 (BRASIL, 2016a), que instituiu o novo regime fiscal no Brasil e congela os gastos em educação por 20 anos, com a atualização de recursos vinculados aos índices de inflação, como dito anteriormente.

A esse respeito, Tanno e Callegari (2017) consideram que uma alternativa para a implementação do ensino médio integral é o repasse de verbas da União para os estados e o Distrito Federal por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pois há exceções que permitem o repasse de verbas previstas no art. 107 da CF/1988 (BRASIL, 1988), alterado pela EC n. 95 (BRASIL, 2016a), dentre as quais são incluídos os repasses ao Fundeb. Segundo os autores, essa orientação está prevista no Estudo Técnico n. 24/2017 da Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados (CONOF/CD). Entretanto sublinhamos que a brecha ameniza (mas não resolve) as perdas quantitativas e qualitativas que a educação terá com a EC n. 95 (BRASIL, 2016a).

Tanno e Callegari (2017, p. 148-149) explicam que, durante o período de vigência da referida EC (BRASIL, 2016a), é previsto que:

[...] o mínimo de investimento em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE, categoria definida pelo art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996) seja inferior ao que seria sob a regra anterior. Segundo a projeção da Conof/CD, em 2025 a redução desse limite mínimo seria de R\$ 13,6 bilhões (R\$ 9,0 bilhões em valores de 2017).

Além disso, salientamos que: “O mínimo constitucional representa, em uma estimativa para 2017, apenas 40% das despesas totais destinadas à Educação” (TANNO; CALLEGARI, 2017, p.150). Se considerarmos a porcentagem total das despesas, a redução dos recursos em educação empreendida pela EC n.95(BRASIL, 2016a) é extremamente preocupante, cenário em que a reforma do ensino médio prossegue sem precedentes.

O art. 3º da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a) acrescenta à Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), o art. 35A e estabelece que cabe à BNCC (BRASIL, 2018a) determinar os direitos e

objetivos do ensino médio em áreas do conhecimento. Em atendimento à lei, a BNCC (BRASIL, 2018a) organiza a base comum do ensino médio em áreas, sem a divisão por disciplinas, com exceção de Língua Portuguesa e Matemática (art. 3º da Lei n. 13.415–BRASIL, 2017a). As áreas determinadas são: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. Essas áreas coincidem com as áreas de conhecimento da Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009).

Alinhada à ideia de que a flexibilização curricular pode diminuir os problemas de evasão e repetência no ensino médio, a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a), por meio do art. 4º, altera o art. 36 da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) e estabelece itinerários formativos supostamente optativos – linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional – que ocuparão 40% da carga horária total do ensino médio, sendo os demais 60% dedicados à formação básica. Atribui-se, assim, um poder prestímano à reorganização curricular.

Nesse sentido, concordamos com Ferretti (2018), ao afirmar que o currículo escolar não pode ser responsabilizado isoladamente por índices de evasão e repetência no ensino médio. O autor numera vários aspectos que não foram considerados na reforma, mas que são tão ou mais responsáveis pelos problemas enfrentados nesse nível educacional:

- infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola;
- ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. Em estudo para a Unicef, Volpi (2014) evidencia que os adolescentes por ele pesquisados apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola (FERRETTI, 2018, p.26-27).

Como podemos observar, além de questões pedagógicas diferentes do currículo, diversos problemas sociais relacionados, principalmente, à camada mais pobre da população interferem no processo educativo. Diante disso, torna-se ilusório pensar que a flexibilização curricular poderá suprir os ajustes necessários para garantir a permanência dos alunos na

escola e a qualidade do ensino médio, mesmo porque, conforme Simões (2016), a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) já garante a flexibilização do currículo (arts. 3º, 8º, 23, 24, 25, 81).

A reforma instituída pela Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a):

Inflexibiliza a flexibilidade da lei vigente [LDB/1996] [...] ao definir um formato do ensino médio por ênfase nas áreas de conhecimentos e na profissionalização, torna limitada a flexibilidade (que diz que promove) já permitida na lei atual [LDB/1996] e inibe a descentralização, configurada no regime federativo e na autonomia, no aspecto curricular, das redes de ensino e unidades escolares (SIMÕES, 2016, p. 3-4).

Portanto, podemos compreender que o discurso que justifica a nova reforma em razão da necessidade de flexibilização dos componentes curriculares, a fim de tornar mais atrativo o conhecimento escolar aos jovens, pode fragilizar a interdisciplinaridade até agora construída. Esse entendimento encontra justificativa no fato de que, em pelo menos 40% da carga horária do ensino médio, as áreas de conhecimento poderão ser ensinadas de modo isolado em um itinerário (§5º do art. 35-A da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), instituído pelo art. 3º da Lei n. 13.415 – BRASIL, 2017a), ressalvada a possibilidade de criação de itinerários integrados (§3º, art. 36 Lei n. 9.394 – BRASIL, 1996, instituído pelo art.4º da Lei n. 13.415 – BRASIL, 2017a).

Em um olhar mais realista, é provável que a maioria dos jovens do ensino médio, sobretudo os que estão na escola pública (que, por sua vez, constituem a maioria do total de jovens brasileiros), não tenha acesso a todos os itinerários formativos para optar, pois a oferta dependerá das possibilidades de cada sistema de ensino (§1º, art. 36 da Lei n. 9.394 – BRASIL, 1996, instituído pelo art.4º da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a); e §5º, art. 36 da Lei n. 9.394 – BRASIL, 1996, instituído pelo art.4º da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a).

Consequentemente, a nova organização do ensino médio engendrou mudanças no Enem. Conforme ficou demonstrado pelo estudo que realizamos sobre o percurso do Enem, o Exame enquanto política pública tem direcionado, mesmo que em partes, aspectos curriculares do ensino médio no Brasil. Ao estabelecer a BNCC (BRASIL, 2018a), a nova reforma assume o papel norteador dos saberes que, até então, era desempenhado pelo Enem. Essa reflexão é confirmada pelo §3º do art. 44 da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), instituído pelo art. 5º da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a), segundo o qual os processos seletivos de graduação (dentre os quais se inclui o Enem) devem considerar as competências e as habilidades determinadas na BNCC (BRASIL, 2018a):

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A BNCC (BRASIL, 2018a) do ensino médio é organizada em competências específicas para as áreas do conhecimento e habilidades correspondentes a cada competência e às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Esse formato equivale parcialmente (não conta com os objetos de conhecimento) à Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009), o que sinaliza possíveis alterações na Matriz ou até mesmo sua substituição por competências e habilidades prescritas na BNCC (BRASIL, 2018a). As DCNEM confirmam esse entendimento:

Art. 32. As matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos demais processos seletivos para acesso à educação superior deverão necessariamente ser elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos (BRASIL, 2018b, p. 15).

Alterações a serem realizadas na Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) devem observar tanto a BNCC (BRASIL, 2018a) como os Referenciais para a Elaboração de Itinerários Formativos (Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018– MEC, 2018), documento que estabelece as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, considerando-se as competências gerais prescritas na BNCC (BRASIL, 2018a) e os eixos estruturantes dos itinerários de Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, como estabelece o § 2º, do art. 12 das DCNEM (BRASIL, 2018b).

Quanto à realização do Exame, as DCNEM determinam que:

Art. 32. [...] § 1º O Exame Nacional do Ensino Médio será realizado em duas etapas, onde a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.

§ 2º O estudante inscrito no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) escolherá as provas do exame da segunda etapa de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar.

§ 3º As instituições de ensino superior deverão considerar para fins de acesso os resultados de ambas as etapas do Exame Nacional do Ensino Médio, quando for o caso (BRASIL, 2018b, p. 15).

Estabelece-se, assim, a divisão dos saberes no momento da avaliação. Nesse contexto, indagamo-nos qual a posição do Enem que, desde sua concepção, preza por sua qualidade interdisciplinar. Mais do que o aspecto organizacional de elaboração e aplicação da prova, interessa-nos o aspecto conceitual do Exame.

Em entrevista à Revista Veja, em novembro de 2018, Fini (2018, [n.p.]), então presidente do Inep, ao ser questionada sobre as mudanças no Enem, pontuou que:

No novo exame, haverá uma primeira etapa igual para todos, só que ela não exigirá um mergulho tão repleto em detalhes, nomes e decorebas. Testará, isto sim, a capacidade do aluno de combinar vários conhecimentos para chegar a uma resposta. Que não se confunda isso com superficialidade: a prova será interdisciplinar porque é assim que o mundo caminha.

Fini (2018) não sinaliza como deveria acontecer a interdisciplinaridade por ela referida entre a formação comum e os itinerários formativos. As DCNEM (BRASIL, 2018b) abordam a interdisciplinaridade na base comum (§ 5º, art. 11), mas não entre esta e os itinerários. Ademais, a BNCC (BRASIL, 2018a) não trata do assunto e delega a organização curricular aos sistemas de ensino e às instituições escolares, que deverão considerar os contextos em que se inserem. De fato, a diminuição da carga horária destinada à formação básica comum e a divisão dos saberes em itinerários formativos individualizados e não obrigatórios parecem retirar o foco da interdisciplinaridade dos conhecimentos, característica inata do Enem.

Como o Enem se insere em um país de dimensões continentais e culturas bastante diversificadas, com currículos diversos e contextualizados a cada realidade, presume-se que, mesmo com as alterações elaboradas, o Exame ficará distante do objetivo de atender a todas as realidades e organizações curriculares possíveis. Essas premissas nos levam a refletir que, para se alinhar à flexibilização curricular no modo empreendido pela atual reforma do ensino médio, o Enem precisa sofrer mudanças além da divisão da prova em etapa de conteúdos comuns e etapa de itinerários formativos.

Tais alterações necessárias a esse possível formato do Enem podem ser pautadas no §6º, do art. 35-A da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), instituído pelo art. 3º da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a), segundo o qual: “A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular”. Esse preceito torna possíveis transformações na concepção do Enem, quiçá sua subdivisão em diversas provas que estejam mais próximas de cada realidade educacional ou, pelo menos, de contextos semelhantes. Nesse caso, a TRI possui os instrumentos necessários para a avaliação equitativa do desempenho dos estudantes, mas, quando pensamos na divisão das provas entre itinerários propedêuticos e de formação técnica e profissional, indagamos: como o Enem poderá cumprir suas finalidades, sem considerar as desigualdades sociais que marcam a juventude do Brasil?

Na prática, esse possível formato do Exame restringirá as possibilidades de acesso ao ensino superior, na medida em que a prova ficará vinculada a uma opção de itinerário a ser realizada pelo estudante três anos antes da conclusão do ensino médio. E, ainda que seja possível alterar a opção de itinerários no decorrer desse nível educacional, por ocasião da realização do Enem, o aluno poderá optar apenas por um deles. Essa situação reforça desigualdades, no sentido de que a eleição de itinerários restringe-se a uma parcela dos jovens que contempla os que terão oportunidade de escolha, visto que a maioria, constituída pelos estudantes de escola pública, ficará limitada à oferta disponibilizada pelos sistemas de ensino.

Ao considerar as possibilidades de parcerias entre a instituição formadora de ensino médio e outras instituições, inclusive de iniciativa privada (§ 8º, art. 36 da Lei n. 9.394 – BRASIL, 1996, alterado pelo art.4º da Lei n. 13.415 – BRASIL, 2017a); e a aceitação do notório saber para exercer a docência nos currículos do itinerário da educação profissional (inciso IV, art. 61 da Lei n. 9.394 – BRASIL, 1996), alterado pelo art.6º da Lei n. 13.415–BRASIL, 2017a e pelo art. 29 das DCNEM(BRASIL, 2018b), é provável que esta seja uma das ofertas de itinerários mais disponibilizadas pelas escolas públicas.

Outros itinerários formativos também serão disponibilizados pelas redes públicas de ensino. Entretanto, ainda não é possível precisar a proporção e a distribuição geográfica das ofertas, que ficou a cargo dos sistemas de ensino e que deve ser realizada nos próximos anos, com prazo para início da execução do cronograma de implementação em 2020, conforme o art. 12 da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a).

Essas observações são importantes porque as recentes políticas públicas de educação, dependendo da forma como forem geridas, podem direcionar a educação brasileira para ratificar a dualidade entre os ensinos técnico (para os jovens das camadas sociais menos abastadas, que frequentam a escola pública) e propedêutico (para os estudantes das camadas sociais mais abastadas, cujas famílias podem pagar pelo ensino privado que, por sua vez, podem disponibilizar diversas opções de itinerários formativos). Acrescenta-se ao último caso as famílias que abrem mão de necessidades básicas e bem-estar para incluir os filhos no ensino privado, o que fortalece sobremaneira o mercado educacional.

Por um lado, as reflexões ora desenvolvidas nos levam a entender que há maneiras diversas de aplicação e desenvolvimento dos preceitos reformadores na área da educação. A atual reforma do ensino médio e, conseqüentemente, o Enem vinculado a ela, se articulada a outras ações prementes (como investimento na infraestrutura das escolas, formação e valorização dos profissionais da educação, apoio social e psicológico para os atores educacionais, dentre outras) pode contribuir para atender às adequações dos estabelecimentos

de ensino ao tempo e espaço contemporâneos, tornando-os mais efetivos para a educação dos jovens brasileiros – as políticas educacionais assim empreendidas tendem a favorecer a equidade social.

Por outro lado, tanto a reforma do ensino médio como o Enem podem reforçar a delimitação dos lugares e papéis sociais dos jovens cidadãos, o que dificulta a mobilidade e contribui para a manutenção das desigualdades. O direcionamento das ações de implementação dessas políticas públicas de educação comporá o conjunto de iniciativas que definirá o tipo de sociedade que se pretende construir.

Nesta investigação, apresentamos os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM, do modo que foi implementado e desenvolvido até 2018. Esse recorte temporal não nos permite verificar o que, de fato, a reforma do ensino médio trará como consequências ao Exame e ao contexto educacional brasileiro. Entretanto, o atual cenário nos mostra a necessidade de futuras investigações, que nos permitam acompanhar e compreender os efeitos dessas políticas.

3 CONTEXTUALIZANDO O IFTM: LUGARES EM REDE

“Cada lugar é, à sua maneira, o mundo”.

Milton Santos

O objeto de estudo desta pesquisa – os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas docentes de professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM – requer que (re)conheçamos o lugar onde foi desenvolvida a pesquisa, pois ele é constitutivo do próprio objeto.

Os IFs compõem o sistema educacional brasileiro de maneira peculiar. Não se trata especificamente de uma escola de ensino básico, não é estritamente uma escola profissionalizante, tampouco assume as características de universidade. Entretanto, os Institutos possuem todas essas especificidades e assumem todas essas funções. Mas, afinal, Que lugar é esse que ambiciona ser capaz de acolher um jovem que acaba de sair do ensino fundamental e torná-lo um técnico, um universitário, um pesquisador, um professor, um tecnólogo, um bacharel, um extensionista, enfim, o que escolher? Quem são os profissionais que se dedicam a um trabalho de tamanha amplitude e lecionam em cursos desde a educação básica (o ensino médio) até a pós-graduação? Quais são os desafios, medos, preocupações, sonhos, tarefas, conquistas e alegrias desses sujeitos?

Ao questionarmos qual é o lugar dos IFs no contexto educacional e social do Brasil e o espaço que ocupam, deparamo-nos com uma questão conceitual bastante instigante: as relações lugar-tempo. A esse respeito, pensamos que os IFs têm papel peculiar: por princípio, constituem um local de desenvolvimento da ciência e da tecnologia, onde podem agregar forças ao processo de compressão do tempo.

O desenvolvimento de tecnologias cada vez mais direcionadas a otimizar o tempo contribui para torná-lo líquido, fluído, conforme a acepção Zygmunt Bauman⁵¹. Paradoxalmente, os IFs são lugares onde se permanece por muito tempo. Um aluno que ingressa no ensino médio integrado ao profissionalizante (três anos) pode passar por graduação (três anos, dependendo do curso), pós-graduação *lato sensu* (um ano e meio) e mestrado (dois anos), perfazendo nove anos e meio na instituição, caso não ofereça o doutorado (quatro anos). Ademais, há vários cursos na forma integrada em que os alunos realizam o curso técnico e o ensino médio e permanecem o dia todo na escola.. Podemos

⁵¹ Dentre outras obras, o autor escreveu sobre a liquidez do tempo em *Tempos Líquidos* (BAUMAN, 2007) e *Modernidade Líquida* (BAUMAN, 2001).

considerar ainda os cursos superiores que demandam tempo para ensino, pesquisa e extensão, o que leva estudantes e professores a passarem grande parte do tempo no Instituto ou em atividades relacionadas.

Em um lugar onde se vive grande parte do tempo da vida, constrói-se, em certa medida, a própria realidade, o mundo em que se vive. Nas palavras de Carlos (2007, p.17), “é no lugar que se desenvolve a vida em todas as suas dimensões”. Essa reflexão nos remete a um diferencial dos IFs: a preparação do indivíduo para a vida, e não somente para o mundo do trabalho, de maneira multidimensional, conforme determina a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou os IFs (BRASIL, 2008).

A ideia de preparação integral do indivíduo é objeto de questionamentos internos e externos aos IFs, bem como um motivo de debates e reflexões a respeito da missão dos Institutos. Tais reações podem ter origem no fato de os IFs procederem de um modelo institucional destinado a ensinar ofícios a jovens de baixa renda, as Escolas de Aprendizes e Artífices (criadas pelo Presidente Nilo Peçanha em 1909), e não à formação integral. Entretanto, as políticas públicas de desenvolvimento da educação profissional técnica e tecnológica, implantadas nos anos 2000, entendem os IFs como a evolução do antigo modelo, e não sua reprodução.

Esse entendimento pode ser apreendido tanto na legislação como nas práticas vivenciadas pelos sujeitos dos institutos desde sua criação. Citamos como exemplo o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, que tem proporcionado a realização de eventos como seminários, congressos, grupos de estudos e outros, com vistas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Também compõem a formatação dos IFs os convênios diversos que viabilizam tanto a prática de estágios profissionalizantes como as ações de internacionalização para imersão cultural e linguística de estudantes e professores em outros países.

Podemos, então, afirmar que os IFs continuam preparando os jovens para o mercado de trabalho, mas ultrapassam essa função e oferecem formação ampla, conforme preconizado pela Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996):

Art. 2º – A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ao atuar para o desenvolvimento integral do aluno, a formação ampla ofertada pelos Institutos qualifica para o trabalho, colabora com o exercício da cidadania e contribui com o

caráter libertário da educação. Os IFs, em nosso entendimento, são lugares de diversidade e de inclusão, preenchidos por possibilidades.

Para Carlos (2007, p. 20), os lugares são constituídos, dentre outros elementos, pela história: “É preciso levar em conta que a história tem uma dimensão social que emerge no cotidiano das pessoas, no modo de vida, no relacionamento com o outro, entre estes e o lugar, no uso”. Entendemos que a história tanto em sentido imediato (do lugar) como no amplo (do contexto em que se insere) determina a formação, a caracterização e o conhecimento de um determinado local.

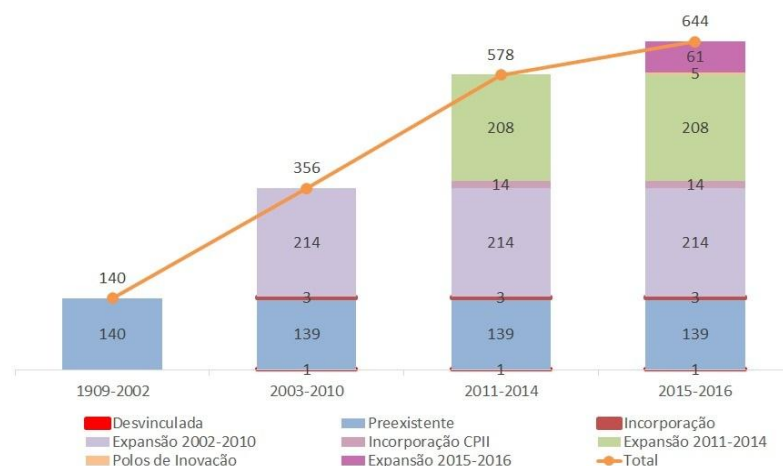
Com vistas a conhecer melhor o lugar de desenvolvimento da pesquisa, isto é, o IFTM, revisitaremos a história e apresentaremos os aspectos que caracterizam a identidade da instituição. Apesar de advir das mesmas políticas públicas e de estar organizado em uma mesma rede de instituições, com a mesma missão, cumpre lembrar que cada Instituto é um lugar diferente do outro, assim como cada *campus* apresenta especificidades.

3.1 A Rede Federal de Ensino e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Os IFs integram a Rede Federal de EPCT, vinculada ao MEC e constituída pelas seguintes instituições: 38 IFs; dois Cefets; 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); e Colégio Pedro II (MEC, 2019).

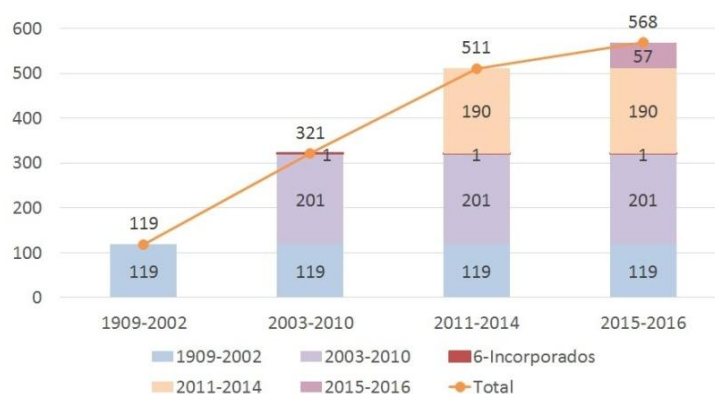
Em 2016, a Rede Federal de EPCT contava com 644 unidades e atendia a 568 municípios, conforme os gráficos a seguir, disponibilizados no site da Rede:

Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – em unidades



Fonte: Site da Rede Federal de EPCT (2018).

Gráfico 2 – Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Site da Rede Federal de EPCT (2018).

Por meio dos dados divulgados pelo MEC, constatamos que a maior expansão da Rede Federal de EPCT ocorreu de 2003 a 2014, com ampliação de 140 para 578 unidades de ensino profissionalizante e um acréscimo de atendimento de 119 para 511 municípios. Esse período compreende duas etapas do Plano de Expansão que foram divulgadas, respectivamente, em 2005 e 2007, no âmbito da política educacional implementada pelos Presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Em 2019, a Rede Federal contava com 661 unidades (MEC, 2019), com aumento de 17 unidades desde 2016, o que representa um crescimento menor, se comparado às 66 unidades implantadas de 2014 a 2016.

Desde sua concepção até o tempo presente, a educação profissional no Brasil passou por várias modificações até chegar à criação e expansão dos IFs. Para situarmos historicamente esse desenvolvimento, apresentamos o Quadro 4⁵², com o percurso histórico da educação profissional no Brasil, da qual faz parte o IFTM:

Quadro 4–Desenvolvimento da educação profissional no Brasil

1909	O Presidente Nilo Peçanha assina o Decreto n. 7.566 em 23 de setembro (BRASIL, 1909), criando inicialmente 19 Escolas de Aprendizes e Artífices subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.
1927	O Congresso Nacional sanciona o Projeto de Fidélis Reis, que prevê o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país.
1930	É criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que passa a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices por intermédio da Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

⁵² As informações constitutivas do Quadro 4 até 2014 foram transcritas conforme a linha do tempo disponibilizada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em <http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018. Os demais dados foram coletados posteriormente no site da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nas guias “Expansão da Rede Federal” e “Apresentação”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco/es/expansao-da-rede-federal>>; <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

1937	Promulga-se a nova Constituição Federal (BRASIL, 1937a), que trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. É assinada a Lei n. 378 (BRASIL, 1937b), que transforma as Escolas de Aprendizes em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus.
1941	Vigora uma série de leis, conhecidas como a “Reforma Capanema”, que remodelam todo o ensino no país, cujos principais pontos são: o ensino profissional passa a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais depende de exames de admissão; os cursos são divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo, curso técnico industrial.
1942	O Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro (BRASIL, 1942), transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário.
1944	A participação da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial e o empréstimo financeiro dos Estados Unidos ao Brasil no Governo Getúlio Vargas impulsionam a industrialização brasileira.
1956-1961	O governo de Juscelino Kubitschek marca o aprofundamento da relação entre Estado e economia. O objetivo é formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.
1959	As Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais (ETFs), com autonomia didática e gestora.
1961	O ensino profissional é equiparado ao acadêmico com a promulgação da Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961), que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O período é marcado por profundas mudanças na política de educação profissional.
1967	O Decreto n. 60.731 (BRASIL, 1967) transfere as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, que passam a funcionar como escolas agrícolas.
1971	A Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971) torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência.
1978	A Lei n. 6.545 (BRASIL, 1978) transforma três ETFs (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Cefets.
1980-1990	A globalização, nova configuração da economia mundial, também atinge o Brasil. O cenário é de profundas e polêmicas mudanças: a intensificação da aplicação da tecnologia, por exemplo, se associa a uma nova configuração dos processos de produção.
1994	A Lei n. 8.948, de 8 de dezembro (BRASIL, 1994), institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETFs e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) em Cefets. A expansão da oferta da educação profissional somente ocorreria em parceria com estados, municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou Organizações não Governamentais (ONGs), que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.
1996	Em 20 de novembro, a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) dispõe sobre a educação profissional em um capítulo próprio.
1997	O Decreto n. 2.208 (BRASIL, 1997) regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).
1999	Retoma-se o processo de transformação das ETFs em Cefets.
2004	O Decreto n. 5.154 (BRASIL, 2004a) permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.
2005	A Lei n. 11.195 (BRASIL, 2005b) institui que a expansão da oferta da educação profissional preferencialmente ocorrerá em parceria com estados, municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou ONGs. Lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo governo federal. O Cefet Paraná passa a ser UTFPR.

2006	O Decreto n. 5.773 (BRASIL, 2006) trata sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e no sistema federal de ensino. Institui-se, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a EJA; e é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.
2007	Lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal – até 2010, seriam 354 unidades. O Decreto n. 6.302 (BRASIL, 2007a) institui o Programa Brasil Profissionalizado e é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.
2008	Articulações para a criação dos IFs.
2009	Centenário da Rede Federal de EPCT.
2003-2010	Entrega de 214 novas unidades da Rede Federal.
2011	Lançada a terceira fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Por meio da Lei n. 12.513 (BRASIL, 2011b), cria-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Há, ainda, o lançamento do Guia Pronatec de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).
2011-2014	Com a entrega de 208 novas unidades, a Rede Federal atinge a marca de 562 unidades em atividade no país.
2015-2018	Em 2018, a Rede Federal conta com 659 unidades em todo o Brasil, das quais 643 se encontram em funcionamento.
2019	A Rede Federal conta com 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federativas do país.

Fonte: Linha do tempo e outras informações disponibilizadas no site da Rede Federal de EPCT (2018/2019).

A Rede Federal de EPCT teve início com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909. O Presidente da República daquela época, Nilo Peçanha, por meio do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou 19 instituições para o ensino primário profissional e gratuito. De acordo com o referido decreto, as escolas com essa característica eram destinadas às classes proletárias, e sua criação justificava-se devido à necessidade de possibilitar aos filhos dos desfavorecidos da fortuna meios para vencer a luta pela existência, ratificada pelo aumento constante da população das cidades (BRASIL, 1909).

Assim sendo, tornou-se uma necessidade habilitar os filhos dos desfavorecidos com preparo técnico e intelectual, além de fazê-los adquirir hábitos laborais para afastá-los da ociosidade, do vício e do crime. Além disso, o decreto, em seu preâmbulo, estabelece “que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação” (BRASIL, 1909).

A CF/1937, com a implantação do Estado Novo por Getúlio Vargas, ratificou a criação de institutos de ensino profissional pelo Estado e sua destinação às “classes menos favorecidas”:

Art. 129 – [...] O ensino prevocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos

indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937a, p.84)⁵³.

Esse preceito constitucional legitimou a existência de escolas diferentes para classes sociais diversas no Brasil. A Reforma Educacional, conhecida na história como Reforma Capanema (1941)⁵⁴, também se destaca nesse contexto, pois, a partir dela, o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, e o ingresso nas escolas públicas profissionalizantes começou a depender de exames de admissão⁵⁵. O ajuste é confirmado pelo Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (BRASIL, 1942), que transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, que oferecem a formação profissional em nível equivalente ao secundário. Também merece destaque a autonomia didática e gestora das ETFs, em 1959, com a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias.

Com o decorrer do tempo e as novas tecnologias vinculadas aos setores produtivos e de serviço, ocorreram mudanças nas políticas endereçadas a essas instituições. De acordo com Aguiar e Pacheco (2017), os IFs foram criados para suprir uma demanda de formação em educação básica na primeira década dos anos 2000, mediante o desenvolvimento dos setores produtivos e de serviço e a retomada do crescimento econômico do Brasil. Para os autores, os IFs têm a perspectiva de educar para além do mercado de trabalho, visando à formação do indivíduo e de seu coletivo:

Os Institutos Federais foram pensados para desempenhar um papel central e estratégico nessa nova política de educação profissional e tecnológica, com foco na promoção da justiça social, na equidade, no desenvolvimento sustentável com inclusão social, na busca por soluções tecnológicas e inovadoras e na socialização do conhecimento científico (AGUIAR; PACHECO, 2017, p. 15).

Convém salientar que os IFs foram criados por meio da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que também instituiu a Rede Federal de EPCT (BRASIL, 2008). De acordo com o parágrafo único do art. 1º dessa lei, os IFs têm natureza jurídica de autarquia, autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. São

⁵³ O texto foi transcrito conforme o padrão ortográfico usado à época da produção do documento.

⁵⁴ A Reforma Capanema foi protagonizada pelo então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema Filho, que tem vasto currículo político na área da educação. Dentre os diversos eventos constantes na sua biografia, destacamos a permanência no Ministério da Educação e Saúde Pública de 26 de julho de 1934, logo após a posse de Vargas na Presidência da República, até a queda desse presidente em 30 de outubro de 1945 (HORTA, 2010).

⁵⁵ De acordo com Minhoto (2008, p. 251): “O exame de admissão ao ginásio foi instituído em 1931, pelo Decreto n. 19.890, que reformou o Ensino Secundário, perdurando oficialmente até 1971. Para o ingresso no primeiro ano ginasial, estabeleceu as seguintes condições: o candidato deveria ter idade mínima de 11 anos; ser aprovado em exame e ter classificação suficiente, isto é, o número de vagas na instituição de ensino deveria bastar para que pudesse efetuar a matrícula; a inscrição só poderia se realizar mediante requerimento, atestado de vacinação antivariólica e recibo de pagamento de taxa de inscrição, além de ser limitada a um único estabelecimento de ensino (arts. 18 a 23 do Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931)”.

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, cujo foco é a oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nas diferentes modalidades de ensino, cujo pressuposto é a conciliação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas (art. 2º da Lei n. 11.892 – BRASIL, 2008).

Além do ensino, cabe aos IFs o desenvolvimento de pesquisa e extensão, conforme o art. 6º da Lei n. 11.892, que trata das finalidades e características dos IFs:

Art. 6º. Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

- I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V – constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII – realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

A atividade de pesquisa é contemplada explicitamente no inciso VIII da referida lei e está implícita em outras partes, como no inciso II, que aborda o desenvolvimento da “educação profissional como processo investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas” (BRASIL, 2008); o inciso IV, que relaciona a pesquisa a um “mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal” (*idem*), que, certamente, demanda estudos; o inciso V, que atribui aos IFs a função de estimular “o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica” (*idem*); o inciso VII, relativo ao desenvolvimento de programas de

divulgação científica e tecnológica, o que também pressupõe pesquisa; e o inciso IX, que trata da pesquisa ao atribuir aos IFs a finalidade de desenvolver e transferir tecnologias sociais.

No que concerne à extensão, o inciso VII trata explicitamente do desenvolvimento de programas de extensão pelos Institutos. Se o associarmos ao inciso IV, que estabelece como finalidade dos IFs “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais” no âmbito de atuação dos Institutos (BRASIL, 2008), é possível identificar a orientação da prática de atividades de extensão dos IFs em ambos os aparatos legislativos.

Embora a criação das escolas profissionais esteja diretamente relacionada ao mercado de trabalho, a proposta dos IFs é muito mais abrangente. Para Pacheco (2015, p. 17), as instituições federais, “em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos, que possuíam em comum uma concepção de formação centrada nas demandas do mercado”; entretanto, nos IFs, “a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manterem-se em desenvolvimento” (*ibidem*, p. 15). Esse entendimento vai ao encontro da Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008).

Além do desenvolvimento socioeconômico, o preceito legal define, como finalidades: o investimento na educação tanto profissional como básica e superior; o desenvolvimento cultural; a busca por soluções técnicas e tecnológicas que atendam às demandas sociais e à preservação do meio ambiente; a oferta de cursos que fortaleçam não só as organizações produtivas, mas também as sociais e culturais; o estímulo ao desenvolvimento do senso crítico e científico; o oferecimento de capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; e a elaboração de programas de empreendedorismo, pesquisa e extensão, com vistas ao desenvolvimento científico e tecnológico, bem como à divulgação de seus resultados. A expansão dos IFs visa ampliar o acesso à educação pública e gratuita, além da ciência e da tecnologia, para uma grande parcela da população brasileira.

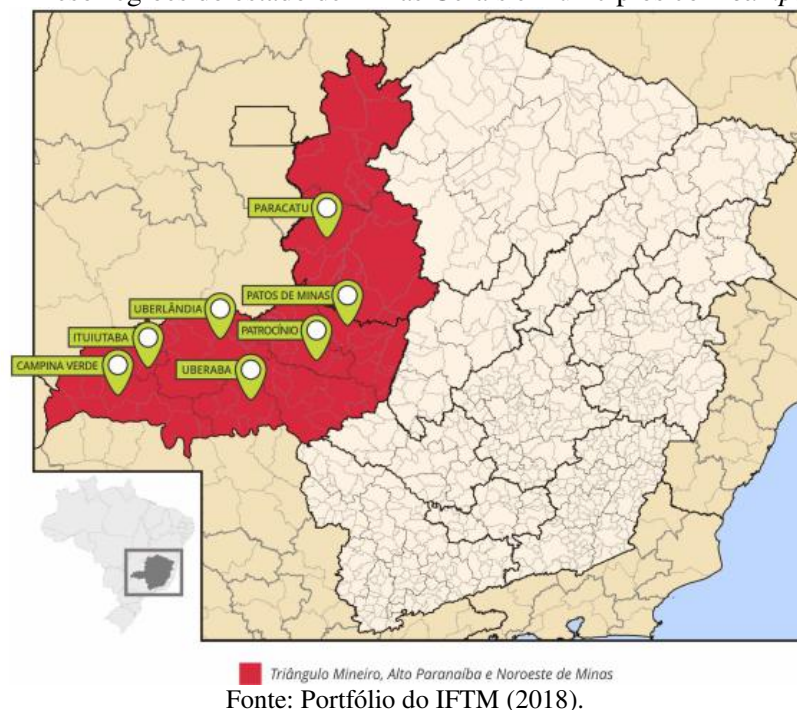
Os IFs oferecem, em um mesmo espaço-tempo, cursos de qualificação, técnicos – integrados e concomitantes ao ensino médio e pós-médio – superiores de tecnologia, engenharias, formação de professores e programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Essa diversidade, além de ampliar as possibilidades didático-pedagógicas, pode favorecer o enriquecimento de saberes e práticas dos professores que, por sua vez, podem atuar em diversos níveis de ensino no mesmo IF, de acordo com as demandas. Outro aspecto favorável

é a verticalização⁵⁶ do ensino para os alunos, os quais podem obter desde a formação básica e técnica até o doutoramento na mesma instituição.

3.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

O IFTM é um dos IFs integrantes da Rede Federal no estado de Minas Gerais⁵⁷. Ele compreende duas das 12 mesorregiões⁵⁸ mineiras – Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba e Noroeste de Minas – e abrange sete municípios, como podemos observar na Figura 5:

Figura 5 – Mesorregiões do estado de Minas Gerais e municípios com *campi* do IFTM



⁵⁶Em 2017, o título de doutor foi concedido pelo Instituto Federal Goiano (IFG) ao primeiro estudante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a concluir, em uma mesma instituição, o ensino técnico, a graduação, o mestrado e o doutorado. Disponível em: <http://cnpq.br/web/guest/noticiasviews/-/journal_content/56_INSTANCE_a6MO/10157/6024084>. Acesso em: 10 jan. 2017.

⁵⁷O estado de Minas Gerais conta, em 2019, com as seguintes instituições vinculadas à Rede Federal de EPCT: IF Sul de Minas; IF Minas Gerais; IF Norte de Minas; IF Sudeste de Minas Gerais; IF Triângulo Mineiro; Cefet-MG; Escola Técnica de Saúde/UFG; Centro de Formação em Saúde/UFTM; Centro Técnico Pedagógico/UFG; Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário/UFV; Teatro Universitário/UFG; Colégio Técnico/UFG. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

⁵⁸A mesorregião é “uma área individualizada, em uma Unidade da Federação, que apresenta formas de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante, e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial” (IBGE, 1990, p. 8). O estado de Minas Gerais é dividido pelo IBGE em 12 mesorregiões: Campo das Vertentes; Central Mineira; Jequitinhonha; Metropolitana de Belo Horizonte; Noroeste de Minas; Norte de Minas; Oeste de Minas; Sul e Sudoeste de Minas; Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba; Vale do Mucuri; Vale do Rio Doce; Zona da Mata.

Na mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, O IFTM ofertava, em 2018, cursos nos municípios: Campina Verde, Ituiutaba, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba e Uberlândia; e em Paracatu, na mesorregião do Noroeste de Minas. O IFTM é composto pelos seguintes *campi*: Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberlândia, Uberlândia Centro; Avançados Uberaba Parque Tecnológico (UPT) e Campina Verde; e Reitoria em Uberaba.

O IFTM foi criado a partir da integração do Cefet-Uberaba e da EAF de Uberlândia, em consonância com a Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008). Sua natureza jurídica é a de autarquia de regime especial, vinculada à Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) e ao MEC, tendo a educação profissional de nível tecnológico como a principal atividade. Oferece cursos de educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio (integrada e concomitante) e subsequente; ensino superior – cursos de graduação (tecnologia, licenciaturas, bacharelados) e pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *Stricto Sensu* (mestrado)^{59;60}; além de cursos de língua estrangeira no Centro de Idiomas (CENID). Além da modalidade presencial, o IFTM oferece EaD em idiomas, técnico pós-médio, graduação e pós-graduação *lato sensu*.

Como missão, o IFTM busca: “Ofertar a educação profissional e tecnológica por meio do ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática” (IFTM, 2013, p.18). E a visão é: “Ser uma instituição de excelência na educação profissional e tecnológica, impulsionando o desenvolvimento tecnológico, científico, humanístico, ambiental, social e cultural, alinhado às regionalidades em que está inserido” (*idem*).

Os objetivos do IFTM são os estabelecidos para os IFs, conforme a Lei n. 11.892:

- I. ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II. ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a

⁵⁹Conforme notícia disponibilizada no site do IFTM, de acordo com o Índice Geral de Cursos (IGC) calculado pelo Inep, o IFTM tem alcançado nota 4 de 2010 até 2016 (último índice disponível), o que representa uma posição de destaque dentre as IES em regiões como Noroeste de Minas, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, bem como em todo o Brasil. De acordo com o IGC de 2014, o IFTM foi considerado o segundo melhor Instituto Federal do país. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/noticias/index.php?id=7158>>; <<http://www.iftm.edu.br/noticias/index.php?id=6041>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

⁶⁰ Calcula-se o IGC por IES. Para isso, realiza-se a média dos últimos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC) dos cursos avaliados da instituição em um determinado triênio. A média é ponderada pelo número de matrículas. Considera-se, ainda, a média dos conceitos da avaliação trienal da Capes, em se tratando dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (ela também é ponderada pelo número de matrículas). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III. realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV. desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V. estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI. ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

Podemos constatar, nos preceitos referenciados, que a formação profissional e tecnológica é central na missão, visão e nos objetivos do IFTM. É preciso considerar, entretanto, que essa formação não se restringe aos aspectos técnicos e ao nível médio, pois aos aspectos técnicos acrescentam-se os elementos científico, humanístico, ambiental, social e cultural. A formação deve estar vinculada ao ensino, à pesquisa e à extensão, com aderência às singularidades das comunidades local e regional.

A formação técnica, prioritariamente integrada ao ensino médio, pode acontecer também de forma concomitante para os alunos concluintes do ensino fundamental e na EJA; e, de forma subsequente, para os discentes que já terminaram o ensino médio. Há ainda a possibilidade da oferta de cursos FIC, para estudantes em qualquer nível de escolaridade. A Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012, define esses tipos de formação:

Art. 7º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio:

I – a articulada, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;

b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando

oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;

c) concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

II – a subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2012c).

No IFTM, os cursos técnicos acontecem tanto na forma articulada (integrados e concomitantes ao ensino médio) como de maneira subsequente. Nesta investigação, abordaremos o ensino técnico integrado ao ensino médio, por ser ofertado no Instituto e nos possibilitar compreender os efeitos do Enem nos saberes dos professores de História e de Língua Portuguesa da referida instituição.

Cursos superiores, licenciaturas, bacharelados e de tecnologia, além dos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) também integram a EPT. Moraes e Albuquerque (2019) problematizam a inserção desses cursos na EPT, visto que, no Brasil, a EPT leva em conta tanto os cursos como os locais onde são ofertados. Os autores explicam que um curso de engenharia disponibilizado em um IF, por exemplo, compõe a EPT, mas um curso da mesma área, oferecido por uma universidade, pode não integrá-la. Essa dualidade interfere na caracterização da EPT e pode comprometer, inclusive, dados estatísticos referentes a esse nível educacional.

Além dos cursos técnicos de nível médio, o IFTM oferece os cursos de graduação e de pós-graduação, nas modalidades presencial e EaD. No segundo semestre de 2019, o Instituto contava com 618 professores, sendo 567 efetivos e 51 contratados (professores substitutos), além de seis docentes que estavam cedidos para trabalhar em outros órgãos (Anexo D).

Em relação ao corpo discente, no período referido, havia um total de 10.970 alunos (Anexo E), como pode ser constatado no Quadro 5:

Quadro 5 – Total de alunos do IFTM por nível/modalidade de ensino

TOTAL DE ALUNOS DO IFTM POR NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO 2º SEMESTRE/2019	
Técnico Integrado ao Ensino Médio	3.217
Técnico Concomitante ao Ensino Médio	1.247
Proeja	47
Tecnológico	1.414
Bacharelado	1.191
Licenciatura	668
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	326
Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	194
Técnico – Polos Presenciais	189
e-Tec	-

Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> – EaD (e-Tec)	700
UAB	275
FIC Presencial – <i>Campus</i>	1.294
FIC Presencial – Polo	208
FIC EaD	-
Total	10.970

Fonte: Anexo E desta pesquisa, com informações da Pró-reitoria de Ensino do IFTM (2019).

Em razão da diversidade de cursos e níveis de ensino ofertados nos IFs, é comum que o professor ministre aulas em mais de um curso/nível de ensino em um mesmo ano ou semestre, assim como determinadas disciplinas em um semestre e outras nos semestres subsequentes. Essa situação exige a “mobilização de diversos saberes provenientes das mais variadas fontes” (MOREIRA, 2017, p. 83) por parte dos docentes dos IFs.

Os professores colaboradores desta investigação ministravam aulas de História e de Língua Portuguesa no período de realização da coleta de dados (segundos semestres de 2017 e de 2018). Integram este estudo todos os *campi* do IFTM, com exceção do *Campus* Avançado Campina Verde, pois ele não oferecia o ensino médio na ocasião da coleta de dados, e sim o técnico concomitante, ou seja, os alunos cursavam o ensino técnico no IFTM e o médio em outra instituição escolar.

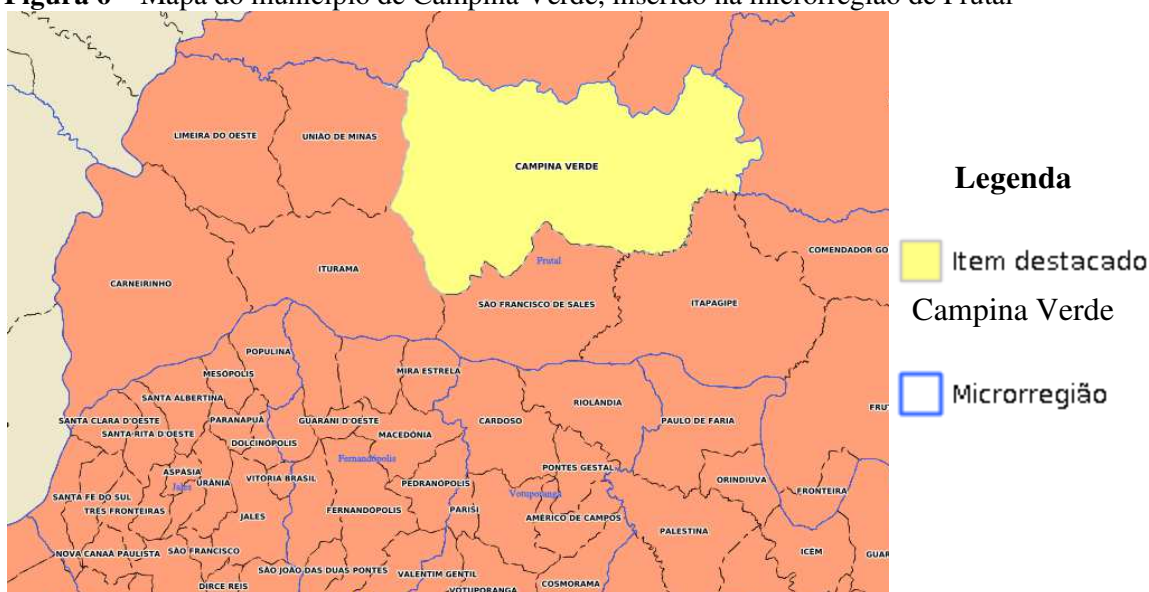
Como cada um dos *campi* procura atender às necessidades regionais, com ofertas de níveis, modalidades e cursos diversos, descreveremos as características de cada um deles separadamente. Esclarecemos que, apesar de não haver sujeitos investigados no *Campus* Campina Verde, vamos apresentá-los pelo fato de integrar o IFTM.

3.2.1 IFTM – *Campus* Campina Verde

Campina Verde fica localizada na mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba e na microrregião de Frutal (Figura6). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE; 2010; 2016; 2017), possui área territorial de 3.650,749 km², população de 19.324 pessoas (2010) – estimativa de 20.079 habitantes (2017) –, densidade demográfica de 5,29 hab./km² e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)⁶¹ de 0,704.

⁶¹ Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, [s.d.]): “O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. O IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH Global – longevidade, educação e renda, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros. Assim, o IDHM – incluindo seus três componentes, IDHM Longevidade, IDHM Educação e IDHM Renda – conta um pouco da

Figura 6 – Mapa do município de Campina Verde, inserido na microrregião de Frutal



Fonte: Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA) (2018).

De acordo com o histórico fornecido pela Diretoria de Comunicação Social e Eventos do IFTM, o *Campus* Campina Verde iniciou as atividades como Polo do *Campus* Ituiutaba em 2010, com a oferta do curso presencial de técnico em Agropecuária, a fim de atender às necessidades locais e regionais. Naquela ocasião, também funcionava como Polo EaD do IFTM para o curso técnico em Segurança no Trabalho.

Em 2013, o Polo Campina Verde tornou-se *Campus* Avançado, mediante a autorização para funcionamento e a realização de Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de servidores para atuarem naquele local. Com a estruturação do *Campus*, em 2014, passou a ofertar também o curso técnico em Informática e a abrigar, como polo presencial, o curso técnico em Administração na modalidade EaD. Em 2015, houve prosseguimento no processo de estruturação da unidade, com a aquisição de equipamentos e materiais, como máquinas e implementos agrícolas, computadores, carteiras e outros.

Ainda de acordo com o histórico, o *Campus* tem se esforçado para ampliar a oferta de cursos e as parcerias com instituições públicas e privadas. Desse modo, visa-se atender às demandas educacionais e profissionais da comunidade local e regional, buscando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia a serviço da sociedade.

Em 2019, o *Campus* Avançado Campina Verde contava com os seguintes cursos:

Quadro 6 – Cursos ofertados pelo *Campus* Avançado Campina Verde

Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Avançado Campina Verde			
Nível/Modalidade	Cursos		
Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial	Administração	Agropecuária	Informática
Idiomas	Inglês		

Fonte: Elaboração das autoras, com base no site do IFTM (2019).

O Quadro 7 apresenta o quantitativo de alunos do IFTM-*Campus* Avançado Campina Verde, no segundo semestre de 2019:

Quadro 7 – Total de alunos do *Campus* Avançado Campina Verde por nível/modalidade de ensino

TOTAL DE ALUNOS DO IFTM – CAMPUS AVANÇADO CAMPINA VERDE POR NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO - 2º SEMESTRE/2019	
Técnico Concomitante ao Ensino Médio	107
FIC Presencial – <i>Campus</i>	30
Total	137

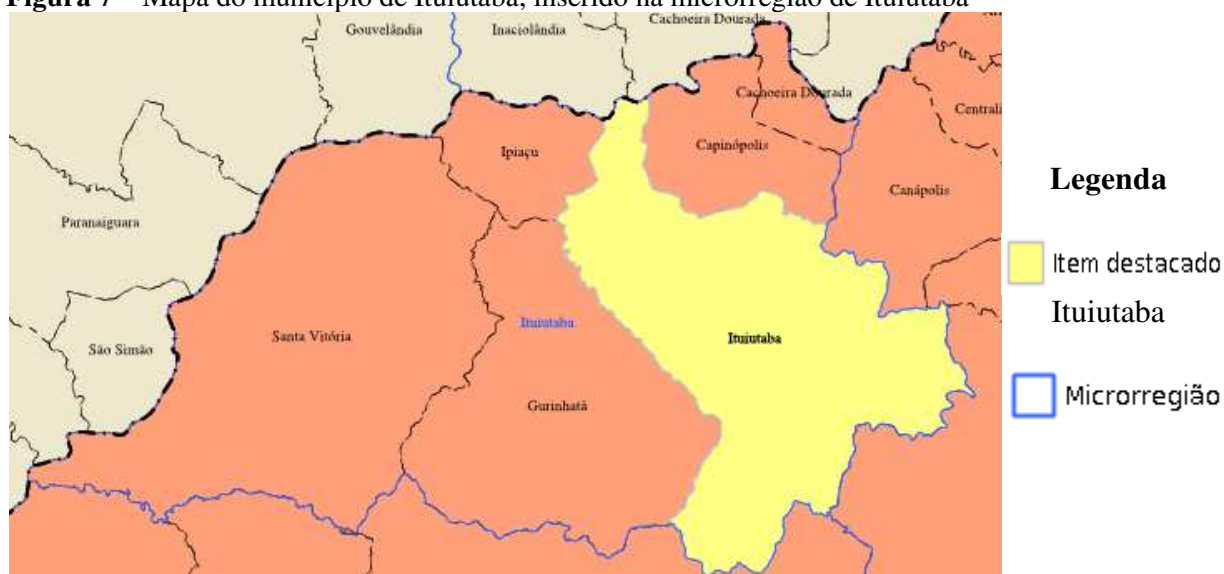
Fonte: Anexo E desta pesquisa, com informações da Pró-reitoria de Ensino do IFTM (2019).

Em relação aos professores, no segundo semestre de 2019, o IFTM-*Campus* Avançado Campina Verde contava com nove efetivos, dentre os quais não havia docentes de História e um atuava na área de Língua Portuguesa. Nesse período, o referido *Campus* não possuía professores contratados (Anexo D).

3.2.2 IFTM – *Campus* Ituiutaba

Ituiutaba fica na mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba e na microrregião de Ituiutaba (Figura 7). Segundo dados do IBGE (2010; 2016; 2017), possuía 97.171 habitantes (2010), com estimativa de 104.526 pessoas (2017), densidade demográfica de 37,40 hab./km² e IDHM de 0,739. A área territorial compreende 2.598,046 km².

Figura 7 – Mapa do município de Ituiutaba, inserido na microrregião de Ituiutaba



Fonte: Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA) (2018).

Segundo o histórico disponibilizado no site do IFTM, o *Campus* Ituiutaba que, originalmente, foi uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do Cefet-Uberaba, surgiu como uma ação em resposta ao Plano de Expansão da Rede Federal. Sua criação contou com os esforços conjuntos da Prefeitura Municipal de Ituiutaba e do Cefet-Uberaba. A partir da realização de uma audiência pública, em abril de 2008 e essas instituições apresentaram conjuntamente ao MEC o projeto de implantação do *Campus* Ituiutaba.

Ainda de acordo com o histórico disponibilizado no site do *Campus*, a Prefeitura Municipal de Ituiutaba doou ao IFTM uma área territorial equivalente a 1.660.901 m² para a construção do *Campus* Ituiutaba (PDI IFTM – 2014/2018), onde foi executada a obra de, aproximadamente, 4.500 m².

O primeiro curso ofertado pelo *Campus* foi o técnico em Informática pós-médio, cujo processo seletivo ocorreu em 15 de março de 2009, com início das aulas a 13 de abril do mesmo ano. Disponibilizaram-se 30 vagas, as quais foram disputadas por 48 inscritos. Como ainda não haviam sido concluídas as obras do *Campus*, a prefeitura cedeu salas em uma escola municipal e contratou professores para que o curso pudesse ter início.

De acordo com o histórico do *Campus*, políticas públicas e ações conjuntas entre instâncias diversas e a comunidade local e regional podem, de fato, constituir um instrumento de intervenção social em contextos amplos e imediatos. Ituiutaba e região, por meio do Plano de Expansão da Rede Federal de EPCT, passou a contar com um centro formador de profissionais e criador de tecnologias a serviço do setor produtivo e do desenvolvimento social e cultural.

Em fevereiro de 2019, o *Campus Ituiutaba* iniciou as atividades no Polo Santa Vitória, ao oferecer aulas de Inglês por intermédio do Cenid. No mesmo ano, o *Campus* contava com os seguintes cursos:

Quadro 8 – Cursos ofertados pelo *Campus Ituiutaba*

Cursos ofertados pelo <i>Campus Ituiutaba</i>					
Nível/Modalidade	Cursos				
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio Presencial	Agricultura	Agroindústria	Eletrotécnica	Informática	Química
Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial	Administração	Agroindústria	Comércio		Eletrotécnica
Graduação Presencial	Bacharelado em Ciência da Computação	Tecnologia em Processos Químicos	Tecnologia em Alimentos		Tecnologia em Análise e Desenvolv. de Sistemas
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Especialização em Ciências Ambientais	Especialização em Higiene e Segurança Alimentar	Especialização em Novas Tecnologias Aplicadas à Educação		
Idiomas (FIC)	Inglês (<i>Campus</i> e Polo)		Espanhol		

Fonte: Elaboração das autoras, com base no site do IFTM (2019).

O Quadro 9 apresenta o quantitativo de alunos do IFTM – *Campus Ituiutaba* no segundo semestre de 2019:

Quadro 9 – Total de alunos do *Campus Ituiutaba* por nível/modalidade de ensino

TOTAL DE ALUNOS DO IFTM – CAMPUS ITUIUTABA POR NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO – 2º SEMESTRE/2019	
Técnico Integrado ao Ensino Médio	507
Técnico Concomitante ao Ensino Médio	201
Tecnológico	258
Bacharelado	87
FIC Presencial – <i>Campus</i>	146
FIC Presencial – Polo	51
Total	1.250

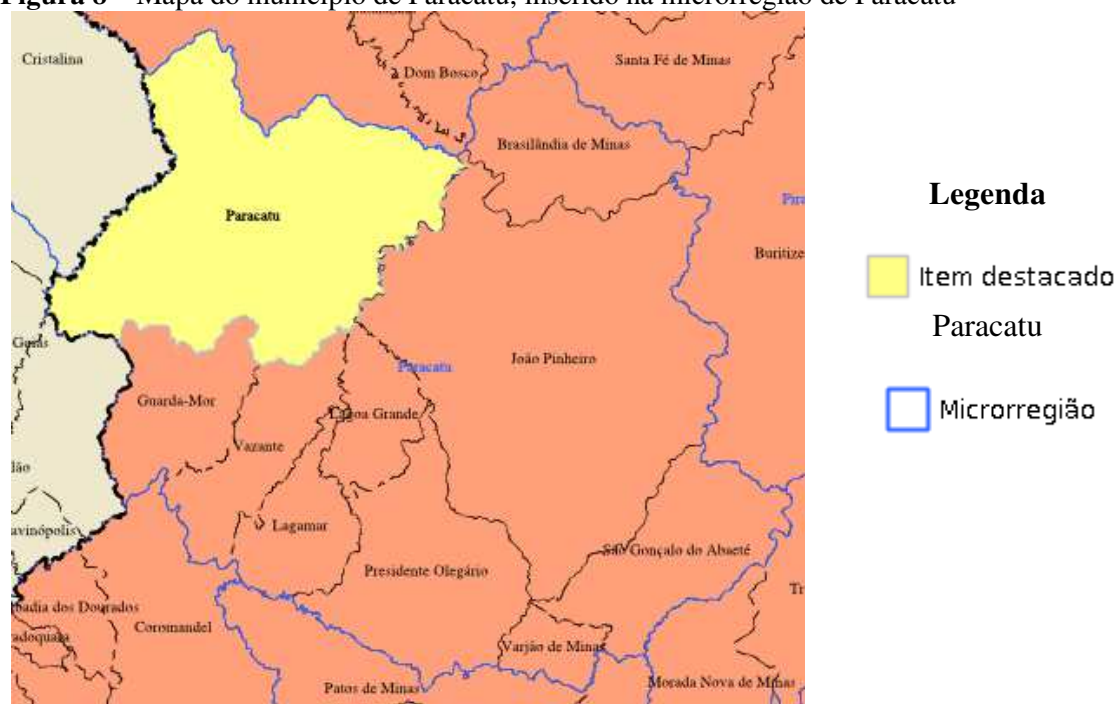
Fonte: Anexo E desta pesquisa, com informações da Pró-reitoria de Ensino do IFTM (2019).

No segundo semestre de 2019, o IFTM – *Campus Ituiutaba* contava com 68 professores efetivos e 11 contratados (substitutos), em um total de 79 docentes. Dos efetivos, três atuavam na área de História e oito, na de Língua Portuguesa. Em relação aos substitutos, três trabalhavam como docentes de Português (Anexo D).

3.2.3 IFTM – Campus Paracatu

Localizado na microrregião de Paracatu (Figura 8) e na mesorregião do Noroeste de Minas, Paracatu possuía, segundo o IBGE (2010; 2016; 2017), uma população de 84.718 habitantes (2010), com estimativa de 92.386 pessoas (2017). A densidade demográfica é de 10,29 hab./km², o IDHM, 0,744, e a área territorial, 8.229,595 km².

Figura 8 – Mapa do município de Paracatu, inserido na microrregião de Paracatu



Fonte: Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA) (2018).

Conforme o histórico disponibilizado no site do IFTM, o *Campus Paracatu* foi, preliminarmente, uma Uned do Cefet-Uberaba. Com a Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008), que criou os IFs em todo o Brasil, a Uned Paracatu passou a compor o IFTM como *Campus*.

As atividades iniciaram-se em 2008, ainda enquanto Uned do Cefet-Uberaba. Naquela ocasião, foram ofertados os cursos técnicos de nível médio em Informática e Eletrônica, na forma de concomitância interna. A inauguração oficial do *Campus* ocorreu em 1º de fevereiro de 2010, em Brasília, pelo então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, mas a estrutura física foi inaugurada em 26 de fevereiro do mesmo ano. Como *Campus Paracatu*, os cursos foram oferecidos também de forma integrada ao ensino médio e, no segundo semestre, teve início o curso técnico em Comércio, na forma concomitante.

O primeiro curso superior do *Campus Paracatu* foi Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, com início no primeiro semestre de 2011. Em seguida, no primeiro semestre de 2016, foi implantado o Bacharelado em Engenharia Elétrica e, em julho

de 2017, a Licenciatura em Matemática. Em 2019, o *Campus* oferecia também cursos de Inglês, Espanhol e Libras por intermédio do Cenid.

Em 2019⁶², o *Campus* Paracatu contava com o Polo João Pinheiro – localizado na cidade de João Pinheiro, vizinha de Paracatu –, em parceria com a prefeitura daquela cidade. Nesse polo era ofertado o curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática e os cursos de Inglês e Espanhol.

De acordo com o referido histórico, os cursos do IFTM – *Campus* Paracatu buscam atender à importante função social a que se propõem, por meio da oferta de cursos técnicos e superiores de qualidade em instituições públicas na região Noroeste de Minas. Além disso, visam possibilitar o avanço tecnológico e o desenvolvimento econômico e social, por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão.

O *Campus* Paracatu compreende uma área total de 83,94 hectares e área construída de 5.443 m². Em 2019, com os seguintes cursos:

Quadro 10 – Cursos ofertados pelo *Campus* Paracatu

Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Paracatu				
Nível/ Modalidade	Cursos			
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio Presencial	Administração	Eletrônica	Informática	
Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial	Administração	Eletrônica	Informática	Manutenção e Suporte em Informática (<i>Campus</i> e Polo)
Graduação Presencial	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Bacharelado em Engenharia Elétrica	Licenciatura em Matemática	
Idiomas	Inglês	Espanhol	Libras	

Fonte:Elaboração das autoras, com base no site do IFTM (2019).

O Quadro 11 apresenta o quantitativo de alunos do IFTM – *Campus* Paracatu no segundo semestre de 2019:

⁶² O histórico não informa a data de implantação do Polo João Pinheiro.

Quadro 11 – Total de alunos do *Campus Paracatu* por nível/modalidade de ensino

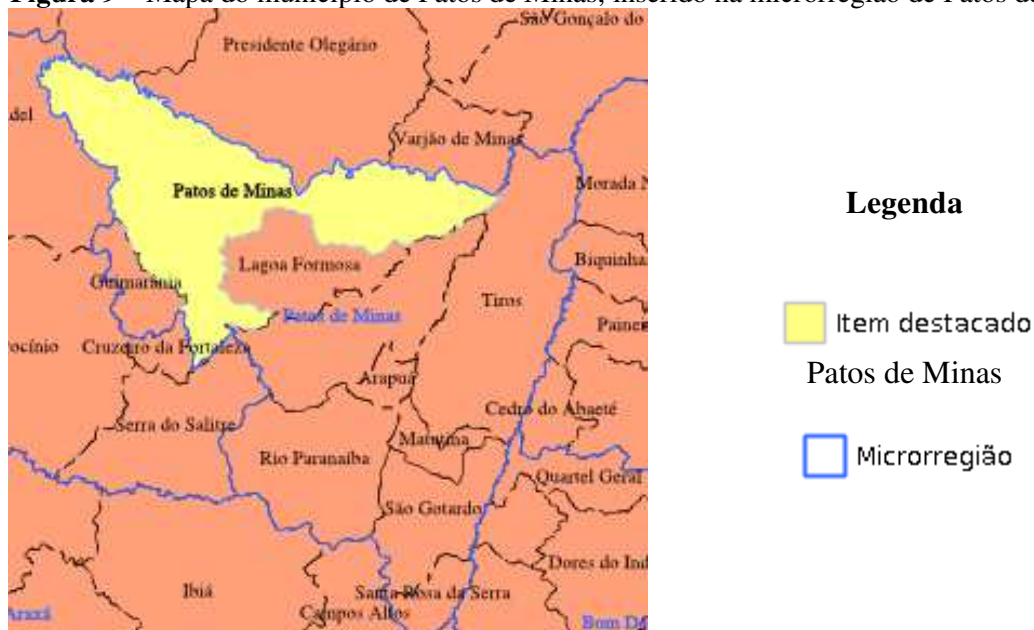
TOTAL DE ALUNOS DO IFTM – CAMPUS PARACATU POR NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO–2º SEMESTRE/2019	
Técnico Integrado ao Ensino Médio	604
Técnico Concomitante ao Ensino Médio	198
Tecnológico	181
Bacharelado	201
Licenciatura	43
Técnico – Polos Presenciais	35
FIC Presencial – <i>Campus</i>	202
FIC Presencial – Polo	81
Total	1.545

Fonte: Anexo E desta pesquisa, com informações da Pró-reitoria de Ensino do IFTM (2019).

No segundo semestre de 2019, o IFTM – *Campus Paracatu* contava com 66 professores efetivos e sete contratados, perfazendo 73 docentes. Além disso, havia um professor cedido para prestar serviço em outro órgão. Dos efetivos, dois atuavam na área de História e nove, em Língua Portuguesa. Já em relação aos substitutos, um ministrava aulas de História (Anexo D).

3.2.4 IFTM – *Campus Patos de Minas*

Patos de Minas localiza-se na mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba e na microrregião de Patos de Minas (Figura9). Segundo o IBGE (2010; 2016; 2017), possuía uma população de 138.710 habitantes (2010) e estimada de 150.893 pessoas (2017). A densidade demográfica é de 43,49 hab./km², com IDHM de 0,765 e área territorial de 3.190,187 km².

Figura 9 – Mapa do município de Patos de Minas, inserido na microrregião de Patos de Minas

Fonte: Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA) (2018).

Segundo o histórico disponibilizado no site do IFTM, para a implantação do *Campus Patos de Minas*, foi realizada uma audiência pública, em 1º de dezembro de 2011, no saguão da Cidade Administrativa, para a apresentação da proposta de instalação. Além de educadores e estudantes, estiveram presentes lideranças do IFTM e do município e autoridades locais.

Para identificar os cursos que melhor atenderiam às necessidades da sociedade patense, de acordo com os arranjos produtivos locais, a Associação Comercial e Industrial de Patos de Minas (ACIPATOS) realizou, junto aos associados, a pesquisa denominada Sugestões de cursos IFTM – *Campus Patos de Minas*, cujo resultado, apresentado por meio do Ofício n. 27/2011, de 16 de dezembro de 2011, apontou o curso de Eletrotécnica como o mais indicado.

O trabalho conjunto e a busca pelo atendimento às demandas regionais resultaram na expedição, em 23 de abril de 2013, da Portaria MEC n. 330 (MEC, 2013a), que dispõe sobre a autorização de funcionamento do IFTM – *Campus Patos de Minas*. Houve um diálogo intenso do instituto com a Acipatos, empresários e outros representantes do setor produtivo, para a discussão sobre matrizes curriculares dos cursos, sugestões de disciplinas e ementas, possibilidade de montagem de laboratórios e planejamento de estratégias. Desse processo derivou a criação de cursos bastante alinhados ao arranjo produtivo local. A aula inaugural dos cursos técnicos em Eletrotécnica e Logística de nível médio na forma concomitante foi realizada em 2 de setembro de 2013.

Em 2014, o IFTM – *Campus Patos de Minas* tornou-se Polo de cursos na modalidade EaD oferecidos pelo Instituto e passou a abrigar os cursos técnicos de nível médio em Administração, Informática para Internet e Segurança do Trabalho. Nesse mesmo ano, iniciaram-se no *Campus* as atividades do Cenid, com a oferta dos cursos de Espanhol e Inglês. Em 2015, foram implantados os seguintes cursos: técnico de nível médio na forma concomitante em Mineração; e técnicos de Eletrotécnica e Logística na forma concomitante com o ensino médio.

Em 2019, o IFTM – *Campus Patos de Minas* contava com os seguintes cursos:

Quadro 12 – Cursos ofertados pelo *Campus* Patos de Minas

Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Patos de Minas			
Nível/Modalidade	Cursos		
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio Presencial	Eletrônica	Logística	Mineração
Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial	Eletrotécnica	Logística	Mineração
Idiomas	Inglês	Espanhol	

Fonte: Elaboração das autoras, com base no site do IFTM (2019).

O Quadro 13 apresenta o quantitativo de alunos do IFTM – *Campus* Patos de Minas no segundo semestre de 2019:

Quadro 13 – Total de alunos do *Campus* Patos de Minas por nível/modalidade de ensino

TOTAL DE ALUNOS DO IFTM – CAMPUS PATOS DE MINAS POR NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO – 2º SEMESTRE/2019	
Técnico Integrado ao Ensino Médio	238
Técnico Concomitante ao Ensino Médio	294
FIC Presencial – <i>Campus</i>	104
Total	636

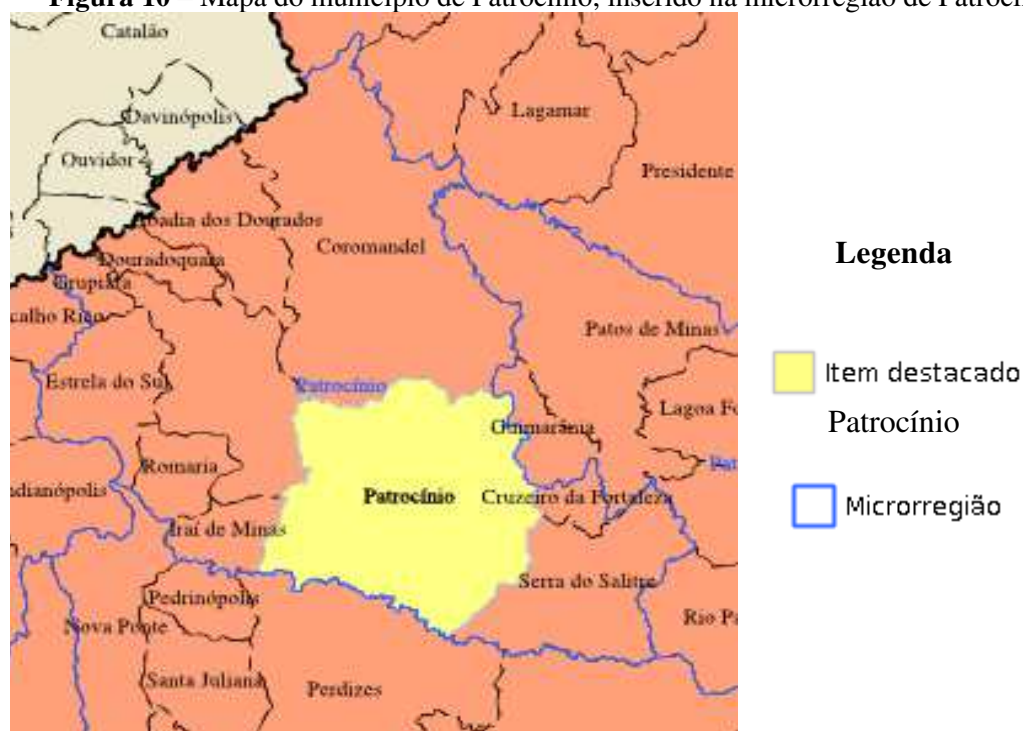
Fonte: Anexo E desta pesquisa, com informações da Pró-reitoria de Ensino do IFTM (2019).

No segundo semestre de 2019, o IFTM – Patos de Minas contava com 36 professores efetivos e quatro contratados (substitutos), o que totaliza 40 docentes. Dos efetivos, um atuava na área de História e cinco, na de Língua Portuguesa. Não havia substitutos em ambas as áreas (Anexo D).

3.2.5 IFTM – *Campus* Patrocínio

Patrocínio está localizada na mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba e na microrregião de Patrocínio (Figura 10). Possui uma população de 82.471 pessoas (2010), com estimativa de 89.983 habitantes (2017). A densidade demográfica é de 28,69 hab./km², área territorial, 2.874,344 km², e o IDHM, 0,729 (IBGE, 2010; 2016; 2017).

Figura 10 – Mapa do município de Patrocínio, inserido na microrregião de Patrocínio



Fonte: Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA) (2018).

Conforme o histórico disponibilizado no site do IFTM, o *Campus* Patrocínio fica localizado à Avenida Líria Terezinha Lassi Capuano, n. 255, Bairro Universitário, em uma área de três hectares que foi doada pela Fundação Comunitária Educacional e Cultural de Patrocínio ao IFTM para construção do *Campus*. Por meio da assinatura do Termo de Mútua Cooperação entre a Prefeitura Municipal de Patrocínio e o IFTM, o *Campus* iniciou as atividades como Polo do *Campus* Uberaba em 3 de agosto de 2009, ofertando, inicialmente, o curso técnico em Informática. Em fevereiro de 2010, foi transformado em *Campus* Avançado e passou a ofertar também os cursos técnicos em Eletrônica e Contabilidade, além do curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Por meio da Portaria MEC n. 330 (MEC, 2013a), o *Campus* Avançado Patrocínio recebeu autorização de funcionamento e passou a integrar o IFTM como um de seus *campi*. Em fevereiro de 2014, houve a criação de outros cursos: os técnicos integrados ao ensino médio de Administração, Eletrônica e Manutenção e Suporte em Informática; e o curso superior de Tecnologia em Gestão Comercial.

Em 2019, o IFTM – *Campus* Patrocínio era responsável pelo Polo Ibiá, cuja instituição mantenedora é a Prefeitura Municipal daquela cidade. Esse Polo, em 2009, pertencia ao *Campus* Uberaba e oferecia o curso técnico de Informática concomitante ao ensino médio. No ano seguinte, passou a ofertar também os cursos técnicos concomitantes ao ensino médio de Eletrotécnica e Contabilidade, assim como o curso de Inglês por intermédio do Cenid. O Polo

integra a busca do *Campus* pela inclusão social e o atendimento às necessidades regionais aliadas às novas configurações tecnológicas impostas pela sociedade do conhecimento.

O *Campus* Patrocínio, segundo seu histórico, fundamenta-se em valores éticos e morais e pretende proporcionar aos estudantes formação profissional e humana, para que possam alcançar autonomia intelectual e pensamento crítico. Nesse processo, o *Campus* busca atender às necessidades da comunidade e, ao mesmo tempo, assegurar o entendimento dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, de modo a contribuir significativamente para o desenvolvimento da sociedade em que se insere.

OIFTM – *Campus* Patrocínio, em 2019, contava com os seguintes cursos:

Quadro 14 – Cursos ofertados pelo *Campus* Patrocínio

Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Patrocínio			
Nível/Modalidade	Cursos		
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio Presencial	Administração	Eletrônica	Manutenção e Suporte em Informática
Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial	Contabilidade	Eletrotécnica (Polo Ibiá)	Informática (Polo Ibiá)
Graduação Presencial	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Bacharelado em Engenharia Elétrica	Tecnologia em Gestão Comercial
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Especialização em Gestão Estratégica de Negócios		
Idiomas (FIC)	Inglês (<i>Campus</i> e Polo Ibiá)	Espanhol	Libras

Fonte: Elaboração das autoras, com base no site do IFTM (2019).

O Quadro 15 apresenta o quantitativo de alunos do IFTM – *Campus* Patrocínio no segundo semestre de 2019:

Quadro 15 – Total de alunos do *Campus* Patrocínio por nível/modalidade de ensino

TOTAL DE ALUNOS DO IFTM – CAMPUS PATROCÍNIO POR NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO – 2º SEMESTRE/2019	
Técnico Integrado ao Ensino Médio	275
Técnico Concomitante ao Ensino Médio	58
Tecnológico	317
Bacharelado	112
Técnico – Polos Presenciais	154
FIC Presencial – <i>Campus</i>	183
FIC Presencial – Polo	76
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	21
Total	1.196

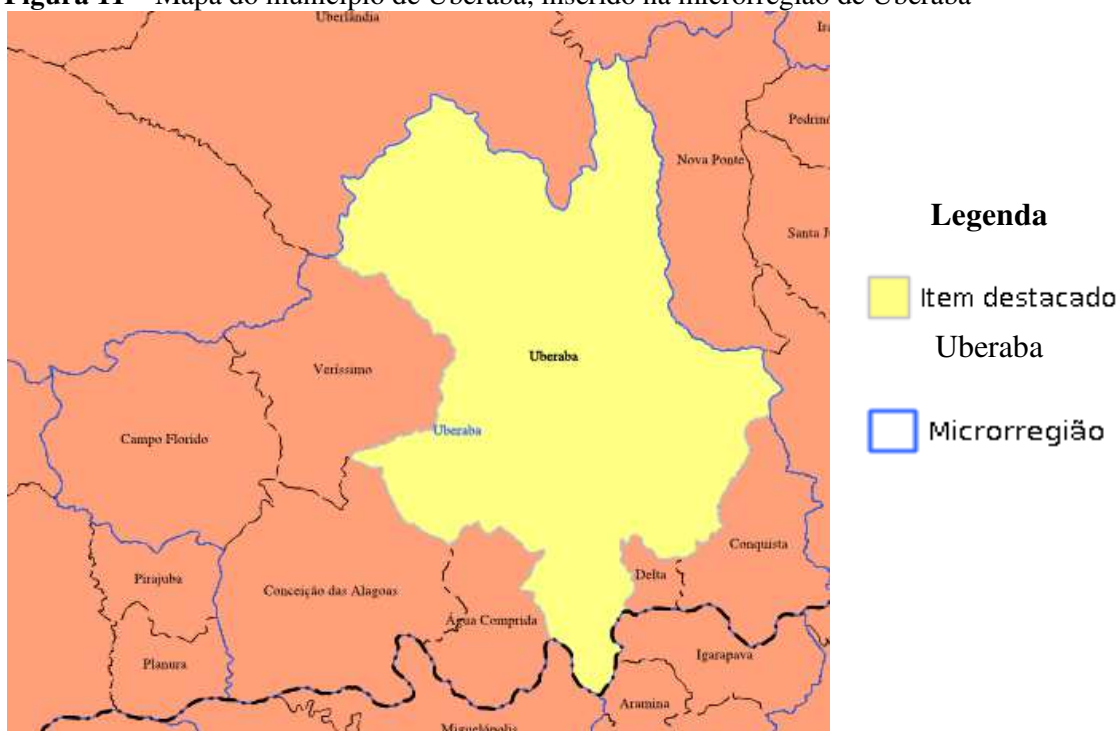
Fonte: Anexo E desta pesquisa, com informações da Pró-reitoria de Ensino do IFTM (2019).

No segundo semestre de 2019, o IFTM-*Campus* Patrocínio contava com 62 professores efetivos e oito contratados, o que totaliza 70 docentes. Dos efetivos, três atuavam na área de História e sete, na de Língua Portuguesa. E em relação aos substitutos, havia um de Português (Anexo D).

3.2.6 IFTM – *Campus* Uberaba

Uberaba localiza-se na mesorregião do Triângulo Mineiro e na microrregião de Uberaba (Figura 11). Segundo dados do IBGE (2010; 2016; 2017), a população é de 295.988 pessoas (2010), com previsão de 328.272 habitantes (2017). A densidade demográfica é de 65,43 hab./km², o IDHM, 0,772, e a área territorial, 4.523,957 km².

Figura 11 – Mapa do município de Uberaba, inserido na microrregião de Uberaba



Fonte: Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA) (2018).

Localizado à Rua João Batista Ribeiro, 4000 – Distrito Industrial II, o IFTM – *Campus* Uberaba conta com uma área de 4.710.288,00 m², sendo a área construída em torno de 20 mil m². De acordo com o histórico disponibilizado no site do IFTM, em consonância com as finalidades e objetivos dos IFs, o *Campus* desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, com vistas à formação profissional e pessoal dos estudantes por meio da construção, do desenvolvimento, da socialização e da aplicação de conhecimentos científicos,

tecnológicos e culturais, de forma a colaborar com a promoção da cidadania e a constituição de uma sociedade justa e solidária.

O IFTM – *Campus* Uberaba iniciou as atividades em 1953, como Centro de Treinamento em Economia Doméstica e Rural. Em 1963, passou a ser denominado Colégio de Economia Doméstica “Dr. Licurgo Leite” e, em 4 de setembro de 1979, recebeu o nome de Escola Agrotécnica Federal de Uberaba-MG, com habilitação em Economia Doméstica, por meio do Decreto n. 83.935 (BRASIL, 1979). Em 1982, teve início o curso técnico em Agropecuária e houve a transformação do curso colegial de Economia Doméstica em técnico. Ainda naquele ano, a prefeitura doou à EAF uma área de 472 hectares para a instalação da escola-fazenda. A instituição passou a funcionar em duas unidades: escola-fazenda e escola-cidade, que, posteriormente, foram denominadas, respectivamente, como Unidades I e II.

Em 2002, a EAF de Uberaba se transformou em Cefet. Com essa nova configuração, foram criados cursos superiores como os tecnólogos em Desenvolvimento Social, Irrigação e Drenagem e Meio Ambiente. Em 2006, o Cefet-Uberaba passou a ofertar o superior tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e o técnico em Análise e Produção de Açúcar e Álcool, de nível médio; e, em 2007, o bacharelado em Zootecnia, o tecnólogo em Alimentos, o técnico em Açúcar e Álcool e o técnico em Agroindústria na modalidade EJA, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Em 2008, por meio da Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008), o Cefet-Uberaba, mediante a apresentação de projeto em conjunto com a EAF de Uberlândia, transformou-se no IFTM-*Campus* Uberaba. Com essa mudança, foram criados os cursos de bacharelado em Engenharia Agrônoma e de tecnólogo em Alimentos e, a partir de 2009, o Instituto passou a oferecer as licenciaturas em Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Química, além das especializações em Programas e Projetos Sociais, Saneamento Ambiental, Gestão Ambiental, Educação Profissional integrada à Educação Básica para Jovens e Adultos e Gestão da Aprendizagem Escolar. Em 2011, teve início o primeiro curso *stricto sensu* do Instituto, com o mestrado profissional em Ciência e Tecnologia de Alimentos.

Em 2019, o IFTM – *Campus* Uberaba contava com os seguintes cursos:

3.2.7 IFTM – *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico*

O *Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico*, também denominado *Campus UPT*, foi criado em 30 de setembro de 2014, por meio da Portaria n. 188 (BRASIL, 2014), conforme o histórico disponibilizado no site do IFTM. Previamente, para melhorar a gestão dos cursos de EaD ofertados pelo Instituto, estruturou-se o projeto para criação do Centro de Referência em EaD do IFTM. Entretanto, diante da demanda do Plano de Expansão da Rede Tecnológica do Governo Federal, ele foi substituído pela criação do *Campus Avançado*. O funcionamento dessa unidade foi aprovado por meio da Portaria n. 27, de 21 de janeiro de 2015 (BRASIL, 2015).

O IFTM – *Campus UPT* conta com duas unidades. A primeira adveio da Unidade EaD, onde se centralizaram os cursos do Instituto nessa modalidade de ensino, e se situa à Rua Florestan Fernandes, 131, Bairro Univerdecidade. A segunda unidade fica localizada à Avenida Edilson Lamartine Mendes, 300, Bairro São Benedito, local onde eram oferecidos os cursos da área de computação do *Campus Uberaba* e que foram transferidos para o *Campus UPT*.

Com a criação do IFTM – *Campus UPT*, todos os cursos ofertados pelo IFTM na modalidade EaD passaram a compor a oferta no novo *campus*: técnicos em Automação Industrial, Eletroeletrônica, Administração, Serviços Públicos, Segurança do Trabalho, Informática para Internet e Edificações; licenciaturas em Letras, Computação e Matemática; e pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos.

Os cursos presenciais da área de Computação que eram ofertados pelo *Campus Uberaba* também passaram a integrar o IFT – *Campus UPT*: tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; bacharelado em Engenharia da Computação; e ensino médio integrado ao técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

Em 2019, o IFTM – *Campus UPT* contava com os seguintes cursos:

Quadro 18 – Cursos ofertados pelo *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico

Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Avançado Uberaba Parque Tecnológico					
Nível/ Modalidade	Cursos				
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio Presencial	Computação Gráfica	Eletrônica	Manutenção e Suporte em Informática		
Técnico Concomitante ao Ensino Médio a Distância ⁶³	Administração	Automação Industrial	Edificações	Informática para a Internet	Segurança do Trabalho
Graduação Presencial	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas		Bacharelado em Engenharia da Computação		
Graduação a Distância	Licenciatura em Computação	Licenciatura em Letras – Português	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Profissional e Tecnológica	
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva				
Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)				
Idiomas FIC	Inglês		Espanhol		

Fonte: Elaboração das autoras, com base no site do IFTM (2019).

O Quadro 19 apresenta o quantitativo de alunos do IFTM – *Campus* Avançado UPT no segundo semestre de 2019:

Quadro 19 – Total de alunos do *Campus* UPT por nível/modalidade de ensino

TOTAL DE ALUNOS DO IFTM – CAMPUS UPT POR NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO – 2º SEMESTRE/2019	
Técnico Integrado ao Ensino Médio	276
Tecnológico	207
Bacharelado	212
Licenciatura a Distância – UAB	358
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> – EaD (e-Tec)	700
Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	60
UAB	275
FIC Presencial	56
Total	2.144

Fonte: Anexo E desta pesquisa, com informações da Pró-reitoria de Ensino do IFTM (2019).

Professores que atuam nos cursos EaD são bolsistas da Capes/Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/Escola Técnica (e-Tec) e nem todos são docentes do *Campus* ou do IFTM. Segundo informações obtidas

⁶³De acordo com a coordenação do e-Tec do *Campus* Avançado UPT, em 2019, não houve oferta dos cursos técnicos a distância, em razão do corte de verbas por parte do governo federal.

junto à Coordenação Pedagógica do *Campus*, em 2019, houve cortes nas bolsas, e os cursos técnicos concomitantes ao ensino médio a distância não abriram novas turmas.

No segundo semestre de 2019, o IFTM – *Campus* Avançado UPT contava com 57 professores efetivos e três contratados, perfazendo 60 docentes. Dos efetivos, cinco ministram aulas de Língua Portuguesa e uma, de História que, nesse caso, possuía formação em Ciências Sociais e era concursada na área da Sociologia (Anexo D). Não havia professores substitutos em ambas as disciplinas.

3.2.8 IFTM – *Campus* Uberlândia

Uberlândia localiza-se na mesorregião do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba e na microrregião de Uberlândia (Figura 12). De acordo com o IBGE (2010; 2016; 2017), a população é de 604.013 pessoas (2010), com previsão de 676.613 habitantes (2017). A densidade demográfica é de 146,78 hab./km², a área territorial, 4.115,206 km², e o IDHM, 0,789.

Figura 12 – Mapa do município de Uberlândia, inserido na microrregião de Uberlândia



Fonte: Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA) (2018).

O IFTM – *Campus* Uberlândia, localizado na Fazenda Sobradinho, antiga Fazenda das Sementes, está a aproximadamente 25 km do Centro da cidade. A área total é de 286,5 hectares, onde se pode encontrar quatro nascentes e uma fonte de água sulfurosa, enquanto a área construída é de 37.299,92 m².

A história desse *campus* iniciou-se antes de ter sido criado. Segundo o histórico do IFTM – *Campus* Uberlândia, disponibilizado no site do IFTM, ela adveio da vontade política de algumas pessoas influentes em seu tempo, dentre as quais se destaca o Sr. Geraldo Migliorini, que, tendo anteriormente visitado a Fazenda das Sementes e julgado o local propício, na ocasião em que exerceu a vice-presidência da Associação Comercial e Industrial de Uberlândia (ACIUB), em 1953 e 1954, propôs a instalação de uma Escola Superior de Agronomia na Fazenda das Sementes.

Após a Aciub aceitar a proposta, ela foi repassada ao Presidente Getúlio Vargas durante a abertura da Exposição Agropecuária em Uberaba. Este, por sua vez, encaminhou-a ao então ministro da Agricultura, João Cleofas, que autorizou a criação de uma escola de nível médio, em vez de uma instituição de nível superior. Como a Fazenda das Sementes pertencia ao estado de Minas Gerais, houve a necessidade de um convênio que permitiu a transferência do imóvel ao Ministério da Agricultura. Em 21 de outubro de 1957, foi criado o Colégio Agrícola de Uberlândia e, em 1979, mediante a publicação do Decreto n. 83.935 (BRASIL, 1979), passou a ser denominado como EAF de Uberlândia para, desde então, ofertar o curso técnico em Agropecuária.

Assim, em 2008, EAF de Uberlândia e o Cefet-Uberaba, em conjunto, passaram a constituir o IFTM. Dessa forma, a EAF-Uberlândia transformou-se em IFTM-*Campus* Uberlândia, conforme a Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008). O *Campus*, que, conforme seu histórico, visa à formação de profissionais diferenciados para o mercado de trabalho, criou diversos cursos no decorrer de sua trajetória.

Em 2019, o IFTM – *Campus* Uberlândia contava com os seguintes cursos:

Quadro 20 – Cursos ofertados pelo *Campus* Uberlândia

Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Uberlândia				
Nível/ Modalidade	Cursos			
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio Presencial	Agropecuária	Alimentos	Manutenção e Suporte em Informática	Meio Ambiente
Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial	Agropecuária		Aquicultura	
Graduação Presencial	Tecnologia em Alimentos		Bacharelado em Engenharia Agrônômica	
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Controle de Qualidade em Processos Alimentícios			
Idiomas	Inglês	Espanhol	Francês	

Fonte:Elaboração das autoras, com base no site do IFTM (2019).

O Quadro 21 apresenta o quantitativo de alunos do IFTM – *Campus* Uberlândia no segundo semestre de 2019 (Anexo E):

Quadro 21 – Total de alunos do *Campus* Uberlândia por nível/modalidade de ensino

TOTAL DE ALUNOS DO IFTM – CAMPUS UBERLÂNDIA POR NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO – 2º SEMESTRE/2019	
Técnico Integrado ao Ensino Médio	509
Técnico Concomitante ao Ensino Médio	199
Proeja	47
Tecnológico	86
Bacharelado	228
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	37
FIC Presencial – <i>Campus</i>	164
Total	1.270

Fonte: Anexo E desta pesquisa, com informações da Pró-reitoria de Ensino do IFTM (2019).

No segundo semestre de 2019, o IFTM – Uberlândia contava com 81 professores efetivos e quatro contratados, totalizando 85 docentes. Dos efetivos, dois atuavam na área de História e nove, na de Língua Portuguesa. Não havia substitutos que ministravam aulas de ambas as disciplinas (Anexo D).

3.2.9 IFTM – *Campus* Uberlândia Centro

De acordo com o histórico disponibilizado no site do IFTM, a criação do *Campus* Uberlândia Centro teve início em 3 de dezembro de 2009, com a celebração do um Termo de Compromisso – Convênio n. 192/1999/PROEP entre o MEC, por intermédio da Setec, a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Empresarial (FADE), o município de Uberlândia, o IFTM e o FNDE. O referido termo, publicado no Diário Oficial da União em 7 de dezembro de 2009, possibilitou a incorporação de um imóvel de 2.226 m² de área construída - situado em terreno com 4.370 m² de área total à Rua Blanche Galassi, 150, bairro Morada da Colina, Uberlândia/MG (onde ficava o Centro de Excelência em Serviços) - ao patrimônio do IFTM. A partir daí, criou-se o Núcleo Avançado de Uberlândia vinculado ao IFTM.

Conforme o histórico, para a implantação do núcleo, foram necessários esforços de todos os envolvidos, colaboração mútua, mobilização de recursos e de pessoal. Houve o planejamento de cursos de tecnologia na área de serviços, como os de Sistema para Internet e de Logística; e licenciaturas que seriam disponibilizadas no espaço destinado ao Núcleo Avançado de Uberlândia. O núcleo foi inaugurado em 1º de fevereiro de 2010 pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, com o nome de IFTM-*Campus* Avançado Uberlândia. A partir dessa data, começou a ofertar o curso tecnólogo em Sistemas para a

Internet. Em 24 de abril de 2013, o IFTM – *Campus* Avançado Uberlândia foi transformado em IFTM – *Campus* Uberlândia Centro, conforme autorização do ministro da Educação, por meio da Portaria MEC n. 330 (MEC, 2013a).

Em 2019, o IFTM- *Campus* Uberlândia Centro contava com os seguintes cursos:

Quadro 22 – Cursos ofertados pelo *Campus* Uberlândia Centro

Cursos ofertados pelo <i>Campus</i> Uberlândia Centro				
Nível/ Modalidade	Cursos			
Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio Presencial	Administração		Computação Gráfica	
Técnico Concomitante ao Ensino Médio Presencial	Redes de Computadores			
Graduação Presencial	Licenciatura em Computação	Tecnologia em Logística	Tecnologia em Marketing	Tecnologia em Sistemas para a Internet
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	Especialização em Análise e Desenvolvimento de Sistemas Aplicados à Gestão Empresarial		Especialização em Gestão de Negócios	Especialização em Tecnologia, Linguagens e Mídias em Educação
Idiomas	Inglês	Espanhol	Francês	

Fonte: Elaboração das autoras, com base no site do IFTM (2019).

O Quadro 23 apresenta o quantitativo de alunos do IFTM-*Campus* Uberlândia Centro no segundo semestre de 2019 (Anexo E):

Quadro 23 – Total de alunos do *Campus* Uberlândia Centro por nível/modalidade de ensino

TOTAL DE ALUNOS DO IFTM – CAMPUS UBERLÂNDIA CENTRO POR NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO – 2º SEMESTRE/2019	
Técnico Integrado ao Ensino Médio	173
Técnico Concomitante ao Ensino Médio	99
Tecnológico	285
Licenciatura	71
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	133
FIC Presencial – <i>Campus</i>	161
Total	922

Fonte: Anexo E desta pesquisa, com informações da Pró-reitoria de Ensino do IFTM (2019).

No segundo semestre de 2019, o IFTM- *Campus* Uberlândia Centro contava com 55 professores efetivos e nove contratados, o que totaliza 64 docentes. Dos efetivos, dois atuavam na área de História e seis, na de Língua Portuguesa. Já no que tange aos substitutos, um ministrava aulas de Português (Anexo D).

Ao final deste capítulo, alcançamos o objetivo proposto de diagnosticar o contexto escolar do IFTM no qual atuam os professores de ensino médio de História e de Língua Portuguesa. Caracterizamos o Instituto no tempo e espaço em que está inserido, a fim de compreendermos o contexto imediato de realização da pesquisa.

Verificamos que os IFs ocupam um lugar específico no contexto educacional brasileiro, visto que aliam ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis e modalidades. Eles integram a Rede Federal de EPCT, cuja origem remonta às Escolas de Aprendizes e Artífices (1909). Também perpassamos o Plano de Expansão da Rede Federal nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2005) e Dilma Rousseff (2007).

Constatamos que os IFs, cuja criação deu-se em 2008, foram direcionados pelas políticas públicas para se constituírem em instituições inclusivas, ao disponibilizarem cursos e vagas com qualidade. Além da formação técnica para o trabalho, objetivam a formação intelectual, voltada ao desenvolvimento da ciência e tecnologia, e se propõem a formar os cidadãos para a vida e a própria emancipação. Com os institutos, pretende-se empreender o treinamento profissional e a transformação social, assim como respeitar as características específicas e as necessidades de cada região e da população a ser atendida.

Ao investigarmos o IFTM e seus *campi*, verificamos que essas premissas foram respeitadas. Observamos a colaboração e o esforço conjunto de diferentes esferas políticas, gestores, empreendedores, representantes da sociedade, setores produtivos e comunidades locais na implantação e implementação dos *campi*. Houve empenho em atender às políticas públicas direcionadas aos institutos, e a organização pedagógica, juntamente com os cursos ofertados, atende à verticalização do ensino que contempla desde o ensino médio e técnico até a pós-graduação.

Conclui-se que o IFTM e seus *campi* têm se constituído como lugares educacionais que possuem especificidades. Em cada um dos municípios, atendem a um determinado público, afetam a economia, a cultura e a sociedade local, mas também, como lugares em rede, possuem um objetivo de formação comum expressivo, fruto de uma política pública nacional, que se materializa nas regiões onde se localizam e se desenvolvem.

O Instituto atende e forma jovens desde a educação básica e técnica até a pós-graduação; logo, pretende tornar a educação pública e de qualidade um objetivo mais próximo de ser alcançado. Ao mesmo tempo, visa contribuir com os setores produtivos, formando profissionais com conhecimentos suficientes e necessários ao desenvolvimento desses setores. Constatamos que o IFTM, em seu percurso histórico, construiu uma capilaridade regional, tencionando alcançar a sua missão educacional em duas vertentes: a formação geral e

profissional dos jovens, num processo vinculado à ação política dos gestores tanto no âmbito nacional como no âmbito local.

Outro elemento que constitui e caracteriza o lugar é o coletivo de sujeitos que o compõe e suas relações, pois, no movimento de constituição do lugar, estão imbricados os sentidos e significados construído por eles:

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida (CARLOS, 2007, p. 22).

Sob esse viés, os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM integram o lugar de realização e o objeto de pesquisa deste trabalho. Assim, para integralizar nosso esforço em caracterizar o contexto da pesquisa, após o histórico e caracterização do IFTM, apresentamos o perfil dos sujeitos colaboradores da investigação.

.

4 OS COLABORADORES DA INVESTIGAÇÃO: PROFESSORES DE HISTÓRIA E DE LÍNGUA PORTUGUESA DO IFTM

“

*“Existe uma marca [...].
Nunca vou fechar os olhos para isso,
porque estou servindo a esses jovens que vão passar pelo Enem.
A meu contragosto, eu querendo ou não, eu gostando ou não do Enem,
eles vão encontrar o Enem.”*

Professora colaboradora C2H

Nesta pesquisa, direcionamos o olhar à formação do ensino integrado, um ensino que “não separa e sim integra, numa totalidade concreta, as dimensões humanísticas, técnicas, culturais e políticas e que também não estabelece dicotomia entre os conhecimentos gerais e específicos” (FRIGOTTO, 2018, p.57). A busca pela educação ofertada nos IFs passa por professores que vivem a docência em um campo profissional amplo, que precisam lecionar para turmas de ensino médio, técnico, tecnológico, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação. Às vezes, concomitantemente.

Os sujeitos desta investigação são os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM que ministram ou ministraram aulas para o ensino médio integrado no IFTM. Eles compõem o conjunto de docentes de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), especificidade que surgiu com a implantação e expansão dos IFs no Brasil. O trabalho desses profissionais caracteriza-se por inserir-se em vertentes diversas como ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional, além de vários níveis e modalidades de ensino: ensino médio, técnico, profissionalizante, tecnológico, bacharelado, licenciatura e pós-graduação, seja na modalidade presencial e ou a distância.

Na complexidade dos saberes e das práticas docentes que envolvem profissionais de todo o Brasil, entendemos que os professores EBTT vivenciam uma realidade ainda mais complexa. Para Amorim Junior, Schlindwein e Matos (2018), a chegada dos IFs no país veio acompanhada da necessidade de um professor com um conjunto de competências que até então não havia sido pensado, sendo capaz de atender níveis de ensino, públicos e faixas etárias diversos.

Tal realidade é intensificada pela Regulamentação da Atividade Docente (RAD)^{64:65}, à qual os professores são submetidos a cada semestre. Por meio da RAD, suas atividades são

⁶⁴ No IFTM, a RAD é composta por um formulário eletrônico no qual os professores colocam, em minutos/horas semanais, o tempo gasto com cada atividade desenvolvida, que não pode ser superior nem inferior a 40 horas

gerenciadas e controladas por seus pares, em comissão. No IFTM, a RAD foi regulamentada pela Resolução n. 53, de 24 de agosto de 2017 (IFTM, 2017).

Nesse cenário distinto, os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM se deparam com os saberes e as práticas mobilizadas pelo Enem. Para conhecermos melhor esses atores da educação, buscamos informações para traçar o perfil dos professores colaboradores. O levantamento foi realizado junto aos docentes no segundo semestre de 2017.

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário com 35 questões (Apêndice D), sendo 14 referentes ao perfil socioeconômico; três, à formação acadêmica; oito, à experiência profissional; quatro, à interdisciplinaridade entre História e Língua Portuguesa; e seis, aos saberes e práticas dos professores em relação ao Enem. Tal instrumento foi disponibilizado no formato *Google Forms* e em .doc (arquivo do *Microsoft Office Word*) para 68 professores, do qual obtivemos 34 respostas na primeira opção e quatro, na segunda, totalizando 38 respostas.

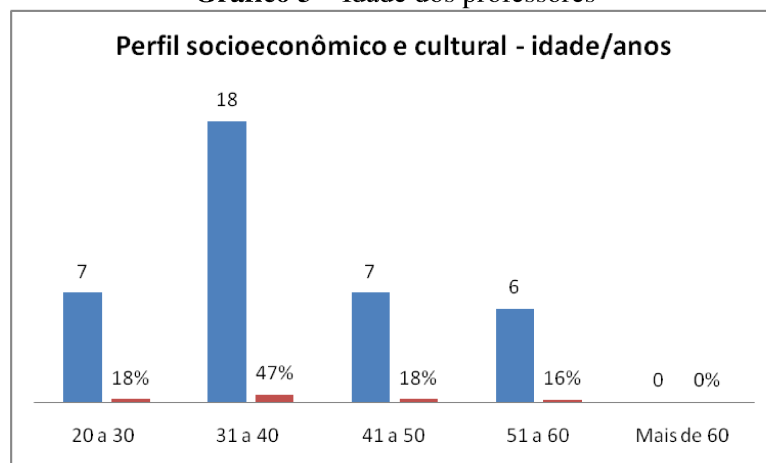
Sendo assim, nove professores de História e 29, de Língua Portuguesa, responderam ao questionário. Essa diferença, provavelmente, refere-se ao quantitativo de aulas semanais de cada disciplina nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IFTM - duas de História e cinco de Português -, o que demanda um quantitativo maior de docentes na segunda área.

Neste item, tratamos, primeiramente, do perfil sócio-econômico-cultural para, em seguida, abordarmos a experiência profissional dos professores investigados. Em relação ao primeiro aspecto, analisamos as respostas obtidas das questões 1 a 14 do questionário, as quais se referem às seguintes categorias: idade, sexo, estado civil, residência, cor, religião, dependentes, renda, atividades culturais e de lazer.

Sobre a idade, os dados nos mostram que apenas 18% dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM têm até 30 anos de idade, e a maioria deles, 47%, enquadra-se em uma faixa etária de 31 a 40 anos (Gráfico 3):

semanais. A resolução que descreve a RAD e o próprio formulário estabelecem as atividades a serem desenvolvidas pelos docentes, distribuídas em ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação, além da carga horária máxima que pode ser atribuída a cada atividade. A RAD deve estar em acordo com o Plano Individual de Trabalho (PIT), formulário eletrônico idêntico à RAD, cujo objetivo é planejar as atividades docentes a serem desenvolvidas. O PIT é entregue no início de cada semestre, e a RAD, ao final de cada período semestral. Os dois documentos são enviados à comissão responsável por conferi-los e confrontá-los e, se necessário, ajustes são solicitados ao professor. A resolução que regulamenta a RAD do IFTM está disponível no site do Instituto: <<http://www.iftm.edu.br>>.

⁶⁵ Sobre a RAD no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, ver: Amorim Junior; Schlindwein; Matos (2018).

Gráfico 3 – Idade dos professores

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Em estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), coordenado por Gatti (2009) e com a participação de Barreto (2009), que tem como fonte a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (IBGE, 2006), verificou-se que, no Brasil, a maioria dos professores do ensino médio (29,8%) tem 45 anos de idade ou mais. Esse percentual é seguido pelas faixas etárias de 30 a 37 anos (26,3%) e de 38 a 45 anos (24,6%); logo, prevalecem docentes com mais de 30 anos (80,7%) no país, o que coincide com os dados encontrados nesta investigação, em que 81% dos colaboradores da pesquisa possuem mais de 30 anos.

A concentração de professores nessa faixa etária pode estar relacionada ao fato de o contexto da pesquisa envolver a escola pública em âmbito federal, cujo ingresso do professor depende de aprovação em concurso público, o que demanda tempo de preparação para os processos seletivos e a própria formação profissional. Diversos editais apresentam como requisito a titulação de mestre ou doutor, o que frequentemente exclui o ingresso de professores recém-formados na Rede Federal.

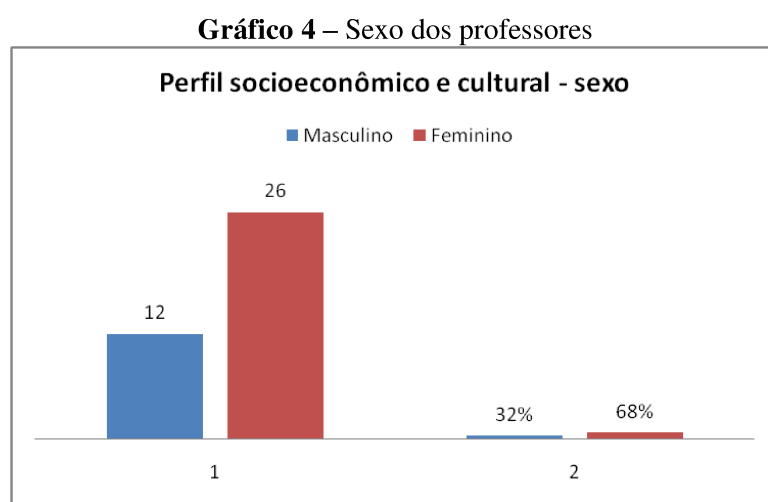
Verificamos ainda que apenas 16% dos professores colaboradores têm mais de 50 anos e nenhum, mais de 60, o que pode ser explicado pela aposentadoria docente aos 25 anos de trabalho. De acordo com a classificação de Huberman (2000) - Ciclo de Vida Profissional dos Docentes -, nessa etapa da carreira, os professores estão saindo da fase de diversificação ou questionamentos (de sete a 25 anos de carreira) e entrando na etapa de serenidade e distanciamento afetivo e/ou de conservadorismo e lamentações (de 25 a 35 anos de carreira). Ademais, a proposta de reforma da previdência apresentada pelo atual governo federal pode

ter levado muitos docentes a requererem previamente suas aposentadorias, uma vez que a proposta atingiria a classe de forma incisiva.

Dados apresentados pelo Inep na Sinopse Estatística da Educação Básica, referentes a 2017, corroboram em parte com as informações encontradas nesta investigação. Do total de 509.814 professores de ensino médio do Brasil, a maioria (175.816, que corresponde a 34,5% do total) está na faixa etária de 30 a 39 anos - neste estudo, 47% dos docentes possuem entre 31 e 40 anos. No contexto brasileiro, ao considerarmos as esferas municipais, estaduais e federal, o número de professores a partir de 50 anos (22,58%) supera os docentes jovens, de até 30 anos, que representam 12,63% do total, mas isso não ocorre neste estudo, em que encontramos 18% de profissionais de 20 a 30 anos e 16% com mais de 50 anos. Isso pode indicar que os jovens, no Brasil, não têm escolhido a docência como primeira opção profissional. Entretanto, em relação a esta pesquisa, o percentual dos docentes jovens (18%) supera o daqueles que estão acima dos 50 anos de idade, com 16%.

Em trabalho de Puentes, Longarezi e Aquino (2011), a respeito do perfil dos professores do ensino médio da cidade de Uberlândia, foi constatado que a idade que mais se repete é a de 31 anos, o que vai ao encontro do maior percentual encontrado nesta investigação – 47% dos professores têm de 31 a 40 anos.

Em relação ao segundo aspecto do perfil (sexo), encontramos que a maioria dos docentes de História e de Língua Portuguesa do IFTM são mulheres, com 68%, seguidas pelos homens, com 32% (Gráfico4).



Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Os resultados deste estudo ratificam a feminização do trabalho docente na educação básica e corroboraram o resultado apresentado pelo Inep em relação aos professores do ensino

médio no Brasil. Segundo os dados apresentados pelo órgão e referentes a 2017, 59,6% dos docentes desse nível educacional são do sexo feminino e 40,4%, do masculino.

Se compararmos os percentuais de feminização da docência em um período de 10 anos, podemos dizer que, no ensino médio brasileiro, notamos uma ligeira descentralização. Em levantamento realizado pelo Inep em 2007, obteve-se, para o ensino médio, 64,4% para o sexo feminino e 35,6%, para o masculino. Observamos que o resultado do Inep de 2007 está mais próximo ao que encontramos no IFTM em 2017, com 68% de mulheres e 32% de homens (Gráfico4), o que nos leva a concluir que, no Instituto, persiste o processo de feminização docente.

A feminização docente é um processo historicamente relacionado a funções maternas de cuidado e a características pré-conceituadas femininas, como a afetividade. Esse fato torna o processo ainda mais acentuado na educação infantil e no ensino fundamental⁶⁶, níveis educacionais para crianças menores que, supostamente, precisam de mais cuidado. Logo, a docência é uma profissão associada a características e funções das mulheres.

Entretanto, a construção social relativa à definição de feminino tem sido comumente discutida. Vianna (2013, p. 174) lembra que tal aspecto, na profissão docente, ultrapassa o fato de a maioria dos profissionais ser desse sexo:

A relação entre as expressões da masculinidade e da feminilidade, mesmo estereotipadas e cristalizadas, e a própria docência permitem ver a feminização do espaço escolar e das atividades docentes até mesmo quando ocupados por homens.

A despeito do deslocamento em relação ao sentido de feminino, a autora aborda o exercício do poder dos homens brancos e heterossexuais sobre as mulheres, sobretudo nas posições de controle e prestígio na profissão docente, quando a maioria dos profissionais é constituída por mulheres. Trata-se do fenômeno “telhado ou teto de vidro” (*glass ceiling*) (VIANNA, 2013; UCHÔA, 2016).

Nesse sentido, a presente investigação possibilitou verificar a ocorrência, no IFTM, do “telhado ou teto de vidro” (*glass ceiling*), relativo à limitação da ascensão profissional da mulher na instituição onde trabalha, “ou seja, a imposição invisível de uma barreira fática, que lhe impede de chegar até as funções mais importantes de direção da organização” (UCHÔA, 2016, p. 97). Tal fenômeno representa a realidade encontrada no Instituto, onde, por ocasião

⁶⁶De acordo com os dados apresentados pelo Inep na Sinopse Estatística da Educação Básica, referentes a 2017, 79,5% dos professores do ensino fundamental, no Brasil, são do sexo feminino, e 20,5%, do masculino. Nas creches, 97,6% dos docentes são mulheres e 2,4%, homens. Na pré-escola, 95% dos professores são do sexo feminino, e 5%, do masculino. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 11 maio 2018.

da realização desta investigação (2017), apesar de a maioria do quadro docente ser composto por mulheres, para os cargos de chefia mais elevados, como diretores de *campus* e pró-reitores, não havia sequer uma mulher – essas funções eram ocupadas por profissionais do sexo masculino⁶⁷. A eleição da primeira Reitora do IFTM, Débora Santesso Bonnas, em 2019, pode contribuir para alterar esse cenário.

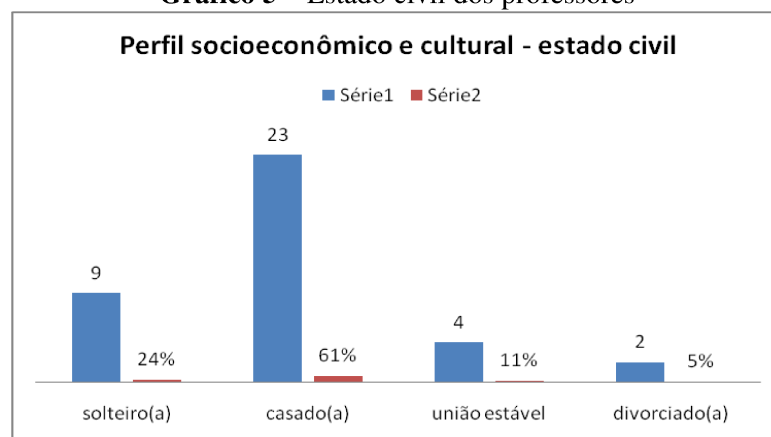
De fato, a desigualdade de gênero no que concerne à profissão e ao trabalho da mulher, verificada no IFTM, segue uma tendência mundial. Essa especificidade foi abordada no artigo da Organização Internacional do Trabalho (OIT), intitulado “OIT: desigualdades de gênero continuam grandes no mercado de trabalho global”, de 2016, no qual há comentários acerca dos resultados apresentados no relatório “Mulheres no Trabalho: Tendências de 2016”. Dentre outros aspectos, “o relatório mostra que, ao longo das duas últimas décadas, progressos significativos realizados pelas mulheres na educação não se traduziram em melhorias comparáveis nas suas posições de trabalho” (OIT, 2016).

O estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁶⁸, em 2017, sobre o perfil dos docentes da educação básica no Brasil em relação aos demais indivíduos ocupados, mostra-nos que 16,8% dos professores são homens e 83,1%, mulheres, índices de diferença mais elevados do que os encontrados na presente investigação.

No que tange à categoria de estado civil, no Gráfico 5, podemos verificar que 61% dos professores investigados são casados, 11% estão em uma união estável, 24% são solteiros e 5%, divorciados. O resultado pode estar relacionado à idade da maioria dos docentes – 31 a 40 anos –, período em que muitas pessoas experimentam a composição de um núcleo familiar diferente do original, composto basicamente com os pais.

⁶⁷ Diretores de *Campus* do IFTM, em 2017, ano da coleta de dados sobre o perfil docente – Campina Verde: Rubens Pascoa Júnior; Ituiutaba: Rodrigo Grassi Martins; Paracatu: Ronaldo Edurado Diláscio; Patrocínio: Flamarion Assis Jerônimo Inácio; Uberaba: Rodrigo Afonso Leitão; Uberaba Parque Tecnológico: Frederico Renato Gomes; Uberlândia: Ednaldo Gonçalves Coutinho; Uberlândia Centro: Gustavo Prado Oliveira. Pró-reitores do IFTM em 2017, ocasião da coleta de dados sobre o perfil dos professores – Administração: Marco Antonio Maciel Pereira; Desenvolvimento Institucional: Mauro Borges França; Ensino: Luiz Alberto Rezende; Pesquisa e Inovação: Humberto M. Estevam; Extensão: Eurípedes Ronaldo Ananias Ferreira.

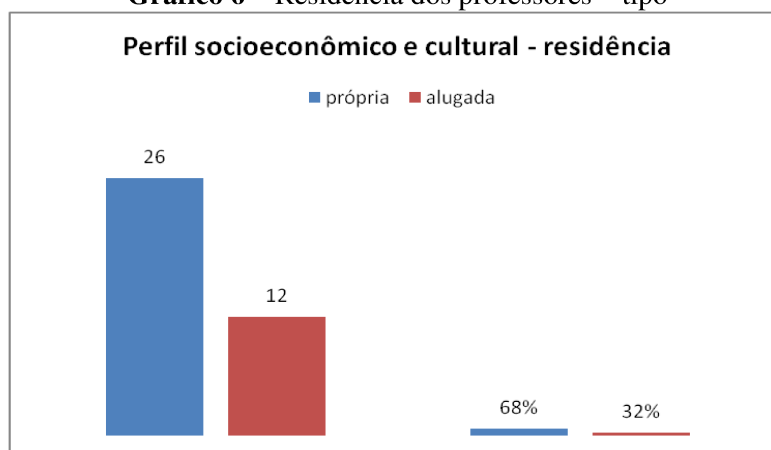
⁶⁸ Para realizar este estudo, o Ipea utilizou como fonte os dados do IBGE (2015).

Gráfico 5 – Estado civil dos professores

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Se compararmos os dados desta pesquisa com aqueles obtidos pela Unesco (2004) sobre o perfil de professores de todos os estados brasileiros, verificamos que os docentes casados do IFTM (História e Língua Portuguesa) e com união estável – que, juntos, somam 72% – apresentam percentuais maiores que os do ensino médio no Brasil, com 61,2%. Esse fator pode estar relacionado à renda familiar dos professores do Instituto (acima de 10 salários mínimos), o que pode favorecer o casamento e a união estável

Na categoria residência, os Gráficos 6 e 7 nos mostram que 68% dos sujeitos investigados moram em casa própria e que 82% residem na mesma cidade onde trabalham:

Gráfico 6 – Residência dos professores – tipo

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Gráfico 7 – Residência dos professores – local

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

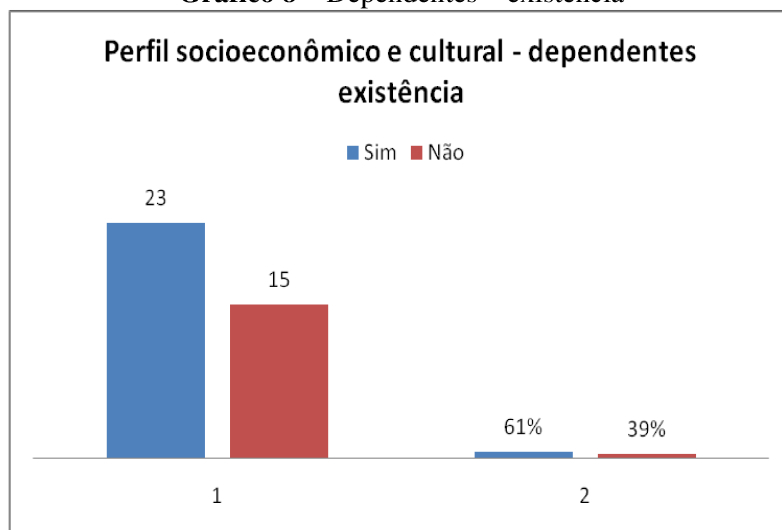
Nossa preocupação em investigar o local de trabalho dos professores está relacionada às possibilidades de mobilidade entre os *campi* do IFTM. Ao ingressarem como servidores do Instituto, em razão da disponibilidade de vagas, alguns exercem as funções em cidades diferentes de onde moram, o que demanda um deslocamento diário/semanal do professor. Esse fato pode influenciar nas atividades profissionais no sentido de, algumas vezes, não estar disponível para o desenvolvimento de práticas docentes em horários alternativos, o que pode atingir ações atinentes ao Enem, como cursos preparatórios, cursos de redação e outras. Conforme o Gráfico 7, observamos que 82% dos professores residem na cidade onde trabalham, enquanto 18% que residem em municípios diferentes do local de trabalho podem ter as práticas afetadas pela necessidade de deslocamento.

Quanto ao tipo de moradia, ressaltamos que o questionário possibilitou a inserção de vários tipos, mas os únicos citados foram os imóveis próprio e alugado, com 68% e 32%, respectivamente, resultado que, além da opção pessoal, pode estar relacionado à renda familiar dos docentes. O estudo realizado pelo Ipea (2017) também trata de moradia, mas com foco na (in)adequação dos domicílios para moradia, e o resultado mostra que os professores da educação básica residem em domicílios mais adequados que os demais ocupados.

Na categoria relativa aos dependentes, verificamos que 61% dos professores pesquisados os possuem e 39%, não (Gráfico 8). Dos dependentes dos sujeitos, 70% são apenas filhos; 9%, filhos, pais e cônjuges; 4%, filhos e pais; 4%, filhos e cônjuge; 4%, apenas pais; 4%, apenas cônjuge; e 4% (que corresponde a um participante) não responderam à questão que solicitou a indicação do número e parentesco dos dependentes (Gráfico 10). Assim, do total de professores entrevistados, 53% possuem filhos como dependentes.

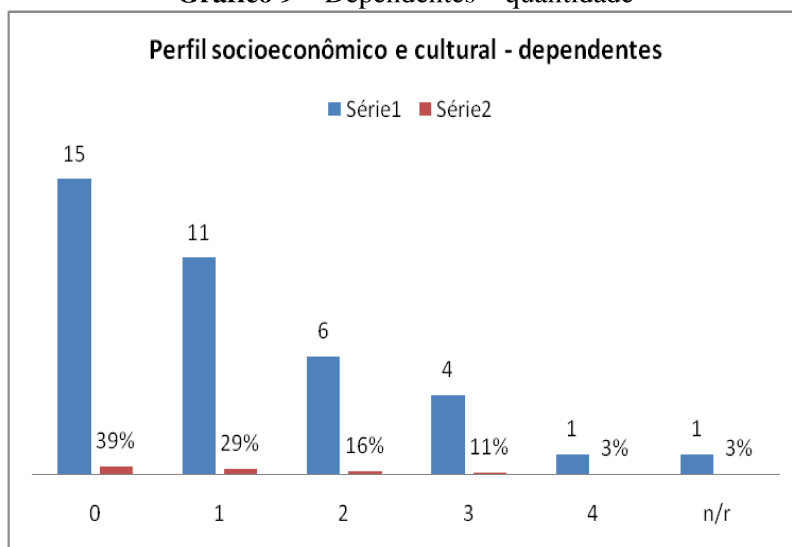
Sobre a quantidade de dependentes por participante, 39% não os possuem; 29% têm apenas um; 16%, dois; 11%, três; e 3%, quatro dependentes. Tivemos, assim, um total de 39 dependentes para 38 pesquisados, com média de 1,02 dependentes por pesquisado.

Gráfico 8 – Dependentes – existência

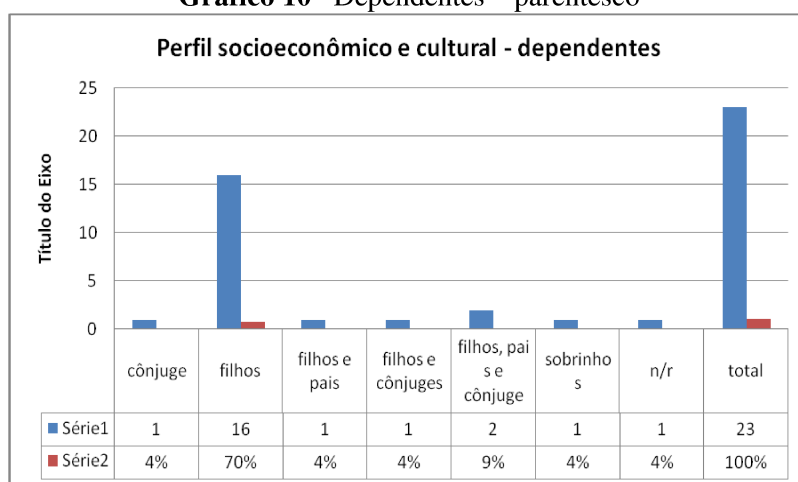


Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Gráfico 9 – Dependentes – quantidade



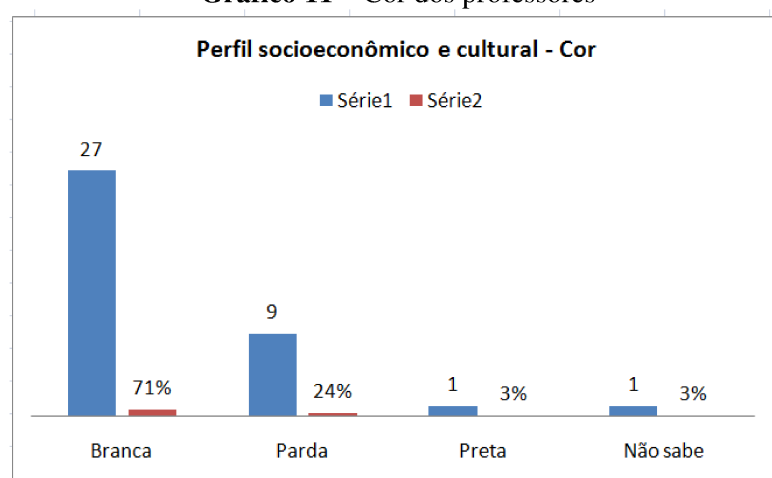
Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Gráfico 10 – Dependentes – parentesco

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Com base no estudo realizado pelo Ipea (2017), ao calcularmos a média brasileira de professores com filhos e do restante da população ocupada com filhos, em conformidade com os locais de domicílio - metropolitano, urbano não metropolitano e rural -, verificamos que 34,3% dos professores da educação básica no Brasil e 47,5% do restante da população ocupada têm filhos. Esse resultado nos leva a concluir que os docentes de História e de Língua Portuguesa do IFTM apresentam elevado percentual de filhos, 53%, quando comparados aos demais profissionais da educação básica, embora a quantidade de dependentes por pessoa não seja elevada.

Na categoria cor, obtivemos que 71% dos professores do IFTM são brancos, 24%, pardos e 3%, pretos. Um professor (3%) não soube definir sua cor (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Cor dos professores

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Conforme o inciso IV do Estatuto da Igualdade Racial – Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010) –, a população negra constitui-se pelo “conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”. Neste estudo, se somarmos os índices obtidos para pretos (3%) e pardos (24%), obtemos um percentual de 27% para negros, o que contrasta com os 71% de professores brancos.

De acordo com os dados apresentados pelo Ipea (2017), 56% dos professores da educação básica no Brasil são brancos e 44%, negros⁶⁹, estando incluídos nesse índice os pretos e os pardos. Podemos observar que, na educação básica nacional, a diferença entre docentes brancos e negros (pretos e pardos) não é tão acentuada como a encontrada no IFTM, onde apenas um profissional declarou-se preto e nove, pardos. Talvez, a diferença verificada no Instituto esteja relacionada à formação exigida para o ingresso docente no serviço público federal, uma vez que, em nosso país, a população branca apresenta melhor formação do que a negra (pretos e pardos) (IPEA, 2017).

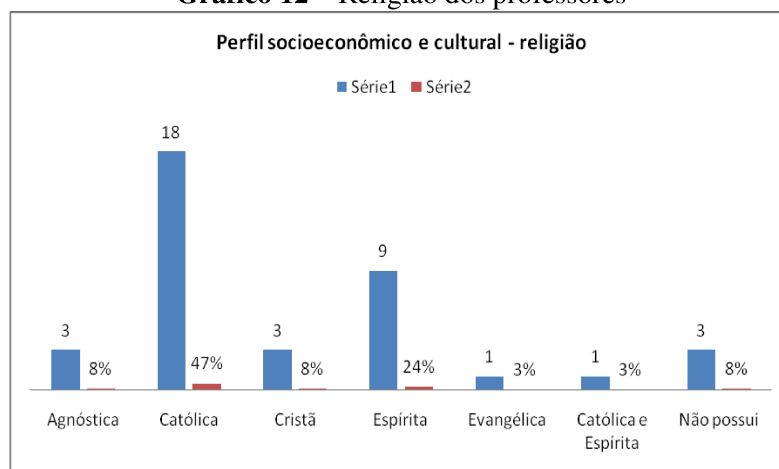
Outra possibilidade que pode justificar essa diferença é a localização geográfica do IFTM na região Sudeste. De acordo com o Ipea (2017), nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o número de professores negros (pretos e pardos) ultrapassa o de brancos, sendo, nas duas primeiras, de forma bastante significativa e, na última, menos expressiva. No Sul e no Sudeste, a quantidade de docentes brancos ultrapassa acentuadamente a de negros (pretos e pardos). Essa justificativa coincide com o resultado encontrado por Puentes, Longarezi e Aquino (2011), em relação ao perfil dos professores do ensino médio em Uberlândia: 71,88% declararam-se brancos; 9,38%, negros (pretos)⁷⁰; e 18,75%, pardos.

Interessante observar a existência de um professor que não soube definir a própria cor. Vivemos numa época em que as questões raciais estão sendo debatidas de forma intensa na sociedade, por meio das redes sociais, em escolas, instituições religiosas, meios de comunicação e outras esferas. Talvez, a reflexão esteja levando as pessoas a refletirem sobre a condição racial e o próprio papel nesse contexto.

O Gráfico 12 nos mostra o perfil dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM, no que diz respeito à religião:

⁶⁹ O Ipea faz referência à raça, os dados apresentados referem-se apenas a brancos e a negros. Assim, entendemos que os pretos e os pardos são incluídos nos índices apresentados, como prescreve o Estatuto da Identidade Racial.

⁷⁰ Como a pesquisa traz o índice de pardos separadamente, entendemos que, no caso do estudo referenciado, a denominação “negros” se refere a pretos.

Gráfico 12 – Religião dos professores

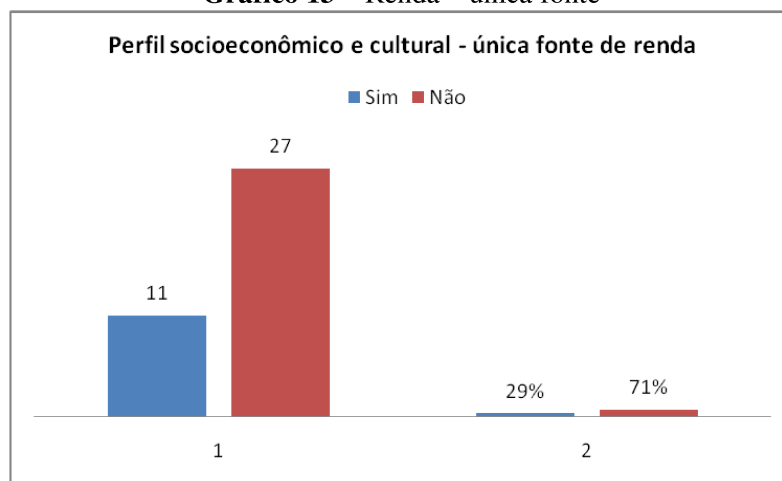
Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

As informações acima nos mostram que a maioria dos professores (47%) é católica, seguida pelos espíritas (24%). Os que se declaram cristãos, mas não definem uma religião (8%) apresentam o mesmo percentual daqueles que não possuem religião. Temos também 3% de evangélicos, índice que coincide com os que se declaram católicos e espíritas, concomitantemente, e com uma religião menos comum, formada por agnósticos.

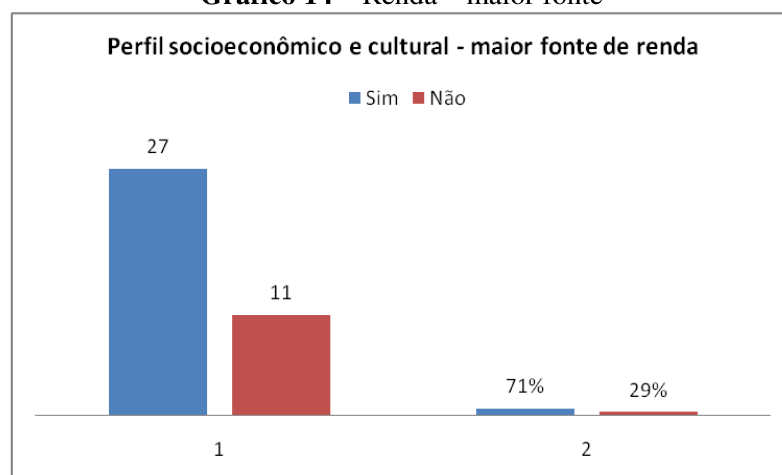
Verificamos que o perfil religioso dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM ratifica a filiação ao catolicismo no Brasil, característica intrínseca ao processo histórico do país desde a colonização. De acordo com o IBGE (2010), 64,6% da população declaram-se católica. Há de se considerar, entretanto, que o índice de população católica tem caído a cada recenseamento, pois, no censo realizado em 2000 pelo IBGE, por exemplo, a população católica era de 73,6%, nove pontos percentuais acima do índice apurado em 2010. Podemos dizer que o índice de 47% de católicos existentes dentre os sujeitos desta pesquisa acompanha o perfil religioso dos brasileiros e se aproxima ainda mais da realidade encontrada no Sudeste, onde se localiza o IFTM, com 59,5% de católicos. Observamos também uma quantidade significativa de espíritas, com 24%, que pode estar associada à influência de Chico Xavier⁷¹ na região onde se inserem os *campi* do IFTM.

Quanto à categoria renda, 29% dos investigados dizem que seus proventos são a única fonte da família, e 71% afirmam que outras pessoas também colaboram para a integração da renda familiar (Gráfico 13).

⁷¹ Chico Xavier foi um líder religioso espírita que viveu e desenvolveu seu trabalho em Uberaba, um dos campos de investigação, desde 1958 até sua morte, em 2002. “Autor de prodigiosa obra literária, que ultrapassa os 400 livros psicografados em setenta anos de produção e contando com milhões de leitores em diversos países, Francisco Cândido Xavier – conhecido como Chico Xavier – é a principal referência do espiritismo no Brasil” (LEWGOY, 2001, p. 54).

Gráfico 13 – Renda – única fonte

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

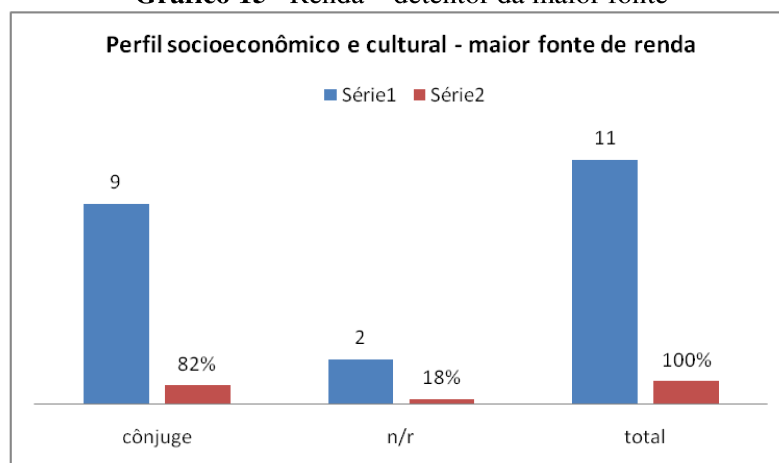
Gráfico 14 – Renda – maior fonte

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

O Gráfico 14 demonstra que, embora não seja a única fonte de renda familiar, a remuneração dos professores constitui grande parte dela, com 71%. O Gráfico 15 apresenta que, dentre os 29% que não se declaram como detentores da maior renda familiar, 82% apontam o cônjuge como o responsável por ela e 18% não indicaram quem é essa pessoa.

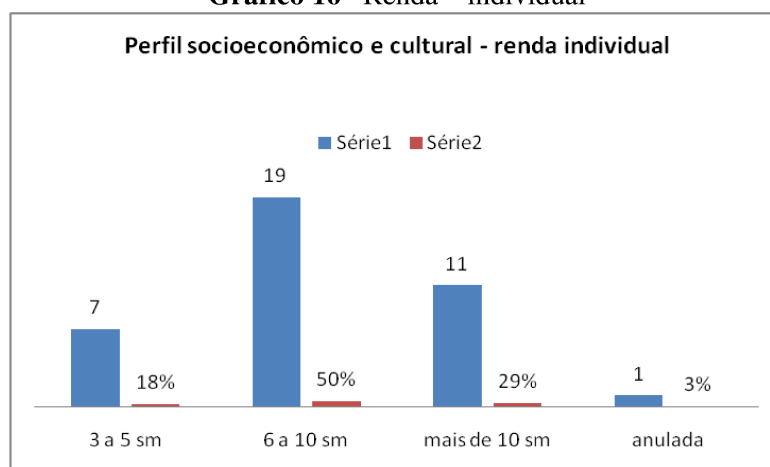
Entendemos, portanto, que a remuneração percebida pelos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM constitui uma parcela importante da renda familiar, o que pode indicar o posicionamento do elemento “necessidade” no centro da atividade docente⁷².

⁷²Sobre a Teoria da Atividade, fundamentamo-nos nos estudos de Leontiev (1983) e Davydov (1999).

Gráfico 15 –Renda – detentor da maior fonte

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Quanto ao valor da renda individual, 50% dos professores disseram que percebem de seis a 10 Salários Mínimos (SMs), 29% ganham acima de 10SMs e 18% têm renda individual de três a cinco SMs. Anulamos uma resposta por estar incoerente com a renda familiar (Gráfico 16).

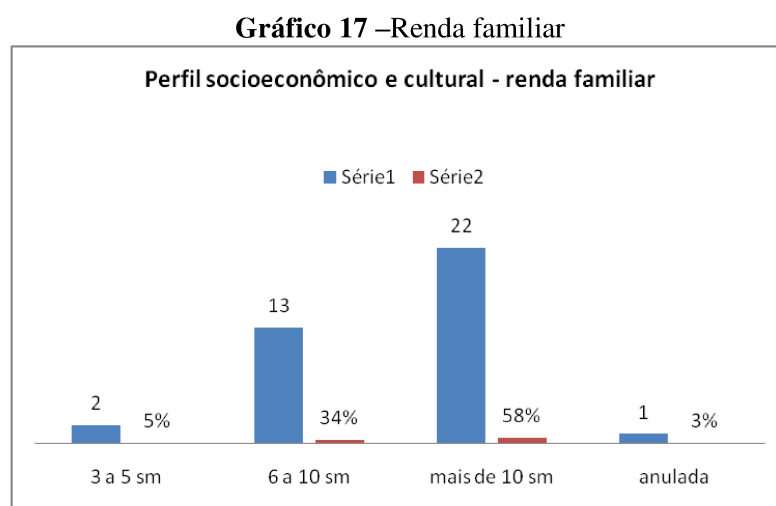
Gráfico 16 –Renda – individual

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

De acordo com Gatti e Barretto (2009), o salário dos professores influencia tanto no ingresso como na permanência deles na profissão. Os jovens são atraídos, principalmente, pelo salário a ser percebido na atividade laboral, e o nível salarial também é atrativo para os que possuem melhor domínio de conhecimentos. Em trabalho realizado pelas autoras, com base na Pnad (IBGE, 2006), a média salarial dos professores do ensino médio no Sudeste (região de localização do IFTM) era de R\$1.503,00, o que correspondia a 4,3 SMs. Esse valor equivale à renda de 18% dos docentes de História e de Língua Portuguesa do IFTM, que

percebem de três a cinco SMs, e está um pouco abaixo do índice salarial da maioria (50%), que é de seis a 10 SMs.

Em relação à renda familiar, para 58% dos investigados, ela é maior que 10 SMs; para 34%, de seis a 10 SMs; e para 5%, de dois a cinco SMs (Gráfico 17). Tais dados apresentam diferenças significativas em comparação à pesquisa realizada pela Unesco (2004) sobre os rendimentos recebidos por professores. Segundo ela, 29,9% dos professores brasileiros têm renda familiar mensal acima de 10 SMs; 36,6%, mais de cinco até 10 SMs; 28,9%, mais de dois até cinco SMs; e 4,5%, até dois SMs. Esses resultados nos levam a entender que os docentes de História e de Língua Portuguesa do IFTM contam com renda familiar um pouco acima da média dos profissionais da educação básica no Brasil.



Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

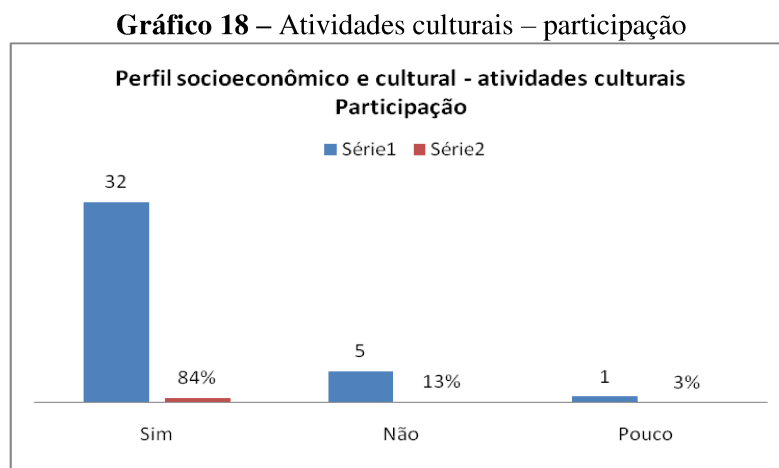
O Ipea (2017) apresenta a seguinte classificação de renda *per capita* familiar no Brasil:

- rendas inferiores a 0,24 SM representam as famílias com elevado grau de pobreza;
- rendas inferiores a 0,49 SM e superiores a 0,25 SM referem-se às famílias com um relativo grau de pobreza;
- rendas inferiores a 1,5 SM e superiores a 0,5 SM dizem respeito às famílias com uma situação financeira regular;
- rendas inferiores a 2,9 SMs e superiores a 1,5 SM incluem as famílias com remuneração mais estável; e
- rendas superiores a 3 SMs indicam famílias com uma situação financeira mais afluyente.

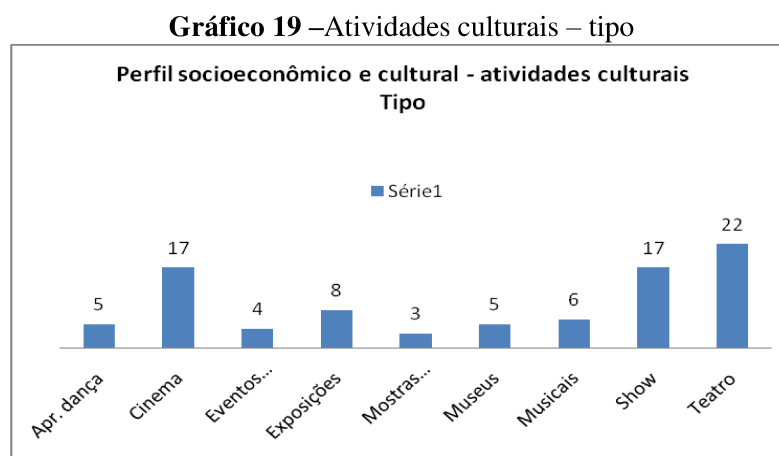
Se considerarmos que os professores pesquisados possuem poucos dependentes (Gráfico 9) e se relacionarmos essa informação com a renda familiar, podemos dizer que os docentes de História e de Língua Portuguesa do IFTM incluem-se nas famílias com situação

financeira regular, com remuneração mais estável e, possivelmente, nas famílias com uma situação financeira acima da média no Brasil⁷³.

Esse quadro social favorece a participação dos professores em atividades culturais e de lazer, uma vez que 84% participam de/frequentam atividades desse tipo e apenas 13% afirmaram que isso não ocorre. Houve ainda um docente que indicou “pouca” participação (Gráfico 18).



Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).



Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

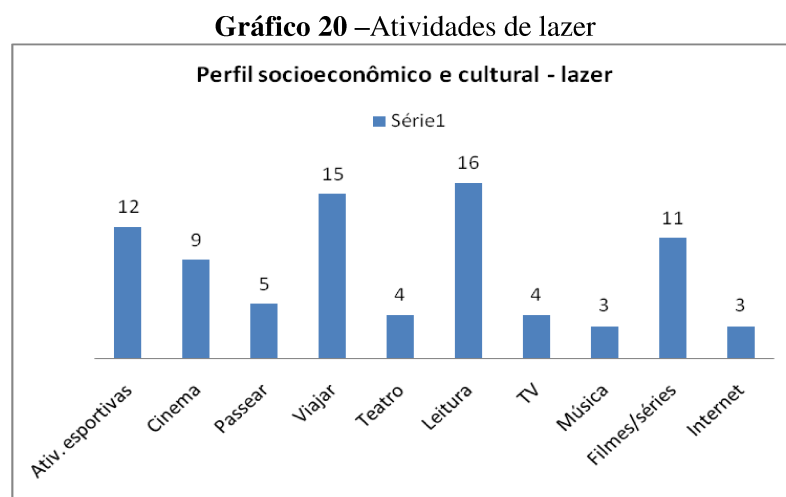
As atividades culturais mais referenciadas foram teatro, com 22 recorrências; e cinema e shows, com 17, por possivelmente serem as mais disponíveis e acessíveis aos professores nos locais onde moram (Gráfico 19). Elas também foram citadas na pesquisa da Unesco (2004) sobre o perfil dos docentes dos ensinos fundamental e médio, em que foi avaliada a frequência com que participam de atividades culturais: 52,2% dos docentes disseram que vão ao teatro “algumas vezes por ano”, periodicidade também apontada por 49,2% dos

⁷³ O piso salarial dos professores da educação básica no Brasil foi de R\$ 2.557,74, a partir de 1º de janeiro de 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32666>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

professores em relação ao cinema e por 46%, no que diz respeito a shows de música popular e sertaneja.

Nesse contexto, os eventos acadêmicos como atividades culturais foram citados quatro vezes. A baixa indicação pode estar relacionada ao fato de que, embora tais eventos sejam culturais e a maioria deles reserve espaço e tempo para apresentações desse tipo, na maioria das vezes, são entendidos como essencialmente científicos, e não como atividades culturais. Também foram citadas: apresentações de dança, com cinco recorrências; exposições, com oito; mostras culturais, com três; museus, com cinco; musicais, com seis (Gráfico 19).

O Gráfico 20 apresenta as atividades de lazer praticadas pelos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM:



Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

A leitura foi a atividade mais citada, com 16 recorrências. Esse resultado é bastante compreensível, por se tratar de pesquisa realizada junto a um grupo de professores, os quais, muitas vezes, já têm a leitura como hábito, tanto para trabalho como para lazer. Em seguida, “viajar” foi apontada 15 vezes. Resguardadas as diferenças existentes entre os tipos de viagens, trata-se de atividade relativamente dispendiosa, cuja indicação pode ter respaldo na renda declarada pelos entrevistados (Gráfico 20).

“Praticar atividades esportivas” foi indicada 12 vezes e pode justificar-se pelo apelo atual de atenção à saúde e cuidado com o corpo que temos vivenciado. Assistir a filmes e séries também foi uma atividade bastante citada, com 11 recorrências - essa é uma atividade específica, apesar de ser relacionada a cinema (nove menções), TV (quatro) e internet (três). Mesmo que, na maioria das vezes, haja a necessidade do uso da TV e internet para assistir a filmes e séries, aquelas aparecem como instrumentos para realizar a atividade em si e, em

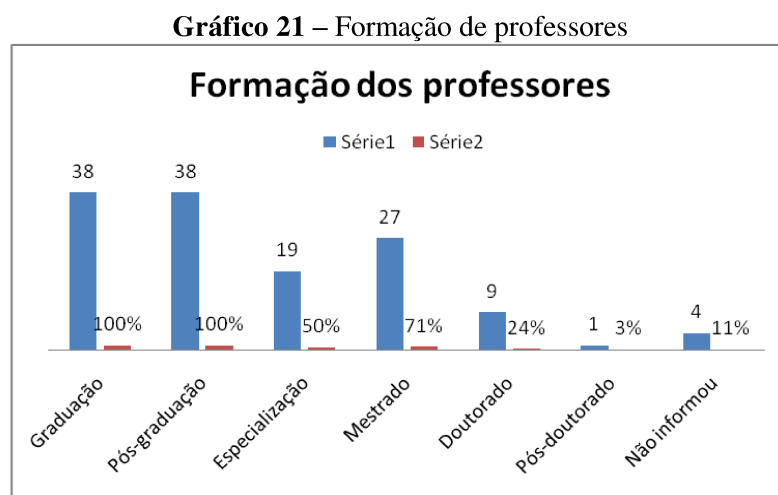
menor proporção, como atividade de lazer. As demais atividades referidas foram: passear (cinco ocorrências), teatro (quatro) e música (três) (Gráfico 20).

Concluída a descrição do perfil socioeconômico e cultural dos professores investigados, passaremos a tratar do perfil de formação profissional. A formação dos professores importa, nesta investigação, porque:

A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (GATTI *et al.*, 2019, p. 19).

Referidos fundamentos e conhecimentos docentes necessários à ação educativa são adquiridos por meio de uma formação de professores que integre saberes específicos da disciplina e didático-pedagógicos.

No que se refere à formação dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM, identificamos que todos os colaboradores desta investigação possuem graduação e pós-graduação. Isso pode ser verificado no Gráfico 21, que também apresenta o quantitativo de docentes em cada tipo de formação profissional:



Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Dentre os professores investigados, 19 (50% da amostra) referenciaram cursos de especialização; 27 (71%) têm mestrado; nove (24%) possuem doutorado; um (3%) fez pós-doutorado; e quatro (11%) disseram que fizeram cursos de pós-graduação, citaram os cursos, mas não informaram a qual tipo se referem (Gráfico21).

Os cursos de graduação informados pelos professores, as IES formadoras e o primeiro e o último ano de formação constam no Quadro 24. Vale ressaltar que, no Apêndice F, tais informações estão dispostas de forma mais detalhada, com o ano de conclusão e as respectivas IES formadoras desses docentes.

Quadro 24 – Formação dos professores: graduação

N.	Cursos	IES de Formação	Ano de formação (primeiro e último)	Quantidade de registros
1	Artes Plásticas	UFU	1991	1
2	Bacharelado em Direito	UNIUBE, UFU	1983-2003	3
3	Bacharelado em Português	UFMG	2008	1
4	Bacharelado e Licenciatura em Letras	USP, UNESP	1995-2006	2
5	Educação Física	UNIUBE	1998	1
6	Letras	UFSJ, UNIG, FAFIC	2000-2005	3
7	Licenciatura em Letras	UFSJ, FAFI, UNIUBE, UFU, UFV, UNIPAM	1986-2010	10
8	Licenciatura em Letras Habilitação Português	UFMG	2007	1
9	Licenciatura em Letras Habilitação Português/Espanhol	UFTM, FAZU, UFMG, UNIUBE	2004-2013	7
10	Licenciatura em Letras Habilitação Português/Inglês	UFU, UEMG, FAZU, UNICERP	2003-2010	6
11	Estudos Sociais	Não informou	Não informou	1
12	História	UECE, UNICERP, UFU, UNIMONTES	1988-2012	5
13	Bacharelado em História	UNICAMP	2007	1
14	Licenciatura em História	UEMG, UNICAMP	1998-2007	3
15	Licenciatura em Filosofia	UNIMONTES	2009	1
16	Teologia	Não informou	2011	1
Total de registros				47

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Conforme o Quadro 24, os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM possuem formação específica nas áreas de atuação e há docentes formados em mais de um curso; foram mencionados 16 cursos.

Em relação aos tipos de graduação, os dados mostraram três ocorrências de formação dos docentes em licenciatura em História, o que parece um quantitativo baixo, se considerarmos que nove professores colaboradores dessa área participaram do estudo. Entretanto, dentre os que declararam a formação em História sem especificar o tipo de graduação (cinco), pode haver outros licenciados não declarados, além de um professor que citou a licenciatura em Filosofia, que é uma área correlata.

Quanto ao tipo de formação em Língua Portuguesa, identificamos 26 ocorrências de cursos de licenciatura relacionados à área. Esse quantitativo se aproxima do total de professores de Português participantes da pesquisa, 29, podendo haver outros licenciados não declarados dentre os que citaram apenas a formação em Letras, com três ocorrências. No total, obtivemos 30 referências para a formação em licenciaturas, sete para bacharelados e 12 não informaram o tipo de curso. Assim, podemos dizer que a maioria dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM possui formação didático-pedagógica.

Vale ressaltar que, em se tratando da área de formação, verificamos 11 registros na área de História e 30 em Língua Portuguesa, além dos cursos que podem vincular-se às duas áreas, como Artes Plásticas, Bacharelado em Direito, Educação Física e Teologia, com seis registros. Também observamos intervalos de tempo significativos entre o primeiro e o último ano de formação, o que pode favorecer a troca de conhecimentos - saberes e práticas - entre docentes com formações em épocas diversas, ainda que nos mesmos cursos ou áreas.

E no que tange à pós-graduação, os sujeitos da pesquisa possuem formação em cursos *lato sensu*, *stricto sensu* e pós-doutorado, conforme os Quadros 25, 26 e 27. Outros seis cursos de pós-graduação foram citados sem que houvesse a indicação do tipo.

Quadro 25 – Formação dos professores: pós-graduação *lato sensu*

Tipo	N.	Cursos	IES	Ano de conclusão	Qtde. de registros
<i>Lato Sensu</i> Especialização	1	Docência na Educação Superior	UFTM	2008 2009	2
	2	Educação	UFU UFLA	2016 2007	2
	3	Educação a Distância	n/i	n/i	1
	4	Educação Inclusiva – EaD	Universidade Rio Branco	2006	1
	5	Ensino de Português para Estrangeiros e Cultura Brasileira	UFU	2017	1
	6	Ensino de Português, Literatura e Redação	CLARETIANO	2015	1
	7	Gestão Social	FINOM	2011	1
	8	História e Cultura Afro-brasileira e Africana	FINOM	2011	1
	9	História da Filosofia	UNIMONTES	2011	1
	10	História do Brasil	UNIMONTES	2012	1
	11	Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana	UFU	2012	1
	12	Língua Espanhola	PUC-MG	2003	1
	13	Língua Inglesa	Fac. Educ. Jaboticabal	1987	1
	14	Língua Portuguesa	AVM	2013	1
	15	Linguística	UFG, UNIUBE	2012 2008	2

Tipo	N.	Cursos	IES	Ano de conclusão	Qtde. de registros
	16	Linguística Aplicada	UFU	1999	1
	17	Metodologias de Ensino e Aprendizagem	UNIUBE	2007	1
	18	Psicopedagogia	UNICERP	2006	1
	19	Tradução Português/Inglês	Universidade Gama Filho	2011	1
Total de registros					22

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Identificamos 19 cursos de pós-graduação *lato sensu*, com um total de 22 referências. Dos cursos identificados, sete correspondem diretamente à área da Educação – didático-pedagógica, com nove registros; nove concernem aos campos Letras e Linguística, com 10 registros; e três referem-se à área de História, com três registros. Assim como na graduação, a diversidade dos cursos de pós-graduação pode favorecer o intercâmbio de conhecimentos específicos e didático-pedagógicos entre os professores com formações diferentes.

Em relação aos anos de formação, verificamos dois registros antes do ano 2000, oito de 2001 a 2010 e nove de 2011 a 2017, o que indica formações relativamente recentes, possivelmente motivadas pela Retribuição por Titulação (RT) percebida pelos professores da Rede Federal. Essa também é uma característica dos cursos de Mestrado realizados pelos sujeitos investigados, dos quais oito foram concluídos de 2003 a 2010; 18, de 2011 a 2017; e um não informou o ano de conclusão (Quadro 26).

Quadro 26 – Formação dos professores: pós-graduação *stricto sensu*/mestrado

Tipo	N.	Cursos	IES	Ano de conclusão	Qtde.de registros
Stricto Sensu Mestrado	1	Mestrado (sem identificação)	UNIUBE	2007	1
	2	Mestrado em Administração Escolar	n/i	n/i	1
	3	Mestrado em Educação Agrícola	UFRRJ	2009	1
	4	Mestrado em Educação	UNIUBE	2016	1
	5	Mestrado em Educação Tecnológica	IFTM	2016, 2016,2017	3
	6	Mestrado em Estudos da Linguagem	UFG	2015	1
	7	Mestrado em Estudos Linguísticos	UFU	2017, 2016, 2015, 2013	4
	8	Mestrado em Estudos Linguísticos	n/i	2015	1
	9	Mestrado em Estudos Literários	UFU	2012	1
	10	Mestrado em Ética/Política na Filosofia	UFU	2015	1
	11	Mestrado em História	UNIMONTES UNICAMP	2012, 2011	2
	12	Mestrado em História Social	UFU	2015	1
	13	Mestrado em Letras	UFSJ	2012	1

Tipo	N.	Cursos	IES	Ano de conclusão	Qtde.de registros
	14	Mestrado em Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-americana	USP	2008	1
	15	Mestrado em Linguística	UFU	2010, 2010, 2008, 2005, 2014	5
	16	Mestrado em Teoria da Literatura	UFMG	2010	1
	17	Mestrado em Teoria Literária	UFU	2012	1
Total de registros					27

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Identificamos 17 cursos de mestrado, em um total de 27 referências, sendo quatro na área de História; 16, em Letras/Linguística/Literatura; seis, na Educação; e um não foi identificado (Quadro 26). Quanto ao doutorado, são sete cursos, com nove referências, um em História e oito em Letras/Linguística/Literatura. Também houve referência a um pós-doutorado em Educação/Análise do Discurso (Quadro 27).

Quadro27 – Formação dos professores: pós-graduação *stricto sensu*/doutorado e pós-doutorado

Tipo	N.	Cursos	IES	Ano de conclusão	Qtde. de registros
Stricto Sensu Doutorado	1	Doutorado em Estudos de Linguagem (Doutorado Interinstitucional – DINTER)	IF Sudeste/UFF	Em andamento	1
	2	Doutorado em Estudos Linguísticos	UFU	2014, 2016, em andamento	3
	3	Doutorado em Estudos Linguísticos	UFMG	2016	1
	4	Doutorado em Estudos Literários	UNESP	2015	1
	5	Doutorado em História	UNICAMP	2015	1
	6	Doutorado em Linguística	UFG	2016	1
	7	Doutorado em Literaturas Modernas e Contemporâneas	UFMG	2016	1
Pós-Doutorado	8	Pós-doutorado em Educação/Análise do Discurso	USP	2016	1

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

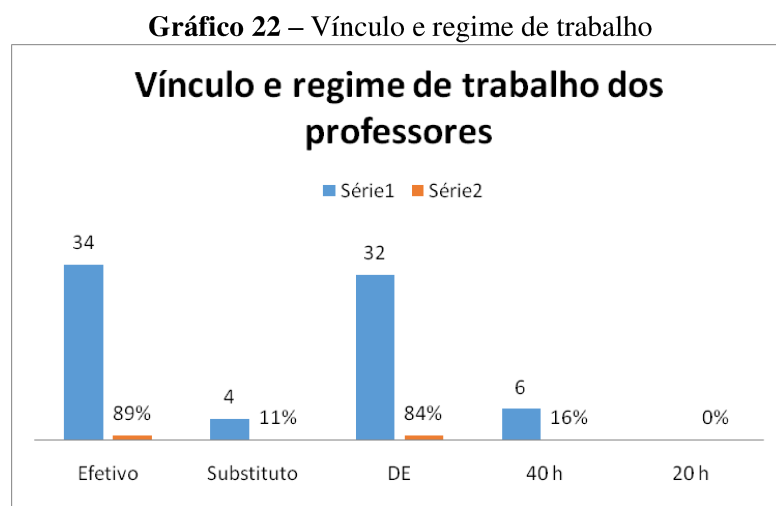
As datas de conclusão dos cursos de doutorado, assim como do pós-doutorado dos professores de História e de Língua Portuguesa do ensino médio do IFTM, são recentes - de 2014 até os que ainda estão em andamento -, o que pode expressar o incentivo recebido pelos professores da Rede Federal para capacitação, como possibilidade de licenciamento e recebimento de RT.

Além dos aspectos acima, quatro professores mencionaram a realização de cursos de pós-graduação sem, entretanto, identificar o tipo a que se referem. São eles: História - sem identificação da IES e data de realização; História Social - UFU, 2003; Estudos Linguísticos -

Unesp, 2017; Métodos e Técnicas de Ensino de Línguas estrangeiras - sem identificação da IES e data de realização.

Se considerarmos as informações apresentadas pelo Inep na Sinopse Estatística da Educação Básica, referentes a 2017, para os professores do ensino médio no Brasil, podemos afirmar que, no tocante à graduação, os dados desta investigação são compatíveis com o dos docentes brasileiros, uma vez que 93,5% destes possuem graduação e 100% dos professores investigados também a cursaram. Sobre os cursos de especialização, segundo o Inep, 38,9% dos professores brasileiros que atuam no ensino médio têm essa formação, o que indica uma diferença com os dados indicados pelos docentes desta pesquisa, dos quais 50% citaram essa formação. O Inep informa também que 6,1% dos professores de ensino médio são formados em cursos de mestrado e 1,2%, no doutorado, o que caracteriza uma diferença bastante significativa no que diz respeito à formação dos docentes de História e de Língua Portuguesa do IFTM, dos quais 71% são mestres e 24%, doutores.

Em continuidade ao estudo do perfil dos docentes investigados, passaremos a tratar da experiência profissional. Primeiramente, verificamos que a maioria dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM são efetivos e trabalham em regime de Dedicação Exclusiva (DE) (Gráfico 22).

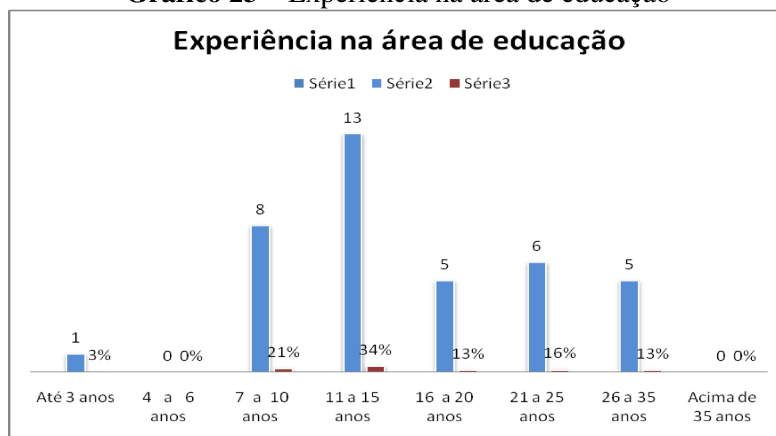


Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

O Gráfico 22 demonstra que 89% dos professores investigados são efetivos no serviço público e 11%, substitutos; 84% trabalham em regime de 40 horas com DE, e 16%, em regime de 40 horas de trabalho. Essas características podem indicar aspectos favoráveis para o desenvolvimento de ações e projetos de ensino, pesquisa e extensão, inclusive sobre o Enem.

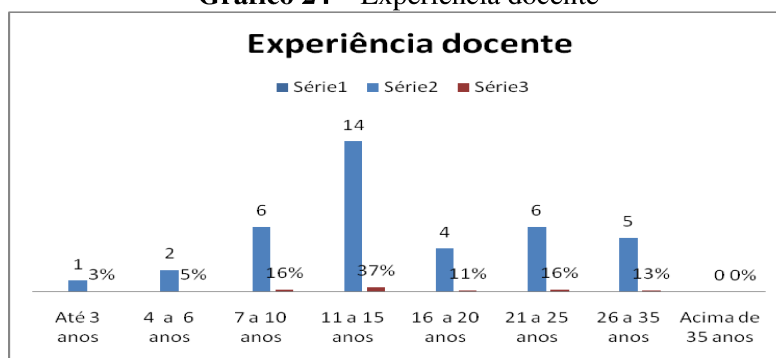
A experiência dos professores na área de educação pode ser observada no Gráfico 23. O Gráfico 24 apresenta os anos de experiência na docência, e o 25, o quantitativo de professores que trabalham ou trabalharam em outras atividades na área de educação.

Gráfico 23 – Experiência na área de educação



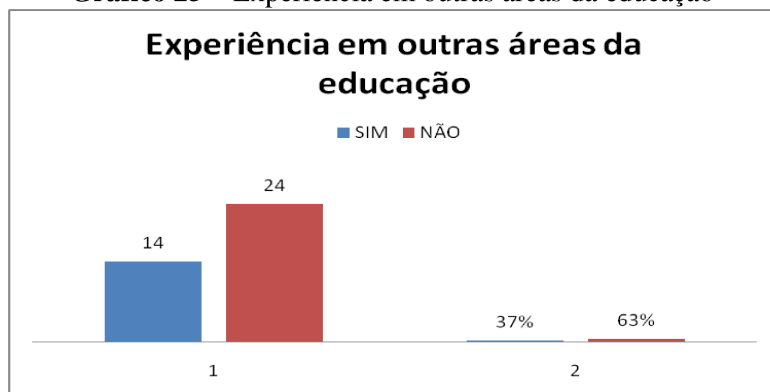
Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Gráfico 24 – Experiência docente



Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Gráfico 25 – Experiência em outras áreas da educação



Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Os dados indicam que os professores têm mais tempo de experiência na docência do que na educação de modo geral. Isso é confirmado pelo Gráfico 25, segundo o qual 63% dos

pesquisados não têm experiência em outras áreas da educação além da docência e 37% a possuem de fato.

Conforme o Gráfico 23, a maior parte dos professores (34%) tem de 11 a 15 anos de experiência na área de educação, percentual bem próximo à experiência na docência (37%), como consta no Gráfico 24. Na sequência, 21% dos docentes têm de sete a 10 anos de experiência na educação (Gráfico 23); 16%, de sete a 10 anos na docência; 16%, de 21 a 25 anos em educação; e 16%, de 21 a 25 anos na docência.

De acordo com a classificação do Ciclo Profissional de Professores elaborada por Huberman (2000), a experiência profissional da maioria dos docentes de História e de Língua Portuguesa do IFTM integra a fase da diversificação (de sete a 25 anos), que constitui uma etapa de experimentação, na qual os docentes promovem práticas e métodos de ensino diversificados. Trata-se de um período de desafios, que promove questionamentos e reflexões e levam esses profissionais a desenvolverem a crítica em relação à prática. Não é uma fase homogênea, e os resultados das experiências, a monotonia do trabalho e as mudanças estruturais diversas podem levá-los ao desencanto com a profissão.

Nesse sentido, a fase de entrada na carreira, de até três anos de experiência, é contemplada nesta investigação com apenas 3%, em se tratando das experiências nas áreas da educação e da docência. Para Huberman (2000), essa é a etapa da sobrevivência, da descoberta, na qual o professor vivencia a realidade da sala de aula e do contexto escolar, que, muitas vezes, não coincide com o que havia idealizado na profissão docente e gera um choque de realidade. Também é um período de pertencimento profissional, de entusiasmo e satisfação pelo exercício da profissão escolhida.

O período de quatro a seis anos de experiência, que Huberman (2000) denomina como fase de estabilização, nesta investigação, não aparece em relação à experiência dos professores na área de educação em geral e é contemplada em 5% na experiência docente. Segundo o autor, nessa etapa, o professor se compromete com a carreira, fortalece princípios pedagógicos e adquire autonomia para o exercício da profissão.

Em relação à fase que Huberman (2000) nomeia fase da serenidade (e distanciamento afetivo) ou conservadorismo (e lamentações), que compreende de 25 a 35 anos de experiência, os dados mostram que, nesta investigação, 13% dos professores colaboradores integram tal etapa, tanto na experiência em educação de modo geral como na experiência docente. Para Huberman (2000), trata-se de um período no qual eles aceitam a prática que desenvolvem e já não se preocupam tanto pela identificação do ideal com o real, além de lamentarem a perda da força de ação das fases anteriores. O distanciamento afetivo pode

ocorrer do docente em relação aos alunos e vice-versa, provavelmente em razão da diferença de idade e da percepção de contextos entre eles.

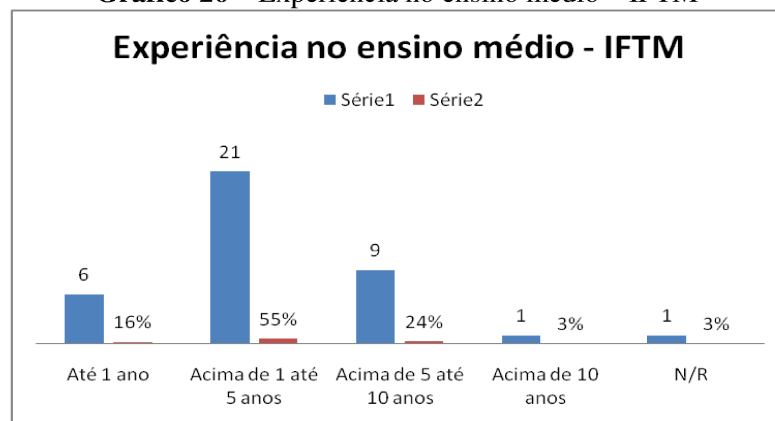
O conservadorismo caracteriza-se pela resistência às novidades e transformações na área, nos métodos e no contexto de atuação. Na presente pesquisa, não houve resultados para a fase do desinvestimento, de 35 a 40 anos de experiência (HUBERMAN, 2000). Apuramos que houve coincidência de percentuais entre alguns períodos de tempo das experiências em educação e docente: até dois anos, 3%; de 21 a 25 anos, 16%; de 26 a 30 anos, 8%; e acima de 30 anos, 5%.

Se compararmos o interstício de quatro a seis anos de experiência na área de educação em geral, verificamos que nenhum professor indicou esse período, o que levou a um acréscimo de porcentagem nos interstícios com maior tempo. Na experiência docente, temos 5% para essa fase, o que diminuiu os índices nos interstícios com maior tempo.

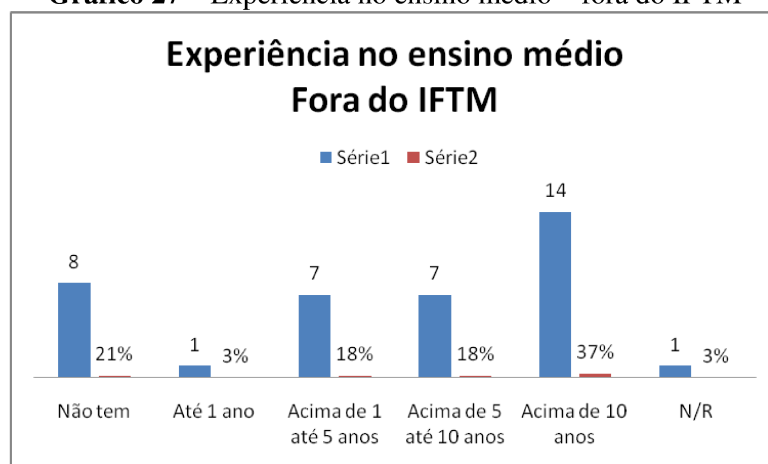
A experiência dos professores é constitutiva de saberes e práticas e repercutem nos processos de ensino e aprendizagem. Dentre as experiências da área de educação elencadas pelos sujeitos, além da atividade docente, destacamos as que podem influenciar os saberes e as práticas dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM, em se tratando do Enem: produção de material didático; conteudista de portal educacional, consultoria do Inep; e gestão de curso, coordenação de ensino, direção escolar. Pensamos que tais experiências podem ser significativas para saberes e práticas atinentes ao Enem, tanto no que se refere aos conteúdos específicos como em relação aos procedimentos didático-pedagógicos.

Em relação à experiência dos professores no ensino médio, os dados estão compilados nos Gráficos 26 e 27:

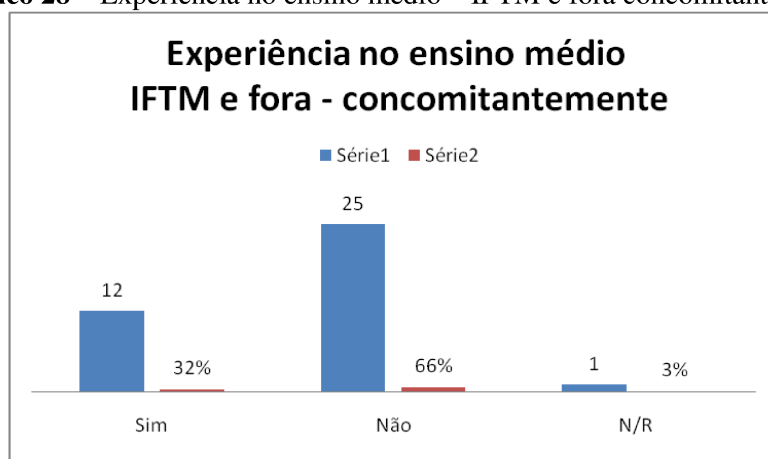
Gráfico 26 – Experiência no ensino médio – IFTM



Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Gráfico 27 – Experiência no ensino médio – fora do IFTM

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Gráfico 28 – Experiência no ensino médio – IFTM e fora concomitantemente

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

O interstício de tempo de experiência dos professores de História e de Língua Portuguesa no ensino médio no IFTM mais recorrente é acima de um a cinco anos, com 55% (Gráfico 26), o que demonstra um período reduzido, se compararmos com o interstício mais recorrente em relação à experiência fora do Instituto, que é acima de 10 anos (37%). Logo, tais professores trazem sua experiência docente em ensino médio para o IFTM, com exceção de oito sujeitos (21%), os quais não tinham esse tipo de experiência (Gráfico 27).

Também perguntamos aos investigados a respeito das experiências no ensino médio do Instituto e fora dele, concomitantemente, a fim de comparar os procedimentos institucionais adotados em relação ao Enem. A essa questão, 25 professores (66%), responderam que não trabalham (ou trabalharam) concomitantemente no ensino médio do IFTM e de outra instituição de ensino, o que pode representar baixa possibilidade de intercâmbio simultâneo entre as práticas utilizadas em ambas as esferas (Gráfico 28).

Uma característica bastante peculiar dos docentes dos IFs é que estão sujeitos a atuar em cursos de níveis, tipos e modalidades diversos na mesma instituição, inclusive no mesmo espaço e, às vezes, em um mesmo período de tempo. Para identificar a existência dessa característica no grupo dos professores pesquisados, realizamos questionamentos em relação ao trabalho deles no ensino médio e em outros cursos (Quadro 28):

Quadro 28 – Experiência dos professores em cursos/níveis de ensino diferentes do ensino médio

Experiência em outros cursos/níveis de ensino								
Situação	Sim	Não	Cursos citados					
			Ensino Básico	Idiomas	Técnicos	Superiores	Pós-graduação	Outros
Fora do IFTM	89%	11%	Fundamental; Fundamental II; EJA.	Inglês; Francês	Citado s/especificação	Engenharia; História; Francês; Administração; Contábeis; Letras	Citado sem especificação	Educação Infantil; Pré-vestibular; EaD.
Fora do IFTM, concomitante ao ensino médio	55%	45%	Fundamental; Fundamental II.	Inglês	-	Licenciatura em Letras; Licenciatura em História	Citado sem especificação	Educação Infantil; EaD.
No IFTM	68%	32%	-	Citado s/especificação	Eletrônica; Informática; Comércio	Lic. Computação; Tecnol. Análise e Desenv. de Sistemas; Lic. Letras; Lic. Química;	Citado sem especificação; Mestrado	-
No IFTM, concomitante ao ensino médio	66%	34%	EJA	Inglês; Espanhol	Administração; Agropecuária; Química; Eletrônica; Informática; Nutrição; Mineração	Lic. Computação; Lic. Química; Lic. Matemática; Lic. Ciências Biológicas; Tecnologia Alimentos; Logística	-	EaD

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Nesse quadro, podemos verificar que 89% dos professores colaboradores possuíam experiências em outras instituições de ensino, que variam desde a educação infantil, os ensinos fundamental, técnico e superior, os cursos de idiomas até a pós-graduação. Entretanto, a concomitância entre essas experiências e o ensino médio são relativamente inferiores, com 55%, quando comparadas com a concomitância da docência no ensino médio com outros cursos no IFTM, de 66%.

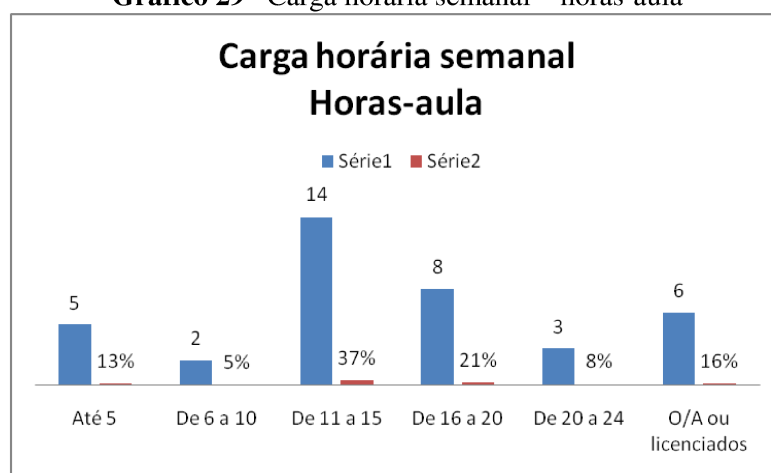
Os dados nos levam a entender que a estruturação pedagógica e administrativa dos IFs promove o intercâmbio de conhecimentos entre cursos, níveis e modalidades de ensino. Essa

variedade pode influenciar nos saberes e nas práticas docentes relativas ao Enem, uma vez que uma das características do Exame é a interdisciplinaridade.

O tempo de concomitância é bastante variável. Houve registros desde seis meses até mais de 10 anos; logo, os professores investigados estão em contato contínuo com várias áreas, e não apenas com o conhecimento específico das disciplinas que ministram. Talvez, essa seja uma característica positiva para os alunos em relação ao Enem.

Em continuidade ao estudo das experiências profissionais dos sujeitos desta pesquisa, investigamos a carga horária relativa às aulas ministradas pelos professores (Gráfico 29):

Gráfico 29 –Carga horária semanal – horas-aula



Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

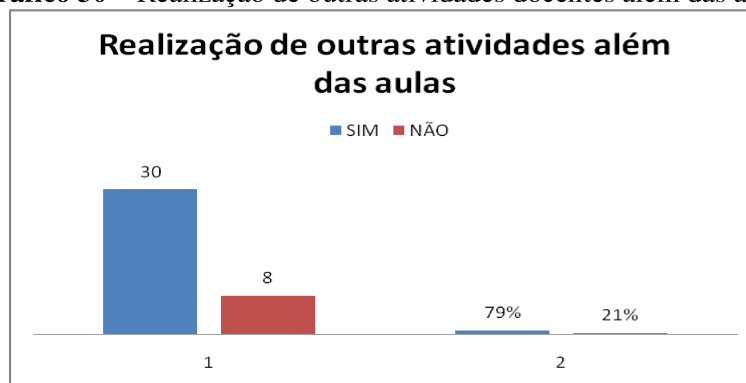
A carga horária semanal mais recorrente é a de 11 a 15 aulas, com 14 registros (37%), e a maior, de 20 a 24 horas-aula, apresenta apenas três registros (8%). Por sua vez, a menor carga horária, de até cinco horas-aula, representa 13% dos sujeitos, com cinco registros. Essa carga horária reduzida pode estar relacionada ao acúmulo da docência com outras atividades, principalmente as de gestão. Identificamos ainda seis professores (16%) que não estão ministrando aulas em razão de outras atividades, como mestrado e doutorado, ou por estarem em licença-maternidade. Se compararmos esses dados com a carga horária semanal de trabalho dos professores (Gráfico 22), em que 82% trabalham em regime de 40 horas com DE, verificamos que o IFTM viabiliza, em relação ao tempo laboral, a realização de práticas de ensino, pesquisa e extensão, dentre as quais podem estar incluídas as atividades com foco no Enem.

Entendemos que o número equilibrado de aulas para os professores (Gráfico 29) favorece a realização de tais atividades, o planejamento e a preparação das aulas, além do atendimento aos alunos, característica que pode intervir positivamente nos resultados de aprendizagem dos estudantes. Matijascic (2017) fundamenta essa interpretação ao dizer que a

redução do número de horas de atividade em sala de aula pode reverter muitas dificuldades existentes no Brasil, no que diz respeito à educação.

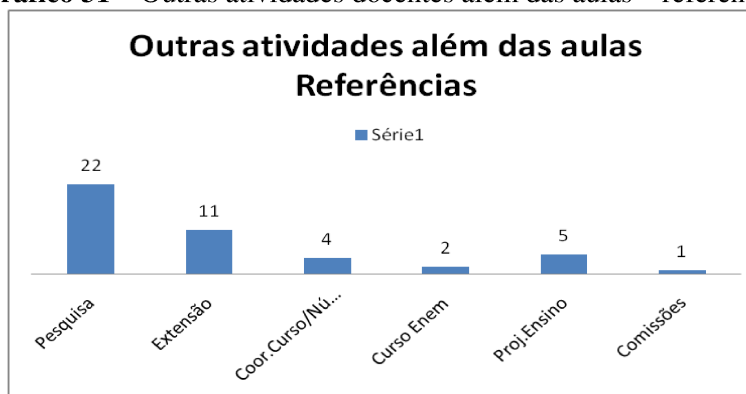
Para saber se as atividades docentes além das aulas estão sendo realizadas pelos professores, questionamos se desenvolvem outras atividades relativas a ensino, pesquisa e extensão (Gráfico30) e quais são elas (Gráfico31). Para corroborar a carga horária de trabalho registrada pelos investigados, perguntamos se exercem outras atividades profissionais além das realizadas no IFTM (Gráfico 32).

Gráfico 30 – Realização de outras atividades docentes além das aulas



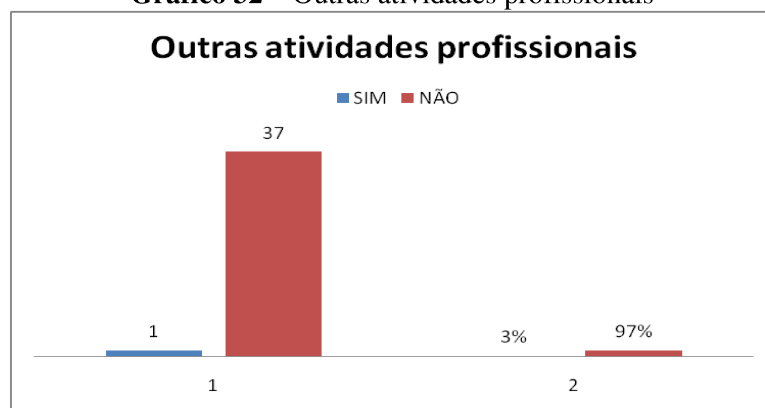
Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Gráfico 31 – Outras atividades docentes além das aulas – referências



Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Gráfico 32 – Outras atividades profissionais



Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Como podemos observar, 79% dos professores pesquisados realizaram outras atividades docentes além do ensino no IFTM (Gráfico 30), como as pesquisas, com 22 referências, seguidas da extensão, com 11 citações. Foram mencionados cinco projetos de ensino, além de dois especificamente direcionados ao Enem. Também encontramos quatro alusões à coordenação de curso/núcleo de pesquisa, e uma, à participação em comissões (Gráfico 31).

Apuramos ainda que 97% dos professores não realizam outras atividades profissionais além das concernentes à docência. Esses dados apontam tanto para a opção deles por essa profissão, e não como complemento de renda, como pelo regime de trabalho em DE (Gráfico 22). Tais informações coincidem com as apresentadas por Gatti e Barreto (2009), em que, considerando-se todos os níveis de ensino, 88%, e, considerando-se apenas o ensino médio, 82% dos professores não exercem trabalho secundário - nem como docente, nem em outras profissões.

Os dados remetem à caracterização das condições de trabalho dos professores colaboradores da investigação. Assim como Gatti (2009; 2016), entendemos que a fixação de um quadro docente básico favorece o desenvolvimento de um projeto pedagógico consistente, uma vez que evita transferências, contratações em períodos inadequados e fragmentação do grupo de trabalho. Esse também é o entendimento de Matijascic (2017), para quem o trabalho do professor em um único estabelecimento pode melhorar os níveis de avaliação das escolas.

Essa conjuntura é expressa nos dados apresentados por Gatti e Barreto (2009), que verificaram, nos Estudos Exploratórios sobre o Professor Brasileiro, baseados nos resultados do Censo Escolar de 2007, que 80,9% dos professores da educação básica trabalham em apenas uma instituição. Há expressiva diferença de tais índices com aqueles encontrados nas Notas Estatísticas do Censo Escolar referentes aos professores do ensino médio, que apontam que 58,2% desses profissionais atuam em apenas um estabelecimento de ensino, resultado que contrasta com os encontrados nesta investigação.

Ao final deste capítulo, alcançamos o objetivo proposto de descrevermos o perfil dos professores colaboradores desta investigação, para estabelecermos relações entre as características verificadas e os saberes e práticas dos professores colaboradores no que se refere ao Enem.

Quanto ao perfil sociocultural dos professores de História e de Língua Portuguesa do ensino médio do IFTM, podemos afirmar que: em sua maioria, é constituído por docentes brancos, católicos, de 31 a 40 anos de idade, com predominância de sujeitos do sexo

feminino, casados ou em uma relação estável, que moram na cidade onde trabalham, em residências próprias; possuem dependentes em número reduzido, e a renda individual constitui a maior parcela da renda familiar, que ultrapassa os 10 SMs; participam de atividades culturais e de lazer.

Em relação à formação e às condições de trabalho: todos os professores de História e de Língua Portuguesa do ensino médio do IFTM possuem pós-graduação, sobretudo o mestrado; a maioria, em 2017, era efetiva na carreira EBTT, em regime de trabalho DE; apresentavam experiência na área da educação em geral e, especificamente, na docência, sendo esta a área em que tinham mais tempo de serviço; eles possuíam experiência no ensino médio, dentro ou fora do IFTM, e em outros níveis e modalidades de ensino, concomitantes ou não ao ensino médio; a carga horária em sala de aula variava entre 11 a 20 horas-aula semanais, e os docentes realizam, além do ensino, atividades de pesquisa e extensão.

Outro aspecto do perfil é que a maioria dos professores colaboradores não realiza outras atividades profissionais além da docência, o que nos parece um aspecto positivo no que se refere à possibilidade de formação dos docentes no decorrer da vida profissional.

A profissão docente desenvolve-se profissionalmente mediante diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima nos ambientes de trabalho, a promoção dentro da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente e, certamente, pela formação inicial e a permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN, 2019, p.154, tradução nossa)⁷⁴.

Evidenciamos que os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM possuíam condições de trabalho – salário, carga horária e carreira – que propiciavam a formação permanente. Esta, por sua vez, constitui uma parte importante do desenvolvimento profissional. Entretanto, esses aspectos, considerados de forma isolada, não garantem o referido desenvolvimento, que:

[...] é um conjunto de fatores que possibilitam, ou que impedem, que o professorado avance no exercício de sua profissão. Uma melhor formação facilitará, sem dúvidas, um melhor desenvolvimento, mas a melhoria dos outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação,

⁷⁴ Texto original: “*La profesión docente se desarrolla profesionalmente mediante diversos factores: el salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros en los que se ejerce, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, etc., y, por supuesto, por la formación inicial y la permanente que esa persona realiza a lo largo de su vida profesional*”(IMBERNÓN, 2019, p.154).

carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o fará de forma muito decisiva (IMBERNÓN, 2019, p.154-155, tradução nossa)⁷⁵.

Considerando os fatores definidos por Ibernón (2019), constatamos que os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM possuíam um conjunto significativo de condições que favorecem o desenvolvimento profissional docente, tais como: formação, carreira e condições de trabalho, incluindo direitos trabalhistas.

⁷⁵ Texto original: “[...]es un conjunto de factores que posibilitan, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión. Una mejor formación facilitará sin duda ese desarrollo, pero la mejora de los otros factores (salario, estructuras, niveles de decisión, niveles de participación, carrera, clima de trabajo, legislación laboral...) también lo hará y de forma muy decisiva”(IMBERNÓN, 2019, p. 154-155).

5 ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: CONCEPÇÕES, SABERES, RESISTÊNCIAS E ADESÕES

“Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.

Paulo Freire

Esta investigação assume que o Enem pode ser entendido como uma política pública de educação. Para isso, nos respaldamos no referencial teórico-analítico da Abordagem do Ciclo de Políticas para compreender os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa do ensino médio do IFTM.

Como política pública e desde a sua implantação, o Enem se caracteriza por um modelo de implementação *top-down* que, para Rua e Romanini (2013, p. 92):

[...] também conhecido como “Implementação Programada” – tem como ponto de partida a asserção de que a implementação se inicia com uma decisão do governo central, a qual define a relação entre os objetivos da política pública – determinados pelas lideranças políticas – e os meios a serem mobilizados pelos diferentes níveis da burocracia a fim de produzir os resultados pretendidos.

Nesse modelo de implementação de políticas públicas, a tomada de decisão ocorre na formulação (CUNHA; DANTAS; VERHINE, 2018) e há a demarcação das competências dos implementadores que realizam um trabalho técnico, ou seja, executam a política pública sem interferirem nela (RUA; ROMANINI, 2013). Entendemos que o modelo *top-down* de implementação do Enem reforça a condição de exterioridade dos professores, em se tratando da constituição de algumas políticas públicas na área da educação.

Para Rua e Romanini (2013, p.96), “o modelo *Top-Down* afirma haver uma relação causal direta entre as políticas públicas e seus efeitos [...]”, o que retoma o contexto dos resultados (ou efeitos) que integra a Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE, 1992).

A Abordagem do Ciclo de Políticas é um referencial teórico-analítico de políticas públicas desenvolvido por Ball (1992)⁷⁶ com a colaboração de outros pesquisadores, como

⁷⁶ Stephen J. Ball é um sociólogo inglês pesquisador do campo da política educacional. Ocupou a cátedra de Karl Mannheim *Professor of Sociology of Education* na UCL *Institute of Education* (Londres) até julho de 2015. A partir de setembro do mesmo ano, tornou-se *Distinguished Service Professor of Sociology of Education*. É membro da *British Academy for the Humanities and Social Science* (Academia Britânica de Humanidades e Ciências Sociais) (MAINARDES, 2015).

Bowe (1992) e Gold (1992), que tem sido usado em pesquisas sobre políticas públicas educativas (MEDEIROS, 2016; LIMA; MARRAN, 2013; HOSTINS; ROCHADEL, 2019).

Mainardes (2018) explica que, na primeira proposta teórica do ciclo, Ball e Bowe pensaram em um processo contínuo de formação de política pública, que envolvia três tipos de arenas (ou facetas): a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira corresponde à política oficial e às intenções tanto do governo como dos departamentos educacionais, das escolas, de autoridades locais, dentre outros; a segunda refere-se aos textos políticos e legislativos que embasam as políticas e possibilitam sua prática; e a terceira diz respeito às práticas institucionais e aos discursos advindos da implementação das políticas.

Entretanto, Ball e Bowe (1992) compreenderam que a formulação da política acontece nas relações entre contextos diversos, não sequenciais e sem linearidade e rigidez. Então, afastaram-se da concepção anterior e propuseram três âmbitos que estariam relacionados entre si: influência, produção de texto e prática.

De acordo com a leitura de Mainardes (2006), o contexto da influência envolve disputas de grupos de interesse, como os partidos políticos, em relação às finalidades sociais da educação, ao embasar e legitimar a política – as redes sociais exercem papel importante atuando nos grupos de interesse. O contexto da produção de texto é responsável pela representação da política e, assim como o da influência, desenvolve-se em ambientes de disputas entre os grupos pelas referidas representações. No contexto da prática, a política pode sofrer alterações e ser recriada, em razão das interpretações realizadas pelos profissionais que atuam nesse âmbito – esse é um dos contextos de interesse da presente investigação.

Posteriormente, Ball (1994) acrescentou os contextos dos resultados (efeitos) e da estratégia política ao Ciclo de Políticas. Este primeiro:

[...] preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes (MAINARDES, 2006, p. 54).

Efeitos ou resultados de uma política educacional podem ser compreendidos a partir da prática em que ela se desenvolve. Assim como o contexto da prática, o dos resultados ou efeitos também é foco desta pesquisa.

A escolha pelo referencial teórico-analítico da Abordagem do Ciclo de Políticas para investigar os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas dos professores de História e de

Língua Portuguesa do IFTM deve-se às suas características. Mainardes (2006, p. 49-50; 43; 58) explicita especificidades desse referencial, em que:

[...] enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais [...]. Os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas [...]. Os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais [...]. Oferece instrumentos analíticos para a análise da trajetória de políticas (formulação, produção de textos, implementação, resultados [...]). Oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais.

Em conformidade com a Abordagem do Ciclo de Políticas, há a necessidade da articulação entre macro e microprocessos das políticas educacionais. Reconhecemos o processo macro como a ação do Estado e seus desdobramentos por meio da criação, implantação e implementação do Enem. Por seu turno, os aspectos macro do Exame foram contemplados ao revisitarmos a história e os marcos jurídico-normativos do Enem enquanto política pública educacional no Brasil.

O processo micro do Enem como política pública de educação, no contexto desta investigação, revela-se pela atuação dos professores, cujos saberes e práticas são elementos (re)construtores do Exame. Pretendemos identificar inter-relações entre a estrutura macro do Enem e o cotidiano dos professores, com suas impressões, representações e ações, ou seja, microprocessos de implementação do Enem como política pública de educação; e compreender os efeitos dessa política sobre os docentes e seus saberes e práticas, em uma perspectiva dialética de interferência e constituição.

Com os estudos e discussões apresentados neste item, além de contribuir para o alcance do objetivo geral, buscamos os seguintes objetivos específicos: registrar as percepções dos professores em relação ao Enem: evidências de resistências, adesões e dificuldades; compreender os deslocamentos, as rupturas e as construções de concepções pelos professores a respeito do Exame; identificar como se constituem a autonomia e as oportunidades dos docentes em discutir sobre o Enem e seus desdobramentos nos processos de ensino e aprendizagem; comparar o currículo prescrito na Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009), o material didático usado e o currículo desenvolvido pelos professores investigados; entender as concepções desses profissionais sobre o Exame, como instrumento educacional para avaliação dos concluintes do ensino médio e acesso ao ensino superior;

verificar as percepções dos professores a respeito do Enem enquanto política pública de educação e seu papel na composição da justiça social.

Os referidos objetivos vão ao encontro da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992) e acatam as sugestões de questões formuladas por Mainardes (2006)⁷⁷ para a exploração dos contextos da prática e dos resultados/efeitos. Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball defende que, muitas vezes, os resultados são a extensão da prática, e não é útil separar esses dois contextos, os quais podem ser “aninhados” uns aos outros.

Portanto, neste estudo, procuramos compreender os efeitos/resultados do Enem (exame que surgiu fora da escola, ou seja, o prescrito) no contexto da prática, onde atuam os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM (na escola, isto é, o vivido).

5.1 Desdobramentos metodológicos

Nesta investigação, não pretendemos analisar a política pública educacional do Enem, senão compreendermos os contextos de prática – oito *campi* do IFTM - e os consequentes efeitos do Exame para os professores de História e de Língua Portuguesa. Trata-se, pois, de um estudo de caso que privilegia o enfoque do todo (LUDKE, 1983), uma vez que pesquisamos todos os *campi* do Instituto que oferecem o ensino médio⁷⁸, havendo oportunidade de ampla discussão acadêmica (ALVES-MAZZOTTI, 2006), tanto a realizada com os docentes de História e de Língua Portuguesa de cada *campus*, por ocasião da aplicação dos questionários e realização das entrevistas narrativas, como futuras inserções dos resultados da pesquisa em eventos como congressos, seminários e afins, sejam eles realizados a partir do IFTM ou não. Para levantarmos os dados a respeito de concepções, saberes, resistências e adesões dos professores sobre o Enem, recorreremos à pluralidade de instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevistas narrativas), especificidade que também caracteriza o estudo de caso (ANDRÉ, 2013).

Foram respondidos 38 questionários (Apêndice D), com questões abertas e fechadas que contemplam os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas dos professores, a interdisciplinaridade, especialmente entre as disciplinas de História e Língua Portuguesa, além do perfil dos docentes colaboradores e sua experiência profissional, elementos

⁷⁷ Mainardes (2006) esclarece que as questões sobre os contextos de influência, produção de texto e prática foram adaptadas a partir do trabalho de Vidovich (2002).

⁷⁸ Apenas o *Campus* Campina Verde não ofertava o ensino médio por ocasião da coleta de dados.

abordados na seção anterior. Os questionários foram aplicados tanto no formato .doc (arquivo do *Microsoft Office Word*), em que o colaborador responde e reenvia o documento à pesquisadora, como no formulário digital *Google Forms* que, ao término das respostas, é enviado automaticamente a ela.

Entrevistas narrativas baseiam-se na história oral temática, que compõe o aporte metodológico da investigação como elemento integrador. O primeiro contato com os campos de pesquisa em relação às entrevistas narrativas foi feito por intermédio das coordenações pedagógicas e coordenações gerais de ensino de cada *campus*, as quais nos sugeriram os docentes a serem convidados para as entrevistas, mediante os critérios ora estabelecidos: professores de História e de Língua Portuguesa efetivos do IFTM que atuam ou atuaram no ensino médio. Na sequência, entramos em contato com os professores por telefone (ligação telefônica e *WhatsApp*) e e-mail e os convidamos a participar da entrevista. Dessa forma, iniciamos as negociações a respeito das responsabilidades e dos papéis a serem desempenhados pelos colaboradores (narradores) e pela investigadora, como proposto pelo referencial teórico-metodológico da pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995), e agendamos as datas e os locais para realizar as entrevistas.

Conforme determina o referencial metodológico do estudo de caso, foram realizadas, sequencialmente, duas entrevistas-piloto (YIN, 2001): a primeira com um professor efetivo de História do *Campus* Uberlândia e a segunda com uma efetiva de Língua Portuguesa do *Campus* Uberaba – a escolha por esses *campi* deve-se à familiaridade da pesquisadora com os referidos *campi*. A realização das entrevistas-piloto possibilitou aprimorar o planejamento de coleta de dados: por exemplo, no decorrer da primeira entrevista, diante das respostas apresentadas aos demais tópicos, a pesquisadora percebeu a necessidade de introduzir o tema da interdisciplinaridade, o que foi confirmado na segunda entrevista. Assim, apesar de não constar no roteiro inicial de entrevista (Apêndice E), tal questão integrou as entrevistas narrativas.

As entrevistas ocorreram com dois professores – um efetivo de História e outro de Língua Portuguesa de cada *campus* do IFTM que oferta o ensino médio –, perfazendo oito *campi* e 16 entrevistas. A opção pelos efetivos deve-se à probabilidade da permanência no Instituto por um período mais longo, o que pode colaborar para uma representatividade efetiva de docentes da instituição. As entrevistas foram realizadas presencialmente, em dias alternados, no mês de outubro de 2018, em que a investigadora se deslocou de Uberaba para

cada um dos *campi* do IFTM em datas e horários previamente acordados com os professores-narradores⁷⁹.

Apesar de os avanços tecnológicos possibilitarem as entrevistas a distância, optamos por realizá-las presencialmente, em atendimento ao referencial metodológico do estudo de caso, que propõe a investigação de fenômenos educacionais no contexto natural e o contato direto do pesquisador (ANDRÉ, 2013). O referencial teórico-metodológico da investigação narrativa, que compreende a entrevista narrativa, também encaminha o entendimento de que as entrevistas precisam ser feitas no contexto natural do estudo. Guimarães (1997, p. 31), ao tratar das relações entre história oral e vida de professores, afirma que “os estágios da carreira e as decisões sobre elas só podem ser analisados em seu próprio contexto; [...]”. Dessa forma, as entrevistas realizadas nos contextos de vida e trabalho dos professores nos permitiram captar as impressões dos narradores, seus sentimentos e representações em relação ao Enem, além de conhecer os contextos em que vivenciaram ou vivenciam as experiências narradas.

As entrevistas são temáticas, “que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2013, p. 48). A opção por essa técnica deve-se tanto aos objetivos como ao objeto de estudo da pesquisa, que não requerem o conhecimento de toda a trajetória de vida do professor-narrador, mas apenas de um período específico:

Em geral, a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicas. Nesses casos, o tema pode ser de alguma forma ‘extraído’ da trajetória de vida mais ampla e tornar-se centro e objeto das entrevistas. Escolhem-se pessoas que dele participaram ou que dele tiveram conhecimento para entrevistá-las a respeito (ALBERTI, 2013, p. 48).

Pretendemos compreender o envolvimento e a experiência de professores em relação ao Enem e os efeitos do Exame nos saberes e nas práticas desses profissionais; assim, a entrevista temática é adequada ao estudo. Previamente, enviamos aos professores-narradores um roteiro com os aspectos que seriam abordados na entrevista (Apêndice E), explicamos que poderiam surgir desdobramentos dos assuntos postos e que eles teriam liberdade para narrar (MEIHI; HOLANDA, 2015) e expor opiniões, representações e sentimentos. Em outras palavras, o roteiro serviu como instrumento orientador, e não cerceador. A elaboração do roteiro levou em conta tanto os objetivos como as questões da pesquisa, que, por sua vez,

⁷⁹ No *Campus* Patos de Minas, a entrevista com o professor de Língua Portuguesa foi feita no Sest/Senat Patos de Minas, onde, na data agendada, acontecia um evento organizado por professores e estudantes do *Campus* Patos de Minas. A entrevista com o docente de História ocorreu na Reitoria do IFTM, em Uberaba, em data posterior aos demais professores, uma vez que o professor colaborador estava licenciado à época das entrevistas.

observaram as propostas de questões elaboradas por Mainardes (2006), em se tratando dos contextos da prática e dos efeitos da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992). Convém salientar que, antes de cada entrevista, conversamos com o professor-narrador a respeito da investigação para abordarmos aspectos como objetivos, objeto de estudo, metodologia, divulgação e socialização dos resultados, etapa denominada por Meihy e Ribeiro (2011) como pré-entrevista. Então, todos os professores concordaram com a realização da entrevista e assinaram o TCLE (Apêndice C).

Em um contexto imediato, as entrevistas ocorreram em clima colaborativo e de cumplicidade entre os professores-narradores e a investigadora. Entretanto, numa perspectiva mais ampla, eles apresentaram certa inquietação no que tange ao momento político do país, uma vez que as entrevistas foram realizadas em período de eleições presidenciais, e o resultado poderia influenciar de forma decisiva os caminhos da educação no Brasil, o futuro dos nossos jovens, o destino da sociedade brasileira e, consequentemente, a vida profissional e pessoal deles. Essa situação transpareceu no decorrer das entrevistas, com preocupações e incertezas.

As entrevistas transcorreram como diálogos, reflexões a respeito do tema. O roteiro abordou aspectos de provocação, ou seja, uma vez introduzido o tema e estabelecido o diálogo, a investigadora inseria os elementos a serem abordados e incitava a fala dos entrevistados, de modo a revelar pensamentos, sentimentos e representações, mas com respeito às ideias e saberes deles e procurando a neutralidade necessária. Encontramos em Portelli (2010, [n.p.]) uma tradução bastante significativa das entrevistas narrativas:

Durante todo o tempo, enquanto o pesquisador olha para o narrador, o narrador olha para ele, a fim de entender quem é e o que quer, e de modelar seu próprio discurso a partir dessas percepções. A ‘entre/vista’, afinal, é uma troca de olhares. E bem mais do que outras formas de arte verbal, a história oral é um gênero multivocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores em diálogo.

Nossas entrevistas foram realizadas, como descrito por Portelli (2010), como uma troca de olhares, mas sem que narrador e investigador tentassem persuadir ou influenciar o olhar do interlocutor, constituído dos seus saberes, das suas experiências, do seu lugar de fala, enfim, da sua vivência.

As entrevistas foram gravadas em áudio por meio de um *smartphone*⁸⁰ e do *software* Gravador de Voz Fácil, disponibilizado gratuitamente no *Google Play*⁸¹, em ambientes

⁸⁰Segundo Barros (2011), em tradução literal, um telefone inteligente. Os *smartphones* são híbridos entre celulares e computadores. Não têm o *hardware* potente de um computador pessoal, mas não são tão simples

tranquilos, como bibliotecas e salas privativas. O equipamento foi testado antes de cada entrevista de, em média, 50 minutos, e, durante as gravações, não houve mal funcionamento ou interferência de fatores externos.

Após as entrevistas, procedemos sequencialmente à transcrição e a textualização de cada arquivo gravado (MEIHY; HOLANDA, 2015). Transcrevemos o texto de maneira literal, que constitui a primeira etapa a ser concretizada para chegar ao texto final. Em seguida, procedemos à textualização, que consistiu em reescrever o texto e adequar a linguagem oral à escrita – retiramos redundâncias e repetições, adequamos pontuação, regência, concordância etc. Assim, obtivemos um texto mais claro e compreensível sem, no entanto, retirar as marcas de personalidade e, tampouco, alterar as ideias do professor-narrador.

Ao término de cada textualização, enviamos os dois textos – o da transcrição (para consulta) e o da textualização – para o professor-narrador, com vistas a lê-los e realizar as alterações que julgasse necessárias ou aprová-los como estavam. Todos os professores-narradores receberam os textos e nos deram retorno, alguns solicitaram ajustes e outros os aprovaram. Após o recebimento das respostas, realizamos as adequações solicitadas e obtivemos os arquivos das entrevistas narrativas, material de análise desta investigação, para compreendermos os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM. Na análise dos dados, recorremos à AC de Bardin (2011) e perpassamos as fases do método: organização da análise, codificação, categorização e inferência.

Em se tratando da primeira etapa (organização), realizamos a pré-análise, preparamos os arquivos dos questionários e das entrevistas, de modo a possibilitar a análise, e, conseqüentemente, alcançar os objetivos da investigação. Realizamos a leitura flutuante, o que nos levou a conhecer melhor o material e a constatar que a recorrência das ideias apresentadas nos textos constitui um importante indicador e que, além das operações estatísticas, é necessário um exercício constante de interpretação. A pré-análise nos possibilitou certificar que o *corpus* da investigação atende às regras da AC, no que se refere à escolha dos documentos: exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência.

De acordo com a regra da exaustividade, não se pode desconsiderar qualquer elemento do *corpus* (todos os questionários e entrevistas foram incluídos no *corpus*);

quanto um telefone. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2011/12/o-que-e-smartphone-e-para-que-serve.html>>. Acesso em: 8 jul. 2019.

⁸¹ Informações sobre o *software* disponíveis em:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.coffeebeanventures.easyvoicerecorder&hl=pt_BR>. Acesso em: 8 jul. 2019.

representatividade, na qual a amostra deve ser uma parte representativa do universo (os questionários foram respondidos por 38 professores de História e de Língua Portuguesa em oito dos nove *campi* do IFTM⁸², o que corresponde a 56% dos 67 professores inicialmente contatados, e as entrevistas foram realizadas com um docente de História e outro, de Português de cada *campus*); homogeneidade, segundo a qual os documentos precisam ser homogêneos (foi aplicado o mesmo questionário a todos os professores, e as entrevistas foram realizadas com cada professor, de acordo com um roteiro pré-estabelecido); e pertinência, em que os documentos devem ser adequados enquanto fonte de informação (tanto o questionário como a entrevista narrativa são amplamente usados e aceitos como instrumentos de coleta de dados em investigações científicas).

Na fase da codificação, elegemos o tema abordado como unidade de registro; como unidade de contexto, o texto proveniente da textualização; como regra de enumeração, a presença (ou ausência); e como medida, a frequência das ocorrências da unidade de registro. Não consideramos a ordem de aparição das referidas unidades, uma vez que esta foi orientada pelo roteiro das entrevistas. Para atribuir maior significado às narrativas, optamos por identificar a área de formação de cada professor-narrador, uma vez que essa característica influencia o lugar de fala e, consequentemente, as ideias. Assim, obtivemos: C – *campus*, enumerados de 1 a 8, sem a identificação da cidade onde se localizam, para preservar a identidade dos professores-narradores, pois alguns *campi* contam somente com um docente de cada disciplina; H – História; e LP – Língua Portuguesa. Os códigos gerados foram: C1H; C1LP; C2H; C2LP; C3H; C3LP; C4H; C4LP; C5H; C5LP; C6H; C6LP; C7H; C7LP; C8H; C8LP, e os questionários foram codificados de acordo com a ordem de fornecimento das respostas pelos professores colaboradores – P (professor), C (colaborador), Q (questionário) – e a ordem de recebimento (de 01 a 38). Assim, obtivemos: PC-Q01, PC-Q02, PC-Q03... até PC-Q38.

Bardin (2011) assevera que a categorização pode ser realizada segundo os critérios semântico, sintático, léxico e expressivo. Neste estudo, ela ocorreu conforme o elemento semântico, considerando as categorias temáticas. A preparação foi iniciada na elaboração do roteiro de entrevistas, em que cada tópico do roteiro aborda determinado aspecto referente aos saberes e às práticas dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM em relação ao Enem, de modo a compreendermos os efeitos do Exame em tais saberes e práticas. Assim,

⁸² O *Campus* Campina Verde não oferece ensino médio. Por isso, não houve professores colaboradores nessa instituição.

obtivemos seis categorias que, por sua vez, foram subdivididas em subcategorias para embasar a análise dos dados obtidos, como pode ser notado no Quadro 29:

Quadro 29 – Categorias de análise da investigação

As vozes dos professores: efeitos do Enem em seus saberes e suas práticas	
Categoria	Subcategorias
Concepções dos professores sobre o Enem	- Deslocamentos; - Rupturas.
Interdisciplinaridade e relações entre as disciplinas de História e Língua Portuguesa	- Interdisciplinaridade: necessidade/relevância, afirmação/negação; - Ações de interdisciplinaridade/attitudes interdisciplinares – afirmação/negação/insuficiência; - Relações entre História e Língua Portuguesa – afirmação/insuficiência/negação; - Empecilhos: formação/resistência/dificuldades dos professores; - Interdisciplinaridade e Enem.
Autonomia do professor em relação ao Enem no contexto de trabalho	- Autonomia: presença; - Autonomia: ausência/insuficiência; - Autonomia: resistência; - Oportunidades: presença; - Oportunidades: ausência/insuficiência; - Oportunidade: resistência.
Relações entre Matriz de Referência do Enem, material didático e currículo real	- Matriz de Referência do Enem e material didático: aproximações e afastamentos; - Matriz de Referência do Enem e currículo real: aproximações e afastamentos; - Matriz de referência do Enem e currículo escolar: aproximações e afastamentos; - Matriz de Referência do Enem e professores: conhecimento, importância e uso de questões do Exame.
O Enem como instrumento educacional: avaliação dos concluintes do ensino médio e acesso ao ensino superior	- O Enem como instrumento avaliativo dos estudantes concluintes do ensino médio: adesões, resistências e dificuldades; - O Enem como mecanismo de acesso dos jovens ao ensino superior: adesões, resistências e dificuldades.
O Enem como política educacional	- Oportunidades de justiça social; - Aspectos negativos.

Fonte: Elaboração das autoras (2019).

Para efetivarmos a categorização e realizarmos a análise, seguimos as etapas propostas para essa fase no método da AC. Primeiramente, isolamos os elementos referentes a cada categoria nas textualizações das entrevistas e nas respostas dadas às questões abertas do questionário, o que corresponde à realização do inventário. Em seguida, concretizamos a classificação, ou seja, repartimos os elementos nas categorias, de acordo com as unidades de registro ou temas a elas referentes; e nas subcategorias, segundo impressões, representações e sentimentos dos professores-narradores em relação a cada categoria ou tema (BARDIN, 2011).

Por fim, perpassamos a última fase do método, relativa à inferência. Nesse caso, os polos de inferência são elementos constitutivos do mecanismo clássico de comunicação: a

mensagem e o canal, o emissor e o receptor, conforme Bardin (2011). Os emissores são os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM, e os receptores, todas as pessoas que tiverem acesso ao estudo com a leitura do trabalho escrito, a participação em eventos nos quais a pesquisa for apresentada, as discussões em reuniões de trabalho etc. A mensagem, cujo canal se constitui na investigação, nas entrevistas realizadas e nos questionários aplicados, utiliza os códigos linguísticos, ao passo que a análise foca as significações proporcionadas pelas mensagens.

Após descrevermos o percurso metodológico desta etapa da investigação, passaremos a tratar das vozes dos professores em relação aos efeitos do Enem em seus saberes e práticas. Para isso, abordaremos cada categoria e as respectivas subcategorias.

5.2 Concepções dos professores sobre o Enem: construções, deslocamentos e rupturas

Com o escopo de compreendermos os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM, realizamos um diálogo com os docentes, inspirados na categoria dialógica, em que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns aos outros. É um ato de criação (FREIRE, 1987, p.45).

Com a perspectiva de criação, ultrapassamos a troca de informações, posicionamentos e opiniões e buscamos compreender, por meio dos diálogos, a construção dos efeitos do Enem nos saberes e nas práticas dos professores colaboradores. Ressaltamos a importância de, inicialmente, identificar as concepções construídas por eles sobre o Exame para, em seguida, abordar aspectos significativos dessas concepções e alcançar os referidos efeitos.

Os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM constroem concepções a respeito do Enem a partir das próprias trajetórias como docentes e, em alguns casos, como estudantes. Ao longo desse percurso, o Exame sofreu (e tem sofrido) diversas modificações estruturais e de realização, o que pode ter influenciado nas concepções dos professores sobre ele.

Para termos uma visão geral dessas concepções e conhecermos os aspectos mais significativos do Enem para os professores colaboradores, perguntamos o que pensam sobre o Exame na questão 35 do questionário (Apêndice D). Organizamos as respostas de acordo com a categoria de análise “Concepções dos professores a respeito do Enem: construções, deslocamentos e rupturas” e a dividimos em duas subcategorias: concepções dos professores que reforçam a importância do Enem; e concepções dos professores que questionam a importância do Enem. As recorrências das respostas estão apresentadas no Quadro 30:

Quadro 30 – Categoria 1: Concepções dos professores a respeito do Enem. Questionário

Subcategorias	Ocorrências	Aspectos relacionados
Concepções dos professores a respeito do Enem	Reforçam a importância do Enem	11 Oportunidades de acesso ao ensino superior; menos excludente que os vestibulares.
		2 Necessidade de preparação/treinamento dos alunos para o Enem: demanda dos alunos.
		2 Norteamento para metodologias e planejamentos de ensino dos professores.
		6 Abordagem dos conteúdos de maneira integradora, multi/interdisciplinar, o que influencia alunos e professores.
		3 Abordagem contextualizada, próxima da realidade do estudante.
		10 Indução ao raciocínio, à interpretação, à criticidade, à inferência, ao conhecimento de mundo em detrimento da fixação de conteúdos.
		5 Obtenção de um parâmetro nacional de educação, capaz de ajudar a efetivar as mudanças necessárias no cenário educacional brasileiro e destacar experiências bem-sucedidas.
		3 Processo democrático, válido e eficaz de avaliação de aprendizagem.
		2 Tentativa de acompanhar os estudos mais atuais das concepções de ensino e de conhecimento.
	Total: 44	
	Questionam a importância do Enem	2 O ensino médio ofertado no IFTM é integrado ao ensino técnico, e o foco principal deve ser o técnico-profissionalizante.
		2 A prova é conteudista e foca a inteligência cognitiva em detrimento de outras inteligências.
		1 A prova poderia cobrar um pouco mais o conteúdo.
		6 Questões do exame: confusas, inadequadas, grande quantidade de questões a serem resolvidas em pouco tempo.
		2 A cultura do Enem, às vezes, atrapalha trabalhar conteúdos de forma crítica e desvinculada da resolução de questões de múltipla escolha.
		2 A redação cobra um único gênero textual em todas as edições. Não possibilita a exploração aprofundada em sala de aula dos variados gêneros textuais.

Subcategorias		Ocorrências	Aspectos relacionados
		1	O Enem não considera as diversidades regionais.
		2	O exame está descontextualizado, sem um tema próprio que norteie todas as questões.
		2	O Enem não garante que os professores ensinem multi/inter/transdisciplinarmente os conteúdos.
		1	A universidade não forma professores para trabalhar de maneira interdisciplinar.
		5	Preparação/treinamento para a prova, talvez, traga um efeito nocivo. O bom desempenho deve ser resultado natural.
		3	O exame não é eficaz para avaliar o nível de conhecimento, porque formar implica sentidos de processo e não produto. Avalia parcialmente.
		1	Existência de pressão psicológica exercida nos alunos pela nacionalidade da concorrência.
		6	É excludente e não resolve problemas estruturais da educação: a prova é um fator dificultador para alunos com realidades mais duras; a maioria das escolas públicas não tem condições efetivas para preparar os estudantes para o Enem; há desajuste entre o ensino superior federal e as demais esferas do ensino público.
		1	Falta de autonomia do exame em relação às políticas de governo.
		1	O Enem precisa de ajustes em relação à gestão, aplicação e fiscalização da prova.
		5	O Enem precisa de ajustes em diversos aspectos.
		Total: 43	

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Como podemos observar no quadro acima, existe um equilíbrio entre as concepções dos professores que reforçam a ideia do Enem, que se repetem 44 vezes, e as que questionam o Exame, com 43. Dentre as primeiras, destaca-se a que relaciona o Enem à oportunidade de acesso dos estudantes ao ensino superior, com 11 recorrências. Os docentes entendem que tal Exame é menos excludente que os vestibulares, em se tratando do ingresso dos alunos nos cursos superiores, seja pela oportunidade de fazer a prova, seja pela variedade de opções de cursos, uma vez que a escolha pelo curso ocorre após a obtenção da nota.

Com 10 ocorrências, os docentes citaram o fato de o Enem priorizar o raciocínio, as inferências e a interpretação, ao invés de cobrar a reprodução do conteúdo ministrado. Para eles, é importante que o Exame busque do aluno o conhecimento de mundo. Observamos, entretanto, duas ocorrências contrárias, nas quais a prova do Enem é vista como conteudista e foca a inteligência cognitiva em detrimento das outras. Ademais, afirmou-se uma vez que a escassez de conteúdos é motivo para questionar o Enem, e não para reforçar sua ideia.

Outro fator contemplado tanto por reforçar a ideia do Enem como por questioná-la foi a preparação ou o treinamento voltado às provas. Houve dois registros no sentido de que essa preparação é necessária, por ser uma demanda dos próprios alunos; e cinco ocorrências afirmando que ela é apenas um treino, e que o bom resultado deve ser um processo natural, ou seja, precisa refletir a aprendizagem dos estudantes.

A interdisciplinaridade presente no Exame foi apontada como um elemento que reforça a ideia do Enem, com seis registros. Para os professores colaboradores, o Enem procurou romper com a compartimentação dos conteúdos e se tornou uma avaliação integradora. Muitos docentes passaram a ter esse olhar a partir da característica interdisciplinar do Exame, mas, em duas ocorrências, afirmaram que a interdisciplinaridade presente no Enem não garante que os professores trabalhem da mesma forma; e, em uma ocorrência, lembraram que a universidade não tem preparado os futuros docentes para trabalharem com essas nuances.

Em três ocorrências, os professores registraram que o Enem tem uma abordagem contextualizada e próxima à realidade dos alunos. Porém, houve dois registros contrários a essa afirmativa, dizendo que o Exame não apresenta um tema que contempla todas as questões, o que o deixa descontextualizado. Além disso, em apenas uma vez, os professores indicaram que o Enem não considera as diversidades regionais, podendo estar contextualizado para a realidade de alguns alunos e descontextualizado para outros.

Quanto à prova, em seis ocorrências, os professores afirmaram que, muitas vezes, as questões são confusas, ambíguas, o que dificulta a avaliação da aprendizagem. Além disso, consideram a prova extensa e cansativa em relação ao tempo disponível para resolução. Ainda no que se refere à avaliação, houve dois registros para quem a produção textual restrita a um só gênero pode dificultar o trabalho docente com a diversidade de gêneros textuais, pois os alunos querem aprender a “redação do Enem”, isto é, o texto dissertativo-argumentativo. Em outras duas ocorrências, os professores apontaram que a prova de múltipla escolha, formato assumido pelo Enem, pode atrapalhar o trabalho dos conteúdos de forma crítica e prejudicar a avaliação da aprendizagem.

Em três ocorrências, os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM afirmaram que o Enem não é eficaz para avaliar o conhecimento dos alunos, porque a formação deve decorrer a partir do processo de ensino e aprendizagem, e não de um produto, como é o caso do Exame. Em sentido contrário, em três registros, os docentes salientaram que o Enem é um processo válido e eficaz para avaliar a aprendizagem dos estudantes.

Identificamos, na concepção dos professores, a presença das temáticas do currículo e da prática de ensino, pois, em duas ocorrências, eles citaram que o Enem norteia tanto o planejamento como as metodologias. Nesse sentido, em outros dois registros, os docentes disseram que, em sua concepção, o Exame tenta acompanhar os estudos mais atuais acerca do ensino e do conhecimento.

No que tange à capacidade de o Enem mapear a educação no Brasil e revelar tanto as dificuldades como as experiências bem-sucedidas na área da educação, houve cinco ocorrências que reforçam a importância desses aspectos. Contudo, em seis registros, os docentes apontaram que, mesmo com o mapeamento, o Enem não tem ajudado a resolver os problemas estruturais da educação; ao contrário disso, às vezes, torna-se dificultoso para os estudantes com realidades sociais e econômicas mais difíceis, transformando-se em um fator de exclusão. Para os professores colaboradores, essa situação se agrava quando se trata das escolas públicas, que, com frequência, não conseguem preparar os estudantes para o Exame. Nesse sentido, os docentes questionam as discrepâncias entre o ensino superior da rede federal e os outros âmbitos da educação pública.

Em sentido estrito, em duas ocorrências, os professores observaram que o IFTM oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio, cujo foco do ensino não deve recair apenas sobre o Enem, mas também sobre o ensino profissionalizante. Frigotto e Araújo (2018, p. 251) corroboram esse entendimento ao afirmarem que:

Também não restringimos a ideia de ensino integrado apenas como o conteúdo de uma concepção de ensino médio, apesar de esta concepção ter fundamentado uma acertada corrente de educação no Brasil. Tomamos a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de ampliar nas pessoas (crianças, jovens e adultos) sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social.

Nesse caso, o ensino integrado não deve ser considerado apenas na vertente profissionalizante, mas também não pode ficar restrito à concepção de ensino médio e seus conteúdos. Defendem-se, portanto, ações formativas integradoras que promovam a autonomia e a liberdade (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018).

Com uma ocorrência, os professores afirmaram que o Enem precisa de ajustes na gestão da prova, tanto no que se refere à elaboração como na aplicação e fiscalização. Em outro registro, os docentes pontuaram que o Exame deve ter autonomia em relação às políticas de governo. E, em sentido bastante amplo, em cinco ocorrências, os colaboradores apontaram que o Enem necessita de ajustes em diversos aspectos, mas não os indicaram.

As respostas dadas pelos professores colaboradores ao questionário possibilitaram identificar aspectos gerais e recorrentes das concepções sobre o Enem. No decorrer desta análise, buscamos contemplar todos esses elementos e procuramos discuti-los, ao explorarmos os trabalhos de outros pesquisadores.

Os aspectos identificados foram: oportunidade de acesso; tipo de conhecimento mobilizado pelo Enem; preparação/treinamento para o Exame; interdisciplinaridade e contextualização; características das questões das provas; caráter avaliativo do Enem; currículo; prática docente; caráter diagnóstico das provas; relações entre o Enem e o ensino técnico ofertado pelo IFTM; peculiaridades de inclusão/exclusão do Enem; condições de realização da prova; necessidade de ajustes.

Além de identificar as concepções dos professores sobre o Enem, esta categoria pretende compreender os deslocamentos e as rupturas dessas ideias por parte dos docentes. Diante disso, recorreremos às entrevistas narrativas para alcançarmos esse objetivo, conforme o Quadro 31:

Quadro 31 – Categoria 1: Concepções dos professores a respeito do Enem: deslocamentos e rupturas. Entrevistas narrativas

Subcategorias	Ocorrências	Fragmentos das narrativas
Concepções dos professores a respeito do Enem	Deslocamentos	C1H <i>Houve um deslocamento na concepção do Enem, ruptura não, porque ele ainda aborda questões de resolução de problemas. Mas não é mais só resolução de problemas, ele também aborda conteúdos bem específicos.</i>
		C1LP <i>Podemos dizer que houve um deslocamento da minha concepção do Enem como aluna, depois como professora no começo da carreira, quando eu ainda não me importava com o Enem, mesmo porque eu estava entrando no Instituto, onde trabalhamos com cursos técnicos.</i>
		C2H <i>Vejo a prova de um jeito no início, vejo uma transformação, vejo, agora, um retorno para uma prova um pouco mais objetiva e, independente da vontade, o Enem é influenciado pela conjuntura política nacional.</i>
		C2LP <i>Penso que a minha concepção sobre o Enem mudou e mudou para melhor. Vejo o Enem, hoje, de forma mais respeitosa do que eu via inicialmente. Melhorou, e acredito que deve continuar.</i>
		C3H <i>Não posso dizer que consegui romper totalmente. Não rompi, mesmo porque o Enem não é a única avaliação externa a que nossos alunos serão submetidos; eles vão para os vestibulares também.</i>
		C3LP <i>Houve uma mudança na minha concepção sobre o Enem. Percebo uma mudança, em certos pontos, positiva no sentido de que, sobretudo, em relação à produção textual, fica mais previsível o que se espera dos alunos.</i>
		C4H <i>A prova ficou mais conteudista, mais focada no conteúdo específico, sem muita interpretação; é mais uma memória do conteúdo.</i>

Subcategorias		Ocorrências	Fragmentos das narrativas
		C4LP	<i>[...] vi um efeito retroativo negativo, como o da professora do cursinho, um engessamento, o “treinar para”. Foi muito ruim ver as escolas de primeiro lugar no Enem fazendo isso.</i>
		C5LP	<i>Houve um deslocamento, deslocamos para nos adequar a questões que estão vindo das demandas políticas educacionais, mas romper eu não posso, porque tenho um aluno que quer chegar à universidade.</i>
		C6H	<i>Acredito que não foi o Enem que mudou de lugar, fui eu que mudei de lugar, eu que olho desde outro olhar, que consegui olhar e perceber tudo isso, porque o Enem, da forma como eu via, era o Enem como estudante e, hoje, como educadora, percebo o Enem dessa outra forma.</i>
		C6LP	<i>Antes de começar a trabalhar, meu preconceito era contra a ideia do Enem. Depois, quando comecei a trabalhar, foi passando, eu fui me adaptando mais à ideia, gostando mais da ideia, porém me sentindo de pés e mãos atados para trabalhar com essa ideia, porque não havia condições.</i>
		C7H	<i>O Enem teve uma melhora, com certeza, porque, antes, era apenas um instrumento de avaliação, não de seleção; então, a responsabilidade do governo, queira ou não, era menor. Agora, o Enem está avaliando pessoas que vão entrar nas universidades do Brasil inteiro; então, precisa ser uma prova mais bem pensada.</i>
		C8H	<i>Houve, inclusive, uma mudança em como se elaboram as questões. No primeiro momento, as questões tinham um cunho conteudista; elas passaram a ter um cunho mais analítico.</i>
		C8LP	<i>O meu deslocamento foi em relação a validar cada vez mais, conhecer o Enem e acreditar que é um exame sério, um exame interessante para nós, professores, e para os alunos também.</i>
	Rupturas		
		C1LP	<i>O Enem, para mim, como aluna, de nada serviu. Mas, depois, como professora, quando comecei a dar aula no IF, eu não trabalhava com os alunos do terceiro ano. Assim que entrei, a prova do Enem não significava muito, e já era em 2010.</i>
		C2H	<i>Quando pensamos em continuidades e rupturas, o Enem rompe com um padrão específico de vestibular. Historicamente, ele rompe e vai buscar a sua natureza.</i>
		C3H	<i>[...] eu tenho tentado romper, cotidianamente, com essa História de ensino médio, de aprender conteúdo, de ter de responder sobre consequências, sobre antecedentes. Tenho tentado romper com isso, apesar de reconhecer dificuldades. E a prova, o Enem, o instrumento avaliativo, quando, de certa forma, rompe com isso, ganho subsídios para romper também.</i>
		C6H	<i>Acredito que o meu clamor é muito mais uma reestruturação plena da educação, jogar tudo para o alto e reconstruir, fazer de novo.</i>

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2018).

Para C1H, houve um deslocamento na concepção sobre o Enem, em razão da mudança do tratamento das questões usadas nas provas. De acordo com o professor, as questões, que antes se centravam na interpretação e na resolução de problemas, estão mais conteudistas, por abordarem assuntos específicos, apesar de manterem parcialmente o foco anterior. Para ele, isso pode ter ocorrido devido à necessidade de incorporação da quase totalidade das universidades ao processo do Enem e à vinculação desse aspecto ao recebimento de verbas.

Em sua concepção, o Enem, da forma como está hoje, é includente em relação ao acesso dos estudantes ao ensino superior, mas é excludente no caráter classificatório, uma vez que não há vagas para todos os alunos nos cursos mais concorridos. Nesse sentido, Gonçalves e Ramos (2019, p. 1), em pesquisa sobre condicionantes para a entrada nas faculdades brasileiras, concluíram que “o capital econômico é determinante sobre as chances de sucesso. Cursos que exigem nota maior para o ingresso filtram candidatos advindos das classes superiores”. Além disso, C1H observa que muitos alunos são excluídos de alguns cursos ministrados em tempo integral e não conseguem permanecer neles, por terem a necessidade de trabalhar, o que nos remete à influência dos fatores sócio-político-econômicos nos efeitos do Enem para tais estudantes.

Ainda que C1LP tenha caracterizado como deslocamento, pensamos que houve uma ruptura na concepção da professora-narradora a respeito do Enem. Ela nos conta que, enquanto aluna, em 2003, não sentiu os efeitos do Exame, porque, apesar de tê-lo prestado, não usou os resultados obtidos. Já como professora iniciante, de 2010 a 2012, a docente também não atribuía muita importância ao Enem, porque lecionava para os primeiros anos do ensino médio em uma escola profissionalizante, o que não requeria seu envolvimento com o Exame.

Seu interesse pelo Enem começou em 2013, mediante a demanda dos alunos do terceiro ano do ensino médio. A partir daí, reconstruiu a concepção sobre o Exame, e ela passou a valorizar o processo. Desde então, ocorreram deslocamentos devido às mudanças sofridas pelo certame, o que levou a professora a compreender e a valorizar as provas.

C2H nos fala que conheceu o Enem quando era usado apenas para o levantamento de estatísticas. Nota-se um deslocamento em sua concepção, quando o processo passou a proporcionar o acesso mais democrático dos estudantes de diferentes níveis e qualidades de educação ao ensino superior, passando a ser uma prova com mais sentido para a educação. Para o professor-narrador, o Exame rompeu com a estrutura tradicional do vestibular e passou a ser um evento nacional, não só pelo sistema empreendido, mas também pelos temas sociais

abordados. Existem discussões sobre o Enem e seus temas fora do contexto escolar, em ambientes sociais diversos.

Entretanto, C2H ressalta que a ideia construída a respeito da democratização do acesso não foi completamente concretizada, porque não houve um trabalho prévio com as habilidades e competências, bem como uma adaptação prévia dos materiais didáticos. O professor-narrador acredita que o Enem direcionou o currículo em um caminho inverso do que ele acredita ser, talvez, o mais adequado: primeiro, um currículo comum, apesar das diversidades culturais brasileiras, para depois existir uma prova comum. Para ele, o Enem forçou a BNCC (BRASIL, 2018a), com inversão de causa e consequência.

C2H assinala que, como historiador, participou de muitos debates sobre o Enem, nos quais foi possível identificar um período em que o Exame foi tido como um projeto de doutrinação e poder. Esse fato tem encaminhado a uma tentativa de modificação do certame nos últimos dois ou três anos, para se tornar uma prova mais parecida com o vestibular, por sofrer influência da conjuntura política nacional e compor os projetos políticos.

C2LP pontua que o Sisu causou mudanças para otimizar o Enem, o qual pode ser aperfeiçoado e deve continuar seu percurso. Ele identificou deslocamentos provocados pelo Exame, principalmente em relação à interdisciplinaridade. Para o professor-narrador, não houve problema de adaptação a esse elemento, mas conviveu com outros docentes que apresentaram dificuldades; então, foi um deslocamento importante. O Enem é visto como um processo mais justo que o vestibular, porque pode atender pessoas de todo o Brasil. Ele sugere que as universidades que ainda mantêm os dois processos deveriam repensar sobre o assunto, para que essa manutenção não deslegitime o Enem.

C3H nos fala que o Enem provocou uma ruptura em seu modo de entender a docência. Devido à formação em um curso de História que valorizava mais os aspectos factuais e conteudistas do que a reflexão em si, a professora encontrou no Exame um motivo e uma oportunidade para mudar o modo de compreender o ensino de História, de ampliar seus saberes e modificar a prática docente. Isso pelo Exame ser uma prova bastante reflexiva, que busca a resolução de problemas, a leitura de vida. Entretanto, a professora-narradora reconhece que não é possível abandonar o ensino de História tradicional, porque existem outras demandas além do Exame. Além disso, ela diz que sentiu um retrocesso do Enem em relação às características reflexivas nos últimos dois ou três anos.

C3LP participou do certame, como aluno, na ocasião do Novo Enem, em 2009, mas disse ter em memória a época em que o Exame era apenas uma prova. Para ele, o Enem tem evoluído e impactado saberes e práticas docentes, pois os estudantes cobram um retorno a

respeito das provas aplicadas. C3LP disse considerar que, no tocante à produção textual, a prova se tornou mais fácil para os alunos, por haver um direcionamento dos critérios de elaboração.

No entanto, o professor-narrador critica o fato de o Enem ter deixado de lado o conhecimento mais aprofundado e ter direcionado a prova verticalmente para a interpretação de texto. Nesse sentido, identificamos que o termo “conhecimento” foi apontado como um dos componentes do núcleo central (ABRIC, 1998) de representações sociais (MOSCOVICI, 2003) de docentes da educação básica sobre práticas pedagógicas e aprendizagem na adolescência: “A palavra ‘conhecimento’ foi a mais evocada pelos participantes (20). Para esse grupo [de professores], a aprendizagem do adolescente deve-se traduzir em conhecimento” (VIEIRA *et al.*, 2019, p. 92). Assim, o apontamento de C3LP vai ao encontro das concepções de outros profissionais do ensino básico, que colocam o conhecimento como elemento central da aprendizagem.

Entendimento bastante semelhante ao de C3LP também foi apresentado por Alvarenga e Mazzoti (2018). Ao analisarem a razoabilidade das avaliações em larga escala, eles verificaram que, em relação a questões de Literatura e Artes, o conhecimento técnico não é requerido no Enem. Essa verticalização da interpretação de texto foi encontrada também na área de Matemática e suas Tecnologias, como um dos resultados da investigação de Hollas e Bernardi (2019). Ao pesquisarem o Enem e as competências para uma educação estatística crítica, as autoras apresentaram que as questões analisadas no estudo exigem o uso de pouco ou nenhum cálculo estatístico, com foco na interpretação de tabelas e gráficos.

C3LP indicou mudanças concepcionais em relação ao Exame. Para ele, a prova está mais previsível, o que facilita o trabalho com os alunos. Outro deslocamento citado foi o uso do Exame para o ingresso no ensino superior, o que, segundo o professor-narrador, modificou a forma de estudantes e docentes encararem o Enem. Em contrapartida, C4H afirmou estar preocupada com as transformações ocorridas nas últimas três ou quatro edições do Enem. Segundo ela, a prova está mais focada em conteúdos específicos e tem se tornado uma memória do que os discentes aprendem. Também lhe chama a atenção o fato de a prova estar sendo direcionada a um nicho privilegiado de alunos de escolas particulares.

C4LP disse ter havido um deslocamento de sua concepção sobre o Enem após cursar o mestrado, quando investigou as três escolas melhores colocadas no Enem de sua cidade, em se tratando das redes federal, estadual e privada. A professora percebeu o efeito retroativo negativo do Exame, o engessamento, o “treinar para”, sobretudo nas escolas públicas, que passaram a oferecer cursinhos para os alunos após a divulgação do ranking. Para ela, as

instituições de ensino conseguiram os resultados desejados, primeiramente, sem o cursinho e o engessamento, e passaram a adotá-lo para conseguir melhorias.

A professora-narradora disse que, em sua concepção, o Enem despertou a vaidade das instituições escolares pelas primeiras colocações no Enem, inclusive do *Campus* do IFTM onde atua, o que considera negativo. Para C4LP, o Enem tem aspectos positivos no sentido das inquietações que provoca, mas as primeiras colocações no ranking não devem ser o objetivo da escola, assim como “robotizar” os alunos para fazerem o Exame.

A concepção de CH5 sobre o Enem está em construção; por isso, segundo a professora, não houve tempo para deslocamentos ou rupturas. Ela acredita que é uma necessidade preparar os alunos para o Exame, por ser uma demanda dos dias atuais. Entretanto, como trabalha há pouco tempo com o ensino médio, ainda não tem sua concepção fechada sobre o Enem.

Para C5LP, suas concepções sobre o Enem sofreram um deslocamento em virtude de sua formação (graduação, mestrado e doutorado). O professor-narrador passou a entender que não se pode direcionar apenas à preparação dos estudantes para entrarem na universidade, mas precisou adequar-se às demandas das políticas educacionais. Não houve rupturas, porque os alunos precisariam chegar à universidade.

C6H disse que associa o Enem ao vestibular; entretanto, houve uma mudança em seu olhar para o Exame, porque, antes, partia da perspectiva que tinha como aluna e, agora, se relaciona à profissão que exerce. Para ela, o olhar sobre o Enem permite observar a construção da sociedade baseada em privilégios de uns e desvantagens de outros. De acordo com essa professora-narradora, o Enem apresenta limitações em comparação ao ingresso ao ensino superior de outros países onde, em alguns casos, os estudantes escolhem os cursos após iniciarem o ensino superior. C6H ressalva que sua crítica não é apenas ao Enem, mas à estrutura educacional como um todo.

Ao estabelecermos um diálogo entre o discurso de C6H sobre a estrutura educacional brasileira e o ensino de História nos IFs, verificamos que, em estudo sobre o ensino dessa disciplina e a formação para o mundo do trabalho no Instituto Federal de Roraima (IFRO), Cardoso (2013) critica a estrutura educacional quanto ao ensino de História nos IFs. Para o autor, o modelo de ensino tradicional não contribui para a formação crítica dos alunos e, em razão da carga horária reduzida, “não se consegue desenvolver competências e habilidades para o mundo do trabalho nem a necessária formação para a cidadania” (*ibidem*, p. 9)

Em outra vertente, para Alem e Pereira (2016, p. 55-56), no que se refere ao ensino de História nos IFs, “a atividade docente nesses espaços, mais que em outros, deve ser

compreendida como interativa, de criação”. Ao investigarem o trabalho dos professores dessa disciplina no Instituto Federal da Bahia (IFBA), as autoras notaram que o ensino produzido nos institutos resulta das ações dos indivíduos, em determinado tempo, nos espaços de disputas e conflitos, assim como na sociedade em que estão inseridos.

Nesse sentido, para C6H, uma boa estrutura educacional deve permitir que os estudantes sejam protagonistas das próprias histórias de vida. Em uma conjuntura ideal, o Enem não pode ser condição fundamental para os alunos serem bem-sucedidos; a juventude precisa autoconstruir-se e ser criativa. De acordo com a professora, é necessária uma reestruturação plena da educação brasileira.

Ademais, C6LP conheceu o Enem como aluna e professora iniciante. Disse que, inicialmente, tinha ressalvas e preconceitos em relação ao Exame, por pensar que ele era inferior e facilitava demais para os estudantes. Outro aspecto que gerou estranhamento foi a questão das habilidades e competências que foram impostas a ela quando trabalhava em escolas estaduais, mas não havia material para ser utilizado.

Atualmente, sua concepção mudou, pois C6LP se aprofundou nas competências e habilidades e pode trabalhar com elas no IFTM, que oferece melhores condições de trabalho, além de estar mais adaptada à ideia do Exame. A professora-narradora critica o fato de as propostas governamentais de educação não virem acompanhadas de subsídios para serem efetivadas de fato.

Por sua vez, C7H relata que sua concepção sobre o Enem mudou, pois fez o exame quando era apenas uma avaliação do desempenho dos alunos do ensino médio e o uso da nota para ingressar na universidade era facultativo. O professor considerava a prova extremamente fácil, e as questões, muito curtas. Segundo ele, depois que o Enem passou a ser utilizado para o acesso à educação superior, a prova mudou e ficou mais bem elaborada. Para C7H, houve uma melhora do Enem devido ao aumento da responsabilidade do governo em relação à possibilidade de ingresso dos estudantes de todo o Brasil no ensino superior.

Entretanto, C7H observa que, em relação à disciplina História, ainda há muitas questões ambíguas:

Existe essa questão dos temas, que são interessantes, mas dificulta pela subjetividade que traz. Então há questões que são consideradas difíceis, mas que para mim não são difíceis, são subjetivas. Nas correções do Enem, depois que sai a prova, cada grupo que corrige dá uma resposta diferente (C7H).

Essa concepção é respaldada pelo estudo realizado por Alvarenga e Mazzotti (2018), ao analisarem questões de Artes e Literatura do Enem. Respostas dadas às perguntas analisadas foram questionadas por professores das respectivas áreas, os quais fundamentaram os questionamentos.

Para C7H, “*o Enem privilegia o aluno que não estuda. O aluno que não estuda e o aluno que estuda muito acabam tendo um desempenho*”. Esse pensamento também recebe respaldo de Alvarenga e Mazzotti (2018, p. 19): “Ao que parece, quando o candidato tem conhecimentos mais aprofundados acerca do tema, as alternativas plausíveis parecem confundir o avaliado”. Os autores problematizam a vinculação das competências de áreas às questões que analisaram e consideram a transposição da Matriz de Referência “difusa, incompleta e insuficiente para o propósito a que se destina” (*idem*). Além disso, eles chamam a atenção para a possível inadequação do formato situação-problema aplicado a questões fechadas, cujo modelo não possibilita que os estudantes mostrem os raciocínios desenvolvidos para chegarem à resposta final.

C7LP disse que não houve deslocamentos ou rupturas no tocante à concepção sobre o Enem. Quando surgiu esse Exame, o professor trabalhava em escolas particulares, onde o ensino era direcionado aos vestibulares, e passou a focar também no Enem. Para ele, essa preparação fazia parte de seu trabalho, e sua concepção não mudou, pois continua favorável ao Enem.

Para C8H, houve mudanças em sua concepção sobre o Exame, porque deixou de ser apenas uma política de avaliação e passou a ser também uma política de ingresso com o Novo Enem. Questões, que, inicialmente, tinham um caráter conteudista, passaram a ter um cunho mais analítico, devido ao acúmulo de experiências ao longo das edições. C8H chama a atenção para a legalidade do Exame, que obriga os professores a direcionarem a atenção às provas, o que, inevitavelmente, impacta na vida profissional docente. Outro aspecto observado por C8H é a divisão curricular em áreas do Enem, que impactou na BNCC (BRASIL, 2018a), e esta acena para esta divisão, que, para C8H, é uma readequação do Exame.

C8LP disse que não houve ruptura de suas concepções em relação ao Enem, porque já o conheceu como avaliadora do Exame e como algo para seus futuros alunos. Ela indica deslocamentos de sua concepção a favor do Exame, por acreditar que ele é produto do processo de ensino e aprendizagem, ou seria, se os alunos conseguissem responder às questões da prova de maneira satisfatória. Estas, segundo C8LP, são desafiadoras, o que a levou a validar o Enem. A professora-narradora disse que passou a trabalhar com resolução de

problemas para os estudantes poderem transitar com a língua em vários lugares e solucionar aspectos do dia a dia. No caso de C8LP, o deslocamento refere-se ao desejo de trabalhar de forma que seus alunos, ao chegarem ao Enem, consigam atender ao que é solicitado no Exame.

Evidentemente, as concepções dos professores colaboradores acerca do Enem envolvem diversos aspectos. Elas foram afetadas por rompimentos e deslocamentos no decorrer das trajetórias profissionais dos docentes de História e de Língua Portuguesa do IFTM e das (re)construções do Exame.

A partir da análise dos dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas narrativas, passaremos a estudar mais detalhadamente alguns aspectos que compõem essas concepções, como interdisciplinaridade; autonomia dos professores em relação ao Exame; relações entre o currículo prescrito pela Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) e o currículo real; Enem como instrumento avaliativo e meio de acesso ao ensino superior; e Enem como política pública de educação. Dessa maneira, poderemos compreender os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas docentes.

5.3 Interdisciplinaridade e relações entre História e Língua Portuguesa

Desde a sua concepção, o Enem se desenvolveu sob a perspectiva interdisciplinar. A Portaria n. 438, no inciso II, parágrafo único do art. 2º, abordou tal elemento ao determinar, como competências e habilidades a serem avaliadas no exame, “construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas” (MEC, 1998, p. 1). O inciso III da mesma normativa também faz referência à interdisciplinaridade: “selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema segundo uma visão crítica, com vistas à tomada de decisões” (*idem*).

Competências e habilidades prescritas na Portaria n. 438 (MEC, 1998) passaram a constituir os eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento e previstos na Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009); por conseguinte, manteve-se a interdisciplinaridade no Exame. A BNCC (BRASIL, 2018a) também contempla esse elemento, em especial, quando trata das relações entre a base e os currículos em ação que, nesse caso, são caracterizados por um conjunto de decisões decorrentes de ações como “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das

equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 16). Ou seja, podemos dizer que a interdisciplinaridade é abordada no Enem desde sua concepção até os dias atuais e poderá ser mantida futuramente, ao considerar a possibilidade de a BNCC (BRASIL, 2018a) tornar-se o novo orientador curricular do Exame.

Nesta investigação, que conta como colaboradores os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM, buscamos entender as concepções de tais profissionais acerca da interdisciplinaridade, saberes e ações interdisciplinares no contexto da prática e os possíveis efeitos deles decorrentes. Encontramos em Fazenda (2008, p. 18) o aporte teórico necessário para essa busca:

Cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado.

Questionamos os professores acerca das relações entre as disciplinas História e Língua Portuguesa e seus conteúdos científicos, além de indagarmos sobre atividades interdisciplinares nos contextos de prática, que envolvem essas e outras disciplinas. A temática foi abordada tanto nas entrevistas narrativas (realizadas com um professor de História e um de Português de cada *campus*) como nos questionários aplicados à maioria dos docentes de ambas as disciplinas no IFTM.

Nessa categoria, as entrevistas desenvolveram-se em torno das relações entre História e Língua Portuguesa, mas outros aspectos surgiram e foram classificados em subcategorias para serem analisados. Conforme o Quadro 29, essa categoria contempla cinco subcategorias: necessidade e relevância da interdisciplinaridade; ações/attitudes de interdisciplinaridade; relações entre História e Língua Portuguesa; empecilhos; e interdisciplinaridade e Enem.

No questionário, reservamos um tópico denominado “Saberes e práticas docentes – interdisciplinaridade entre História e Língua Portuguesa”, com três questões fechadas (26, 27 e 28) e duas abertas (26.1 e 29), para tratarmos da interdisciplinaridade, cujo tópico é antecedido pelo texto: ‘Para Ivani Fazenda (2011), o processo de educação não pode ser reduzido ao ensino do já sabido, à transmissão do já conhecido, à conformação com o já adquirido. Para a autora, a atitude interdisciplinar (por ela defendida) é capaz de enfrentar a dissociação do saber e promover a vivência educativa em um contexto de movimentos,

incertezas e inseguranças. Tal contexto leva os professores a proporem aos alunos instrumentos possíveis e discutíveis de aproximação da verdade em vez da verdade pronta e indiscutível.’

O Quadro 32 apresenta os resultados obtidos, nas entrevistas narrativas, para a categoria “Interdisciplinaridade e relações entre História e Língua Portuguesa” e as seguintes subcategorias: Interdisciplinaridade e Enem; Interdisciplinaridade: necessidade e relevância; Ações/Atitudes de interdisciplinaridade; Empecilhos; Relações entre História e Língua Portuguesa.

Quadro 32 – Categoria 2: Interdisciplinaridade e relações entre História e Língua Portuguesa. Entrevistas narrativas

Subcategorias		Ocorrências		Fragmentos das narrativas
Interdisciplinaridade e Enem	C1H	2		<i>Poderiam sim conversar. O Enem já aborda essas questões, faz isso constantemente.</i>
	C2H	2		<i>É a mesma coisa quando vemos o Enem. Algumas questões são perfeitas neste sentido: de que elas mostram o texto e o poder que o texto tem de convencimento. Olhamos essa questão; teoricamente, ela não está na prova de Português, mas ela está na de História. Eu acho sensacional.</i>
	C3H	4		<i>Até 2013, 2014, a prova de humanidades estava tão amarradinha que os alunos não sabiam se era Filosofia, Sociologia, História, Geografia, porque elas caminham juntas, a compreensão de mundo caminha junto.</i>
	C4H	1		<i>O Enem não trabalha com cada conteúdo específico, trabalha com as áreas.</i>
	C4LP	3		<i>Na prova do Enem, não vejo interdisciplinaridade. Nem mesmo em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias [...].</i>
	C5H	1		<i>É a interdisciplinaridade, porque sabemos que devemos trabalhar, sabemos que existe no Enem, conhecemos, está na Matriz, nas provas, está bem visível [...].</i>
	C5LP	3		<i>É uma prova muito bem articulada no sentido de não contar para os alunos que o tema da redação está sendo discutido em uma questão de História.</i>
	C6H	4		<i>[...] é difícil pensar que uma estrutura como a do Enem vai oportunizar essa interdisciplinaridade. Penso que a prova não vai ser esse momento.</i>
	C6LP	4		<i>Na prova do Enem, penso que há interdisciplinaridade. Por exemplo, o Enem tem cobrado muito questão dos gêneros textuais e traz reportagens sobre diversos assuntos ligados à ciência, tecnologia, história.</i>
		Total:	24	
Interdisciplinaridade: necessidade e relevância	Afirmção	C1H	10	<i>[...] o conhecimento exige esse diálogo entre as disciplinas. Isso é essencial.</i>
		C1LP	3	<i>Nossa área é mais complexa, porque está em todas; então, interdisciplinaridade para nós é a palavra-</i>

Subcategorias		Ocorrências		Fragmentos das narrativas
				<i>chave.</i>
		C4H	5	<i>O ideal seria trabalharmos assim sempre [...].</i>
		C5H	4	<i>[...] a interdisciplinaridade seria essencial para que o ensino ficasse mais eficaz.</i>
		C7LP	2	<i>Na verdade, vejo relação entre o conhecimento como um todo, até mesmo em áreas que parecem díspares, distantes.</i>
		C8H	2	<i>Há 10 anos eu já falava, quando estava no estado, sobre a necessidade de instituímos um currículo ou um diálogo entre as disciplinas das humanidades, identificar quais eram os conteúdos que dialogavam e trabalhar conjuntamente esses conteúdos.</i>
		Total:	26	
	Negação	Não houve ocorrências.		
Ações/Atitudes de interdisciplinaridade	Afirmção	C2LP	3	<i>A nosso ver, pelo menos, existe uma aproximação entre as áreas, um interesse em saber o que o aluno está estudando, o que já foi estudado, o que não foi estudado pela outra disciplina.</i>
		C3H	1	<i>Enquanto professora de História, uso a Literatura, trabalhamos em consonância.</i>
		C3LP	5	<i>[...] algo que está muito presente nas minhas aulas é o diálogo com as outras artes. Com as artes visuais, com a música.</i>
		C4H	5	<i>Na verdade, fizemos alguns projetos em comum, porque há vários tópicos que trabalhamos que vejo que os outros professores também trabalham.</i>
		C4LP	3	<i>Os professores de todas as matérias do Campus vão conversar, para tentar fazer o ensino técnico integrado. A proposta é essa para o ano que vem com todos, inclusive com o técnico.</i>
		C5H	13	<i>Trabalhamos Sociologia, redação, Literatura e História, escolhemos o tema Diversidade Indígena, no dia do Índio, 19 de abril. Nessa semana, trabalhamos e falamos sobre diversidade.</i>
		C5LP	9	<i>Temos um trabalho, por exemplo na Língua Portuguesa, muito interessante. Levo para os alunos um trajeto de sentido para eles lerem os textos de História, para trazerem esses sentidos de História para a aula de redação.</i>
		C6H	17	<i>No Instituto, fazemos trabalhos interdisciplinares tanto dentro da nossa equipe de humanas como nos esforçamos para fazer uma costura entre a parte técnica e a propedêutica.</i>
		C6LP	9	<i>Consigo promover a interdisciplinaridade com História [...].</i>
		C7LP	1	<i>Eu procuro fazer por tudo, quando digo “procuro”, não estou dizendo que sou sempre bem-sucedido nessa minha procura, mas procuro fazer e tenho o material que faz.</i>
		C8H	3	<i>Por exemplo, a professora X. e eu iremos visitar um</i>

Subcategorias		Ocorrências		Fragmentos das narrativas
				<i>museu juntos [...].</i>
		C8LP	9	<i>Existe o trabalho interdisciplinar com o técnico e entre áreas também.</i>
		Total:	78	
	Negação/ Insuficiência	C1H	6	<i>Não há diálogo com as disciplinas técnicas. Não vejo. Na minha área, não [...].</i>
		C2LP	1	<i>Na prática, não são tantos, considerando-se a maneira física de integrar [...].</i>
		C3H	4	<i>Enquanto professora de História, uso a Literatura para me ajudar. Isso não é interdisciplina, isso é História que se utiliza de outra linguagem.</i>
		C4H	3	<i>Fizemos apenas alguns projetos.</i>
		C4LP	1	<i>Se estivessemos caminhando juntas [...].</i>
		C5H	9	<i>Ainda falta muito. Não estamos nesse nível de integrar disciplinas e trabalhar de forma que consigamos estar juntos, lado a lado, trabalhando o tema.</i>
		C6H	2	<i>Existe esforço para construir essa interdisciplinaridade, mas é um esforço, é uma construção. Estamos engatinhando ainda, estamos na página 2, da maneira como é possível.</i>
		C8H	2	<i>Está havendo avanços nesse diálogo, mas muito aquém do que necessitamos.</i>
		C8LP	2	<i>Ainda não desenvolvi trabalhos nessa vertente interdisciplinar com a História.</i>
		Total:	30	
Empecilhos	Formação de professores	C1H	5	<i>[...] faltou esse diálogo, porque não há também uma formação muito sólida.</i>
		C6LP	3	<i>Há conteúdos que não sei mesmo, que são dados da disciplina História [...].</i>
		Total:	8	
	Resistência/dificuldade dos professores	C1H	4	<i>Não sei se seria uma resistência dos professores [...].</i>
		C3H	2	<i>Enquanto professora, preciso assumir a dificuldade de fazer projetos interdisciplinares.</i>
		C4H	1	<i>[...] ainda temos muita dificuldade de fazer isso.</i>
		C5H	7	<i>A verdade é esta: dá mais trabalho parar e organizar os conteúdos de História, cruzar os conteúdos de História com as outras matérias [...].</i>
		C8H	2	<i>As disciplinas são colocadas numa caixa fechada e ainda temos a dificuldade de dialogar, embora, no Instituto, nós façamos isso.</i>
		Total:	16	
Relações entre História e Língua Portuguesa	Afirmção	C1H	4	<i>Quanto às relações entre Língua Portuguesa e História, poderia, por exemplo, trabalhar um texto de História fazendo uma análise sintática; ajudar, inclusive, os alunos a interpretarem melhor o texto.</i>
		C1LP	1	<i>Não adianta o aluno saber períodos, não adianta ele saber os fatos históricos se não souber interpretar o que a questão está pedindo.</i>
		C2H	7	<i>É importante que a parte da interpretação de texto apresente ao estudante e o faça compreender o peso da manipulação da linguagem, do convencimento, e que a História ultrapasse a manipulação da</i>

Subcategorias		Ocorrências		Fragmentos das narrativas
				linguagem e fale: “eu tenho de ter um fato. O fato é o que pesa para o que foi ou o que não foi”.
		C2LP	6	[...] a Língua Portuguesa é muito especial, muito importante para eles [da área de História], para que possam entender a sequência das informações, a relação entre os fatos, os não acontecidos, o porquê de algo ter ocorrido, o porquê de não ter ocorrido.
		C3H	5	É impossível termos um aluno que tenha compreensão de História, compreensão crítica do mundo, análise das questões que compõem a história da humanidade se ele não lê bem, se ele não tem as habilidades necessárias como leitor, habilidades críticas de análise, de inferência, de interpretação.
		C3LP	9	Sobre a História, durante o movimento de leitura e produção dos textos, no momento de argumentar sobre os temas, é quase inevitável pensar o que historicamente já aconteceu.
		C4H	4	[...] na Literatura e na Arte há várias coisas que são trabalhadas que são temas também da História. Desde a Pré-História, posso pegar coisas lá.
		C4LP	3	Quando vou dar aula de Literatura, tenho que contextualizar os meninos dos fatos e motivos históricos [...].
		C5H	6	Português não precisa dizer, porque é a nossa língua e os meninos precisam ler, interpretar os textos de História, saber escrever e, nas questões abertas de História, a redação ajuda.
		C5LP	2	É muito bem casada a interdisciplinaridade de História e Língua Portuguesa, porque a língua vai à História para significar.
		C6H	5	Quanto à interdisciplinaridade entre História e Língua Portuguesa, eu vejo, porque, nas questões de História, é comum trazermos Literatura, é comum que exista essa troca, como vemos também da própria Literatura Histórica.
		C6LP	10	A língua é histórica, é social e é histórica [...].
		C7H	4	Creio ser impossível trabalhar a História sem que a Língua Portuguesa esteja presente.
		C7LP	6	Não imagino também um bom professor de Português que não tenha um bom conhecimento histórico.
		C8H	1	Identificamos conjuntamente algumas poesias, como Tomás Antônio Gonzaga, que era poeta inconfidente [...].
		C8LP	4	A Literatura está sempre arraigada por um contexto histórico. Então, é algo que gosto muito de trabalhar com os alunos, pelo gosto que tenho por História.
		Total:	77	
Negação	Não houve ocorrências.			
Total de ocorrências da categoria: 259				

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2018).

5.3.1 Interdisciplinaridade e Enem

Como a interdisciplinaridade é um dos princípios prezados pelo Enem em sua concepção, elegemos “Interdisciplinaridade e Enem” como subcategoria da categoria em análise.

Nas entrevistas narrativas, houve 24 ocorrências para esta subcategoria, registradas por nove professores em seis *campi*. Identificamos ocorrências que afirmam a característica interdisciplinar do Enem, como no discurso de C6LP: *“Na prova do Enem, penso que há interdisciplinaridade. Por exemplo, o Enem tem cobrado muito questão dos gêneros textuais e traz reportagens sobre diversos assuntos ligados à ciência, tecnologia, história”*. E também encontramos ocorrências que refutam a interdisciplinaridade do Exame: *“[...] é difícil pensar que uma estrutura como a do Enem vai oportunizar essa interdisciplinaridade. Penso que a prova não vai ser nesse momento”* (C6H).

Em pesquisa sobre a interdisciplinaridade do Enem, realizada por meio da análise de questões do Exame, Beber (2014) constatou que pouco mais de 30% das questões analisadas pelos professores foi considerada interdisciplinar. Tal resultado vai ao encontro da percepção dos sujeitos desta investigação.

Alguns professores citaram que houve, em anos anteriores, a característica interdisciplinar no Enem, de acordo com as propostas iniciais do Exame, mas que, nos últimos anos, ela não está tão presente: *“Até 2013, 2014, a prova de humanidades estava tão amarradinha que os alunos não sabiam se era Filosofia, Sociologia, História, Geografia, porque elas caminham juntas, a compreensão de mundo caminha junto”* (C3H).

Entendemos, assim, que há divergência entre os professores-narradores a respeito da interdisciplinaridade no Exame. Ainda que muitos deles atestem sua existência, é recorrente, nas narrativas, o discurso sobre a mudança do Enem nos últimos anos e a caracterização como conteudista. Essa descontinuidade das características interdisciplinares no Exame acompanha a descontinuidade nas políticas educativas brasileiras, o que tem impedido que a educação se desenvolva de maneira adequada (SAVIANI, 2008).

Tal fato pode estar relacionado às mudanças de governo. Um aspecto recorrente é:

[...] que prevalece a tendência em nomear as reformas pelos seus proponentes, em geral ministros da pasta de instrução pública ou da educação, a indicar que cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que é com ele que, finalmente, o problema será resolvido (SAVIANI, 2008, p. 11).

Essa assertiva justifica-se porque cada governo imprime, nas políticas públicas educacionais, o que espera que a juventude do país adquira como conhecimento, a fim de nortear um futuro próximo ou distante e conforme seu posicionamento político-ideológico. Nesse contexto, o Enem, por meio das características que o integram, dentre elas a interdisciplinaridade e o modo como se constitui no Exame, tende a acompanhar as especificidades de cada governo e a atender aos respectivos interesses.

5.3.2 Interdisciplinaridade: necessidade e relevância

A necessidade e relevância da interdisciplinaridade foram registradas 26 vezes pelos professores-narradores em cinco dos oito *campi* investigados. Nas narrativas, a temática foi abordada pelos docentes como fato – “*Nossa área é mais complexa, porque está em todas; então, interdisciplinaridade para nós é a palavra-chave*” (C1LP) - e como possibilidade - “*[...]a interdisciplinaridade seria essencial para que o ensino ficasse mais eficaz*” (C5H). Assim, os participantes da pesquisa atestam a necessidade da interdisciplinaridade e a ela atribuem importância, mesmo que não ocorra. Ou seja, a não efetivação da interdisciplinaridade não tira dela sua imprescindibilidade e, ao invés disso, ratifica sua necessidade.

Para Gusdorf (1976, *apud* JAPIASSU, 1976, p. 24), a interdisciplinaridade não pretende interferir nos estudos especializados nas diversas áreas do conhecimento, e sim agir sobre os especialistas enquanto homens: “Precisamos obter que o homem da especialidade queira ser, ao mesmo tempo, um homem da totalidade”. Assim, de acordo com o autor, os conhecimentos de cada área não se desqualificam ou se desvalorizam ao compor um arcabouço interdisciplinar. Não se trata de desconsiderar a especialização, mas de transportar os saberes adquiridos por meio dela a uma globalização de conhecimentos necessária ao propósito de os especialistas e, conseqüentemente, os alunos terem consciência de sua humanidade e se posicionarem em mundo composto por conhecimentos que se inter-relacionam.

Para Frigotto (2008, p. 43), a necessidade da interdisciplinaridade decorre “da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”; logo, a produção, a socialização dos saberes ou a sua negação integram as práticas sociais, e a interdisciplinaridade deve ser tratada no âmbito das Ciências Sociais. O autor ratifica o pensamento de Gusdorf (1976, *apud* JAPIASSU, 1976), no que se refere ao fato de que a delimitação do conhecimento de determinada área, para estudo ou análise, adquire

sentido quando os resultados são compreendidos a partir das relações com outros campos do conhecimento e com a totalidade integrada por ele.

Para os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM, a relevância da interdisciplinaridade é compreendida como “[...] *relação entre o conhecimento como um todo, até mesmo em áreas que parecem díspares, distantes*”(C7LP). Ou seja, os resultados da investigação mostram que a interdisciplinaridade é necessária e relevante para a construção do conhecimento docente e, conseqüentemente, o de seus alunos.

5.3.3 Ações/atitudes de interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade desenvolve-se por meio de uma cultura interdisciplinar expressa em atitudes de igual característica que, por sua vez, decorrem do conjunto de ações realizadas em determinado contexto. Além dos resultados apresentados no Quadro 32, o Quadro 33 indica os resultados para essa subcategoria:

Quadro 33 – Categoria 2: Interdisciplinaridade: relações entre História e Língua Portuguesa. Questionário.

Subcategorias	Questão 26		Ocorrências	Texto das alternativas
Ações/ Atitudes de interdisciplinaridade: necessidade e relevância	Alternativas	1	36	A atitude interdisciplinar é necessária, uma vez que a integração de conhecimentos de áreas diversas favorece o processo de ensino e aprendizagem de forma integral e crítica. No contexto educacional em que trabalhamos [IFTM], é possível adotarmos atitudes interdisciplinares.
		2	1	A atitude interdisciplinar é necessária, uma vez que a integração de conhecimentos de áreas diversas favorece o processo de ensino e aprendizagem de forma integral e crítica. Entretanto, no contexto educacional em que trabalhamos [IFTM], não é possível adotarmos atitudes interdisciplinares.
		3	-	A atitude interdisciplinar é desnecessária, uma vez que a “compartimentização” do conhecimento em áreas ainda é a forma mais efetiva do processo de ensino e aprendizagem.
		4	1	Não concordo com as opções anteriores.
	Total:		38	
	Questão 27		Ocorrências	Texto das alternativas
	Alternativas	1	18	Frequentemente
		2	19	Às vezes
		3	1	Raramente
		4	0	Nunca
	Total:		38	
	Questão	Ocorrências	Fragmentos das respostas	

	26.1			
	Afirmção	PC-Q01	1	<i>É valiosa no processo de ensino e aprendizagem [...].</i>
		PC-Q04	2	<i>É muito rica e favorece a construção de conhecimentos diversos em sala de aula.</i>
		PC-Q05	2	<i>[...] em uma modalidade de ensino que integre ensino médio e profissionalizante, tal atitude seja ainda mais premente.</i>
		PC-Q09	1	<i>É essencial para um aprendizado integrado [...].</i>
		PC-Q10	1	<i>É necessária [...].</i>
		PC-Q15	1	<i>É de suma importância dentro de qualquer instituição, principalmente no IFTM, já que trabalhamos com alunos do ensino médio de forma integrada.</i>
		PC-Q18	2	<i>Não só necessária, mas essencial para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma mais natural.</i>
		PC-Q19	1	<i>É um instrumento valioso no processo de ensino e aprendizagem.</i>
		PC-Q20	1	<i>É essencial.</i>
		PC-Q21	1	<i>É necessária para obtermos um ensino de qualidade e contemporâneo.</i>
		PC-Q23	1	<i>É essencial para que haja um ensino de qualidade e que faça a diferença social que o país tanto precisa.</i>
		PC-Q26	1	<i>Precisa ocorrer de forma frequente e efetiva [...].</i>
		PC-Q30	1	<i>É importante e cada vez mais exigida de nossos estudantes.</i>
		PC-Q31	1	<i>É essencial, e a Instituição deve promover momentos e espaços para os educadores trabalharem essa questão.</i>
		PC-Q32	1	<i>É importante, pois torna evidente que a segregação disciplinar é algo forjado historicamente.</i>
		PC-Q36	1	<i>É necessária e possível [...].</i>
		Total:	18	
	Negação/Insuficiência	PC-Q01	2	<i>[...] ainda são poucos os docentes que buscam a interdisciplinaridade.</i>
		PC-Q08	1	<i>É pouco explorada e, mesmo assim, muitas vezes compreendida como panaceia para nossos problemas educacionais [...].</i>
		PC-Q10	1	<i>[...] acontece, ainda, de forma rudimentar.</i>
		PC-Q14	1	<i>Acho que falta a atitude (e tempo, e disposição e projeto) em professores para se reunirem com finalidades de projetos de trabalho realmente interdisciplinares, trabalhando verdadeiramente juntos.</i>
		Total:	5	
Empecilhos	Formação dos professores	Não houve ocorrências.		
	cia/ dificulda de dos professo	PC-Q05	1	<i>[...] reconheço sua dificuldade e complexidade em todo e qualquer contexto educacional brasileiro.</i>
		PC-Q09	1	<i>[...] exige um esforço não somente dos docentes, mas de toda a estrutura da instituição para que aconteça.</i>

		PC-Q11	1	<i>É um trabalho árduo [...].</i>
		PC-Q12	1	<i>[...] como contextualizar e trabalhar a interdisciplinaridade em um currículo ainda fragmentado?</i>
		PC-Q14	3	<i>Algumas vezes, a sobrecarga de trabalho de alguns (muitas comissões e aulas) dificulta.</i>
		PC-Q29	2	<i>[...] não é mais presente devido ao grande número de atividades, pois demanda mais tempo e dedicação do professor.</i>
		PC-Q30	2	<i>[...] há ainda uma certa resistência de muitos professores a essa “mudança” no modo de ensinar [...].</i>
		PC-Q37	1	<i>Falta um pouco mais de empenho de professores em fazer um trabalho sério, aprofundado na interdisciplinaridade.</i>
		Total: 12		
Relações entre História e Língua Portuguesa	Questão 28		Ocorrências	Texto das alternativas
	Alternativas	1	27	Sim. A leitura e a interpretação de textos, competências e conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa, são muito importantes para a compreensão de textos e contextos que constituem objetos de estudo da disciplina História.
		2	25	Sim. O desenvolvimento de competências e conhecimentos promovidos pela disciplina História são muito importantes para a leitura, interpretação, compreensão e produção de textos, elementos de estudo em Língua Portuguesa.
		3	29	Sim. As competências e os conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas História e Língua Portuguesa integram-se entre si e a outras disciplinas.
		4	1	Não reconheço a integração de conhecimentos entre as disciplinas História e Língua Portuguesa.
	Total: 82			
	Questão 29		Ocorrências	Fragmentos das respostas
	Concepções: Afirmação	PC-Q01	3	<i>As disciplinas História e Língua Portuguesa podem se unir na busca pela maior eficácia do processo de ensino e aprendizagem [...].</i>
		PC-Q02	1	<i>[...] vejo interdisciplinaridade entre os fatos históricos (discutidos nas aulas de História) e a Literatura [...].</i>
		PC-Q03	1	<i>As duas se interligam por serem disciplinas que necessitam de uma boa leitura e interpretação dos assuntos lidos.</i>
		PC-Q04	4	<i>[...] no ensino de redação, o conhecimento em História é fundamental, pois o conhecimento de fatos históricos contribui para a construção de argumentação.</i>
		PC-Q05	3	<i>O passado só se torna História quando é relatado, interpretado e, assim, “emprenhado” de sentido.</i>
		PC-Q06	1	<i>Apesar da relevância da interdisciplinaridade entre as duas disciplinas [...].</i>
		PC-Q07	1	<i>Acredito que integrar História e Língua Portuguesa é apresentar ao discente a possibilidade de enxergar a evolução da língua e oferecer a ele a oportunidade de</i>

			<i>compreender que o estado atual da língua é resultante de anos de evolução linguística.</i>
PC-Q08	4		<i>É praticamente impossível estabelecer qualquer atividade de ensino e aprendizagem (e mesmo avaliativa) de História, sem que a Língua Portuguesa esteja inserida.</i>
PC-Q10	2		<i>No estudo da Língua Portuguesa e da História, fica em realce a questão da leitura de textos e da interpretação.</i>
PC-Q11	4		<i>Percebo que essas duas disciplinas são fundamentais para a base de constituição do sujeito como ser social, histórico e político.</i>
PC-Q13	5		<i>[...] a língua vai à História para significar(-se), não sendo possível, então, uma sem a outra.</i>
PC-Q14	2		<i>Quando esses professores estão no mesmo período artístico/histórico que o meu período literário, o que ensino para os alunos faz muito mais sentido.</i>
PC-Q15	5		<i>Com o passar da história, a língua vai se adaptando aos novos tempos.</i>
PC-Q16	2		<i>Considero essencial a interdisciplinaridade entre as duas disciplinas porque ambas exigem que o aluno adquira habilidades de criticidade, de interpretação, de compreensão, bem como de escrita dentro dos padrões da norma culta.</i>
PC-Q17	2		<i>[...] não se pode entender a História sem compreender bem a língua por meio da qual ela é vista.</i>
PC-Q18	1		<i>A interdisciplinaridade entre História e Linguagens tem sido mais constante, notadamente com Literatura e Artes.</i>
PC-Q19	3		<i>Sendo a História uma das Ciências Humanas, a leitura e a escrita são imprescindíveis para essa disciplina [...].</i>
PC-Q20	1		<i>As disciplinas estão imbricadas.</i>
PC-Q21	2		<i>[...] acredito que a Língua Portuguesa e a História são ligadas de maneira interdisciplinar, à medida que os movimentos literários refletem o contexto histórico da época.</i>
PC-Q22	2		<i>No âmbito do ensino da Língua Portuguesa e ainda mais da Literatura, a prática docente, envolvendo a interdisciplinaridade entre essas disciplinas, enriquece o conhecimento do discente [...].</i>
PC-Q23	3		<i>A relação entre os conteúdos de maneira harmônica é essencial e dá significado aos conteúdos aprendidos e ensinados [...].</i>
PC-Q24	3		<i>Não há como trabalhar língua sem história, memória, concepção de sujeitos, diálogos e gêneros.</i>
PC-Q25	2		<i>Por meio da leitura de textos de História, o professor poderá trabalhar com os aspectos linguísticos da Língua Portuguesa.</i>
PC-Q26	2		<i>[...] importância da disciplina História no estudo da evolução da língua materna, de sua influência na análise das variedades linguísticas e de sua presença no estudo da Literatura.</i>
PC-Q27	3		<i>A História está diretamente ligada à Língua</i>

				Portuguesa [...].
		PC-Q28	1	[...] mostrar ao estudante que, com a leitura e uma visão histórica, ele conseguirá transformar o seu espaço social.
		PC-Q29	5	Para a argumentação, por sua vez, a História contribui para a elaboração de argumentos contextualizados e críticos.
		PC-Q30	3	[...] é impossível não contextualizar historicamente os períodos literários para compreensão dos próprios textos e autores.
		PC-Q31	3	Especificamente História e Língua Portuguesa, considero de suma importância, porque ambas as disciplinas trabalham com a narrativa.
		PC-Q32	2	A própria língua e suas literaturas são objetos e fontes históricas, podendo enriquecer o trabalho do historiador.
		PC-Q33	2	As disciplinas História e Língua Portuguesa podem dialogar interdisciplinarmente quando o professor, pesquisador ou aluno usar categorizações, estratégias e métodos de uma disciplina quando trabalha com outra.
		PC-Q35	3	História e Língua Portuguesa são duas disciplinas que se entrecruzam, sobretudo, quando pensamos no ensino de/por Literatura.
		PC-Q36	5	[...] especialmente no estudo das escolas literárias, o conhecimento histórico caminha par a par com o ensino de Língua Portuguesa.
		PC-Q37	2	Por exemplo, ao estudar a civilização islâmica, o professor pode ressaltar ou fazer um trabalho de pesquisa para os alunos descobrirem dezenas de palavras de origem islâmica e que foram incorporados à nossa língua.
	PC-Q38	2	Penso que a disciplina História é fundamental para a compreensão da Literatura.	
	Total:90			
	Concepções: Negação/ Insuficiência	PC-Q06	2	[...] os professores precisam desenvolver e aprender sobre a questão de forma mais pontual.
		PC-Q11	1	Ainda é um processo em construção [...].
		PC-Q14	2	Por exemplo, Arcadismo é um conteúdo meu de primeiro ano, mas Inconfidência Mineira é um conteúdo de História de segundo ano.
		PC-Q18	1	Confesso que a interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa tem ficado muito restrita às abordagens quanto à ortografia.
		Total:6		
	Total de ocorrências da categoria:289			

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

A questão 26 contempla a subcategoria “Ações/atitudes de interdisciplinaridade”, em que aborda a necessidade de o professor assumir uma atitude interdisciplinar e relativiza o contexto de desenvolvimento – nesse caso, *os campi* do IFTM.

O Quadro 33 apresenta as alternativas da questão e o número de ocorrências para cada uma delas. De acordo com os dados obtidos, 36 dos 38 professores colaboradores consideram necessária a atitude interdisciplinar e afirmam que o IFTM não obsta a realização das atividades. Um professor indicou que, mesmo sendo necessária a atitude interdisciplinar, o IFTM não possibilita o desenvolvimento dela; e outro docente discordou das alternativas propostas no questionário, no que se refere à colocação do contexto de desenvolvimento.

Retomamos a resposta do professor que não concordou com as alternativas, que centralizam o IFTM como âmbito de desenvolvimento de ações/attitudes interdisciplinares desta investigação, e verificamos que, apesar de sua discordância, o referido docente apresentou-se favorável à interdisciplinaridade e assim se posicionou:

A, assim chamada, atitude interdisciplinar é notadamente necessária para o processo de ensino e aprendizagem, pelos motivos acima mencionados e por inúmeros outros que não nos caberia aqui elencar. Entendo que em uma modalidade de ensino que integre ensino médio e profissionalizante, tal atitude seja ainda mais premente; todavia, reconheço sua dificuldade e complexidade em todo e qualquer contexto educacional brasileiro. Não penso que “não é possível” nesse ou naquele contexto. Mais do que contexto educacional, “atitude interdisciplinar” requer disposição e disponibilidade dos profissionais envolvidos (PC-Q05).

Para esse professor colaborador, a atitude interdisciplinar depende menos do contexto de desenvolvimento e está condicionada às características atitudinais das pessoas a quem cabe realizá-las. De forma alguma, ele negou a importância de tais elementos.

Japiassu (1976) enumerou razões que justificam o empreendimento interdisciplinar e, consequentemente, a necessidade de assumir atitudes assim caracterizadas. Em termos científicos, dentre outros fatores, o autor coloca que a interdisciplinaridade amplia a formação geral, colabora com a transformação institucional em atendimento à sociedade e ao ser humano, beneficia o intercâmbio de informações e críticas, auxilia na formação profissional polivalente, instrumentaliza os especialistas para o diálogo entre si e possibilita a formação permanente. Ou seja, ele apresenta justificativas diversificadas para o desenvolvimento de ações/attitudes interdisciplinares.

Essa diversidade também foi encontrada nas respostas inseridas no questionário. As concepções de interdisciplinaridade dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM perpassam elementos preconizados por Fazenda (2008), desde a comunicação de ideias – “diálogos entre docentes, atividades integradoras” (PC-Q06) – até conceitos-chave – “enxergar o processo de ensino e aprendizagem de forma holística” (PC-Q07).

As narrativas também mostraram a referida diversidade. Por exemplo, para C5H, a interdisciplinaridade pode abarcar a integração de disciplinas e o trabalho em conjunto: *“Ainda falta muito. Não estamos nesse nível de integrar disciplinas e trabalhar de forma que consigamos estar juntos, lado a lado, trabalhando o tema”*. E, para C2LP, os professores não precisam estar juntos em sala para que ocorra a interdisciplinaridade: *“[...] o integrar, a transdisciplinaridade, a interdisciplinaridade não querem dizer, necessariamente, que esses dois profissionais entrem em sala juntos, que avaliem juntos”*.

A questão 27 do questionário trata da presença de ações/attitudes interdisciplinares na prática dos professores colaboradores e a frequência com que acontecem. Os 38 participantes declararam que há a presença desses elementos em seus *campi*, sendo que 18 afirmam que elas se sucedem frequentemente, 19 disseram que às vezes ocorrem e um declarou que raramente acontecem.

Diante desse resultado, entendemos que a totalidade dos professores indicou a realização de ações interdisciplinares em uma frequência parcial. Resultado semelhante foi encontrado por Moraes Jr., Araújo e Araújo (2009), em que os autores registraram frequência parcial de atitude interdisciplinar de docentes nas universidades do Rio Grande do Norte.

Os aspectos de afirmação, negação e insuficiência das referidas atitudes foram abordados por meio das respostas dadas à questão 26.1 e das entrevistas narrativas. Em 18 ocorrências dos questionários, os professores afirmaram a necessidade das atitudes interdisciplinares e, em cinco, apontaram negação ou insuficiência dessas atitudes.

Nas narrativas, obtivemos 78 registros que indicam a realização de ações ou atitudes de interdisciplinaridade em sete dos oito *campi* investigados; e 30 sobre a insuficiência ou negação de atitudes desse tipo também em sete dos oito *campi* investigados. Em seis *campi*, os professores-narradores relataram a existência de ações/attitudes interdisciplinares e declararam também sua insuficiência; em um, foi registrada a ausência de tais ações, sem menções a qualquer realização de interdisciplinaridade; e, em outro *campus*, informou-se que há ações/attitudes interdisciplinares, mas sem se referir à insuficiência.

Diante desses resultados, depreendemos que a maioria dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM identificou a realização de ações de interdisciplinaridade e a presença de atitudes com essa característica em seus *campi*, e eles entendem que tais ações precisam ser ampliadas/melhoradas para alcançar os efeitos pretendidos. Tomamos como exemplo as ocorrências encontradas na narrativa de C6H, que cita a realização de ações interdisciplinares e também aborda sua insuficiência:

No Instituto, fazemos trabalhos interdisciplinares tanto dentro da nossa equipe de humanas como nos esforçamos para fazer uma costura entre a parte técnica e a propedêutica [...]. Existe esforço para construir essa interdisciplinaridade, mas é um esforço, é uma construção. Estamos engatinhando ainda, estamos na página 2, da maneira como é possível. Mas estamos lá, essa preocupação faz parte do nosso cotidiano, sim. Eu sinto dessa forma”.

A insuficiência identificada por C6H parece-nos conceitual. Registra-se não a pouca quantidade de ações, como verificamos em C4H *“Fizemos apenas alguns projetos”*, mas a insuficiência da interdisciplinaridade enquanto integração de conceitos-chave da epistemologia das disciplinas, como preconiza Fazenda (2008).

Concepções que abordam aspectos de negação ou insuficiência das ações/attitudes interdisciplinares tratam da escassez de professores que buscam a interdisciplinaridade por falta de tempo, disposição e projetos com essa característica. Dentre outros, os fatores podem estar relacionados à tríade ensino-pesquisa-extensão que norteia o trabalho dos docentes dos IFs e requer a atuação nas três vertentes em níveis de ensino diversos, o que demanda muito tempo e trabalho por parte desses profissionais.

Concepções afirmativas compreendem a relevância das ações/attitudes de interdisciplinaridade nos processos de ensino e aprendizagem; na construção dos conhecimentos de forma integrada e crítica; e em acordo com a contemporaneidade, de modo a atender aos anseios sociais do tempo atual. O conjunto dessas concepções, em especial o elemento referente aos anseios sociais, remete-nos a Fazenda (2016) ao referenciar Fourez (2001) sobre duas ordens distintas e complementares da formação interdisciplinar, a científica e a social – essa última questiona a cisão entre a construção do conhecimento científico e as pretensões sociais. Tal ordenamento harmoniza-se com as concepções afirmativas referenciadas pelos professores colaboradores, em relação ao atendimento das necessidades sociais do mundo contemporâneo.

5.3.4 Empecilhos

Ainda que tenham relatado a necessidade e relevância da interdisciplinaridade e a presença e realização de ações e atitudes de igual característica no IFTM, os professores colaboradores registraram empecilhos em relação ao tema. Nessa subcategoria, observamos tanto dificuldades e resistências dos docentes como aspectos concernentes à formação de professores.

Nos questionários (Quadro 33), oito professores colaboradores registraram 12 ocorrências de empecilhos relacionados a dificuldades/resistências desses profissionais e não houve ocorrências de empecilhos relacionados à formação docente. Nas entrevistas narrativas (Quadro 32), identificamos oito ocorrências de empecilhos quanto à interdisciplinaridade em se tratando da formação docente – elas foram registradas por dois docentes de dois *campi*.

Esses resultados ratificam o entendimento de que, mesmo em um contexto educacional favorável à interdisciplinaridade, como é o caso do IFTM, existem empecilhos a serem superados em relação a ela, como o currículo fragmentado, a sobrecarga de trabalho dos docentes, a resistência de alguns professores, a dificuldade em elaborar projetos interdisciplinares e o fato de ser mais trabalhosa.

De fato, o currículo fragmentado pode dificultar o trabalho interdisciplinar, visto que o plano de trabalho do professor norteia-se por orientações curriculares definidas nos projetos dos cursos. Assim, se o projeto do curso orientar para a prática interdisciplinar, é possível favorecer sobremaneira as atividades nessa vertente. Hartmann e Zimmermann (2007, p. 10) constatarem como empecilho do trabalho interdisciplinar no ensino médio “o fato de vários docentes fixarem-se ao ‘conteúdo do bimestre’, faltando-lhes flexibilidade para aceitar que um determinado assunto disciplinar seja introduzido fora do período previsto para sua discussão em aula”; e, para Souza *et al.* (2012), o currículo integrado favorece uma atuação crítica, reflexiva e interdisciplinar. Essas assertivas respaldam a dificuldade dos professores colaboradores da presente investigação, no que tange à relação entre currículo e interdisciplinaridade.

Nesses termos, a sobrecarga de trabalho dos docentes tem sido apontada como dificultadora para a implementação da interdisciplinaridade nos contextos escolares. A falta de tempo, como desdobramento da referida sobrecarga, foi apontada por Augusto e Caldeira (2007) como dificuldade de professores do ensino fundamental e médio em se tratando da implementação da interdisciplinaridade em suas práticas. Carneiro e Silva (2017) também constatarem que a falta de tempo para o planejamento das atividades incide nessa questão; ou seja, trata-se de um fator geral, que tem se arrastado ao longo do tempo, e não é restrito ao IFTM.

A resistência dos docentes à interdisciplinaridade, apontada como um empecilho pelos professores colaboradores, pode decorrer de dois outros fatores elencados: a dificuldade de elaborar projetos interdisciplinares e o fato de o trabalho nesse formato ser mais complicado. Essa última pode ser decorrentes de elementos diversos, como a falta de referências teóricas sobre a interdisciplinaridade, que transmita uma ideia do próprio significado, e a falta de

exemplos práticos para ilustrar a realização do trabalho (CARNEIRO; SILVA, 2017; HARTMANN; ZIMMERMANN, 2007). A falta desses elementos, de fato, pode provocar resistência dos professores em relação ao trabalho interdisciplinar, pois é extremamente difícil propor-se a fazer algo que não se conhece, sobre o que não se tem base ou formação.

Nesse sentido, a formação dos professores foi indicada como um empecilho ao desenvolvimento de atividades interdisciplinares no IFTM. A formação de docentes para a interdisciplinaridade requer mais do que a atenção ao currículo, requer uma cultura interdisciplinar nos espaços de formação de professores (FAZENDA, 2016). Entendemos, aqui, que a referida formação pode ser tanto inicial como permanente.

Diante das constantes mudanças do mundo contemporâneo e da liquidez das informações (BAUMAN, 2001), a interdisciplinaridade parece fazer parte de um aporte educativo capaz de auxiliar o atendimento às especificidades no campo educacional. Entretanto, é fato que a escola, com frequência, foge a essas transformações (DEMO, 2019).

Conforme os resultados apresentados nos Quadros 32 e 33, o IFTM parece não fazer parte do rol de escolas que escapa desse movimento característico da pós-modernidade, refletido pela interdisciplinaridade. Mas o problema existe, ainda que se apresente em reduzida proporção.

Uma vez que a abordagem interdisciplinar integra o conjunto de características necessárias para o desenvolvimento de habilidades de alto nível (PÉREZ GÓMEZ; SOTO GÓMEZ, 2019) e diante do contexto apresentado, parece-nos que a solução dos empecilhos constatados perpassa a formação continuada e permanente dos professores do Instituto. Apesar dos empecilhos supramencionados, os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM, em seus saberes e contextos de prática, atribuem importância à interdisciplinaridade, ao realizarem ações e assumirem atitudes interdisciplinares, conforme os dados desta investigação.

5.3.5 Relações entre História e Língua Portuguesa

História e Língua Portuguesa não partilham o mesmo campo na divisão de áreas da Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009), pois a primeira insere-se nas Ciências Humanas e suas Tecnologias, e a segunda, nas Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Entretanto, há um discurso corrente a respeito das inter-relações entre tais disciplinas, no que se refere à importância do conhecimento de seus conteúdos para a compreensão e produção de textos, o estudo de Literatura e a leitura de mundo, no Enem e fora dele.

Evidentemente, a leitura e a escrita, competências inerentes à Língua Portuguesa, perpassam o conhecimento formalizado, sobretudo o científico. Todavia, tais saberes só adquirem sentido quando entendemos os contextos em que se inserem e os fatos históricos que os atravessam. Ou seja, parece que existe um movimento dialético entre as duas disciplinas: para conhecer e produzir saberes em História, precisamos da Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, para interpretar o que a língua produz, devemos conhecer conceitos, fatos e processos históricos.

Para Miranda (2013, p.165):

Mais do que explicar o que se passou, portanto, a História se dedica a um procedimento de interpretação que interroga os processos de conhecimento no tempo e, por isso, converte-se em elemento chave para a possibilidade de conhecer porque, acima de tudo, faz perguntas aos vestígios do homem no tempo e, em função desses vestígios e dos olhares e perspectivas de cada tempo, interpreta-os.

Com essa reflexão, entendemos que as relações entre as referidas disciplinas ultrapassam o campo epistemológico de cada uma e se integram de maneira relevante para construção, preservação e socialização dos saberes. De acordo com a pretensa característica interdisciplinar do Enem, as áreas do conhecimento devem ser relacionadas entre si, de modo a colaborar para o viés de uma formação integral e menos compartimentada. Assim, a interdisciplinaridade entre História e Língua Portuguesa foi um dos aspectos investigados nas entrevistas narrativas e no questionário.

A questão 28 interrogou os professores sobre a integração entre tais disciplinas. De acordo com as respostas, 37 dos 38 docentes consideram que existe integração de conhecimentos entre ambas, e um docente não reconhece a referida relação. Dos 37 professores que se referiram à integração de saberes entre as duas disciplinas, 27 assinalaram a influência da Língua Portuguesa na História, 25 marcaram o inverso e 29 apontaram integração recíproca entre elas e outras matérias. Ou seja, o resultado obtido confirma o discurso de inter-relações entre História e Língua Portuguesa.

A questão 29 (Quadro 33) solicitou aos professores colaboradores que escrevessem sobre concepções a respeito da interdisciplinaridade entre tais disciplinas, cujas respostas indicaram 90 ocorrências afirmativas e seis de insuficiência dessa relação. Nas entrevistas narrativas (Quadro 32), houve 77 ocorrências afirmativas para a subcategoria “Relações entre as disciplinas História e Língua Portuguesa”, sem apontamentos de negação ou insuficiência. Todos os professores entrevistados registraram relações entre as duas disciplinas.

A insuficiência citada pelos professores colaboradores no questionário (Quadro 33) aborda, principalmente, a questão do currículo, mais precisamente a falta de sintonia na distribuição dos conteúdos das duas disciplinas entre os anos do ensino médio. A nosso ver, isso pode ser solucionado mediante o diálogo entre os docentes e a equipe pedagógica da escola. Os registros que indicam a interdisciplinaridade centram-se, sobretudo, nas relações entre textos de História e gramática, História e Literatura, História e redação/argumentação, História e leitura/interpretação de textos.

Quanto à relação entre textos da disciplina História e gramática, os professores disseram que é pertinente trabalhar aspectos gramaticais a partir de textos com temas históricos. Isso pode possibilitar a familiarização dos alunos com assuntos históricos e inicia um processo de interpretação. Tal aspecto pode ser contributivo para enfrentar um problema abordado por Aisenberg (2010) como dificuldade de leitura nos textos em Ciências Sociais: a escassez de conhecimento dos estudantes sobre os temas dessa área. É certo que apenas o trabalho com a gramática não leva à interpretação e não garante a aquisição de saberes nas Ciências Sociais, onde se situa a História. Entretanto, pode aproximar os discentes desse tipo textual e contribuir para uma cultura de leitura em Ciências Sociais.

Na relação entre História e Literatura, é comum aos professores desta última precisarem, rotineiramente, de conhecimentos da primeira para ministrar suas aulas. Os conteúdos literários estão perpassados pela história e a representam:

Hoje, muitos historiadores já reconhecem no texto literário a possibilidade de se identificar dados históricos com a peculiaridade e expressividades próprias da linguagem artística, sendo a literatura, portanto, um campo privilegiado para a investigação histórica (GRECCO, 2014, p. 39).

Diante disso, parece estar sedimentada a relação entre História e Literatura, tanto na prática dos professores como no âmbito científico. Borges (2010), em trabalho sobre as relações entre ambas, ratifica que os textos literários podem constituir fontes de pesquisa históricas.

A relação entre História e redação/argumentação tem lugar efetivo no Enem. Faz parte do discurso escolar que a demonstração do conhecimento de fatos históricos e sua articulação com o tema proposto na produção textual do Exame pode contribuir para um melhor desempenho dos alunos. As vozes dos professores confirmam esse discurso, que é amparado também pelo exposto no documento “Redação no Enem 2018: cartilha do participante” (INEP, 2018).

Diante disso, a cartilha do participante (INEP, 2018) apresenta a Matriz de Referência para a redação do Enem, subdividida em cinco competências. A competência 2 prescreve que o produtor do texto aplique conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema. Soma-se a isso o quadro do nível de desempenhos, que estabelece nota máxima nessa competência aos candidatos que desenvolverem argumentações por meio de um repertório sociocultural produtivo, dentre outros aspectos. Constatamos que, nas redações nota mil, comentadas na última parte da cartilha, é recorrente o uso de conceitos e fatos históricos.

Relações entre os conhecimentos históricos e a leitura/interpretação de texto perpassam essas vertentes, no sentido de que a segunda é imprescindível para a primeira e vice-versa. Para Aisenberg (2010, p. 42, tradução nossa), nas Ciências Sociais, a leitura não deve ater-se apenas à localização de informações do texto, pois é preciso “reconstruir as experiências, motivações, causas e consequências das quais fala o texto”. Segundo a autora, esse movimento fará com que a leitura propicie ao estudante a aprendizagem em História.

Essa relação entre os conhecimentos históricos e a leitura/interpretação de texto ultrapassa o conhecimento formal e alcança a leitura de mundo:

A compreensão do lugar da leitura e da escrita no Ensino de História atravessa uma reflexão ampla, que não se circunscreve apenas às práticas de ensino de história formalizadas, isto é, localizadas no espaço da sala de aula e nos métodos didáticos vinculados à disciplina. Trata-se de uma reflexão mais ampla, que busca estender o olhar para as aprendizagens em história que se processam fora da escola, nas quais práticas de leitura e de escrita de mundo estão fortemente presentes (ALVIM, 2015, p. 241).

Nesse sentido, as relações entre História e Língua Portuguesa podem contribuir para a formação do sujeito em seu espaço de vida, seja dentro ou fora da escola. Desse modo, ele pode reconhecer-se como intérprete da própria realidade, posicionada em tempo e espaço historicamente determinados.

Em narrativas (Quadro 32) como a de C2H é exemplificada a manifestação da integração dos conhecimentos dessas disciplinas, no sentido de preparação dos estudantes para a vida no atual contexto histórico-social:

Hoje, confundimos realidade com narrativa. Essas narrativas, sobretudo potencializadas pela rede social e pelo acesso à informação e comunicação, fazem com que a História e a Língua Portuguesa, a interpretação de texto, tenham de dar as mãos para entender que a realidade pode ser narrativamente configurada e o peso histórico que tem essa configuração narrativa da realidade.

Diante dos resultados apresentados na presente investigação, confirmamos as relações entre as duas disciplinas para os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM.

5.4 Autonomia do professor em relação ao Enem no contexto de trabalho

Segundo Contreras (2002), a autonomia de professores é influenciada pela racionalização do trabalho docente. Para o autor, a proletarização⁸³ desses profissionais conduziu à perda do controle sobre o próprio trabalho, o que, em outras palavras, significa a perda da autonomia no desenvolvimento da profissão. Nesta investigação, procuramos entender se os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM têm o trabalho afetado pela proletarização, além de verificar as condições de autonomia em relação ao Enem.

Ao estudarmos os contextos da prática (BALL; BOWE, 1992) e dos efeitos (BALL, 1992) do Enem nos saberes e nas práticas dos professores, procuramos identificar como se constituem a autonomia e as oportunidades dos docentes em discutir sobre o Enem e os desdobramentos nos processos de ensino e aprendizagem.

O Quadro 34 apresenta os resultados da análise realizada nos conteúdos das narrativas, e o Quadro 35 abarca os resultados obtidos no questionário:

Quadro 34 – Categoria 3: Autonomia e oportunidades dos professores sobre o Enem no contexto de trabalho. Entrevistas narrativas

Subcategorias		Ocorrências	Fragmentos das narrativas
Autonomia: presença	C1H	3	[...] o que temos no Instituto é autonomia.
	C1LP	4	[...] nunca fui reprimida por estar trabalhando, nas minhas aulas, com conteúdos voltados para o Enem e elaborar minhas aulas nesse formato.
	C2H	8	Existe, o professor tem autonomia, ele tem esse momento de discussão [...].
	C2LP	6	No Campus, temos total autonomia em sala de aula.
	C3H	5	[...] discutimos, temos autonomia de debates, de escolhas, o que é algo interessante dentro da Rede [Federal].
	C3LP	8	[...] uma das discussões que tivemos no começo do ano foi sobre a necessidade ou não, a validade de se fazer um simulado do Enem no Instituto, como um instrumento avaliativo ao final do ano, porque é mais próximo da data do Enem.
	C4H	7	Se quisermos organizar alguma coisa em função do Enem, organizamos.
	C4LP	26	Nos processos de ensino e aprendizagem, temos autonomia em relação ao Enem e a outros aspectos também [...].
	C5H	5	Temos autonomia [...], insistimos nessa necessidade.

⁸³Sobre a proletarização de professores, recorremos a Contreras (2002, p. 33), para quem a “tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de sua condição de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproximam cada vez mais das condições e dos interesses da classe operária”.

Subcategorias	Ocorrências		Fragmentos das narrativas
	C5LP	8	<i>Temos esse espaço para discutir.</i>
	C6H	11	<i>Eu me sinto, assim, com bastante autonomia em sala de aula. E temos um grupo muito bacana, que também está disposto a discutir, a reconstruir e a pensar sobre o Enem, sobre as nossas metodologias.</i>
	C6LP	4	<i>Temos autonomia.</i>
	C7H	11	<i>Os professores que trabalham com ensino médio têm total autonomia para trabalhar o Enem.</i>
	C7LP	7	<i>Temos total autonomia.</i>
	C8H	2	<i>Tenho autonomia – particularmente, falo do Enem.</i>
	C8LP	5	<i>[...] temos total liberdade para fazer ou não, para discutir ou não o Enem.</i>
	Total:	120	
Autonomia: ausência/ insuficiência	C3H	2	<i>Não de forma sistemática, não é algo que exista enquanto necessidade [...].</i>
	C6LP	1	<i>Falamos sobre o Enem, principalmente os professores com os quais tenho mais contato, mas não em uma ação oficial [...].</i>
	Total:	3	
Autonomia: resistência	C1LP	6	<i>A resistência que existe às vezes é por parte de outros professores, não os da área comum, da área propedêutica. É dos professores da área técnica e, às vezes, dependendo de quem está na direção, da gestão.</i>
	C2H	8	<i>Existem algumas barreiras de alguns professores, alguns grupos de resistência que falam que poderiam perder tempo com isso.</i>
	C3H	7	<i>Essa questão acaba criando certo mal-estar no âmbito do IFTM. Indaga-se até que ponto ficar bem classificado no Enem é bom.</i>
	C3LP	5	<i>Pensam que o trabalho com as disciplinas precisa ser independente de acontecer ou não o Enem [...].</i>
	C6LP	2	<i>Já surgiram discussões sobre esta questão: às vezes, o aluno que vem para o IFTM não quer o técnico, ele quer um ensino médio de qualidade. Parece que fica um embate.</i>
	C8LP	3	<i>Sempre há uma discussãozinha, os que falam que não precisamos preparar os alunos para o Enem, que precisamos prepará-los para o ensino técnico.</i>
	Total:	31	
Oportunidades: presença	C1LP	3	<i>Sempre coloco, inclusive, nas minhas provas, um finalzinho, de acordo com a matéria que está sendo trabalhada (“Caiu no Enem”) e acrescento alguma questão do Enem relacionada àquele conteúdo para o aluno ir percebendo como é cobrado nessa prova.</i>
	C2H	7	<i>A avaliação unificada é um debate com vários professores para produzir, elaborar uma prova que se aproxime da TRI e do perfil do Enem e que os meninos, voluntariamente, têm oportunidade de fazer.</i>
	C2LP	2	<i>Nas provas, gosto de colocar questões no estilo Enem, para que o aluno já comece a se adaptar com aquele tipo de questão, que chamo de questão mais textualizada. Temos questões menos secas e mais discursivas, mais dialógicas.</i>
	C3H	5	<i>O simulado é um instrumento avaliativo que usamos para os nossos alunos</i>
	C3LP	9	<i>Nessas reuniões da Base Nacional, discutimos se precisamos preparar ou não os alunos para o Enem. Essa é uma questão que sempre vem à tona.</i>

Subcategorias	Ocorrências		Fragmentos das narrativas
	C4H	6	<i>Temos o simulado, um por trimestre. É bem parecido com o Enem.</i>
	C4LP	10	<i>Já montei curso voltado para o Enem, cursos de redação voltados para o Enem e fiz resolução de questões do Enem com os terceiros [...].</i>
	C5H	9	<i>Temos esse grupo que organiza os simulados duas vezes ao ano, no final do primeiro semestre e no final do segundo, contando o tempo, com a quantidade de questões.</i>
	C5LP	2	<i>Os professores da área propedêutica, das questões introdutórias, trabalham na linha dos vestibulares [...].</i>
	C6H	1	<i>Esse é o meu terceiro ano em sala de aula e eu me vejo trabalhando melhor as questões do Enem [...].</i>
	C6LP	5	<i>Na semana de curso, por exemplo, ofereci o curso “Redação nota 1.000 no Enem”, abriram duas turmas de 30 alunos.</i>
	C7H	2	<i>Nas reuniões pedagógicas, sempre trazem o tema do Enem [...].</i>
	C8H	4	<i>Amanhã eu vou dar uma aula de véspera. Amanhã é quinta-feira, e os meninos vão fazer prova no fim de semana.</i>
	C8LP	5	<i>[...] às vezes, preparamos oficinas de redação para preparar os alunos para o Enem.</i>
	Total:	70	
Oportunidades: ausência/ insuficiência	C1H	8	<i>Penso que faltam mais reuniões de departamento para discutirmos de forma mais ampla as questões do Enem.</i>
	C3H	2	<i>Com os alunos, não há muito tempo, principalmente com o terceiro ano, porque a prova do Enem acontece quando os terceiros anos estão no momento de saída.</i>
	C4H	1	<i>Até esse cursinho, a questão foi porque não havia mesmo professores suficientes para montar [...].</i>
	C5LP	1	<i>Infelizmente, não temos tempo de reunir com as outras áreas para ver o posicionamento que eles têm sobre isso [...].</i>
	C6LP	2	<i>[...] por exemplo, nunca participei de uma reunião para falar sobre habilidades do Enem.</i>
	Total:	14	
Oportunidade: resistência	C1LP	2	<i>[...] às vezes, ainda escutamos que esse não é o objetivo, que o objetivo não é o menino ir para a universidade.</i>
	C3H	3	<i>A elaboração do simulado é direcionada para o ensino médio; então, existe um embate [...].</i>
	C3LP	1	<i>A decisão sobre o simulado nunca é consensual [...].</i>
	C5H	2	<i>Nós temos simulados duas vezes ao ano[...]. Há resistência, porque estamos preparando esses meninos para o mercado de trabalho, o ensino é técnico.</i>
	Total:	8	
Total de ocorrências da categoria: 246			

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2018).

Em conformidade com o Quadro34, todos os professores-narradores, nos oito *Campi* investigados, disseram que têm autonomia para tratar do Enem em seus contextos de trabalho. Houve 120 ocorrências para a subcategoria “Autonomia: presença”, elemento que ampara, inclusive, os docentes que decidiram não priorizar o Enem em suas práticas. Esse é o caso de C4LP, que, tendo sido defensora e protagonista da preparação dos alunos para realizarem o

exame, após concluir os estudos de pós-graduação (mestrado e doutorado), mudou o posicionamento em relação a essa prática:

Já montei curso voltado para o Enem, cursos de redação voltados para o Enem, e fiz resolução de questões do Enem com os terceiros, há um tempo, antes do afastamento. Isso era sempre muito bem visto. Depois de estudar, eu quis parar de fazer, porque estava com a sensação de estar treinando. Isso me incomodou. Percebi que estava fazendo algo que não queria mais; então, parei.

A fala de C4LP nos mostra o exercício da autonomia tanto no momento em que decidiu priorizar o ensino e a aprendizagem de seus alunos para o Enem, como ao optar por prepará-los para a vida, sendo o resultado do Exame apenas o reflexo da aprendizagem.

A autonomia dos professores é entendida como um requisito que fortalece a identidade da tarefa docente (BERAZA, 2019). Para Demo (2019), é importante que o docente tenha autonomia para poder cultivá-la nos alunos. No IFTM, a autonomia dos profissionais que valorizam a abordagem do Enem vai ao encontro do atendimento das demandas dos estudantes que pretendem continuar os estudos em nível superior após a conclusão do ensino médio/técnico. A fala de C3LP é bastante representativa desse aspecto encontrado nas narrativas:

[...] o Enem é uma prova que os concluintes não precisam, necessariamente, fazer, mas é quase unanimidade, quase todo mundo faz, porque a maioria dos alunos tem essa perspectiva de verticalização, de entrar na universidade, alguns, inclusive, de voltar para o IFTM.

Apesar de haver certo consenso sobre o fato, a autonomia dos professores em relação ao Enem sofre resistência. Conforme o Quadro 34, em cinco dos oito *campi* investigados, houve relatos desse tipo, com 31 ocorrências para a subcategoria “Autonomia: resistência”. E, em dois *campi*, com três registros, a autonomia foi caracterizada como insuficiente, no sentido de não ser institucionalizada, ainda que não seja reprimida.

Resistências referem-se, principalmente, à natureza e à missão dos IFs. Alguns profissionais entendem que o ensino técnico precisa ser priorizado, que a preparação de técnicos qualificados para o mercado de trabalho deve ser prioridade e que não cabe aos IFs preocupar-se com o Enem.

Ao confirmar a autonomia que usufrui em seu contexto de trabalho para tratar do Enem, C1LP acrescenta aspectos referentes à resistência:

[...] para alguns, ainda existe alguma resistência, porque sempre tem alguém que pronuncia que esse não é o foco do Instituto, que o objetivo não

é o aluno entrar na universidade, que o objetivo é o aluno concluir o curso como um profissional.

A maioria dos relatos concernentes à resistência ao Enem no IFTM refere-se à aversão dos professores, mas houve também narrativas que indicaram oposição de setores pedagógicos e gestores. O discurso gerado pode imprimir, nos docentes, ressalvas de prosseguirem com o objetivo de abordar o Enem em seus saberes e suas práticas. “São os medos que nos impõem diariamente que se erguem e contaminam a paisagem humana e os saberes profissionais, colocam-nos em elevado risco, adensado com autoritarismo que transforma o tudo em nada que valha” (VIANA, 2019, p. 508). O julgamento dos colegas e o currículo cada vez mais apertado em períodos cada vez mais reduzidos – pelas ações empreendidas com a reforma do ensino médio e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – contrastam com a demanda dos alunos que cobram dos professores a abordagem do Enem nas aulas.

Professores-narradores argumentam a favor da autonomia em relação ao Enem, no sentido de que o IFTM oferece o ensino integrado; portanto, compreende o nível médio e, conseqüentemente, deve preocupar-se com o Exame. Além disso, relacionam as ações que favorecem a participação dos estudantes do IFTM no Enem à autonomia dos alunos de escolher se querem ou não prosseguir nos estudos e entrar na universidade. Alguns participantes da pesquisa destacam a autonomia no que tange ao Enem, desde que haja equilíbrio com as ações voltadas ao ensino técnico.

Muitos professores-narradores relataram que o IFTM, na maioria das edições, alcançou as primeiras colocações nos *rankings* do Enem em suas cidades por obter, em alguns casos, colocações melhores que as de escolas particulares. Para C2H, essa situação é paradoxal:

[...] como o Instituto Federal, na maioria das regiões, consegue o primeiro lugar no Enem, muitos alunos entram pelo Enem para o Instituto Federal, desconhecem a natureza do ensino integrado e técnico e acabam colaborando para o índice de evasão, porque chegam ao meio do curso e percebem que não dão conta da parte técnica, não conseguem acompanhar e saem pela carga horária.

Nesse sentido, os profissionais da área da educação ficam reféns do Enem, mesmo que o foco dos saberes e das práticas dos professores não seja o Exame. Viana (2019) relata que, em Portugal, o ensino secundário também se torna refém dos exames nacionais. Importa-nos essa informação porque muitas universidades daquele país aceitam a nota do Enem para o ingresso de estudantes brasileiros. Essas preocupações perpassam as narrativas dos

professores; no entanto, em todos os *campi*, foram registradas ocorrências sobre oportunidades para discutir e trabalhar o Enem.

No item “Oportunidades: presença”, houve 70 ocorrências de oportunidades registradas por 14 professores-narradores em oito *campi*. A realização de simulados e avaliações unificadas, a oferta de cursos de redação e cursinhos preparatórios para o Enem e a abordagem do tema em reuniões foram as principais oportunidades apontadas para abordar o Exame nos *campi*.

Assim como no aspecto “autonomia” em relação ao Enem, os professores-narradores disseram que as “oportunidades” relativas ao Exame no IFTM sofrem resistência ou são insuficientes. No item “Oportunidades: ausência/insuficiência”, houve 14 ocorrências apontadas por cinco professores de cinco *campi*. Os registros referem-se à ausência de reuniões para abordar o tema, falta de tempo e carência de docentes para ministrar os cursinhos. Já no item “Oportunidades: resistência”, houve oito ocorrências citadas por quatro professores-narradores em três *campi*, no tocante às objeções sobre a realização de simulados, motivadas também pelo posicionamento na priorização da perspectiva técnica sobre o ensino para o acesso dos estudantes à universidade.

Dados apresentados pelo questionário no Quadro 35 confirmam tanto a presença da autonomia dos docentes para abordar o Enem como da resistência. A questão 34 solicitou aos professores colaboradores que indicassem se possuem autonomia e oportunidades de discutir sobre o Enem e os desdobramentos nos processos de ensino e aprendizagem.

Quadro 35 – Categoria 3: Autonomia e oportunidades dos professores sobre o Enem no contexto de trabalho. Questionário.

Subcategorias	Questão 34	Ocorrências	Texto das alternativas
Autonomia do professor em relação ao Enem no contexto de trabalho	1	17	É comum tratarmos do Enem em nossas reuniões.
	2	16	Às vezes, tratamos do Enem em nossas reuniões.
	3	3	Raramente, tratamos do Enem em nossas reuniões.
	4	1	Nunca tratamos do Enem em nossas reuniões.
	5	1	Tratamos do Enem apenas em conversas informais.
Total:		38	

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

As informações acima evidenciam que, dos 38 professores colaboradores, 17 afirmaram que é comum tratarmos do Enem em reuniões, o que ratifica a presença da autonomia. Entretanto, 16 sujeitos – quase o mesmo quantitativo dos que ratificaram a presença da autonomia – disseram que isso ocorre “às vezes”, o que pode ser um indicativo da resistência para exercê-la de fato. Três docentes citaram que “raramente” tratam do exame nos encontros, e um disse que ele nunca é abordado, o que confirma as dificuldades apontadas

pelos professores-narradores para exercerem a autonomia, no contexto do IFTM, no que tange ao Enem.

Mediante esses resultados, podemos dizer que os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM têm autonomia para abordar o Enem em suas práticas, mas ela não ocorre sem barreiras ou resistências. A relutância pode estar relacionada à origem das escolas técnicas e agrotécnicas, quando eram direcionadas à parcela menos favorecida da população e atendiam ao propósito de qualificar a mão de obra existente.

Tal realidade das escolas técnicas federais passou por diversas fases. Segundo Castro (2005), na década de 1970, elas chegaram a ser caracterizadas como instituições públicas que atendiam à elite, devido à qualidade do ensino acadêmico ofertado em consonância com a educação técnica e ao interesse despertado nos estudantes com mais condições financeiras, que pretendiam acessar o ensino superior. Essa situação, em parte, influenciou na formação de pessoas para atuarem nas áreas técnicas – “Era um beco sem saída. Quanto melhor elas [as escolas técnicas] foram ficando, em tudo, inclusive laboratórios e cursos profissionalizantes, menos os alunos se interessavam pela dimensão técnica” (CASTRO, 2005, p. 156) – e foi, em parte, desestabilizada pelo advento da Lei de Cotas (Lei n. 12.711 – BRASIL, 2012a), que reservou metade das vagas das escolas federais para os alunos oriundos de escolas públicas.

Além disso, antes da Lei de Cotas, a criação dos IFs por meio da Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008) situou parte da educação superior na abrangência da EPT, ao estabelecer que os IFs devem ministrar cursos de tecnologia, bacharelados, licenciaturas, engenharias, além de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* que integram a EPT (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019). Diante desses fatos, entendemos ser incoerente pensar que os IFs não devem abordar o Enem, exame que proporcionará aos alunos a oportunidade para ingressarem nos cursos oferecidos pela própria instituição.

Ao tratar da formação de professores como algo profissional, Nóvoa (2017) referencia Le Boterf (1995), para quem o conceito de competência está vinculado às redes a que pertence e a uma dimensão coletiva. Se o relacionarmos ao ensino integrado ofertado pelos IFs e ao fato de que a Rede Federal de Educação Profissional passou a ser também uma Rede de Educação Científica e Tecnológica, é possível justificarmos a autonomia dos professores no tocante ao Enem no IFTM, inclusive como competência, uma vez que o Exame pode levar os estudantes a alcançarem a educação científica e tecnológica de maneira ampla. Ressalvamos que oportunizar o Enem aos alunos e que adquiram conhecimentos suficientes para participarem do processo não significa que eles devem ser treinados para o Exame, e sim que tenham acesso aos conhecimentos essenciais para tanto. Isso é possível à medida que os

professores tenham autonomia em relação ao Enem em seus contextos de trabalho, saberes e práticas.

5.5 Relações entre Matriz de Referência do Enem, material didático e currículo real

No texto “Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional”, Goodson (2013) ressalta o valor das histórias de vida dos docentes e sua importância no tocante à análise do currículo e à escolaridade. Ainda que não contemple diretamente as histórias de vida desses profissionais, esta investigação deu voz para falarem do currículo escolar do ensino médio, da Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) e do currículo real desenvolvido por eles, de acordo com seus saberes, expressos na prática.

Ao estabelecer as habilidades e competências que devem estar desenvolvidas pelos estudantes ao final do ensino básico e apresentar os objetos de estudo a serem considerados para esse fim, a Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) norteia, de certa forma, o currículo do ensino médio. Tal aspecto é abordado por Santos (2011, p. 203), para quem o Enem “a nova bússola do ensino médio, entra para corrigir os currículos das escolas sem impor diretamente sua diretriz. É com essa conotação, como um modelo a ser seguido, que o Enem tem a pretensão de servir como referência para os currículos”. Conforme o autor, o Exame não obriga formalmente que as orientações curriculares do Exame sejam seguidas, mas elas podem indicar tacitamente um guia curricular.

Diante disso, procuramos saber se os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM conhecem a Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) e se a levam em conta nos contextos de prática (BALL; BOWE, 1992), com observância à influência sobre o currículo real desenvolvido pelos docentes e, conseqüentemente, nos contextos dos efeitos ou resultados (BALL, 1992). Para isso, a categoria “Relações entre Matriz de Referência do Enem, material didático e currículo real” foi subdividida nas seguintes subcategorias: Matriz de Referência do Enem e professores: conhecimento, importância e uso de questões do Exame; Matriz de Referência do Enem e material didático: aproximações e afastamentos; Matriz de Referência do Enem e currículo real: aproximações e afastamentos; Matriz de referência do Enem e currículo escolar: aproximações e afastamentos.

Inicialmente, procuramos verificar se os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM conhecem a Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009), a importância que atribuem a esse conhecimento e se usam questões do exame em suas aulas e avaliações. O

Quadro 36 apresenta os resultados da análise realizada nos questionários e compreende a primeira subcategoria:

Quadro 36 – Categoria 4: Relações entre Matriz de Referência do Enem, material didático e currículo real. Questionário.

Matriz de Referência do Enem e professores

Subcategorias		Questão 30		Ocorrências		Texto das alternativas	
Conhecimento da Matriz	Alternativas	1	8	Sim. Já realizei a leitura na íntegra.			
		2	20	Sim. Já realizei a leitura referente à área de conhecimento da disciplina que ministro.			
		3	8	Em parte. Já realizei uma leitura superficial do documento.			
		4	2	Não. Ainda não realizei a leitura do documento.			
	Total:		38				
Importância de se trabalharem os conteúdos da Matriz de Referências do Enem	Questão 31		Ocorrências		Texto das alternativas		
	Alter-nativas	1	37	Sim.			
		2	1	Não.			
	Total:		38				
	Questão 31.1		Ocorrências		Justificativas		
	Por que é importante trabalhar os conteúdos da Matriz de Referências do Enem?	26	Para atender às demandas dos alunos. Preparação para o Enem e continuação dos estudos – ingresso dos jovens no curso superior.				
		8	Pelas características do Enem: contextualizado, interdisciplinar e atual.				
		1	O Enem integra a prática social burocrática.				
		6	Os conteúdos da Matriz de Referência integram o plano de curso/plano de ensino do ensino médio.				
		6	Os conteúdos da Matriz de Referência são necessários para a formação e o desenvolvimento dos alunos nos aspectos pessoal, profissional e de cidadania.				
		2	A Matriz de Referência do Enem é uma opção curricular.				
		1	Para partilhar o conhecimento.				
	Total:		50				
Uso de questões do Enem	Questão 32		Ocorrências		Texto das alternativas		
	Resolução de questões Alternativas	1	17	Procurro resolver questões de todos os conteúdos da disciplina que ministro.			
		2	3	Procurro resolver questões de todos os conteúdos da disciplina que ministro, mas nem sempre encontro as questões.			
		3	5	Procurro resolver questões da maioria dos conteúdos da disciplina que ministro.			
		4	2	Procurro resolver questões da maioria dos conteúdos da disciplina que ministro, mas nem sempre encontro as questões.			
		5	10	Às vezes procuro resolver questões do Enem com meus alunos.			
		6	1	Raramente procuro resolver questões do Enem com meus alunos.			
		7	0	Não resolvo questões do Enem com meus alunos.			
	Total:38						
	Questão 33		Ocorrências		Texto das alternativas		

		Atividades avaliativas	Alternativas	1	3	Procuro usar questões do Enem em todas as avaliações.
				2	19	Procuro usar questões do Enem na maioria das avaliações.
				3	13	Às vezes, procuro usar questões do Enem em avaliações.
				4	1	Raramente procuro usar questões do Enem em avaliações.
				5	2	Não uso questões do Enem em minhas atividades avaliativas.
		Total:38				
Total de ocorrências da categoria: 202						

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2017).

Conforme o Quadro 36, notamos que 36 professores colaboradores que responderam ao questionário já realizaram a leitura da Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) e dois, não. Dentre os que fizeram a leitura, 20 leram a Matriz de Referência da própria área de atuação; oito, o documento na íntegra; e outros oito, de maneira superficial, todo o texto. Esses dados indicam que 28 professores colaboradores conhecem a Matriz de Referência da própria área de atuação.

Ao serem questionados sobre o trabalho com os conteúdos prescritos na Matriz Curricular do Enem (INEP, 2009), 37 professores responderam que isso ocorre e apenas um disse que não. Assim, observamos que um docente, ainda que não conheça a Matriz, considera importante trabalhar o currículo sugerido por ela.

Sobre a importância desse trabalho, a demanda dos alunos – referente à preparação para o Enem, à continuação dos estudos e ao ingresso dos jovens no ensino superior – foi a justificativa de maior recorrência entre os professores colaboradores, com 26 registros. As características do Exame (interdisciplinar, contextualizado e atual) também tiveram uma frequência significativa, com oito ocorrências no questionário. O fato de os conteúdos da Matriz de Referência integrarem o plano de curso/ensino do nível médio e o de serem necessários para a formação e o desenvolvimento dos estudantes nos aspectos pessoal, profissional e de cidadania foram justificados com seis ocorrências cada. As demais foram: a Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) é uma opção curricular, com dois registros; a partilha do conhecimento e o Enem como integrante de uma prática social burocrática, com uma ocorrência cada.

O trabalho com a Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009), muitas vezes, perpassa a resolução de questões das provas. Perguntamos aos professores colaboradores se eles adotam essa metodologia com os alunos e se usam as questões nas avaliações. Como resultado, obtivemos que todos os pesquisados procuram resolver questões do exame com os estudantes, com variações de frequência desse procedimento. A maioria (17) visa resolver questões de todos os conteúdos que ministra; três também procuram, mas nem sempre encontram as questões; cinco tencionam resolver questões referentes à maioria dos conteúdos

que ministram; dois também mantêm essa frequência, mas nem sempre encontram as questões; 10, às vezes, buscam resolver questões desse tipo com os discentes; e um raramente realiza esse procedimento.

Quanto ao uso de questões do Enem em avaliações, a maior frequência obtida foi a de professores que as utilizam na “maioria” das avaliações, com 19 docentes, seguida dos profissionais que “às vezes” empregam tal procedimento, com 13. Enquanto isso, três indicaram que as usam em “todas” as provas, seguidos de um professor que “raramente” as usa e de dois professores que ‘nunca’ usam questões do Enem em suas avaliações.

Os dados obtidos levam ao entendimento de que, no contexto da prática, a Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) produz efeitos sobre o currículo real desenvolvido pelos docentes de História e de Língua Portuguesa do IFTM e influencia saberes e práticas. Entretanto, devemos apontar que, para os professores colaboradores, seus currículos não estão restritos à referida Matriz, como podemos observar em PC-Q21: *“Acho importante trabalhar os conteúdos, mas não de forma única, como treino para a realização de um teste. Sou contrária à visão de preparar aluno para realizar uma prova, neste caso, o Enem”*. Por um lado, os professores não se furtam ao trabalho com a Matriz de Referência do Enem, já que se trata de uma demanda dos estudantes; por outro, não a elegem como o principal foco de trabalho.

As relações entre a Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) e o currículo real desenvolvido pelos professores foram abordadas também nas entrevistas narrativas. O Quadro 37 apresenta os resultados da análise e compreende as seguintes subcategorias: Matriz de Referência do Enem e material didático: aproximações e afastamentos; Matriz de Referência do Enem e currículo real: aproximações e afastamentos; Matriz de referência do Enem e currículo escolar: aproximações e afastamentos.

Quadro 37 – Categoria 4: Relações entre Matriz de Referência do Enem, material didático e currículo real. Entrevistas narrativas.

Subcategorias		Ocorrências		Fragmentos das narrativas
Matriz de Referência do Enem e material didático	Aproximações	C1H	1	<i>O livro didático já aborda os conteúdos do Enem, e o conteúdo de História avança no sentido de atender à expectativa.</i>
		C1LP	1	<i>[...] nos finais de capítulos, por exemplo, há questões do Enem relacionadas à matéria [...].</i>
		C2H	3	<i>[...] percebemos uma aproximação maior do material didático em relação a essa Matriz do Enem.</i>
		C2LP	4	<i>Achamos importante essa integração que é feita no material didático em respeito à própria Matriz de Referência, às próprias habilidades e competências da Matriz de Referência.</i>

Matriz de Referência do Enem e currículo real		C3H	2	<i>O livro que estamos usando agora tem bastantes coisas referentes ao Enem.</i>
		C3LP	3	<i>O currículo prescrito na Matriz de Referência do Enem influencia muito [...] também no livro didático.</i>
		C4H	6	<i>O material didático aborda o Enem [...].</i>
		C4LP	4	<i>O material didático tem se sintonizado bem com a Matriz.</i>
		C5H	4	<i>[...] além de usar o livro didático que considero muito próximo do que oferece, do que pede a Matriz de Referência do Enem.</i>
		C5LP	2	<i>Pego o Manual de Redação e o Guia do Participante do Enem por minha conta.</i>
		C6H	2	<i>Usamos um livro que se chama “Oficina de História”, que, a cada dois, três capítulos, há um conjunto de questões dessas provas, um conjunto de questões de Enem.</i>
		C6LP	2	<i>[...] eu utilizo, às vezes, cópias de provas anteriores do Enem.</i>
		C7H	4	<i>Vejo relação da Matriz de Referência do Enem com o material didático.</i>
		C8H	4	<i>O livro didático contempla o Enem [...].</i>
		Total:	42	
	Afastamentos	C1LP	10	<i>O material didático ainda não é o ideal para o Enem [...].</i>
		C4H	3	<i>O livro traz muito pouco de Enem.</i>
		C4LP	8	<i>A produção de texto contemplada no material didático também se distancia da Matriz de Referência [...].</i>
		C5LP	4	<i>Usamos o livro, mas, em se tratando do Enem, o nosso livro não tem essa abordagem.</i>
		C6LP	4	<i>Eu percebo que o material didático é um pouco mais conteudista que o currículo do Enem,</i>
		C7H	4	<i>O Enem tem uma característica de ser uma História menos factual, enquanto os livros didáticos trazem uma História mais factual, uma História mais tradicional.</i>
		C8LP	5	<i>Não vejo essa relação do que o Enem cobra por ser um exame, não um processo seletivo, mas um exame, com o material que nós recebemos enquanto instituições públicas.</i>
		Total:	38	
	Aproximações	C1H	4	<i>Recorro à Matriz de Referência do Enem constantemente.</i>
		C1LP	5	<i>Precisamos adaptar a aula ao Enem para atender à demanda dos alunos.</i>
		C2H	4	<i>O Enem interfere totalmente no currículo real, a ponto de manipular o próprio material didático.</i>
		C2LP	4	<i>Tento mostrar para o aluno que as competências, as habilidades que estão sob uma mesma competência seguem uma lógica muito parecida. Isso eu considero importante.</i>
		C3H	5	<i>[...] não abrimos mão de ter o Enem, ter uma percepção de avaliação balizada pela avaliação do Enem, como algo importante para a nossa prática.</i>
		C3LP	20	<i>A Matriz do Enem e a prova exercem uma influência alta na minha prática [...].</i>
		C4H	5	<i>Pego as provas do Enem, pego a base curricular em que eles se pautam e tento ressaltar, à medida que eu trabalho a disciplina, o conteúdo que é cobrado muito no Enem.</i>

		C4LP	2	<i>Os meus alunos sabem, porque eu coloco a Matriz para eles, aquele quadro da redação.</i>
		C5H	4	<i>Sempre me preocupo. Em todos os exercícios que passo para os meninos, do primeiro ao terceiro ano, sempre há, por exemplo, questões dos últimos Enem(s) em todos.</i>
		C5LP	7	<i>Sigo a Matriz dentro daquilo que os alunos precisam [...].</i>
		C6H	16	<i>Quando vi o conteúdo que foi cobrado para o Enem, com relação ao conteúdo que dei em sala de aula até agora, ele foi todo contemplado.</i>
		C6LP	5	<i>Uso a Matriz de Referência do Enem [...].</i>
		C7H	8	<i>Na prática, no currículo que desenvolvo, abordo questões do Enem, mesmo porque o Enem é a prova mais importante que os alunos fazem no final do ciclo, do ensino médio, que seria o vestibular de hoje em dia.</i>
		C7LP	2	<i>[...] não vejo disparidade entre aquilo que é pedido pelo Enem ou aquilo que o Enem cobra e aquilo que é ensinado em sala de aula.</i>
		C8H	5	<i>Portanto, no ensino federal, faço um trabalho buscando os componentes das matrizes curriculares.</i>
		C8LP	5	<i>O Enem impacta meu currículo pelo fato de trabalhar com as competências e habilidades, trabalhar com o conceito de competência.</i>
		Total: 101		
	Afastamentos	C1LP	6	<i>É meio discrepante a matriz que o Enem coloca e a matriz que trabalhamos, ou seja, referente ao nosso currículo.</i>
		C2H	3	<i>Quando pensamos na sala de aula e no que é dado na sala de aula, eu, como professor de História, esbarro, primeiro, na restrição de horário, porque eu tenho somente duas aulas com os meninos.</i>
		C3H	8	<i>A Matriz de Referência do Enem não é o meu principal foco.</i>
		C3LP	4	<i>Tenho trabalhado outros gêneros textuais, visando, inclusive, outros vestibulares que ainda existem, pensando na UFU, que é a mais próxima de nós.</i>
		C4H	4	<i>[...] tenho notado que, nas últimas três ou quatro versões, não estão cobrando aspectos mais relevantes que eu costumo trabalhar no conteúdo.</i>
		C4LP	6	<i>Na minha prática, eu não sigo a Matriz de Referência do Enem.</i>
		C5LP	7	<i>[...] como professor, não fico na sala de aula falando para o meu aluno sobre o que cai ou não no Enem, sobre o que é ou não importante para o Enem.</i>
		C6H	3	<i>Na minha forma de trabalho, não encerro o meu trabalho no Enem.</i>
		C6LP	2	<i>[...] acabo tentando abarcar um pouco de cada, para que não seja um ensino só voltado para o Enem.</i>
		C7H	2	<i>Não podemos focar só no Enem [...].</i>
		C7LP	1	<i>O único “senão” que tenho com relação ao Enem e vale também para o vestibular tradicional é no caso da Literatura, com relação ao que é cobrado.</i>
		C8H	8	<i>É muito complicado fazer essa passagem de uma Pré-história até a Idade Contemporânea com apenas duas aulas por semana.</i>

		C8LP	3	<i>Eu não percebo muita relação entre o Enem e o que vivencio, o que trabalho em sala de aula, o meu currículo.</i>
		Total: 57		
Matriz de referência do Enem e currículo escolar	Aproximações	C1LP	1	<i>[...] em alguma questão objetiva que contemple narração.</i>
		C8H	1	<i>Há uma relação entre o currículo prescrito nos Parâmetros do Enem e o currículo estabelecido nas escolas do Instituto, currículo médio? Há, sim, uma relação [...].</i>
		Total: 2		
	Afastamentos	C1LP	10	<i>Questiono por que motivo o aluno precisa de narração no Enem e concluo que ele não precisa [...].</i>
		C3H	1	<i>A nossa ementa, o nosso direcionamento em História não leva em consideração a Matriz de Referência para ser formulada [...].</i>
		C4H	2	<i>Na verdade, o projeto de curso em que está a ementa de História, por exemplo, não é exatamente o que é proposto pelo Enem.</i>
		C6LP	1	<i>Percebo que há discrepância, às vezes, entre o PPC [...] [e] o conteúdo do Enem, as habilidades exigidas pelo Enem [...].</i>
		Total: 14		
Total de ocorrências da categoria: 254				

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2018).

Para a subcategoria “Matriz de Referência do Enem e material didático”, consideramos não só o livro adotado, mas também outros materiais usados pelos professores, como bancos de questões, provas do Enem e Manual de Redação do Enem. Entretanto, a maioria das observações dos docentes recaiu sobre o livro didático.

Dos 16 professores-narradores entrevistados, 14 disseram haver aproximações entre o material didático e a Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) nos oito *campi*, perfazendo 42 ocorrências. Nesse sentido, eles indicaram relações entre a matriz e os livros didáticos que, nesse caso, trazem conteúdos presentes na Matriz e questões do exame – alguns, inclusive, abordam as competências e habilidades tanto no que tange aos objetos de ensino como em relação às questões. Os docentes apontaram também que usam provas/questões do Enem e o Manual de Redação em suas aulas.

Entretanto, os professores-narradores afirmaram que o livro didático ainda não está completamente adaptado à Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009), traz raros exercícios nos moldes do Exame e é um pouco mais conteudista do que as provas do Enem. Das narrativas, obtivemos uma frequência de 38 ocorrências que ratificam afastamentos entre o material didático e a matriz – em seis *campi*, sete docentes apontaram esses aspectos.

A partir desses resultados, inferimos que o livro didático passa por um processo de adaptação ao Enem, mas de maneira tímida, talvez pelo fato de a Matriz de Referência (INEP,

2009) não ser “oficialmente” um parâmetro curricular adotado para o ensino médio, e sim uma sugestão. Com a chegada da BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018a), é possível que haja outro período de adaptação dos materiais didáticos, o que vai depender também do futuro do Enem. São possibilidades que futuras investigações podem aclarar se a matriz se firmar como norteadora curricular juntamente à BNCC (BRASIL, 2018a) ou se esta substituir aquela.

A segunda subcategoria compreende as relações entre a Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) e o currículo real, ou seja, aquele desenvolvido pelos docentes em suas práticas. De acordo com as narrativas, todos os professores entrevistados apontaram aproximações entre seus saberes, suas práticas e o referido documento, com 101 ocorrências. Segundo os narradores, existe uma demanda, por parte dos alunos, de que seja utilizado o currículo previsto para o Enem, o que leva os docentes a recorrerem à Matriz. Essa necessidade dos estudantes decorre, principalmente, do interesse deles em continuar os estudos no ensino superior. Como os cursos investigados são integrados e devem contemplar tanto o ensino técnico como o médio, os professores entendem que a matriz precisa ser contemplada no currículo real, pois compõe os conhecimentos abordados no ensino médio.

Apesar de ser o fator mais impactante, a demanda dos alunos não é o único aspecto que justifica o uso da Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009). A abordagem dos conteúdos sob a égide das competências e habilidades também aparece como um aspecto importante dessa recorrência, como verificamos na fala de C8LP: *“O Enem impacta meu currículo pelo fato de trabalhar com as competências e habilidades, trabalhar com o conceito de competência”*.

Diante desse resultado, confirmamos que o currículo real dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM é influenciado pela Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009). Entretanto, eles apontaram também afastamentos entre os currículos reais e o referido documento, com 57 ocorrências em todos os *campi*; e, dos 16 docentes entrevistados, 13 indicaram afastamentos entre o currículo real e a matriz. Isso se deve, principalmente, ao fato de o Enem não ser o foco do currículo real; por conseguinte, a referida matriz integra currículos, mas os professores não se prendem a ela. Fatores como o modo como a Literatura e a produção de texto são abordadas no Exame contribuem para acentuar esse afastamento, pois se diferencia da rotina de trabalho com os alunos.

Em Literatura, a falta de direcionamento das obras literárias, associada ao amplo conteúdo, dificulta o ensino nos moldes da Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009). O fato de a produção textual voltar-se à dissertação argumentativa também não atende ao que os

professores entendem como suficiente, uma vez que, para eles, os alunos precisam aprender uma variedade de tipos e gêneros textuais necessários às diversas situações que vivenciam e vivenciarão.

Outro fator relativo ao afastamento desses currículos é o tempo de aula, pois os professores de História contam com apenas dois horários por semana. Esse período nem sempre é suficiente para abordar os conteúdos previstos no currículo escolar e os que constam na Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009). Tal questão também foi apontada como norteadora do currículo para os docentes investigados por Mesquita (2019), sobre a centralidade do papel dos professores do ensino médio na reconfiguração do currículo e da profissão.

Ao investigar professores do ensino médio de uma escola estadual do Rio de Janeiro, a autora identificou que “várias dimensões observadas do trabalho docente e sua relação com o currículo trouxeram o tempo como o grande elemento limitador para a ação dos professores em sala de aula” (MESQUITA, 2019, p. 242). No IFTM, onde os docentes precisam observar as vertentes propedêutica, formativa e profissionalizante, o tempo disponibilizado para as aulas pode ser um limitador do currículo e um elemento que favorece os afastamentos entre a Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) e os currículos reais.

De acordo com o Quadro 37, houve apenas dois registros de aproximação e 14, de afastamento, em quatro *campi*, entre a Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) e o currículo escolar. Logo, podemos entender que os currículos escolares dos *campi* do IFTM ainda não contemplam a matriz de modo amplo. Essa característica, talvez, deva-se à especificidade da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Percebemos um paradoxo nesse caso, pois há essa especificidade e a presença do ensino médio no conjunto que leva os professores a se esforçarem para atender à demanda dos estudantes pelo Enem.

Outro paradoxo foi apontado na fala de C5LP: “*Na verdade, o meu mal-estar com o Enem é este: queremos uma escola que crie, e usamos um mecanismo que objetiva demais o processo de ensino e aprendizagem*”. Aqui, o professor assinala a contradição entre as propostas de ensino para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos estudantes – presentes, inclusive, nas competências gerais da educação básica da BNCC (BRASIL, 2018a) –; e a necessidade de preparação para realizar o Exame, que ele considera um processo de objetivação. Por meio do referido processo, o Enem pode estar integrando a cultura da performatividade (LOPES; LOPEZ, 2010) que visa à manutenção do sistema.

Para C2H, a própria BNCC (BRASIL, 2018a) aparece como consequência da orientação curricular imposta pelo Enem:

O Enem está diretamente associado à base comum e à tentativa da matriz comum, da base comum nacional. É um desafio, porque o Brasil é composto por vários países dentro do mesmo território: no Norte, temos uma cultura, no Sul, temos uma cultura, no Sudeste, temos outra cultura. Tentar fazer essa matriz única entender o Brasil, queira ou não, foi forçado pelo Enem.

Para esse professor-narrador, o paradoxo está no fato de o Exame direcionar a base curricular, e não o contrário:

Talvez, deveria ter sido uma coisa e depois a outra. Talvez, debateríamos uma matriz curricular comum, uma base nacional comum e depois teríamos um vestibular como consequência. Não vestibular, mas um processo de ingresso ou de acesso ao ensino superior, consequência dessa matriz comum. Talvez, tenha acontecido o contrário: pelo fato de o Enem ter tido o destaque que teve, a evolução histórica que teve, o próprio Enem forçou a construção de uma matriz comum e direcionou o currículo. É interessante. É uma inversão de causa e consequência, porque, com o currículo formado, temos condições de elaborar um processo de ingresso ao ensino superior a partir desse currículo. Mas acontece o contrário: o Enem força a transformação do currículo (C2H).

Conforme os resultados deste estudo, o Enem alterou em parte o currículo real dos professores, mas não o currículo escolar dos *campi* do IFTM. Com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2018a), parece-nos bastante interessante o desdobramento desta investigação em futuras pesquisas para acompanharmos as vinculações curriculares entre a base nacional, a Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) e os currículos escolares.

Assim, evidenciamos que a Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009) e o próprio Exame não são o foco dos currículos escolares, tampouco dos currículos reais dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM, contudo compõem, de forma significativa, os currículos reais desses profissionais. Não há uma preparação intensiva para os alunos realizarem o Exame, mas existe uma preocupação no que diz respeito a ele e são realizadas ações pontuais que visam atender essa preocupação.

5.6 O Enem como instrumento educacional: avaliação do desempenho dos alunos concluintes do ensino médio e acesso ao ensino superior

Para registrarmos as percepções dos professores que caracterizam “resistências”, “adesões” e “dificuldades” em relação ao Enem, os questionamos sobre o Exame enquanto ferramenta educacional. A categoria foi subdividida em duas subcategorias: o Enem como instrumento avaliativo do desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio; e o Enem

como mecanismo de acesso dos jovens ao ensino superior. Tal escolha deve-se ao caráter avaliador do Enem, assim como ao papel que tem desempenhado como processo seletivo, ao substituir os vestibulares ou ao coexistir com eles, sobretudo nas universidades públicas, cujo acesso é o objetivo de grande parte dos discentes do IFTM.

O Quadro 38 apresenta a frequência das ocorrências de “Adesão”, “Resistência” e “Dificuldades” abordadas pelos professores-narradores, em relação a cada subcategoria:

Quadro 38 – Categoria 5: O Enem como instrumento educacional: avaliação do desempenho dos alunos concluintes do ensino médio e acesso ao ensino superior. Entrevistas narrativas.

Subcategorias		Ocorrências		Fragments das narrativas
Instrumento avaliativo do desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio	Adesões	C1H	3	<i>Existem também outras avaliações, as Olimpíadas de Matemática, de Biologia, mas o Enem é mais completo e abarca uma realidade muito maior.</i>
		C1LP	1	<i>Há aspectos que consegue avaliar [...].</i>
		C2H	2	<i>[...] existe um direcionamento[...].</i>
		C2LP	3	<i>[...] acredito que, como a regra vale para todos, o Exame pode ser um indicador.</i>
		C3H	7	<i>Enquanto instrumento avaliativo, é extremamente relevante, porque é desse jeito que ele vem melhorando e tem melhorado [...].</i>
		C3LP	3	<i>Como instrumento avaliativo, é válido também [...].</i>
		C4LP	11	<i>Enquanto avaliação do desempenho dos alunos no Brasil, penso que é uma prova em evolução. A cada ano, se ela continua evoluindo, melhor fica esse resultado, essa análise, porque, por exemplo, a própria redação evoluiu muito a forma de se corrigir.</i>
		C5H	1	<i>[...] penso que é um bom parâmetro, inclusive para mostrar que quem não tem uma boa educação básica não consegue atingir um bom desempenho, não consegue ter um bom desempenho durante a prova.</i>
		C5LP	3	<i>[...] começo a achar interessante essa avaliação da prova, porque tirou o foco de trabalhar a língua escrita especificamente– os erros, a gramática, a língua que é fechada dentro da gaiola– e coloca várias linguagens.</i>
		C6LP	9	<i>Acredito que é um sistema de avaliação que ainda não tenha sido corrompido.</i>
		C7LP	11	<i>Quanto ao Enem como instrumento avaliador do desempenho dos alunos no ensino médio, eu vejo com bons olhos [...].</i>
		C8H	2	<i>Nesse sentido, eu valorizo o Enem, que é uma ferramenta de avaliação que permite identificar avanços e possíveis retrocessos da educação nacional.</i>
		C8LP	5	<i>[...] gosto muito da forma como o Enem avalia, apesar de ser exame,a avaliação não é exame, examinar, ela é avaliar. E os conceitos que subjazem, os conceitos de desenvolvimento de competências para se resolver problemas, para mim, são show.</i>
		Total:	61	
	Res.	C1LP	9	<i>É muito complicado falar que o Enem consegue fazer essa avaliação.</i>

Subcategorias		Ocorrências		Fragmentos das narrativas
		C2H	9	<i>Vejo, cada vez mais, o Enem como um instrumento tradicional de avaliação. Infelizmente, tende a piorar nos próximos anos, tende a se restringir ainda mais essa concepção crítica, politizada, reflexiva.</i>
		C2LP	3	<i>Em relação ao Enem como avaliação do desempenho dos estudantes do ensino médio, penso que todo tipo de avaliação peca, porque tenta universalizar a forma de avaliar todos os alunos.</i>
		C3H	3	<i>[...] nos últimos anos, ele perdeu por ter retornado a questões muito mais conteudistas.</i>
		C3LP	12	<i>Muitas vezes, não precisa ter muitos conhecimentos acumulados ou muitas experiências prévias para conseguir resolver as questões de Linguagens, especificamente.</i>
		C4LP	10	<i>O contextualizar parece que é inserir a questão em um textinho em cima e poder cobrar qualquer coisa embaixo. Parece que não está bem entendido o que é contextualizar, colocar em um contexto.</i>
		C5H	4	<i>É um parâmetro falho, porque, embora apareçam os números lá, eles não tomam uma atitude para melhorar o ensino básico, não são tomadas atitudes para melhorar o ensino básico e continua em número.</i>
		C5LP	17	<i>Penso que a avaliação, em se tratando da língua, não contempla as possibilidades de o aluno fazer, criar, representar um significado daquilo que, talvez, esteja ligado à crença dele.</i>
		C7H	5	<i>Penso que o Enem nivela muito por baixo. Um aluno que estudou pouco e um aluno que estudou muito acabam tendo uma prova que não avalia, fazendo com que essas diferenças não fiquem claras.</i>
		C7LP	4	<i>[...] talvez, com relação, especificamente, à Literatura, o conhecimento esteja além, mas esse conhecimento precisa ser apresentado.</i>
		C8H	4	<i>A reflexão é mínima. Nesse sentido, o Enem é negativo, porque tem uma falha anterior, que é uma falha curricular.</i>
		C8LP	6	<i>O Enem não consegue avaliar, porque o Enem é uma coisa e o que fazemos é outra, não está de acordo.</i>
		Total: 86		
	Dificuldades	C1LP	2	<i>Quando ensinamos a redação, falamos: “Olha, a conclusão da redação dissertativa você vai finalizar sua ideia, você vai concluir mesmo”. No Enem não é assim. No Enem, é necessário fazer uma proposta, pensar na viabilidade dessa proposta que está fazendo.</i>
		C2H	1	<i>Os meninos enxergam as mesmas dificuldades das provas comuns no Enem.</i>
		C4H	2	<i>Em relação à avaliação externa, ficamos preocupados mesmo, ficamos de olho, porque também consideramos como uma avaliação nossa, da própria escola, do desempenho da escola.</i>
		C4LP	4	<i>A Literatura me traz umas angústias.</i>

Subcategorias		Ocorrências		Fragmentos das narrativas
		C5LP	1	<i>Se for colocado para o aluno fazer uma crônica ou escrever uma narrativa, a avaliação pode ser mais questionada. A escolha pelo texto dissertativo-argumentativo está relacionada à correção e aos critérios. É outro processo. De qualquer forma, deixo minha queixa.</i>
		C7H	4	<i>O Enem é mais interpretativo, eu acho. Agora estou me adaptando, mas tive um pouco de dificuldade nisso.</i>
		C8LP	9	<i>No IF, no ensino médio, não trabalhamos com o desenvolvimento de competências, e o Enem avalia esse desenvolvimento de competências do aluno.</i>
		Total:	23	
Mecanismo de acesso dos jovens ao ensino superior	Adesões	C1H	4	<i>Não vejo como negativo totalmente. É uma necessidade dessa nova realidade de ser um processo classificatório para inserção na universidade.</i>
		C1LP	14	<i>O Enem, como acesso ao ensino superior, é a melhor forma que temos atualmente.</i>
		C2H	7	<i>Uma das coisas que o Enem fez foi unificar esse processo, feito na cidade [do aluno], com um exame nacional em que ele é qualificado a partir da sua nota, tem direito de escolha.</i>
		C2LP	13	<i>Sou totalmente a favor do Enem. Acredito que é um mecanismo inteligente para a pessoa utilizar, é um mecanismo do governo para ofertar, com maior qualidade, a vaga.</i>
		C3H	5	<i>Penso que é um ótimo instrumento de acesso ao ensino superior.</i>
		C3LP	7	<i>Particularmente, entendo que foi uma escolha acertada das instâncias superiores da educação, do Ministério da Educação.</i>
		C4H	1	<i>Não tenho dúvida, é o Enem aliado à reserva de vagas, política de reserva de vagas para quem é da escola pública, quem estudou sempre.</i>
		C4LP	1	<i>[...] parece que eu tenho visto mais meninos que não entrariam na universidade, entrando.</i>
		C5H	3	<i>Acredito que o Enem tornou mais acessível o ensino para muitas pessoas que não tinham condição de tentar o vestibular em universidades em cidades diversas.</i>
		C5LP	6	<i>Vejo que o benefício foi imenso, foi para todos. Houve abertura da universidade.</i>
		C6H	1	<i>Enquanto não existir esse Estado que garanta isso, não podemos desconsiderar as cotas que, realmente, é uma política que democratiza esse acesso, as cotas e as demais políticas de acesso, o próprio Prouni, o Sisu e todas essas estratégias de inserir, de democratizar o ensino superior.</i>
		C6LP	3	<i>Como modo de ingresso nas universidades, penso que o Enem é positivo.</i>
		C7H	6	<i>[...] acredito que o Enem facilitou às pessoas transitarem, ocuparem as vagas pelo Brasil. Fez as pessoas serem aprovadas com maior facilidade.</i>
		C7LP	4	<i>[...] é necessário um exame, já que não há universidade para todos.</i>
		C8H	3	<i>Quanto ao Enem como mecanismo de acesso dos jovens ao ensino superior, vejo com bons olhos.</i>

Subcategorias		Ocorrências		Fragmentos das narrativas	
		C8LP	1	<i>[...] eu não gostaria que ele fosse abolido.</i>	
		Total: 79			
		Resistências	C1H	1	<i>A crítica é o que eu já disse, voltou a ser conteudista como os antigos vestibulares. Aquela ideia inicial eu julgava mais interessante, a questão da interpretação, da análise.</i>
	C1LP		1	<i>Isso acaba moldando o aluno para determinado tipo de conhecimento.</i>	
	C2LP		4	<i>Como possível resistência, noto apenas uma questão: a fórmula de calcular que poderia ser ainda mais transparente.</i>	
	C4H		1	<i>Quanto ao acesso dos jovens ao ensino superior, somente o Enem em si não funciona. Ele precisa ser aliado a essa reserva de vagas para a escola pública.</i>	
	C5H		5	<i>Na verdade, se não fosse a política de cotas, essas pessoas que não conseguem ser contempladas com uma boa educação básica não conseguiriam alcançar, e não é culpa delas muitas vezes.</i>	
	C5LP		9	<i>Quanto ao Enem como processo de acesso dos jovens ao ensino superior, o sentimento que temos, realmente, é o de que estamos recebendo uma garotada despreparada.</i>	
	C6H		13	<i>[...] vai limitar, vai ter muita gente que vai deixar de fazer por pensar que é um bicho de sete cabeças.</i>	
	C6LP		5	<i>Os alunos vêm, ficam algumas semanas ou um mês e saem.</i>	
	C8H		3	<i>Ele afere um conteúdo, mas, às vezes, é um conteúdo que foge muito da realidade do aluno da educação básica pública, que é uma tragédia.</i>	
	C8H		1	<i>[...] se falhamos antes do Enem e não conseguimos desenvolver essas competências [...], o Enem não poderia ser esse acesso, já que não funciona neste momento.</i>	
	Total: 43				
	Dificuldades	C1H	1	<i>O Enem precisa também acertar o passo com o conteúdo. É essencial; senão, ele fica fora das grandes universidades públicas.</i>	
		C1LP	3	<i>De qualquer forma, é difícil, porque, já que o aluno quer ir para a universidade, precisamos estudar a prova do Enem e acompanhar as mudanças.</i>	
		C4LP	2	<i>[...] vejo que é uma dificuldade para os meninos. Na prática, parece que eles ficam em uma grande loteria.</i>	
		C5H	5	<i>Todos podem tentar, mas tem a nota de corte que muita gente não alcança.</i>	
		C6LP	2	<i>Muitos alunos entram depois que inicia o período, porque vai rodando a lista no Sisu.</i>	
		C7LP	4	<i>A falta de sintonia que vejo é entre o que o governo cobra no Enem e aquilo que o governo oferece até o aluno chegar ao momento em que vai fazer o Enem.</i>	
		C8LP	1	<i>[...] precisamos reformular o ensino anterior para que o Enem seja algo mais eficiente e possa ser a porta de entrada para os alunos na universidade.</i>	
		Total: 18			
Total de ocorrências da categoria: 310					

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2018).

De acordo com o Quadro 38, em relação à subcategoria “O Enem como instrumento avaliativo do desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio”, os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM registraram tanto ocorrências de adesão como de resistências e dificuldades. Nas narrativas, houve 61 registros de adesão, 86 de resistência e 23 de dificuldade. Dos 16 professores-narradores, 13 manifestaram adesão ao Enem nos oito *campi* investigados; 12 citaram resistência, em todos os *campi*; e, em seis *campi*, sete professores falaram sobre dificuldades encontradas em relação ao Enem como instrumento avaliativo do desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio. Os dados nos mostram que houve maior frequência de registros relativos à resistência do que de adesão e dificuldades.

Quanto às adesões, os professores disseram que o Enem consegue avaliar muitos aspectos, por ser abrangente e se direcionar à vertente das competências e habilidades, o que, para eles, é considerado um elemento positivo. Relataram também que, apesar de não alcançar a totalidade dos estudantes do ensino médio, o Exame “*é uma ferramenta de avaliação que permite identificar avanços e possíveis retrocessos da educação nacional*” (C8H). Nesse sentido, Oliveira e Araújo (2005, p. 16) afirmam que as avaliações por meio dos testes padronizados “têm contribuído para destacar no cenário educacional brasileiro a questão da qualidade do ensino, bem como a questão correlata dos meios e recursos necessários para provê-la com igualdade para todos aqueles que acessam a etapa obrigatória de escolarização.”; logo, o Enem é um instrumento avaliativo válido.

De acordo com C3H, o Enem pode, inclusive, amparar a autoavaliação do professor: “*Eu o utilizo na minha própria avaliação. Ao final da prova de cada ano, fico esperando para vê-la, para ver as questões, para ver de que maneira eu poderia ter abordado determinado assunto*”. Por conseguinte, tal Exame é um instrumento avaliativo que orienta a prática docente.

Um aspecto bastante controverso em relação ao Enem como instrumento avaliador dos concluintes do ensino médio é a questão da característica interpretativa do Exame. Muitos narradores a apontam como um aspecto positivo, que inclusive influencia em suas adesões ao Enem. Para esses profissionais, é importante que o foco tenha sido desviado das normas e da memorização para a interpretação.

Entretanto, observamos registros em que os professores-narradores destacam essa característica como negativa, deslocando-a para uma justificativa de resistência ao Enem:

A minha visão de escola é a de que a escola vai passando para as gerações que vão chegando neste mundo novo alguns conhecimentos que foram historicamente acumulados [...]. No direcionamento que é feito na prova de Literatura, por exemplo, cada questão tem um pequeno texto. No Enem, não tem um texto maior e várias questões sobre aquilo, cada questão tem um texto e, geralmente, é preciso interpretar um pouco, mas, muitas vezes, a própria interpretação daquele microtexto já é suficiente para resolver a questão. Muitas vezes, não precisa ter muitos conhecimentos acumulados ou muitas experiências prévias para conseguir resolver as questões de Linguagens, especificamente. Até o final do ensino fundamental, existe um jeito de trabalhar com a Literatura, de expor esses alunos a alguns gêneros diferentes e tal. Mas a minha concepção é a de que, no ensino médio, precisa ser feito um trabalho mais aprofundado, mais denso sobre a Literatura (C3LP).

Para esse professor, a habilidade interpretativa é importante, mas não suficiente para caracterizar a aprendizagem básica necessária aos alunos do ensino médio, porque, com frequência, não requer a mobilização de conhecimentos prévios e historicamente acumulados. A fala de C7H ampara esse entendimento: *“Penso que o Enem nivela muito por baixo. Um aluno que estudou pouco e um aluno que estudou muito acabam tendo uma prova que não avalia, fazendo com que essas diferenças não fiquem claras”*. Nesse sentido, o Exame, até certo ponto, tenta amenizar as diferenças cognitivas advindas dos estudantes na educação básica, mas não é capaz de aferir o desempenho dos concluintes do ensino médio.

Entre os narradores, é recorrente a ideia de que o Enem não alcança as especificidades das escolas e dos demais contextos de aprendizagem, o que relativiza sua função de nivelamento. Essa característica é apontada como resistência dos professores em relação ao Enem: *“Enquanto avaliação nacional, para avaliar o estudante do ensino médio, o Enem precisa de ajuste, porque, na escola particular, a abordagem é uma, na escola pública estadual/municipal é outra, no Instituto Federal é outra. Não que o currículo seja diferente, mas a forma como é trabalhado”* (C1LP). Para ela, as escolas particulares visam à entrada do aluno do ensino médio na universidade, e os IFs, além dessa demanda, têm a preocupação de formar profissionais. As instituições da rede estadual têm uma realidade diferente, com dificuldades em relação à estrutura e a verbas, o que reverbera na educação dos estudantes dessa rede. O Enem não considera tais discrepâncias, e esse é um aspecto de resistência frequente nas narrativas, vertente também abordada por Oliveira e Araújo (2005), para quem a dimensão qualitativa do ensino não se resume a estabelecer padrões de atendimento desconsiderando as diversidades dos sistemas de ensino.

Os professores questionaram o aspecto da contextualização do Exame, como C4LP: *“A prova de múltipla escolha é bem interpretativa, embora eu pense que ela ainda traz muito o*

texto como pretexto, o que julgo ruim. Precisamos contextualizar a questão, mas tenho a sensação de que a contextualização ainda não foi muito bem compreendida”. De acordo com essa narrativa, a contextualização, como foi idealizada no Enem, nem sempre tem sido contemplada. A professora refere-se ao fato de que são usados textos em questões que poderiam ser solucionadas sem a leitura do texto, ou seja, esse elemento é usado como pretexto para a questão, mas não há uma contextualização. Isso gera certa resistência ao Enem, principalmente por se tratar de uma avaliação que tem a contextualização como um dos princípios básicos. Apesar dessa especificidade, a narradora ressalta que o Exame ainda está em evolução.

Outro aspecto recorrente de resistência dos professores em relação ao Enem é a produção de texto direcionada à dissertação argumentativa. Segundo os professores, ao cobrar apenas esse tipo textual, o Exame sinaliza que os jovens precisarão aprender somente ele, desconsiderando outros gêneros necessários à vida. Além disso, essa característica distancia o Exame das práticas de sala de aula, pois o currículo das escolas prevê o trabalho com outros gêneros textuais. De modo geral, identificam essa especificidade como uma dificuldade no Enem.

Entretanto, os professores reconhecem que a opção do Enem pela dissertação argumentativa deve-se à possibilidade de objetivar a correção dos textos, uma vez que esse tipo de texto possibilita a elaboração de critérios capazes de tornar a correção menos subjetiva, tornando o processo mais justo.

No que tange às dificuldades do Enem como instrumento avaliativo do desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio, em uma vertente metodológica, um dos professores afirma que: *“No IF, no ensino médio, não trabalhamos com o desenvolvimento de competências, e o Enem avalia esse desenvolvimento de competências do aluno”* (C8LP). Esse desencontro entre o modo como se trabalha previamente e a forma como é realizada a avaliação do Enem causa desconforto aos docentes, que caracterizam a situação como dificuldade.

A prova de Literatura do Enem também foi apontada pelos professores-narradores como uma dificuldade. De acordo com eles, o Exame não indica uma lista de autores e obras a serem cobradas, o que pressupõe que o estudante precisa saber todos os conteúdos. Isso dificulta o trabalho docente e a aprendizagem dos estudantes, o que reflete sobremaneira no aproveitamento dos alunos no Exame. Um professor-narrador defendeu a inclusão da literatura infanto-juvenil no Enem, uma vez que seria mais atrativo para os candidatos e os aproximaria dos conhecimentos literários.

A qualidade da educação básica ofertada aos alunos antes da etapa de realização do Enem, nos ensinos fundamental e médio, foi referenciada pelos professores-narradores como dificuldade, como indicado na fala de C7LP:

O que eu estou querendo dizer é que precisamos cuidar da nossa base, do ensino fundamental, do ensino médio. Precisamos investir nisso, acabar com esse analfabetismo funcional. É isso. Então, a falta de sintonia que vejo é entre o que o governo cobra no Enem e aquilo que o governo oferece até o aluno chegar ao momento em que vai fazer o Enem.

Para os professores, há incoerência entre a qualidade da educação oferecida e a aprendizagem avaliada pelo Enem. Diante disso, Soares (2005), que foi presidente do Inep de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2016⁸⁴, assevera que a qualidade da educação está relacionada ao nível socioeconômico dos alunos. Para o autor, a desigualdade nesse nível afeta o desempenho dos estudantes, em virtude das dificuldades ocasionadas. Em geral, os discentes com melhor nível socioeconômico têm melhor desempenho:

O nível socioeconômico do aluno é, sabidamente, o fator de maior impacto nos resultados escolares de alunos. Esse é um constrangimento real, extraescolar que pode ajudar ou dificultar o aprendizado do aluno e que afeta diretamente o funcionamento e a organização das escolas e das salas de aula (SOARES, 2005, p. 101).

Portanto, entendemos que a qualidade da educação vai além da alçada do próprio contexto educacional, o que nos parece, no mínimo, uma contradição. Por mais que se pense, de forma ampla, no alcance da educação desde a elaboração de currículos nacionais até a prática dos professores em sala de aula, os esforços são impotentes diante da gigantesca desigualdade socioeconômica do país.

Quanto ao Enem como meio de acesso ao ensino superior, os docentes de História e de Língua Portuguesa do IFTM registraram um maior número de adesões – 79 ocorrências registradas por todos os professores colaboradores de todos os *campi* da investigação – do que de resistências – 43 ocorrências citadas por 10 profissionais em seis *campi* – ou dificuldades – 18 ocorrências indicadas por sete professores de seis *campi*.

⁸⁴ Dentre outras qualificações e características, José Francisco Soares possui doutorado em Estatística pela *University of Wisconsin – Madison* e pós-doutorado em Educação pela *University of Michigan – Ann Arbor*. É professor titular aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde continua suas atividades de pesquisa no Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME). Na área de avaliação educacional, foi membro do comitê consultivo do Inep, membro do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação e membro do Conselho Nacional de Educação de 2012 a 2014. Informações disponíveis na Plataforma Currículo Lattes – ID Lattes: 6451374618980002. Acesso em: 10 set. 2019.

De acordo com os professores-narradores, o Enem como acesso ao ensino superior é importante, principalmente em relação às *“pessoas que têm vulnerabilidade social, que têm uma situação de dificuldade e conseguem fazer essa prova na sua cidade, próximo de onde ele mora para depois decidir a vida e tentar outros auxílios que possam manter o ensino superior”* (C2H). Os docentes mencionam a facilidade proporcionada pelo Exame para que os estudantes de qualquer região concorram a vagas em universidades de todo o território nacional. Lembram a dificuldade dos vestibulares que, muitas vezes, demandavam viagens dos candidatos a cidades específicas, o que gerava desgaste financeiro e emocional dos jovens e de suas famílias, além de excluir os que não tinham condições para esse deslocamento.

Outro aspecto que agregou a adesão dos docentes foi a possibilidade de intercâmbio de valores, culturas e conhecimentos entre os estudantes de regiões brasileiras diversas: *“Considero esse intercâmbio entre regiões proporcionado pelo Enem fantástico”* (C2LP). De acordo com o professor, o intercâmbio é realizado tanto quando o jovem deixa a região e leva sua cultura a outra localidade como no momento em que retorna à cidade de origem, trazendo valores, conhecimentos e culturas variadas.

Em outra vertente, houve o registro de adesão ao Enem quando associado a políticas de inclusão, como as cotas e o Prouni, ressaltando que o Exame consegue realizar essa mobilidade porque ancora-se pelo Sisu, ou seja, compreende o processo do Enem, o que não significa a adesão, especificamente, à prova. Assim, encontramos registros de resistência ao Exame, quando apartado da política de cotas, em razão da diferença da qualidade de ensino oferecida pelas escolas de ensino básico, também referenciada na subcategoria anteriormente abordada, sobretudo a discrepância entre as instituições públicas e privadas:

A educação é uma prova que atende melhor quem estudou mais, quem se dedicou mais, quem se preparou durante os três anos com mais afinco, e isso as escolas públicas, de maneira geral, não conseguem oferecer. Então, nessa perspectiva, ele não é justo. Não é justo com todos. Na verdade, se não fosse a política de cotas, essas pessoas que não conseguem ser contempladas com uma boa educação básica não conseguiriam alcançar, e não é culpa delas muitas vezes (CH5).

Para a professora-narradora, o Enem pressupõe que todos os estudantes recebem a mesma educação, que partem de um mesmo nível de ensino para o processo de aprendizagem, o que não ocorre de fato. Em pesquisa sobre determinantes do desempenho educacional dos IFs no Enem, Dutra *et al.* (2019) identificaram que os Institutos cujos alunos têm melhores condições de necessidades básicas apresentaram índices de desempenho superiores aos demais. De acordo com os autores, os fatores sociocultural e econômico-familiar determinam

o aprimoramento da *performance* educacional, no sentido de possibilitarem meios para que isso ocorra. Esse resultado ancora as narrativas dos professores, em se tratando da preocupação com a qualidade do ensino básico.

A falta de transparência da atribuição de notas no Exame foi identificada como um aspecto de resistência ao processo:

Hoje, utiliza-se a TRI, tentando evitar que algum aluno chute as respostas. Entendo que a proposta é muito boa, mas não se sabe ao certo quanto vale cada questão [...]. Isso torna difícil para a sociedade acompanhar. Então, a meu ver, nesse aspecto, é pouco transparente (C2LP).

Ainda que haja aspectos científicos que ancoram a TRI, muitas pessoas, inclusive os estudantes, não conseguem compreender como se procede a atribuição de notas no exame, o que gera insegurança em relação ao Enem. Outro aspecto de resistência em relação ao Enem como mecanismo de acesso ao ensino superior foi a evasão dos alunos iniciantes:

Os alunos vêm, ficam algumas semanas ou um mês e saem[...]. Talvez, esse problema seja não do Enem em si, mas do Sisú, desse sistema integrado. Poderia ser com a avaliação do Enem, mas não nessa forma que o aluno coloca apenas duas opções, mas há muitas chamadas. Muitos alunos entram depois que inicia o período, porque vai rodando a lista no Sisú (C6LP).

Frequentemente, os estudantes ingressam em um curso porque a nota do Enem foi suficiente para isso e insuficiente para o curso que eles queriam. Com as sequenciais chamadas da lista de espera, os alunos podem ingressar em outra graduação, talvez na que eles quiseram ter ingressado inicialmente, o que os leva a abandonarem o curso da primeira matrícula. Entretanto, os narradores ressaltam que esse não é um problema do exame em si, e sim do Sisú. Trata-se de uma resistência provocada por uma dificuldade alheia à prova, mas relacionada ao processo como um todo.

Na narrativa de C6H, a resistência ao Enem estende-se ao fato de o jovem precisar escolher precocemente, ao final do ensino médio, uma carreira: “Então, na verdade, o Enem, na minha cabeça, soa como a angústia do jovem de ter que decidir o que ele vai fazer para o resto da vida, ainda que a vida seja muito ampla”. Para a professora-narradora, a cultura de obrigatoriedade de fazer o Exame e ingressar no ensino superior logo após a conclusão do nível médio é um elemento castrador das possibilidades de escolha dos jovens que podem, inclusive, optar por não ingressar em um curso superior e seguir a carreira de técnicos.

Dificuldades apresentadas pelos docentes de História e de Língua Portuguesa em relação a essa subcategoria retomam os aspectos de resistência a partir de outra perspectiva. Os professores destacaram a dificuldade dos alunos em acompanhar as inúmeras chamadas do

Sisu para matrícula, em um movimento que os leva a viver sob constante incerteza a respeito do ingresso no ensino superior e, conseqüentemente do próprio futuro.

As mudanças em relação à prova que, segundo os professores, tem se tornado mais conteudista a cada ano, também foram apontadas como dificuldade de acesso, porque os docentes precisam ajustar saberes e práticas a essas modificações, algo possível somente após a aplicação da prova. Os ajustes requeridos não alcançam os estudantes que realizaram a edição do Enem na qual diagnosticaram as mudanças na prova, e isso pode influenciar no acesso desses alunos ao ensino superior. Além disso, os ajustes perpassam outro elemento anteriormente referenciado: a qualidade da educação ofertada em contraposição ao desempenho requerido para o acesso a uma graduação.

Por meio da análise desta categoria, com foco nos contextos de prática e efeitos dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM, notamos que tanto a prática como os saberes desses profissionais são influenciados pelo Enem enquanto instrumento educacional, seja na avaliação do aproveitamento dos estudantes concluintes do ensino médio, seja como mecanismo de acesso dos alunos ao ensino superior. Verificamos que, em relação ao primeiro aspecto, houve maior percentual de ocorrências que indicaram resistências, e, no que tange ao segundo, maior recorrência de adesões.

5.7 O Enem como política pública de educação e seu papel na composição da justiça social

Entendemos que o Enem, somado aos procedimentos que o compõem e o caracterizam como um processo, pode ir além da característica instrumentalizadora de avaliar o desempenho dos alunos do ensino médio e de acesso ao ensino superior. Assumimos a possibilidade de que o Exame seja compreendido como política pública de educação.

Nesses termos, Saviani (2008, p. 7) postula que:

A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro.

Diante dos pressupostos da política educacional citados por Saviani (2008), para compreendermos o Enem como política pública de educação, no contexto desta investigação, precisamos verificar o alcance do Exame de acordo com as percepções dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM.

Acerca da questão da justiça social, Azevedo (2013) explica que existem diversas interpretações, como Hayek⁸⁵ (1985), para quem a justiça social é uma meta inatingível e faz parte da categoria do absurdo. Com entendimento diverso, tal estudioso cita Bourdier⁸⁶ (2002) e seu compromisso com a justiça social, e Hobsbawn⁸⁷ (2012), para quem a injustiça social deve ser denunciada e combatida.

Para Azevedo (2013, p. 131), “igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade”; logo, colocamos em pauta as políticas públicas de educação como promotoras de justiça social. Enquanto isso, Mühl e Mainardi (2019, p. 740) explicam que esse tipo de justiça é tarefa dos educadores, mas nem sempre esse papel é cumprido; ademais, “a educação é um dos principais mecanismos das sociedades e dos estados democráticos para a realização da justiça social”.

O conceito de justiça social tem sido associado ao de igualdade de oportunidades (RAWLS, 1993). Entretanto, é preciso cuidar para que tal igualdade não ratifique uma pseudomeritocracia. Em relação a esse elemento, Estêvão (2016, p. 51-52) afirma que:

Se compreendido como mera justiça na distribuição de inputs de escolarização ou de acordo com a ideia de cada um receber segundo a sua contribuição, o princípio da igualdade de oportunidades pode revelar-se muito útil para incutir uma racionalidade particularmente competitiva, meritocrática, coerente com um certo privatismo e individualismo, tão acarinhados pelo mundo mercantil. Pelo contrário, se reivindicarmos a igualdade de oportunidades igualitária em nome da racionalidade cívica, tal gesto equivale a afirmar valores e pressupostos que estruturam a reivindicação coletiva, solidária e cidadã.

Com a afirmação de “valores e pressupostos que estruturam a reivindicação coletiva, solidária e cidadã” (ESTÊVÃO, 2016, p. 52), procuramos verificar as contribuições do Enem como política pública de educação e, conseqüentemente, colaborador na realização da justiça social. Buscamos, nas narrativas dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM, os aspectos significativos a respeito do Exame como política pública de educação e seu papel na composição do referido tipo de justiça.

O Quadro 39 apresenta os resultados da análise das narrativas para esta categoria:

⁸⁵ “Expoente da Escola Austríaca e do liberalismo ortodoxo” (AZEVEDO, 2013, p. 130).

⁸⁶ “Profundo conhecedor do fenômeno da reprodução social e das diversas espécies de violência simbólica” (AZEVEDO, 2013, p. 130).

⁸⁷ “Historiador marxista britânico” (AZEVEDO, 2013, p. 131).

Quadro 39 – Categoria 6: O Enem como política pública de educação e seu papel na composição da justiça social: aspectos significativos. Entrevistas narrativas

Subcategorias	Ocorrências		Fragmentos das narrativas
Aspectos positivos	C1H	6	<i>Hoje, é possível ver as classes populares tendo acesso à universidade [...].</i>
	C1LP	12	<i>Essa parcela que recebemos de alunos mais carentes e das escolas públicas, talvez, antes, nem pensasse em entrar na universidade ou, se pensasse, ficaria muito mais difícil.</i>
	C2H	17	<i>As coisas têm de funcionar como uma teia, porque, por exemplo, existem os processos da assistência estudantil, moradia, auxílio moradia, que vão casando com essa ideia de ampliar o ensino superior.</i>
	C2LP	6	<i>É importante que haja essa movimentação no país. Isso é um tipo de justiça social.</i>
	C3H	7	<i>Não consigo pensar em um instrumento avaliativo posto ou pensado até o momento que acene ou que vá na direção de uma promoção de igualdade social melhor que o Enem e, depois do Sisu, ainda mais.</i>
	C3LP	13	<i>[...] sabemos que ter acesso ao ensino superior ainda é uma forma de ascensão social; então, a pessoa consegue.</i>
	C4H	10	<i>É inclusão social, porque é uma inclusão social chegar à universidade, principalmente à universidade pública, ter acesso a programas de pesquisa, extensão, assistência estudantil.</i>
	C4LP	6	<i>Quanto à justiça social, talvez, haja interferência do Enem em razão da mobilidade.</i>
	C5H	3	<i>[...] penso que o Enem contribui. A prova, da maneira como ela é feita, contribui para a justiça social.</i>
	C5LP	3	<i>[...] os alunos chegam à universidade, ao Instituto Federal, em situação de igualdade.</i>
	C6H	15	<i>O Enem, enquanto política, oferece isso, e não tiro isso da minha vista. Ele oferece que a pessoa no Amazonas possa aprender a mesma coisa que a pessoa do Rio de Janeiro.</i>
	C6LP	14	<i>Em alguma medida, em alguns casos, o Enem pode ser um facilitador para que haja justiça social.</i>
	C7H	4	<i>O Enem é um instrumento para facilitar a vida daqueles que não tiveram, não têm condições financeiras mesmo de fazer essas provas, de conseguir vagas nas universidades públicas.</i>
	C8H	7	<i>O Enem, como política educacional, contribui para traçar um raio-X e, a partir desse raio-X, o poder público pode implementar políticas sociais.</i>
	C8LP	2	<i>[...] não que eu tenha perdido essa crença de acreditar que o Enem pode atender os alunos que não tenham um acesso ou uma educação formal de qualidade.</i>
Total: 126			
Aspectos negativos	C1H	1	<i>[...] embora os cursos mais concorridos, de maior valorização profissional, ainda tenham o filtro muito mais difícil de entrar, com certeza.</i>

	C3H	2	<i>Temos muitos problemas com o Sisu, porque precisamos responder, enquanto instituição, à evasão, e não encontramos uma maneira de responder a essa evasão, tendo o Sisu como nossa porta de entrada para o ensino superior.</i>
	C3LP	1	<i>O número de vagas nas universidades [...] ainda está muito aquém da quantidade de concluintes do ensino médio.</i>
	C5H	11	<i>É necessário que essa política ofereça mecanismos ou, pelo menos, deve ser um mecanismo, a meu ver, de melhorar o ensino básico para aqueles que precisam.</i>
	C5LP	16	<i>Continuamos no modelo de educação bem elitizada: quem são os primeiros, quem são os segundos, quem são os terceiros e quem são os que podem fazer uma reles licenciatura e ser professor.</i>
	C6H	10	<i>O Enem tenta contribuir com a justiça social, mas, como ele não estava dando conta, chegaram as cotas. Só que a cota não consegue sozinha – é necessário investimento na educação de qualidade.</i>
	C6LP	9	<i>Há uma defasagem do aluno e que o governo tenta suprir no Enem.</i>
	C7LP	4	<i>Do modo como entendo, questiono como o aluno vai ter uma noção de realidade social durante uma prova, se ele não foi preparado anteriormente para isso.</i>
	C8H	1	<i>Porém, não na proporção que deveria.</i>
	Total:	52	
Total de ocorrências: 178			

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa (2018).

Para a subcategoria que relaciona o Enem como política pública de educação e seu papel na composição da justiça social a aspectos positivos, obtivemos 126 ocorrências, registradas por 15 professores-narradores nos oito *campi* de investigação. Quanto aos aspectos negativos, houve 52 registros realizados por nove docentes em seis *campi*.

Nesse contexto, podemos inferir que, para os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM, o Enem desempenha um papel em relação à justiça social, mas não de forma ampla, pois existem aspectos que comprometem esse desempenho. Como identificamos nas narrativas, o Exame colabora com a justiça social no sentido de caminhar rumo à aproximação da equidade de oportunidades e da diminuição das desigualdades no acesso ao ensino superior.

A questão da mobilidade é bastante significativa para a composição do Enem com a justiça social nas narrativas dos professores. O fato de os estudantes não precisarem se deslocar das cidades onde moram para realizar as provas em outro lugar é abordado como um elemento positivo, pois muitos deles não teriam condições financeiras para prestar o Exame em outros municípios. Da forma como estão organizadas a realização da prova e a distribuição das vagas via Sisu, os candidatos podem concorrer ao acesso em qualquer

universidade pública do país. Os narradores apontaram também o aumento do número de vagas nas IES públicas como um aspecto positivo para oportunizar o acesso e colaborar com a justiça social.

Precisamos aclarar, entretanto, que os professores-narradores ratificaram que o Enem, sozinho, não consegue essa aproximação da justiça social. Além da política de cotas e da composição do Exame com iniciativas como Prouni e Fies, que tentam colaborar com a democratização do acesso ao ensino superior, ele precisa estar associado a outros programas: *“As coisas têm de funcionar como uma teia, porque, por exemplo, existem os processos da assistência estudantil, moradia, auxílio moradia, que vão casando com essa ideia de ampliar o ensino superior”* (CH2). A ausência dessas ações pode gerar a evasão dos estudantes por falta de recursos para mantê-los na universidade e, ainda que o acesso tenha sido parcialmente democratizado, a tentativa de promover a justiça social fica prejudicada.

Ademais, os professores-narradores destacaram que a ampliação do número de vagas não foi suficiente para suprir a demanda do acesso ao ensino superior, a exemplo de C3LP:

O número de vagas nas universidades teve uma melhora de um tempo para cá, mas ainda está muito aquém da quantidade de concluintes do ensino médio. Essa conta nunca fecha, pois precisa ampliar o número de cursos, o número de universidades. Mas isso depende de ações de médio e longo prazo e está inviabilizado com o congelamento, por 20 anos, dos investimentos para saúde e educação. Se isso não se reverter, a perspectiva de se efetivar um quadro de vagas de universidade para todos está muito longe de se realizar.

O contexto político e as prioridades de cada governo são decisivos para a educação de um país e refletem o viés educacional que os governos pretendem para seu povo. Desde que foi criado, implantado e implementado, o Enem e as várias mudanças pelas quais passou representam os ideais de educação dos gestores do MEC e compõem o conjunto de políticas públicas no Brasil:

O processo do Enem é fruto de um modo de determinado governo encarar o país que esse próprio governo gerencia. Entendo o Enem como reflexo de política educacional de um governo, não seu ponto final, mas uma consequência do modo como determinado governo vê a educação (C7LP).

Assim, para que o Enem colabore com a justiça social, ela deve, necessariamente, ser um objetivo governamental. Para os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM, o Enem, ao realizar o diagnóstico a respeito das áreas do conhecimento, das regiões brasileiras e das escolas que precisam de mais atenção, tenta colaborar com a justiça social, mas só a vontade política pode fazer com que ela se concretize de fato.

Essa vertente perpassa também as narrativas dos professores, no que se refere à tentativa do Enem em colaborar com a justiça social e ao respectivo impedimento ocasionado pela qualidade da educação básica: *“O Enem tenta contribuir com a justiça social, mas, como ele não estava dando conta, chegaram as cotas. Só que a cota não consegue sozinha – é necessário investimento na educação de qualidade”*(C6H). No entendimento desses docentes, o Exame integra um processo que pode contribuir com a justiça social, mas será efetivado somente com a melhoria da qualidade da educação básica, para que os estudantes cheguem ao Enem com equidade de aprendizagem e, consequentemente, de acesso.

Como vimos, o desempenho dos alunos e a qualidade da educação, além dos aspectos didático-pedagógicos, estão relacionados aos fatores sociais e econômicos dos estudantes e de suas famílias (SOARES, 2005; DUTRA *et al.*, 2019; RAMOS, 2018). A intervenção nesses fatores depende muito mais da vontade política do que das ações escolares: se empreendida essa vontade e estabelecida a educação de qualidade, certamente, esta poderá otimizar os fatores sociais e econômicos dos discentes e seus familiares. Dessa forma, seria criado um movimento cíclico do bem: a melhoria das condições socioeconômicas ancora e favorece a educação e vice-versa.

Também depreendemos que os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM reconhecem que o Enem, associado à política de cotas e ao Sisu, colabora para a justiça social, em se tratando da ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior e do fornecimento de dados suficientes para a identificação dos contextos que requerem a implantação de políticas públicas educacionais específicas. Há de se considerar, porém, que o Exame deve juntar-se a outros programas para que as oportunidades se concretizem. Esse processo é apenas parte de um caminho que precisa ser reiniciado a partir da melhoria da qualidade da educação básica.

Ao encerrarmos este tópico, ratificamos que, de acordo com a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), no contexto da prática - que, nesta investigação, corresponde a cada uma das categorias analisadas e a seu conjunto -, a política pública, por meio das interpretações dos profissionais atuantes nesse contexto, pode ser recriada em consonância às alterações sofridas; e, no contexto dos efeitos ou resultados, compreendem-se os impactos e as interações de possíveis desigualdades (MAINARDES, 2006).

No IFTM, os professores reinterpretaram e recriaram o Enem de acordo com seus conhecimentos, experiências e especificidades dos IFs. Esses processos ocasionaram diversos efeitos nos saberes e nas práticas docentes, como pudemos observar nas análises. Ao considerarmos que, na Abordagem do Ciclo de Políticas, os contextos desenvolvem-se a partir

de inter-relações não lineares e não sequenciais (BALL; BOWE, 1992), não cabe a separação entre os contextos da prática e dos efeitos, pois, até aqui, observamos e compreendemos, desde o contexto da prática, os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM.

5.8 Os efeitos mais visíveis do Enem: as percepções dos professores-narradores

Além dos efeitos gerados pelo Enem nos saberes e nas práticas dos professores, procuramos entender os efeitos que o exame produziu (e produz) e que são imediatamente percebidos pelos professores-narradores. Assim, refletimos sobre as implicações mais visíveis do Exame, de acordo com a percepção dos entrevistados, para a escola, os docentes e os alunos.

Em relação à escola, os professores disseram que o ranking do Enem incentiva a abordagem do Exame e até a preparação dos estudantes para participarem do processo. Pais, professores e, principalmente, alunos cobram das escolas que elas tenham um bom posicionamento no ranking do Enem.

Nesta investigação, não objetivamos tratar da classificação do IFTM no ranking do Enem. Mesmo assim, os professores-narradores abordaram a temática e declararam o bom posicionamento do IFTM entre as escolas públicas e particulares nas cidades onde estão as unidades dessa instituição. Entretanto, de acordo com as narrativas dos docentes, parece ser consenso entre os gestores que alcançar uma boa classificação no ranking do Exame não é objetivo do Instituto:

[...] como o curso é integrado, muita gente, de professores até gestores da escola, apesar de exaltarem o bom desempenho dos alunos nossos no Enem – que é um dos melhores da cidade, já vem sendo o melhor nos últimos cinco anos e até um pouco mais –,entendem que esse não é o foco da instituição. O nosso ensino é profissionalizante e integrado (C4H).

A gestão divulga, se orgulha, mas, até então, não há cobranças sobre a nota no Enem. Isso nunca foi falado, apesar de ser um ponto positivo e do reconhecimento da gestão. Não existe esse direcionamento, não é esse o direcionamento nosso (C6LP).

De fato, existe um reconhecimento social, e a classificação dos *campi*, nas cidades onde se localizam, tem dado visibilidade ao IFTM. Entretanto, também existe a consciência de que alcançar boas colocações no ranking do Enem não é o objetivo do Instituto, algo que tem acontecido como resultado do trabalho realizado.

A questão do ranking nos leva a outro efeito do Enem apontado pelos professores: o diagnóstico das escolas que obtêm resultados satisfatórios e das que não conseguem. A partir disso, podemos verificar causas e promover políticas educacionais que visem empreender resoluções para os problemas identificados. Ao tratarem desse efeito, professores como C8H chamam a atenção para o fato de não se responsabilizar as escolas pelos resultados obtidos: *“Embora existam diferenças e algumas escolas não consigam dar resultado esperado, às vezes, não é por incompetência do professor ou da própria escola; há um fundamento social e estrutural importante”*. Essa observação é importante, porque, frequentemente, as instituições de ensino são rotuladas por questões que independem de suas competências.

Outro efeito do Enem citado pelos docentes, no tocante às escolas, foi a presença de discussões a respeito do tema. Esses debates visam encontrar um equilíbrio entre abordar ou não o Enem nas aulas e nas práticas de ensino em geral. Essa preocupação justifica-se por duas vertentes: a primeira diz que, no IFTM, o ensino é técnico e profissionalizante e não deve abordar o Exame; e a segunda demonstra que, no Instituto, o ensino é integrado e, portanto, inclui o ensino médio e precisa tratar do Enem.

Pelo que pudemos depreender das narrativas, esse ainda é um debate presente no contexto do IFTM. Entretanto, de acordo com os resultados obtidos em relação aos efeitos do Enem nos saberes e nas práticas dos professores, o Exame tem sido contemplado. Inclusive, em alguns casos, os docentes das áreas técnicas colaboram ao elaborarem questões para os simulados do Enem.

A presença de um aluno focado desde o primeiro ano do ensino médio também foi indicada pelos professores-narradores como um efeito do Enem para a escola. Nesse sentido, quando a maioria dos estudantes prestava vestibular, o foco recaía sobre o terceiro ano do ensino médio e o pré-vestibular, sendo direcionado ao tipo de prova aplicado em cada vestibular. Com o advento do Enem, os estudantes passaram a ter a preocupação com o ingresso na universidade desde o primeiro ano, e a escola ganhou um alunado mais concentrado nessa questão.

Outro efeito do Enem para as escolas foi a busca por maior integração das disciplinas para atender ao formato do Enem. Ainda que não seja possível trabalhar de maneira interdisciplinar, de acordo com os professores-narradores, observamos, nos *campi* do IFTM, certa movimentação para desenvolver projetos que integram disciplinas, principalmente as que compõem as mesmas áreas do conhecimento. Essa iniciativa alcança também cursos de redação que envolvem critérios do Exame e cursinhos voltados ao Enem.

A busca pela integração disciplinar, associada às habilidades e competências e aos objetos de estudo constantes na Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009), segundo os professores, perpassa outro efeito do Exame para as escolas, com a adequação dos currículos. Pelo fato de o Enem começar a funcionar como processo seletivo para ingresso no ensino superior, as escolas sentiram a necessidade de adequar os currículos. Entretanto, no IFTM, os currículos escolares não assumiram, necessariamente, a referida matriz, ficando a cargo dos docentes, investidos de sua autonomia, a decisão por integrá-la em seus planejamentos e currículos reais.

De acordo com os professores-narradores, o Enem colabora para pensar uma revisão dos processos avaliativos. Cobra-se do docente um ajuste à realidade das novas gerações, que inclui a constante renovação dos processos tecnológicos e a disponibilização do conhecimento em âmbito global. Configura-se, assim, a necessidade de surgir procedimentos avaliativos que estejam em consonância às novas e diferentes necessidades dos estudantes, visto que: *“A revisão da avaliação obriga-nos a olhar para nós mesmos enquanto escola e enquanto professores. Se os alunos passarão por uma avaliação que requer deles certas habilidades, precisamos pensar até que ponto estamos contribuindo para isso ou não”* (C3H). Nesse contexto, o Enem surgiu como uma avaliação que propõe acompanhar as mudanças e atender a algumas dessas necessidades.

Em relação aos efeitos para os professores, os entrevistados disseram que os alunos cobram o comprometimento com o Enem, algo visto como um efeito do exame para os docentes: *“Se o aluno vislumbra o Enem como um caminho para a formação dele, para a trajetória dele, ele vai querer exigir do educador também um comprometimento, para que nós educadores também possamos ajudar na formação desse aluno, para que ele faça a prova do Enem”* (C6H). Desse modo, os professores buscam resolver as provas do Enem e estudar as características do Exame, para atender à demanda dos alunos e orientá-los.

Notamos que o Enem impactou os saberes dos professores, que buscam novos conhecimentos. As narrativas mostraram que houve reflexão sobre a ação docente e na ação (SCHÖN, 2000), o que acarretou mudanças nos planejamentos e nas metodologias de ensino, que passaram a integrar questões do exame e a resolução de problemas, para atender à demanda posta pelo Enem, que traz questões nesse formato.

O tipo de questões do Enem passou a compor as avaliações elaboradas e aplicadas pelos professores:

Existe uma marca, as minhas provas são questões de Enem. Eu faço questão de formar. Nunca vou fechar os olhos para isso, porque estou servindo a esses jovens que vão passar pelo Enem. A meu contragosto, eu querendo ou não, eu gostando ou não do Enem, eles vão encontrar o Enem (C6H).

De fato, o conjunto dos efeitos do Enem sobre os professores gera outro efeito percebido pelos entrevistados: o aprisionamento dos docentes ao padrão avaliativo do Exame. Às vezes, eles se sentem reféns do Enem, tanto no que se refere ao tipo de prova e ao currículo, como à tipologia da produção textual, que direciona o ensino e a aprendizagem para a dissertação argumentativa. Entretanto, os professores-narradores pontuaram que, no IFTM, têm bastante autonomia em relação ao Exame, e cabe a eles a decisão sobre incluí-lo ou não nos saberes e nas práticas docentes. Assim, esse aprisionamento é consequência do Enem, e não uma imposição institucional.

No que tange à interdisciplinaridade e contextualização, aspectos que caracterizam o Enem em sua idealização, um professor-narrador relatou que, antes do Exame, ele já trabalhava dessa forma; logo, o Enem não influenciou sua prática: *“O Enem não mudou a minha prática porque sempre fui a favor de uma prática que contextualize. Eu já tinha esse viés. Fui formado nesse viés”* (C7LP). A maioria dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM procurou trabalhar de modo mais integrado em decorrência do Enem, seja no planejamento e desenvolvimento de projetos interdisciplinares, seja no cotidiano das aulas, ao abordarem os temas específicos de forma mais ampla e contextualizada, com olhares mais abertos às diversas questões que envolvem cada disciplina. Nesse caso, a ampliação da integração disciplinar é também um efeito do Exame.

Quanto aos alunos, os professores-narradores pontuaram que um dos principais efeitos do Enem é que o Exame tem se configurado como um marco na vida dos estudantes, uma referência, o que gera expectativas relativas à passagem dos alunos pelo Exame. Esse entendimento também integra o pensamento de Hollas e Bernardi (2019, p. 2), para quem o Enem “se tornou um exame histórico para a educação brasileira”. Segundo os entrevistados, devido à ampliação do acesso, o Enem causou nos alunos a sensação de que é possível cursar o ensino superior: *“[...] o Enem muda a perspectiva. Queira ou não, são milhares e milhares de vagas no Brasil inteiro; então, a chance de passar é maior, mesmo que o aluno não vá cursar depois. Penso que o Enem traz um ganho nesse sentido”* (C7H). Ainda de acordo com os docentes, mais do que expectativa, o Enem tem sido esperança para muitos jovens, em se tratando de cursar uma graduação e ter uma vida melhor, principalmente os que vivem em condições sociais vulneráveis.

Diante desse cenário, os docentes disseram que o Enem atribui, ao estudante, grande responsabilidade pela entrada na universidade, e o fracasso imprime sofrimento a ele, porque o Enem individualiza sua responsabilidade. Alvarenga e Mazzotti (2018, p. 4) asseveram que “as avaliações institucionalizadas categorizam os estudantes, definem os resultados de sucesso e de fracasso escolar, projetados como índices de desenvolvimento social”; logo, quando o discente não aprende suficientemente para lograr êxito no Exame, ele transfere a responsabilidade do fracasso aos professores e à escola.

De acordo com os professores-narradores, o Enem “envereda” pelo caminho da individualização da responsabilidade, pois passa a impressão de que a oportunidade de acesso, para a maioria das pessoas que concluíram o ensino médio, exime o Estado das demais responsabilidades:

O Enem aparece como o mecanismo que dá oportunidade, e ele individualiza, transfere; é uma questão de lógica de direitos e deveres. O Enem está dando os direitos, e os alunos têm o dever de responder por isso; então, é uma política muito bem articulada nesse sentido (C5LP).

Como é de conhecimento no campo educacional, há vários fatores que contribuem para o sucesso ou fracasso escolar. Não é coerente responsabilizar apenas os estudantes, os professores e a escola pelos resultados nas avaliações, pois é dever do Estado proporcionar educação estruturada e de qualidade durante todo o ensino básico. Isso é primordial para garantir que haja, de fato, equilíbrio nas oportunidades de acesso ao ensino superior.

Nesse contexto, segundo os professores-narradores, os alunos apresentam grande interesse pelo Enem e solicitam enfaticamente a eles a preparação para realizarem o Exame. Os estudantes colocam a necessidade de aprender os conteúdos sob o formato de solução de problemas; construir os conhecimentos de forma integral, não fragmentada, indo ao encontro da interdisciplinaridade; e direcionar o currículo conforme o Enem.

Enfim, esses são os efeitos do Enem vistos pelos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM como os mais visíveis para a escola, os docentes e os alunos. Nas narrativas, os professores reafirmaram que muitos estudantes do Instituto podem optar por não fazer o Exame, ao passo que há também os que querem seguir com as carreiras de técnicos. Por isso, de acordo com os relatos, os professores cuidam para que os discentes recebam uma formação integral e não sejam “robotizados”, ainda que haja a preocupação de inserir o Enem nos saberes e nas práticas docentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propusemos a realizar esta investigação, tínhamos percepções a respeito dos principais aspectos que a compõem; entretanto, elas não nos ofereciam segurança conceitual e se revelavam como impressões. Com base no diálogo com os professores e os autores, compreendemos cada um desses elementos e construímos concepções sujeitas a mudanças, como as coisas que agem sobre as pessoas e suas vidas em uma lógica reversa entre quem deve exercer ou sofrer a ação.

Os movimentos de pesquisa, ora prazerosos, ora angustiantes, indubitavelmente fortaleceram a formação das investigadoras, alinhadas ao estudo das ciências humanas e da educação. Ratificamos o entendimento de que os critérios científicos também são mutáveis e não escapam aos efeitos do tempo histórico, político e social em que se inserem.

Tais movimentos nos tornaram profissionais mais reflexivas e capazes de entender que, por mais que se estude, ainda há muito a aprender. Saboreamos a certeza de que ensinar é uma das maiores responsabilidades em um conjunto de profissões sistematizado pela sociedade em que vivemos, mesmo que alguns dos gestores do Estado brasileiro não tenham se acercado dessa evidência.

Para redigirmos estas considerações que sintetizam nossa compreensão a respeito dos resultados encontrados, retomamos o objetivo e a questão que norteiam a investigação: compreender os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM.

Ao revisitarmos a história e os marcos jurídico-normativos do Enem como política pública educacional no Brasil, compreendemos que o Exame sofreu diversas mudanças desde sua implantação. Expressam as orientações e proposições políticas dos diferentes governos, numa perspectiva *top-down*, impactaram (e impactam) a vida e o futuro de milhares de brasileiros, em especial, dos jovens concluintes do ensino médio e suas famílias.

Evidenciamos, como principal mudança no Exame, a implantação do Novo Enem, em 2009, quando as IES públicas passaram a usar efetivamente os resultados das provas para o ingresso dos brasileiros no ensino superior dessas instituições. Desde então, o Enem acumulou as funções de avaliação do desempenho dos alunos concluintes do ensino médio e de processo seletivo para acesso à universidade. Essa ação mudou o cenário dos processos seletivos de acesso ao ensino superior no país, tornando o Enem uma etapa da vida dos jovens brasileiros. O Fies também passou a usar a pontuação do Enem como critério de concessão do financiamento.

Outra mudança significativa no processo da política pública foi a decisão do Inep em deixar de divulgar o ranking do Enem por escola. Essa prática, cujo objetivo original era incentivar a melhoria da qualidade da educação, tornou-se uma marca que classificava as escolas como boas ou ruins, desconsiderando as especificidades e os contextos regionais, sociais e políticos de cada estabelecimento de ensino.

Um dos efeitos verificados com o ranking produzido pelo Enem foi o incentivo ao mercado educacional no que se refere à demanda por escolas, cursos e materiais que oferecessem uma preparação eficiente ou orientada para a classificação dos estudantes no Exame, o que passou a significar o acesso aos cursos superiores mais concorridos das melhores universidades. Nessa vertente, outro efeito foi sentido na sociedade, qual seja a culpabilização de alunos, professores, gestores e espaços escolares que não alcançavam uma posição elevada no ranking, sem relativizar aspectos sociais e culturais amplos. Apesar da iniciativa do Inep (2016) de não mais divulgar a referida classificação, a lógica mercadológica prevaleceu, e alguns meios de comunicação⁸⁸ coletam os microdados do Enem disponibilizados pelo Inep para possibilitar a consulta do ranking das escolas no Exame, atendendo aos interesses do mercado.

Ao diagnosticarmos o contexto escolar do IFTM, as condições de oferta e a proposta pedagógica do Instituto, averiguamos que o Instituto e seus *campi* apresentam uma capilaridade em atendimento à política pública implementada por meio do Plano de Expansão da Rede Federal de EPCT (2005). O IFTM integra um conjunto de instituições educacionais (nove *campi*) com características específicas em cada município. Ofertam desde o ensino médio básico e técnico até graduações e pós-graduações *lato e stricto sensu*. A amplitude da oferta influencia o perfil dos professores dos ensinos básico, técnico e tecnológico, pois, na prática, os profissionais são demandados a atuar em vários níveis e modalidades de ensino.

O perfil dos docentes de História e de Língua Portuguesa do IFTM atende a essa necessidade formativa: a maioria possui licenciatura, ou seja, tem formação específica da disciplina e formação pedagógica; e pós-graduação, *lato e stricto sensu*.

Identificamos que as condições de trabalho são consideradas adequadas, os docentes possuem níveis salariais superiores aos dos professores da rede pública estadual, integram a

⁸⁸ Exemplos de meios de comunicação que possibilitam a consulta sobre a posição das escolas no Enem por escola: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2018.shtml>>; <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/05/g1-lanca-ferramenta-com-informacoes-de-todas-as-escolas-do-brasil.ghtml>>; <<https://enemporescola.com.br/escola/31158151/medias>>. Acesso em: 1º dez. 2019.

carreira docente EBTB federal e regime de trabalho de 40h DE. Além disso, há incentivo à formação permanente.

Ao analisarmos as concepções dos professores colaboradores de História e de Língua Portuguesa em relação aos efeitos do Enem, constatamos que, no decorrer do desenvolvimento profissional, houve deslocamentos e rupturas das concepções que possuíam sobre o Exame em diferentes épocas. Nesta investigação, o registro de deslocamentos das concepções foi maior do que o de rupturas em relação ao Enem.

Identificamos e registramos também efeitos do Enem relativos a adesões, resistências e dificuldades dos docentes de História e de Língua Portuguesa do IFTM em relação ao Enem que evidenciam sua adesão, indicam resistência ou caracterizam dificuldades desses profissionais no que tange ao Exame. Há, pois, posicionamentos divergentes entre os professores colaboradores sobre o mesmo aspecto.

Os principais efeitos do Enem identificados nas vozes dos professores foram: oportunidade de acesso; tipo de conhecimento mobilizado pelo Enem; preparação/treinamento para o Enem; interdisciplinaridade e contextualização dos saberes e das práticas; características e exigências das questões das provas; caráter avaliativo do Enem; mudanças nos currículos e nas práticas docentes; caráter diagnóstico do Enem (aprendizagem, ensino); relações entre o Enem e o ensino técnico ofertado pelo IFTM; características de inclusão/exclusão do Enem; condições e logística de realização das provas; necessidade de ajustes no Enem.

No que diz respeito à interdisciplinaridade (História e Língua Portuguesa), ficou evidente o efeito do Enem nos saberes e nas práticas dos professores colaboradores. Eles registraram a busca pelo conhecimento interdisciplinar, além da realização de ações interdisciplinares e o esforço por assumirem uma atitude de igual teor, ainda que haja empecilhos e dificuldades. Para os professores colaboradores, existem relações entre as disciplinas História e Língua Portuguesa, e a interdisciplinaridade entre elas não só é possível como necessária para a construção do conhecimento. Entretanto, os sujeitos investigados declararam que, às vezes, as práticas interdisciplinares são tímidas, devido à organização do currículo do ensino médio no IFTM.

Constatamos que os professores colaboradores têm autonomia e possibilidades em relação ao Enem no IFTM. Entretanto, essa autonomia não se constituiu sem resistência, pois, no Instituto, existe uma corrente de pensamento segundo a qual os IFs devem priorizar o ensino técnico sobre o propedêutico e, conseqüentemente, o desempenho dos estudantes no Enem não deve constituir-se uma preocupação de docentes e alunos. No cenário do embate,

refutamos tal argumento ao alegarmos o caráter integrado do ensino oferecido nos IFs e a relevância das vertentes técnica (formação profissional) e propedêutica (formação geral básica, humana e cidadã).

Quanto às relações entre a Matriz de Referência do Enem (INEP, 2009), o material didático e o currículo desenvolvido pelos docentes em sala de aula, o Exame produz efeitos nos saberes e nas práticas dos professores investigados, principalmente em razão da demanda dos alunos. Ao livro didático, que apresenta aproximação parcial com a referida matriz, os colaboradores acrescentaram outros elementos, como os itens de avaliação do Enem, ao recorrerem a bancos de questões e provas. Considerando as múltiplas determinações do currículo desenvolvido em sala de aula, ressaltamos que a prática e os saberes desses profissionais foram influenciados pela Matriz, uma vez que procuraram conhecer e desenvolver a abordagem de conteúdos por meio de habilidades e competências, como previsto no documento.

Entretanto, tanto os saberes como a prática dos professores colaboradores não se restringem ao Enem. Os docentes também se orientam pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e consideram as relações das disciplinas propedêuticas e as técnicas de cada curso. O Enem integra mas não constitui o foco principal do repertório de saberes e das práticas dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM.

No que tange às concepções dos docentes sobre o Enem como instrumento educacional para avaliação dos concluintes do ensino médio, sublinhamos a resistência dos professores colaboradores, ainda que tenham ocorrido também registros significativos de adesão. Os diálogos revelaram tensões e contradições: apesar de entenderem que o Enem é um instrumento de avaliação do desempenho dos estudantes, que pode contribuir para a realização de diagnósticos importantes em relação ao ensino médio e para a implantação e implementação de políticas e ações que proporcionam a melhoria da qualidade da educação básica, os aspectos de resistência foram mais acentuados nas narrativas dos professores.

Os professores colaboradores destacaram as diferenças do ensino ofertado nos âmbitos federal, estadual e municipal. Considerando que o Exame é aplicado indistintamente aos estudantes advindos de todos os sistemas educacionais, independente das diversidades sociais, regionais e situacionais, os docentes questionaram e relativizaram a validade do Enem como instrumento avaliativo da etapa final da educação básica. Outro elemento relacionado à referida resistência é a descaracterização do aspecto contextual do Exame que, muitas vezes, usa o texto como pretexto, mas não realiza uma contextualização da prova.

No tocante às dificuldades dos professores em relação ao Enem como instrumento avaliativo, sobressaíram-se a unicidade de tipologia textual cobrada na redação (dissertação argumentativa), que exclui gêneros textuais com maior capacidade de estimular a criatividade dos estudantes; a falta de delimitação de conteúdos e obras da Literatura; e a discrepância entre a qualidade do ensino básico e a aprendizagem avaliada no Exame, que desconsidera as diferenças socioeconômicas dos participantes, aspectos diretamente relacionados à qualidade da educação recebida.

Os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM revelaram-se aderentes ao Enem como instrumento de acesso ao ensino superior, desde que associado à política de cotas, sem a qual o Exame corre o risco de corroborar a exclusão e as desigualdades estabelecidas nos vestibulares tradicionais. Eles reconheceram a mobilidade proporcionada pelo fato de o Enem ser realizado na mesma cidade onde moram os participantes, com a possibilidade de acesso pelo Sisu, mas ratificaram que a diferença da qualidade do ensino poderia aprofundar ainda mais as desigualdades sem a aplicação da política de cotas.

Além disso, outros fatores foram apresentados como resistência dos professores em relação ao Enem como instrumento de acesso ao ensino superior: falta de transparência na atribuição das notas do Exame; número de evasão dos alunos ingressantes na educação superior e as consequentes listas de chamadas (aspecto diretamente relacionado ao Sisu e ao processo do Enem, mas não ao exame em si); e alterações no Enem que, muitas vezes, geram dúvidas e inseguranças para os participantes.

Quanto aos efeitos do Enem como política pública de educação e seu papel na composição da justiça social, os professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM explicitaram que o Exame contribui para a justiça social ao aproximar o acesso ao ensino superior de um processo mais democrático. Além disso, a vinculação do Enem a outros programas de políticas educacionais, como o Prouni e o Fies, caminha no sentido de se empenhar por uma justiça social. Entretanto, para esses docentes, a efetivação da justiça social perpassa a equalização da qualidade da educação básica ofertada aos estudantes do ensino básico em todo o território brasileiro. Tal equidade demanda, sobretudo, o alinhamento das vontades políticas para priorizar a educação e os aspectos sociais dos quais decorrem sua qualidade. Enfim, identificamos esses efeitos do Enem ao investigarmos o contexto de prática (BALL; BOWE, 1992) dos professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM. Cientes de que este estudo não encerra o assunto e de que o Enem alinha-se às propostas dos governos que o aplicam, investigações futuras poderão desvelar outros pensamentos,

sentimentos, representações e concepções de docentes em relação ao Enem, no contexto político, social e educacional que nós, brasileiros, passamos a vivenciar a partir de 2019.

Destarte, esperamos que os diálogos ora apresentados sejam socializados com outros atores da educação e se proponham a gerar reflexão a respeito do Enem e de todas as vertentes abordadas. Assim sendo, cada interlocutor, em seu espaço de atuação, a partir do lugar de fala e por meio de saberes e práticas educativas, poderá contribuir, de alguma forma, para a qualidade social da educação e, conseqüentemente, a justiça social.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.
- AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de; PACHECO Eliezer Moreira. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle (Orgs.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017.
- AISENBERG, Beatriz. Ayudar a leer “en sociales”. In: **Escola da Vila**: 30 olhares para o futuro. 2010. Disponível em: <https://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/>. Acesso em: 27 out. 2019.
- ALAB. Associação de Linguística Aplicada do Brasil. **Nota de repúdio da ALAB à MP 746**. 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014_maio_NOTA-DE-REP%C3%9ADIO-DA-ALAB-%C3%80-MP-746.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ALEM, Nathalia Helena; PEREIRA, Júnia Sales. Ensinar História no ensino médio integrado à Educação Técnica Profissional: muitas questões, grandes desafios. **História Hoje**, v. 5, n. 10, p. 46-65, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i10.276>
- ALVARENGA, Claudia Helena Azevedo; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Ensino de artes e literatura transposto para os itens do Enem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230085, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100271&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230085>
- ALVES, João Paulo da Conceição. **Gênese e materialidade da noção de competências na prática pedagógica de professores de uma escola de ensino médio em Macapá/AP**. 2015. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>
- ALVIM, Yara Cristina. Práticas de leitura e de escrita em História: diálogos com os direitos de aprendizagem em História. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, ed. esp., p. 239-257, fev. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22195/2447-5246v0n020152968>
- AMORIM JUNIOR, Jorge Washington de; SCHLINDWEIN, Vanderléia de L. dal Castel; MATOS, Luís Alberto Lourenço de. O trabalho do professor EBTT: entre a exigência do

capital e a possibilidade humana. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1217-1232, set./dez. 2018. Disponível em:
<<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/11894/7863>>. Acesso em: 12 nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22i3.11894>

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
DOI: <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.v22.n40.753>

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2008.

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Moção de Repúdio à aprovação de diretrizes para o ensino médio pelo CNE**. 2018. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARROYO, Miguel G. **Ofício demestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 1, p. 139-154, 2007.

AVELAR, Flavia Juliana de Sousa. **O Inglês no ENEM e na escola: práticas de dois professores do ensino médio**. 263f. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 jan. 2020.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100008>

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, [s.l.], v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 168-199.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Thiago. O que é smartphone e para que serve? **G1-Tecnologia**. Informática. Techtudo, 2011. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2011 dez. o-que-e-smartphone-e-para-que-serve.html>>. Acesso em: 8 jul. 2019.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareshi. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p.17-36.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEBER, Laís Basso Costa. A interdisciplinaridade como princípio organizativo do Enem e da educação escolar: diferentes níveis de especificidade a partir de um mesmo objeto referente. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Anped, 2014.

BERAZA, Miguel A. Zabalza. Novos desafios na formação de professores: discutindo a preparação de professores. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Hipótese, 2019, p. 6-24.

BEZERRA, Holiem Gonçalves. **Ciências Humanas e suas Tecnologias: História** [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11Historia.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2013.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: algumas considerações. **Revista de Teoria da História**, ano 1, n. 3, p. 94-109, jun. 2010.

BORJA, Hermoso. George Steiner: “Estamos matando os sonhos de nossos filhos”. Entrevista com George Steiner. **El País Brasil**, 3 jul.2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016 jun. 29/cultura/1467214901_163889.html>. Acesso em: 10jan. 2020.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anthony. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Advocacia Geral da União. Procuradoria Geral Federal. Procuradoria Regional Federal da 1ª Região. **Agravo de Instrumento n. 0072805-24.2016.4.01.0000/DF**. Agravante: Associação Escola sem Partido. Agravado: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Manifestação sobre Pedido de Antecipação de Tutela Recursal. Procurador: Leonardo Siciliano Pavone. Brasília, 12 jan. 2017. Disponível

em: <<http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/SLINICIALENEM.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Caixa Econômica Federal. **Cadastro NIS**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.caixa.gov.br/cadastros/nis/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2007b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012c**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Pleno. **Parecer n. 22/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012b**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937a.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.

BRASIL. **Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004a**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

BRASIL. **Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007a**. Institui o Programa Brasil Institucionalizado.

BRASIL. **Decreto n. 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos –PNDH-3 e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria, nas capitais dos estados, Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 5 abr.2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011a.** Institui o Programa Ciência sem Fronteiras.

BRASIL. **Decreto n. 60.731, de 19 de maio de 1967.** Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n. 83.935, de 4 de setembro de 1979.** Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica.

BRASIL. Edital n. 6, de 15 de maio de 2015. Exame Nacional do Ensino Médio – Enem 2015. **Diário Oficial da União**, 18 maio 2015.

BRASIL. Edital n. 10, de 14 de abril de 2016. Exame Nacional do Ensino Médio – Enem 2016. **Diário Oficial da União**, 15 abril 2016.

BRASIL. Edital n. 13, de 7 de abril de 2017b. Exame Nacional do Ensino Médio – Enem 2017. **Diário Oficial da União**, 10 abr. 2017.

BRASIL. Edital n. 16, de 20 de março de 2018c. Exame Nacional do Ensino Médio – Enem 2018. **Diário Oficial da União**, 21 mar. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016a.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937b.** Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 2 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BRASIL.Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL.Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005a. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.

BRASIL.Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005b. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

BRASIL.Lei n. 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.

BRASIL.Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

BRASIL.Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011b. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

BRASIL.Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012a. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL.Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a. Conversão da Medida Provisória n. 746, de 2016. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL.Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004b. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências.

BRASIL.Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016b. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

BRASIL.Ministério da Educação.**Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> . Acesso em:7 jan. 2020.

BRASIL.**Parecer n. 15, de 1º de junho de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em:7 jan. 2020.

BRASIL.**Programa Ciência sem Fronteiras:** bolsistas na pós-graduação. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/46981-mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

BRASIL.**Proposta de Emenda à Constituição n. 241/2016, de 15 de junho de 2016c.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal.

BRASIL.**Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018b.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em:7 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. **Cadastro Único:** o que é e para que serve. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/cadastro-unico/o-que-e-e-para-que-serve>>. Acesso em:5 dez. 2018.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da Primeira Região. Seção Judiciária do Distrito Federal. 4ª Vara Federal. **ACP n. 0064253-55.2016.4.01.3400.** Disponível em: <<https://processual.trf1.jus.br/consultaProcessual/processo.php?proc=642535520164013400&secao=JFDF>>. Acesso em:8 jan. 2020.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da Primeira Região. **Agravo de Instrumento n. 0072805-24.2016.4.01.0000/DF.** Agravante: Associação Escola sem Partido. Agravado:Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Relator:Desembargador Federal Carlos Moreira Alves. Brasília, 17 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/documentos/420141586/andamento-do-processo-n-0072805-2420164010000-agravo-de-instrumento-20-01-2017-do-trf-1>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da Primeira Região. **Agravo de Instrumento n. 0017478-60.2017.4.01.0000/DF.** Agravante: Associação Escola sem Partido. Agravado:Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Relator:Desembargador Federal Carlos Moreira Alves; Juiz Federal Rodrigo Navarro de Oliveira. Brasília, 17 jan. 2017. Disponível em: <<https://processual.trf1.jus.br/consultaProcessual/processo.php>>. Acesso em:8 jan. 2020.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da Primeira Região. **Agravo de Instrumento n. 0072805-24.2016.4.01.0000/DF.** Agravante: Associação Escola sem Partido.

Agravado: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Relator: Desembargador Federal Carlos Moreira Alves. Quinta turma. Relatório e voto do Relator. Brasília, 25 out. 2017. Disponível em: <<https://trf-1.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/519524535/agravo-de-instrumento-ai-728052420164010000-0072805-2420164010000/relatorio-e-voto-519524544?ref=juris-tabs>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da Primeira Região. **Agravo de Instrumento n. 0072805-24.2016.4.01.0000/DF**. Agravante: Associação Escola sem Partido. Agravado: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Relator: Desembargador Federal Carlos Moreira Alves. Quinta turma. Voto com o Relator. Juiz Federal Evaldo de Oliveira Fernandes Filho. Brasília, 25 out. 2017. Disponível em: <<https://trf-1.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/519524535/agravo-de-instrumento-ai-728052420164010000-0072805-2420164010000/voto-519524542?ref=juris-tabs>>. Acesso em: 8 jan. 2020.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da Primeira Região. Agravo de Instrumento n. 0072805-24.2016.4.01.0000/DF. Agravante: Associação Escola sem Partido. Agravado: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Relator: Desembargador Federal Carlos Moreira Alves. Nota taquigráfica. **Voto Vogal Vencido. Desembargador Federal Souza Prudente**. Brasília, 25 out. 2017. Disponível em: <<https://trf-1.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/519524535/agravo-de-instrumento-ai-728052420164010000-0072805-2420164010000/voto-vogal-519524541?ref=juris-tabs>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. **Uso do nome social Enem**. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2014-maio-enem-2014-candidato-travesti-ou-transexual-podera-usar-nome-social>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL ON-LINE. **Fotos dos dois dias de prova do Enem 2012 em todo o Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://fotos.noticias.bol.uol.com.br/imagensdodia/2012-nov-03-veja-fotos-do-primeiro-dia-de-provas-do-enem-2012-em-todo-o-brasil.htm#fotoNavId=pr11019010>>. Acesso em: 25 set. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Assessoria de Imprensa. **Medida Provisória**. Conceito.[s.d.]. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira. **Estudo Técnico n. 1/2017** – CONOF/CD. EC n. 95/2016 – teto de gastos públicos: questões essenciais para o desenvolvimento da educação. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2017/et01-2017-teto-de-gastos-publicos-questoes-essenciais-para-o-desenvolvimento-da-educacao>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira. **Estudo Técnico n. 24/2017** – CONOF/CD. Universalização, Qualidade e Equidade na Alocação de Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB): Proposta de Aprimoramento para a Implantação do Custo Aluno Qualidade (CAQ). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/orcamento->

da-uniao/estudos/2017/et-24-2017-univers-qualidade-equidade-fundeb>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CARDOSO, Pierre Pinto. O ensino de História e a formação para o mundo do trabalho no IFRR. In: COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2., 2013, Natal. **Anais...** Natal: IFRN, 2013.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARNEIRO, Roberto Rayala da Silva; SILVA, Lino Marcos da. Prática interdisciplinar no ensino da hereditariedade em escolas estaduais de Senhor do Bonfim/BA.

Interdisciplinaridade, São Paulo, n. 10, p. 31-40, abr. 2017. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

CARNEIRO, Verônica Lima. **Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio**. 258f. 2013. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013.

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos. Entrevista com a Professora Ivani Catarina Arantes Fazenda. **Cadernos da Educação Básica**, v. 1, n. 2, p. 160-165, out. 2016.

CASTRO, Cláudio de Moura. Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento.

BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**.

Tradução de Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p. 121-128, jan./mar. 2000.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100014>

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**.

Tradução de Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 115-147.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COLÉGIO CENECISTA DOUTOR JOSÉ FERREIRA. **História**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.joseferreira.com.br/institucional/historia/>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. *et al.* **Déjame que te cuente**—ensayos sobre narrativa y educación.

Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p. 11-59.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de teses**. [s.d.]. Disponível em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em: 10 abr. 2018.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Primeira chamada pública do Programa Ciência sem Fronteiras**. 2011. Disponível em: <<http://capes.gov.br/36-noticias/4830-capes-lanca-primeira-chamada-publica-do-programa-ciencia-sem-fronteiras>>. Acesso em: 6 nov. 2018.

CUNHA, Eudes Oliveira; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; VERHINE, Robert Evan. Subsídios teóricos para estudos sobre implementação de políticas educacionais nas redes/escolas municipais no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 23, [n.p.], nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.60682>

DAVYDOV, Vasily V. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: HEDEGARD, Mariane; JENSEN, Uffe Juul. **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Tradução de José Carlos Libâneo. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 7 jan. 2019.

DEMO, Pedro. Discutindo a preparação de professores. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Hipótese, 2019, p. 51-64.

DUTRA, Rogério Severiano *et al.* Determinantes do desempenho educacional dos Institutos Federais do Brasil no Exame Nacional do Ensino Médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e199962, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100581&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945199962>

ENEM POR ESCOLA. Site de consulta do Enem por Escola 2018. **Médias**. Disponível em: <<https://enemporescola.com.br/escola/31158151/medias>>. Acesso em: 1º dez. 2019.

ESTÊVÃO, Carlos V. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 37-58, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.16.047.DS02>

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, ago. 2018.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 jan. 2020.
DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>

FINI, Maria Inês. Enem e o perfil da saída da escolaridade básica. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 64., 2012, SÃO LUÍS. **Anais...** São Luís, 2012.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Veja o desempenho da sua escola no Enem 2018**. 2019.
Disponível em: <[https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/jun. veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2018.shtml](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/jun/veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2018.shtml)>. Acesso em: 1º dez. 2019.

FRANÇA. Ministério da Educação Nacional e da Juventude. **O bacharelado, primeiro diploma universitário**. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat-premier-grade-universitaire.html>>. Acesso em: 10 out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO; Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá(Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GONÇALVES, Fernando Gonçalves de; RAMOS, Marília Patta. Sucesso no campo escolar: condicionantes para entrada na universidade no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, p. 1-22, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019188393>

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor Frederick. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013, p.63-78.

GOOGLE PLAY. **Gravador de Voz Fácil**. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.coffeebeanventures.easyvoicerecorder&hl=pt_BR>. Acesso em: 8 jul.2019.

GRECCO, Gabriela de Lima. História e literatura: entre narrativas literárias e históricas, uma análise através do conceito de representação. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 11, p. 39-53, jul. 2014.

GUIMARÃES, Selva. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997.

GUSDORF, Georges. Prefácio. In: JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 7- 27.

G1-EDUCAÇÃO. **MEC divulga médias das notas do Enem 2012 e adota simulado *on-line***. Mapa de itens – Conteúdo Enem 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/nov/mec-divulga-medias-das-notas-do-enem-e-lanca-ferramenta-de-treinos.html>>. Acesso em: 25 set. 2018.

G1-EDUCAÇÃO. **G1 lança ferramenta com informações de todas as escolas do Brasil**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/maio/g1-lanca-ferramenta-com-informacoes-de-todas-as-escolas-do-brasil.ghtml>>. Acesso em: 1º dez. 2019.

HARTMANN, Angela Maria; ZIMMERMANN, Erika. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: A reaproximação das “Duas Culturas”. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 2, p. 1-16, 2007.

HOLLAS, Justiani; BERNARDI, Lucí T. M. dos Santos. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e as competências para uma Educação Estatística Crítica. **Ensaio**, Rio de Janeiro, [s.n.], [n.p.], 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019005001014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 jan. 2020.

HORTA, José Silvério Baía. **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4702.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23i1.11947>

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p.31-61.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. 2016; 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA**. 2018. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/home/pnadcm>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Rio de Janeiro, 1990. v. 1.

IFG. Instituto Federal Goiano. **CNPq destaca apoio em tese defendida no campus sobre verticalização de ensino**. 2017. Disponível em: <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/component/content/article/187-ultimas-noticias-rio-verde/8058-cnpq-destaca-apoio-em-tese-defendida-no-campus-sobre-verticalizacao-de-ensino.html>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Campus Avançado Campina Verde**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/campinaverde/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/uraparquetecnologico/>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Campus Ituiutaba**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/ituiutaba/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Campus Paracatu**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/paracatu/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Campus Patos de Minas**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/patosdeminas/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Campus Patrocínio**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/patrocinio/>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Campus Uberaba**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/uberaba/>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Campus Uberlândia**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/uberlandia/>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Campus Uberlândia Centro**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/uberlandiacentro/>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Idiomas e intercâmbio**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/internacional/cursos/>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014/2018**. Uberaba, 2013. Disponível em: <http://www.iftm.edu.br/pdi/arquivos/pdi2014_2018.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2020.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Polo Ibiá**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/ibia/>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Polo João Pinheiro**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/joaopinheiro/>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Portfólio: conhecendo o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro**. 2016. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/documentos/Portfolio.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **Resolução n. 53, de 24 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a aprovação Regulamentação da Atividade – RAD – do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **IFTM – 2º lugar entre os institutos federais na avaliação do MEC**. 2015. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/noticias/index.php?id=6041>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

IFTM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. **IFTM recebe nota 4 no Índice Geral de Cursos do Inep**. 2017. Disponível em: <<http://www.iftm.edu.br/noticias/index.php?id=7158>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y latinoamerica. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Hipótese, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Aplicativo do Enem 2016**. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/aplicativo-enem-2016-chega-a-um-milhao-de-downloads/21206>. Acesso em: 30 nov. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados de abstenção e eliminação**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/imprensa/2016/dados_de_abstencao_e_eliminacao_enem_2016.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Encerramento do Enem por Escola**. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nota-de-esclarecimento-encerramento-do-enem-por-escola/21206>. Acesso em: 28 nov. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem 2017 com baixo número de eliminações e ocorrências consolida parceria entre MEC/Inep e órgãos de segurança**. 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo2/-/asset_publisher/GngVoM7TApe5/content/enem-2017-com-baixo-numero-de-eliminacoes-e-ocorrencias-consolida-parceria-entre-mec-inep-e-orgaos-de-seguranca/21206?inheritRedirect=false>. Acesso em: 4 dez. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem 2017 tem mais de 6,7 milhões de inscrições confirmadas**. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/813139>. Acesso em: 5 dez. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enem 2018 tem 6,7 milhões de inscritos**. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2018-tem-6-7-milhoes-de-inscritos/21206>. Acesso em: 5 dez. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Entenda sua nota no Enem**: guia do participante. Brasília, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/manuais/2012/guia-do-participante-Notas.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Consolidados Enem 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2013/indicadores_consolidados_dados_nacionais_estados_enem_2013.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Consolidados Enem 2016** – segunda aplicação. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=52771-indicadores-consolidados-do-enem-2016-pdf&category_slug=dezembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 jan. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice Geral de Cursos (IGC)**. [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep divulga resultados do Enem 2005 por escola e município**. 2005. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-resultados-do-enem-2005-por-escola-e-municipio/21206>. Acesso em: 24 set. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência do Enem**. 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>>. Acesso em: 22 set. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mudanças no Enem 2017**. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-anunciam-mudancas-no-exame-em-funcao-de-consulta-publica/21206>. Acesso em: 5 dez. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Múltiplos olhares sobre o Enem**. 1999. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/seminario-mostra-os-multiplos-olhares-sobre-o-enem/21206>. Acesso em: 8 ago. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Explicativa**. Enem 2013 por escola. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2013/notatecnicaenem.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica**. Descreve o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep**. [s.d.]. Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_indicador_de_nivel_socioeconomico_das_escolas_de_educacao_basica_inse.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica n. 20/2014**. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/nota_tecnica_indicador_de_adequacao_da_formacao_do_docente_da_educacao_basica.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Número de inscritos Enem 2018**. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/artigo/->>

/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/enem-2018-tem-6-7-milhoes-de-inscritos/21206>. Acesso em: 6 fev. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o Censo Escolar**. [s.d.]. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Reaplicação de prova do Enem**. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-vai-reaplicar-provas-do-enem-para-31-candidatos/21206>. Acesso em: 3 jan. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Reaplicação do Enem 2016**. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/reaplicacao-do-enem-2016-custara-r-10-5-milhoes/21206>. Acesso em: 3 jan. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Redação no Enem 2012**– cartilha do participante. Brasília, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Redação no Enem 2018**– cartilha do participante. Brasília, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatórios Pedagógicos do Enem**. 1998-2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/relatorios-pedagogicos>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses estatísticas da educação básica**. [s.d.]. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 11 maio 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas do Enem**. [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-enem>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Enem é divulgada pela primeira vez pelo Inep**. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/sinopse-estatistica-do-enem-e-divulgada-pela-primeira-vez-pelo-inep/21206>. Acesso em: 5 dez. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria n. 109, de 27 de maio de 2009**. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria n. 244, de 19 de março de 2019**. Constitui comissão com a finalidade de realizar leitura transversal dos itens disponíveis no Banco Nacional de Itens (BNI) para a montagem das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)– edição 2019.

INTERNATIONAL STUDENT. **O American College Test (ACT)**. [s.d.].Disponível em:<<https://www.internationalstudent.com/test-prep/act/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: ALBERTI, Verena; FERNANDES, Tania Maria; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000, p. 31-45. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

JOVECHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. A entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 90-113.

LEONTIEV, Alexei N. El problema de la actividad en la psicología. In: **Actividad, conciencia y personalidad**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1983, p. 45-74.

LEWGOY, Bernardo. Chico Xavier e a cultura brasileira. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 53-116, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012001000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012001000100003>

LIMA, Paulo Gomes; MARRAN, Ana Lúcia. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.8i1.0002>

LOCCO, Leila de Almeida de. **Políticas públicas de avaliação: o Enem e o ensino médio**. 141f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; LOPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100005>

LUDKE, Hermengarda. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, [s.l.], n. 7, p.15-18, 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2540/2494>>. Acesso em: 4 dez. 2017.

MACHADO, Nílson José. **Educação: competência e qualidade**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2010.

MACHADO, Nílson José. **Educação: projetos e valores**. 5.ed. São Paulo: Escrituras, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 set. 2017.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2015.v3.432>

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s.l.], v. 12, n. 16, [n.p.], ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7 jun. 2019.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>

MARÇAL, Maria da Penha Vieira. **Enem e ensino de Geografia**: o entendimento dos professores e gestores da rede pública estadual em relação ao exame nacional do ensino médio e a melhoria da educação básica. 226 f. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

MATIJASCIC, Milko. **Professores da educação básica no Brasil**: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília: Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30338>. Acesso em: 9 jan. 2020.

MEDEIROS, Hugo Augusto Vasconcelos. A Universidade Federal de Pernambuco e a “política de editais”: uma análise a partir do ciclo de políticas públicas. **Educação Unisinos**, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 215-223, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2016.202.07>

MEIHY, José Carlos S. B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MEIHY, José Carlos S. B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral**. São Paulo: Contexto, 2011.

MELÃO, Walderez Soares. **O Enem e os professores de matemática do ensino médio do Paraná**: delineamento de uma noção de responsabilidade curricular. 111f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo. A centralidade do papel dos professores do ensino médio na reconfiguração do currículo e da profissão. **e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.1, p. 230-255, jan./mar. 2019. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum242>>. Acesso em: 10 maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i1p230-255>

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 2017. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/>>. Acesso em: 22 set. 2017.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 449-463, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 maio 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000300003>

MEC. Ministério da Educação. **Enem deixa de certificar ensino médio**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/47501-exame-nao-sera-mais-utilizado-para-certificar-o-ensino-medio>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

MEC. Ministério da Educação. **Enem Portugal**. [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enem/enem-portugal>>. Acesso em: 9 jan. 2020.

MEC. Ministério da Educação. **Nível social do aluno e formação do professor são determinantes**. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36410-indicador-de-permanencia>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MEC. Ministério da Educação. **Número de inscritos Enem 2018**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/64611-edicao-de-2018-do-exame-registra-6-7-milhoes-de-candidatos-inscritos>>. Acesso em: 5 fev. 2019.

MEC. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

MEC. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. 1999/2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2020.

MEC. Ministério da Educação. **Piso salarial do magistério é reajustado a partir de janeiro**. [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32666>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 27, de 21 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre a autorização de funcionamento das unidades que integram a estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, autorização de funcionamento da unidade do CEFET-MG e atualiza relação de campus integrantes da estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 318, de 23 de fevereiro de 2001**. Altera a Portaria MEC n. 438, de 28 de maio de 1998.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 330, de 23 de abril de 2013a**. Dispõe sobre a autorização de funcionamento dos campi que integram a estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 468, de 3 de abril de 2017.** Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e dá outras providências.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 671, de 31 de julho de 2013b.** Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC), para acesso a vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 807, de 18 de junho de 2010a.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como procedimento de avaliação.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 1, de 22 de janeiro de 2010b.** Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Políticas e Programas da Graduação. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, regulamenta a adesão de mantenedoras de instituições de ensino não gratuitas e dá outras providências.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 1, de 14 de janeiro de 2011a.** Altera os arts. 10, 15 e 19, inclui os §§ 3º, 4º e 5º no art. 4º e Parágrafo único no art. 19 da Portaria Normativa n. 10, de 30 de abril de 2010, e dá nova redação ao art. 2º da Portaria Normativa n. 26, de 29 de dezembro de 2010.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 4, de 11 de fevereiro de 2010c.** Dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 10, de 30 de abril de 2010d.** Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Políticas e Programas da Graduação. Dispõe sobre procedimentos para inscrição e contratação de financiamento estudantil a ser concedido pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 12, de 6 de junho de 2011b.** Altera e inclui dispositivos nas Portarias Normativas n. 1, de 22 de janeiro de 2010, e n. 10, de 30 de abril de 2010, que regulamentam os processos de adesão e inscrição ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

MEC. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 21, de 26 de dezembro de 2014.** Altera dispositivos das Portarias Normativas MEC n. 2, de 31 de agosto de 2008; n. 1, de 22 de janeiro de 2010; n. 10, de 30 de abril de 2010; n. 15, de 8 de julho de 2011; n. 23, de 10 de novembro de 2011; n. 25, de 22 de dezembro de 2011; n. 16, de 4 de setembro de 2012; n. 19, de 31 de outubro de 2012; e n. 28, de 28 de dezembro de 2012, que dispõem sobre o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES.

MEC. Ministério da Educação. **Portugal amplia aceitação de notas do Enem para seleção de brasileiros.** 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/63821-portugal-amplia-aceitacao-de-notas-do-enem-para-selecao-de-brasileiros>>. Acesso em: 6 fev. 2019.

MEC. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos**. [s.d.]. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2004>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MEC. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

MEC. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MEC. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Linha do Tempo**. 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MEC. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Página inicial**. [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MEC. Ministério da Educação. **Uso do nome social no Enem**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/38721>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MIRANDA, Sônia Regina. Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, p. 149-167 – 2013. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i3.73>

MORAES JÚNIOR, Valdério Freire de; ARAUJO, Aneide Oliveira; ARAUJO, Maria Inês Oliveira. Percepção sobre a atitude interdisciplinar dos professores no curso de ciências contábeis: um estudo nas universidades Norte Rio-Grandenses. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 3, n. 7, p. 127-144, 1 dez. 2009. <https://doi.org/10.11606/rco.v3i7.34754>

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de Albuquerque. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores**. Brasília: Inep, 2019. (Série Documental). DOI: <https://doi.org/10.24109/1414-0640.TD.2019.45>

MOREIRA, Nara. **A construção da identidade profissional de professores no contexto do Proeja: formação, concepções de prática pedagógica e saberes docentes**. 167f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)— Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MORIN, Edgard. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. Tradução de Marlene Robin Campante. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 65-80.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644415822>

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. Educação, justiça social e direitos humanos: desafios da educação escolar. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 3, p. 738-757, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep754>>. Acesso em: 10 out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v26i3.9442>

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013, p.11-30.

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **Estudos econômicos da OCDE Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://www.oecd.org/economy/surveys/48939124.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2020.

OLIVEIRA, Andrea Barros Carvalho de. **O ENEM e a política linguística para o inglês no Brasil**: da legislação às representações de coordenadores, professores e alunos em um contexto de ensino. 247f. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução A/66/137/2011**. Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/137&Lang=S>. Acesso em: 7 jan. 2020.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **OIT**: desigualdades de gênero continuam grandes no mercado de trabalho global. 2016. Disponível em: <http://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_458115/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 10 maio 2018.

ORIGEM DA PALAVRA. **Site de etimologia**. [s.d.]. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/efeito/>>. Acesso em: 22 set. 2017.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PASQUALI, Luiz. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, p. 992-999, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342009000500002>

PEIXOTO, Karla Cynthia Quintanilha da Costa. **A avaliação sob duas lógicas**: um enfoque no ensino de física no município de Campos dos Goytacazes/RJ. 181f. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Naturais)– Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I.; SOTO GÓMEZ, Encarnación. La formación del profesorado en tiempos de incertidumbre e individualismo: la relevancia de las LS. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **Formação permanente de professores**: experiências ibero-americanas. São Paulo: Hipótese, 2019, p. 25-50.

PIOLLI, Evaldo; PEREIRA, Luciano; MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/viewFile/71/203>>. Acesso em: 7 jan. 2020. <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i1.71>

PIUNTI, Juliana Cristina Perlotti. **O Exame Nacional do Ensino Médio**: uma política reconstruída por professores de uma escola pública paulista. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **O que é o IDHM**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72/1-9, 1996. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819739/mod_resource/content/1/PORTELLI,%20Alessandro%20%E2%80%93%20A%20Filosofia%20e%20os%20fatos.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2016.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. Tradução de Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Decreto-Lei n. 36, de 10 de março de 2014**. Disponível em: <<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/36/2014/03 out. p/dre/pt/html>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréia Maturano; AQUINO, Orlando Fernández. O perfil sociodemográfico e profissional dos professores do ensino médio de Uberlândia. **Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 23, p. 132-153, jan./jul. 2011.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala? **HOLOS**, [s.l.], ano 34, v. 2, p. 448-459, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6976>

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Lisboa: Presença, 1993.

ROCHA, G. A. E agora...cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, E. F. de (Org.). **Sobrevivências**: no início da docência. Brasília: Líber Livros, 2006.

ROCHA, Ana Angelita da; RAVALLEC, Carmen Teresa Gabriel Le. Enem nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do exame em 2009. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1993-2018, out./dez. 2014.

RUA, Maria da Graça; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**: conceitos e teorias. IGEPP, 2013. v. 1. Disponível em: <http://igepp.com.br/uploads/ebook/ebook-para_aprender_politicas_publicas-2013.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Jean-Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000200013>

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 1101, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172015000101101&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1806-11173710001>

SIMÕES, Carlos Artexes. **Vozes dissonantes na reforma do ensino médio**. Anped, 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/vozes-dissonantes-na-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Tradução de Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 91-117.

SOUZA, Márcia Christina Caetano de *et al.* Oficina sobre projeto pedagógico de curso de enfermagem: refletindo sobre inovações, desafios e potencialidades. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, n. 8, p. 67-73, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832012000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.12707/RIII11128>

STAKE, Robert E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, [s.l.], n.7, p.5-14, 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2539/2493>>. Acesso em: 4 dez. 2017.

TANNO, Claudio Riyudi; CALLEGARI, Caio. De olho nas metas 2015-16: o Fundeb como alternativa no contexto da EC n. 95/2016 e 2017. **Econoeduc**, São Paulo, [s.n.], p. 146-159, 2017. Disponível em: <<http://econoeduc.com.br/2017/set-o-fundeb-como-alternativa-no-contexto-da-ec-no-952016/>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n.13, p. 5-24, jan./abr. 2000

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. **História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, n.5, p. 9-29, jun. 2002.

UBES. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **Nota da UBES, UNE e ANPG sobre adiamento do Enem**. 2016. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/nota-da-ubes-une-e-anpg-sobre-adiamento-do-enem/>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

UCHÔA, Marcelo Ribeiro. Telhado ou teto de vidro (*glass ceiling*). In: UCHÔA, Marcelo Ribeiro. **Mulher e mercado de trabalho no Brasil**: um estudo sobre igualdade efetiva baseado no modelo normativo espanhol. São Paulo: LTr, 2016. p.97-98.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia. **Apresentação**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.gepegh.faced.ufu.br/>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia. **Observatório do Ensino de**

História e Geografia. [s.d.]. Disponível em: <<https://observatoriogeohistoria.net.br>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134925>>. Acesso em: 9 jan. 2020.

VIANA, Isabel C. A transformação dos lugares pedagógicos e o significado do desenvolvimento profissional no mundo atual. Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas.** São Paulo: Hipótese, 2019, p. 501-519.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações.** Brasília: Abaré, 2013, p. 159-180. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira Vieira *et al.* Aprendizagem na adolescência e práticas pedagógicas: as representações sociais de professores da educação básica. **Cadernos da Fucamp**, v.18, n.33, p.83-104, 2019.

WEINBERG, Mônica. O Enem vai mudar: entrevista com FINI, Maria Inês. **Revista Veja**, nov. 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/o-enem-vai-mudar/>>. Acesso em: 3 jan. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. **A prática avaliativa do exame nacional do ensino médio (Enem): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar.** 303f. 2003. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

Anexo A – Carta de anuência do Reitor do IFTM para realização da pesquisa



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA
TRIÂNGULO MINEIRO - REITORIA

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro, para os devidos fins, que AUTORIZO as pesquisadoras **Carla Alessandra de Oliveira Nascimento e Selva Guimarães** a desenvolverem o seu projeto de pesquisa, a partir de outubro de 2017, com previsão de 24 meses para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado **“Fora da escola, na escola - efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa”**, cujo objetivo é compreender os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM.

A autorização está condicionada ao cumprimento das pesquisadoras em utilizarem os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.

ROBERTO GIL RODRIGUES ALMEIDA
Reitor do IFTM

Anexo B – Termo de autorização para utilização de dados em pesquisa de doutorado



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Triângulo Mineiro

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO –

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS
EM PESQUISA DE DOUTORADO**

Eu, Roberto Gil Rodrigues Almeida, Reitor, RG nº M 2.679.149, CPF nº 485.107.186-87, AUTORIZO Carla Alessandra de Oliveira Nascimento, RG nº 5.717.389 CPF nº 731.855.666-53, Professora EBTB – *Campus* Uberaba, e sua orientadora, Professora Selva Guimarães, CPF nº 351.279.966.34, a utilizarem os dados da Pesquisa sobre os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa relativos ao IFTM – *Campus* Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberaba Parque Tecnológico, Uberlândia, Uberlândia Centro. Os referidos dados serão utilizados para compor a tese “Fora da escola, na escola - efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa”, Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

A doutoranda e sua orientadora se comprometem a assegurar a identidade e a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016, obedecendo às disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Uberaba – MG, 11 de outubro de 2017.

Roberto Gil Rodrigues Almeida

Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

carimbo com nome, cargo e ato de indicação do cargo

Anexo C – Professores do IFTM por vínculo de trabalho – 2017

Quadro com os totais de professores fornecido em planilha Excel, que também contempla os nomes de todos os docentes separados por vínculo de trabalho e área do conhecimento. Tais dados foram disponibilizados pela Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional do IFTM/Diretoria de Gestão de Pessoas/Coordenação de Cadastro, Aposentadorias e Pensões, mediante solicitação das pesquisadoras. Não inserimos a tabela com os nomes dos professores por área, devido ao grande volume de informações (592 profissionais).

<i>CAMPUS</i>	PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO (EFETIVOS)	PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO – SUBSTITUTO (CONTRATADOS)	TOTAIS
AVANÇADO CAMPINA VERDE	7	1	8
AVANÇADO UBERABA (PARQUE TECNOLÓGICO)	52	2	54
ITUIUTABA	65	11	76
PARACATU	66	2	68
PATOS DE MINAS	35	2	37
PATROCÍNIO	59	5	64
UBERABA	131	6	137
UBERLÂNDIA	80	9	89
UBERLÂNDIA CENTRO	53	6	59
TOTAIS	548	44	592

PROFESSORES CEDIDOS OU EM EXERCÍCIO PROVISÓRIO EM OUTRO ÓRGÃO (NÃO TOTALIZADOS ACIMA)	
<i>CAMPUS</i>	PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO (EFETIVOS)
PARACATU	1
UBERABA	5
UBERLÂNDIA	2

Anexo D – Professores do IFTM por vínculo de trabalho – 2019

Quadro com os totais de professores, referente ao segundo semestre de 2019, fornecido em planilha Excel, que também contempla os nomes de todos os docentes separados por vínculo de trabalho e área do conhecimento. Esses dados foram disponibilizados pela Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional do IFTM/Diretoria de Gestão de Pessoas/Coordenação de Cadastro, Aposentadorias e Pensões, mediante solicitação das pesquisadoras. Não inserimos a tabela com os nomes dos professores por área, devido ao grande volume de informações (618 profissionais).

<i>CAMPUS</i>	PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO (EFETIVOS)	PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO – SUBSTITUTO (CONTRATADOS)	TOTAIS
AVANÇADO CAMPINA VERDE	9	0	9
AVANÇADO UBERABA (PARQUE TECNOLÓGICO)	57	3	60
ITUIUTABA	68	11	79
PARACATU	66	7	73
PATOS DE MINAS	36	4	40
PATROCÍNIO	62	8	70
UBERABA	133	5	138
UBERLÂNDIA	81	4	85
UBERLÂNDIA CENTRO	55	9	64
TOTAIS	567	51	618

PROFESSORES CEDIDOS OU EM EXERCÍCIO PROVISÓRIO EM OUTRO ÓRGÃO (NÃO TOTALIZADOS ACIMA)	
<i>CAMPUS</i>	PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO (EFETIVOS)
PARACATU	1
UBERABA	3
UBERLÂNDIA	2

Anexo E – Quantitativo de alunos por *campus* – 2019

Planilha fornecida pela Pró-reitoria de Ensino do IFTM – Procuradoria Educacional Institucional, com dados referentes a 2019.

ALUNOS MATRICULADOS POR NÍVEL								
CAMPUSCAMPINA VERDE								
NÍVEL	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO
ENSINO MÉDIO								
TÉCNICO INTEGRADO								
TÉCNICO CONCOMITANTE	84	105	107	107	107	107	107	107
PROEJA								
TECNOLÓGICO								
BACHARELADO								
LICENCIATURA								
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>								
PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>								
TÉCNICO – POLOS PRESENCIAIS								
E-TEC								
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> – EAD (E-TEC)								
UAB								
FIC PRESENCIAL – <i>CAMPUS</i>	27	28	28	28	28	28	30	30
FIC PRESENCIAL – POLO								
FIC EAD								
TOTAL	111	133	135	135	135	135	137	137

CAMPUS ITUIUTABA								
NÍVEL	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO
ENSINO MÉDIO								
TÉCNICO INTEGRADO	323	506	507	507	507	507	507	507
TÉCNICO CONCOMITANTE	116	197	198	198	198	198	198	201
PROEJA								
TECNOLÓGICO	144	232	253	253	253	253	253	258
BACHARELADO	51	76	86	86	86	86	86	87
LICENCIATURA								
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>								
PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>								
TÉCNICO – POLOS PRESENCIAIS								
E-TEC								
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> – EAD (E-TEC)								
UAB								
FIC PRESENCIAL – <i>CAMPUS</i>	113	126	126	126	126	126	146	146
FIC PRESENCIAL – POLO		44	44	44	44	44	51	51
FIC EAD								
TOTAL	913	996	1.045	1.045	1.045	1.045	1.057	1.057

CAMPUS PATROCÍNIO								
NÍVEL	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO
ENSINO MÉDIO								
TÉCNICO INTEGRADO	269	269	269	269	269	269	272	275
TÉCNICO CONCOMITANTE	56	56	56	56	56	56	58	58
PROEJA								
TECNOLÓGICO	275	275	281	281	281	317	317	317
BACHARELADO	94	94	98	98	98	112	112	112
LICENCIATURA								
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	22	22	22	22	22	22	22	21
PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>								
TÉCNICO – POLOS PRESENCIAIS	143	143	154	154	154	154	154	154
E-TEC								
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> – EAD (E-TEC)								
UAB								
FIC PRESENCIAL – <i>CAMPUS</i>	165	165	172	172	172	174	183	183
FIC PRESENCIAL – POLO	60	60	67	67	67	67	67	76
FIC EAD								
TOTAL	1.084	1.084	1.119	1.119	1.119	1.171	1.185	1.196

CAMPUS UBERABA								
NÍVEL	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO
ENSINO MÉDIO								
TÉCNICO INTEGRADO	635	635	635	635	635	635	635	635
TÉCNICO CONCOMITANTE	91	91	91	91	91	91	91	91
PROEJA								
TECNOLÓGICO	65	67	80	80	80	80	80	80
BACHARELADO	345	347	351	351	351	351	351	351
LICENCIATURA	193	196	196	196	196	196	196	196
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	110	110	110	110	110	110	135	135
PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	94	99	109	109	109	109	134	134
TÉCNICO – POLOS PRESENCIAIS								
E-TEC								
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> – EAD (E-TEC)								
UAB								
FIC PRESENCIAL – <i>CAMPUS</i>	164	195	215	215	215	215	248	248
FIC PRESENCIAL – POLO								
FIC EAD								
TOTAL	1.697	1.740	1.787	1.787	1.787	1.787	1.870	1.870

CAMPUS AV. UBERABA – PARQUE TECNOLÓGICO								
NÍVEL	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO
ENSINO MÉDIO								
TÉCNICO INTEGRADO	276	276	276	276	276	276	276	276
TÉCNICO CONCOMITANTE								
PROEJA								
TECNOLÓGICO	177	177	177	177	177	177	207	207
BACHARELADO	182	182	182	182	182	182	212	212
LICENCIATURA							358	358
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>								
PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	36	36	36	36	36	36	60	60
TÉCNICO – POLOS PRESENCIAIS								
E-TEC								
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> – EAD (E-TEC)	700	700	700	700	700	700	700	700
UAB	275	275	275	275	275	275	275	275
FIC PRESENCIAL – <i>CAMPUS</i>	56	56	56	56	56	56	56	56
FIC PRESENCIAL – POLO								
FIC EAD								
TOTAL	1.702	1.702	1.702	1.702	1.702	1.702	2.144	2.144

CAMPUS UBERLÂNDIA								
NÍVEL	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO
ENSINO MÉDIO								
TÉCNICO INTEGRADO	175	509	509	509	509	509	509	509
TÉCNICO CONCOMITANTE	73	158	158	158	158	158	199	199
PROEJA		32	32	32	32	32	32	47
TECNOLÓGICO		82	86	86	86	86	86	86
BACHARELADO		225	227	227	227	227	228	228
LICENCIATURA								
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	35	37	37	37	37	37	37	37
PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>								
TÉCNICO – POLOS PRESENCIAIS								
E-TEC								
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> – EAD (E-TEC)								
UAB								
FIC PRESENCIAL – <i>CAMPUS</i>	145	145	145	145	145	145	164	164
FIC PRESENCIAL – POLO								
FIC EAD								
TOTAL	428	1.188	1.194	1.194	1.194	1.194	1.255	1.270

CAMPUS UBERLÂNDIA CENTRO								
NÍVEL	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO
ENSINO MÉDIO								
TÉCNICO INTEGRADO	179	179	179	179	179	179	179	173
TÉCNICO CONCOMITANTE	77	77	77	77	77	77	77	99
PROEJA								
TECNOLÓGICO	335	335	335	335	335	335	335	285
BACHARELADO								
LICENCIATURA	96	96	96	96	96	96	96	71
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	151	151	151	151	151	151	151	133
PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>								
TÉCNICO – POLOS PRESENCIAIS								
E-TEC								
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> – EAD (E-TEC)								
UAB								
FIC PRESENCIAL – <i>CAMPUS</i>	157	157	157	157	157	157	157	161
FIC PRESENCIAL – POLO								
FIC EAD								
TOTAL	995	995	995	995	995	995	995	922

TOTALIZAÇÃO DO IFTM								
NÍVEL	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO
ENSINO MÉDIO								
TÉCNICO INTEGRADO	2025	3216	3217	3217	3217	3217	3220	3217
TÉCNICO CONCOMITANTE	726	1176	1179	1179	1179	1179	1222	1247
PROEJA		32	32	32	32	32	32	47
TECNOLÓGICO	996	1324	1368	1368	1368	1424	1459	1414
BACHARELADO	672	1095	1115	1115	1115	1152	1190	1191
LICENCIATURA	289	335	335	335	335	335	693	668
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	318	320	320	320	320	320	345	326
PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	130	135	145	145	145	145	194	194
TÉCNICO – POLOS PRESENCIAIS	143	178	189	189	189	189	189	189
E-TEC								
PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> – EAD (E-TEC)	700	700	700	700	700	700	700	700
UAB	275	275	275	275	275	275	275	275
FIC PRESENCIAL – <i>CAMPUS</i>	917	1135	1162	1162	1162	1164	1290	1294
FIC PRESENCIAL – POLO	60	173	180	180	180	180	199	208
FIC EAD								
TOTAL	7.251	10.094	10.217	10.217	10.217	10.312	11.008	10.970

APÊNDICES

Apêndice A – Solicitação de autorização para realização da pesquisa: Reitoria



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Uberlândia, 02 de outubro de 2017.

Prezado Senhor Roberto Gil Rodrigues de Almeida
Magnífico Reitor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM

Carla Alessandra de Oliveira Nascimento e Selva Guimarães, respectivamente aluna e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), propõem-se a desenvolver a pesquisa **Além dos muros da escola, na escola - efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa**. A pesquisa, caracterizada por uma abordagem qualitativa, tem como objetivo compreender os efeitos do ENEM nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM.

Trata-se de um Estudo de Caso cuja organização educacional em foco é o IFTM. Serão sujeitos dessa pesquisa os professores de História e de Língua portuguesa que atuam no ensino médio, nos seguintes *campi* do IFTM: Campina Verde, Ituiutaba, Paracatu, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba, Uberaba Parque Tecnológico, Uberlândia, Uberlândia Centro.

As pesquisadoras esclarecem que:

- Os dados obtidos serão utilizados apenas para as pesquisas à qual se vinculam;
- Não existem riscos ou desconfortos associados a essa pesquisa, isto é, não há probabilidade de que o professor ou a instituição sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo;
- Ficam garantidos aos sujeitos da pesquisa a confiabilidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas;
- Os resultados da investigação poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos, ou apresentados em congressos acadêmicos. As informações pessoais que possam identificar o sujeito serão mantidas em sigilo.

Sobre os benefícios para a instituição, entendemos que empreender uma pesquisa procurando desvendar os efeitos do Enem sobre os saberes e as práticas dos professores de História e de Língua portuguesa pode traduzir-se em contribuições relevantes tanto para o processo de ensino como o de aprendizagem, principalmente, por instigar discussões e reflexões para a melhoria da educação.

Assim sendo, a doutoranda e sua orientadora solicitam autorização para efetivação do Estudo de Caso, tendo como campo de estudos o IFTM e como sujeitos os professores de História e de Língua Portuguesa que atuam no ensino médio dessa instituição. Explicitam que a coleta de dados dar-se-á por meio de aplicação de questionário e realização de entrevistas narrativas, pautadas no referencial teórico metodológico da História Oral.


Desde já, agradecemos.


Selva Guimarães

Professora orientadora da pesquisa


Carla Alessandra de Oliveira Nascimento
Doutoranda

Apêndice B – Solicitação de autorização para realização da pesquisa, enviada para cada *campus* participante




UFU
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Uberlândia, 20 de outubro de 2017.


Prezado Senhor Rodrigo Grassi Martins
Ilustríssimo Diretor Geral do IFTM- *Câmpus* Ituiutaba

Carla Alessandra de Oliveira Nascimento e Selva Guimarães, respectivamente aluna e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), apresentam, respeitosamente, a V.Sra. a autorização obtida junto ao Magnífico Reitor para o desenvolvimento da pesquisa **Fora da escola, na escola - efeitos do Enem nos saberes e práticas de professores de História e de Língua Portuguesa**. A pesquisa, caracterizada por uma abordagem qualitativa, tem como objetivo compreender os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM.

A doutoranda e sua orientadora solicitam ciência e deferimento para efetivação da pesquisa, tendo como campo de estudos o IFTM e como sujeitos os professores de História e de Língua Portuguesa que atuam no ensino médio dessa Instituição. Explicitam que a coleta de dados dar-se-á por meio de aplicação de questionário e realização de entrevistas narrativas, pautadas no referencial teórico metodológico da História Oral.



Selva Guimarães
Professora orientadora da pesquisa



Carla Alessandra de Oliveira Nascimento
Doutoranda

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "Além dos muros da escola, na escola - efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa", sob a responsabilidade das pesquisadoras Carla Alessandra de Oliveira Nascimento e Selva Guimarães, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa, temos como objetivo compreender os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa do ensino médio do IFTM. Na sua participação, você responderá a um questionário com questões abertas e fechadas, cujo objetivo é levantar o perfil dos professores e diagnosticar suas percepções a respeito do Enem e as relações que eles estabelecem entre as duas disciplinas.

O questionário aborda questões do perfil socioeconômico, cultural, de formação acadêmica, de experiência profissional e de saberes e práticas dos professores em relação à interdisciplinaridade entre as disciplinas História e Língua Portuguesa e em relação ao Enem.

A análise de dados será realizada por meio da Análise de Conteúdos, com a devida categorização dos itens e das respostas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e a sua identidade será preservada. Você não terá gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa.

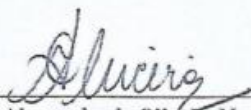
Não existem riscos ou desconfortos associados a essa pesquisa, isto é, não há probabilidade de que o participante ou a instituição sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo. Os benefícios traduzem-se em contribuições relevantes tanto para o processo de ensino como o de aprendizagem, principalmente, por instigar discussões e reflexões para a melhoria da educação.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

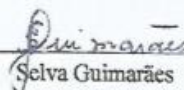
Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Carla Alessandra de Oliveira Nascimento, (34)99113-6422.

Uberlândia, 01 de novembro de 2017.



Carla Alessandra de Oliveira Nascimento
carlaalessandra@iftm.edu.br



Selva Guimarães
selva@ufu.br

Eu, _____, aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

Apêndice D – Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Além dos muros da escola, na escola: efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História e de Língua Portuguesa.

Doutoranda: Carla Alessandra de Oliveira Nascimento
Professora Orientadora: Profª Drª Selva Guimarães

Prezado(a) professor(a),

Este questionário tem como objetivo coletar informações sobre o perfil de professores de História e de Língua Portuguesa do IFTM e diagnosticar suas percepções a respeito do Enem e as relações que eles estabelecem entre as duas disciplinas, para uma pesquisa que estamos realizando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

A pesquisa, caracterizada por uma abordagem qualitativa, tem como objetivo compreender como o Enem afeta os saberes e as práticas docentes de professores de História e de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM.

Sua participação é muito importante para os resultados deste estudo. Responda às questões com liberdade, não sendo necessário identificar-se.

Agradecemos a sua colaboração.

Obs.: Caso julgue pertinente, você pode assinalar mais de uma alternativa em cada questão.

Número do Sujeito:

--	--	--	--

PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL		
1- Idade		
<input type="checkbox"/> 20 a 30 anos	<input type="checkbox"/> 41 a 50 anos	<input type="checkbox"/> acima de 60 anos
<input type="checkbox"/> 31 a 40 anos	<input type="checkbox"/> 51 a 60 anos	
2 – Sexo		
<input type="checkbox"/> masculino	<input type="checkbox"/> feminino	
3 – Estado Civil		
<input type="checkbox"/> solteiro(a)	<input type="checkbox"/> separado(a)	<input type="checkbox"/> viúvo(a)
<input type="checkbox"/> casado(a)	<input type="checkbox"/> divorciado(a)	<input type="checkbox"/> outro _____
<input type="checkbox"/> amasiado(a)		
4 – Reside em imóvel		
<input type="checkbox"/> próprio	<input type="checkbox"/> com parentes	<input type="checkbox"/> cedido
<input type="checkbox"/> alugado	<input type="checkbox"/> república	<input type="checkbox"/> outros _____
5 – Reside na mesma cidade em que trabalha?		
<input type="checkbox"/> Sim		<input type="checkbox"/> Não
6 – Possui dependentes?		
<input type="checkbox"/> Sim. Quantos? _____ <input type="checkbox"/> pais <input type="checkbox"/> filhos <input type="checkbox"/> cônjuge <input type="checkbox"/> outros _____ <input type="checkbox"/> Não		

7 – Os seus ganhos são a única fonte de renda da sua família? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
8 – Você é a pessoa que mais contribui na renda familiar? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não - Quem é essa pessoa? _____		
9 – Qual é sua faixa salarial? <input type="checkbox"/> 02 salários mínimos <input type="checkbox"/> 03 a 05 salários mínimos <input type="checkbox"/> 06 a 10 salários mínimos <input type="checkbox"/> mais de 10 salários mínimos		
10 – Qual é a renda mensal de sua família? <input type="checkbox"/> 02 salários mínimos <input type="checkbox"/> 03 a 05 salários mínimos <input type="checkbox"/> 06 a 10 salários mínimos <input type="checkbox"/> mais de 10 salários mínimos		
11 – Qual é a sua cor? 		
12- Qual é a sua religião? 		
13 – Você costuma participar de/frequentar atividades culturais? <input type="checkbox"/> Sim Quais? _____ <input type="checkbox"/> Não		
14 – Quais são suas principais atividades de lazer? 		
FORMAÇÃO ACADÊMICA		
15 – Qual (quais) o(s) curso de graduação que você fez?		
Curso	Instituição	Ano de conclusão
16 – Qual (quais) o(s) curso de Pós-Graduação que você fez?		
Curso	Instituição	Ano de conclusão

17 – Caso não tenha feito cursos de Pós-Graduação, o que o(a) impede?

- () situação econômica () falta de tempo () desinteresse
 () falta de oferta de cursos na área de interesse
 () dificuldade de acesso aos locais onde existe o curso almejado
 () outros – Quais? _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**18 – Há quanto tempo você trabalha na área de educação?**

Como professor(a):

Em outra(s) atividade(s):

Atividade	Tempo

Total de tempo: _____

19 – Qual o seu vínculo de trabalho com o IFTEM?

19.1

- () Professor efetivo
 () Professor substituto
 () Outro – Qual? _____

19.2

- () DE
 () 40 horas
 () 20 horas
 () Outro – Qual? _____

20 – Há quanto tempo você atua/atuou como professor (a) do ensino médio?

No IFTEM: _____ Fora do IFTEM: _____

No IFTEM e fora concomitantemente: _____

Total de tempo de experiência no ensino médio: _____

21 – Você tem experiência em outros níveis de ensino e/cursos?

NO IFTEM		FORA DO IFTEM	
Nível de ensino/Curso	Tempo	Nível de ensino/Curso	Tempo

22 – Você atuou/atuou como professor(a) do ensino médio e de outro nível de ensino e/ou curso concomitantemente?

NO IFTEM		FORA DO IFTEM	
Nível de ensino/Curso	Tempo	Nível de ensino/Curso	Tempo

23- Quantas horas-aula semanais você está ministrando atualmente?

NO IFTM			FORA DO IFTM		
Nível de ensino/Curso	Disciplina	Aulas	Nível de ensino/Curso	Disciplina	Aulas

24 – Além das aulas, você exerce outras atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão?

() Sim

() Não

Quais? _____

25 – Além da atividade docente, você exerce outra(s) atividade(s) profissional (is)?

() Sim

() Não

Quais? _____

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES – INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE HISTÓRIA E LÍNGUA PORTUGUESA

26 – Para Ivani Fazenda (2011), o processo de educação não pode ser reduzido ao ensino do já sabido, à transmissão do já conhecido, à conformação com o já adquirido. Para a autora, a atitude interdisciplinar (por ela defendida) é capaz de enfrentar a dissociação do saber e promover a vivência educativa em um contexto de movimentos, incertezas e inseguranças. Tal contexto leva os professores a proporem aos alunos instrumentos possíveis e discutíveis de aproximação da verdade em vez da verdade pronta e indiscutível. Para você:

() A atitude interdisciplinar é necessária, uma vez que a integração de conhecimentos de áreas diversas favorece o ensino-aprendizagem de forma integral e crítica. No contexto educacional em que trabalhamos (IFTM), é possível adotarmos atitudes interdisciplinares.

() A atitude interdisciplinar é desnecessária, uma vez que a “compartimentização” do conhecimento em áreas ainda é a forma mais efetiva de ensino-aprendizagem.

() A atitude interdisciplinar é necessária, uma vez que a integração de conhecimentos de áreas diversas favorece o ensino-aprendizagem de forma integral e crítica. Entretanto, no contexto educacional em que trabalhamos (IFTM), não é possível adotarmos atitudes interdisciplinares.

() Na minha concepção, a atitude interdisciplinar...

27 – Em sua prática docente, você realiza atitudes interdisciplinares? <input type="checkbox"/> Frequentemente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca	
28 – Você considera que existe integração de conhecimentos entre as disciplinas História e Língua Portuguesa? <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%;"> <input type="checkbox"/> Sim. A leitura e a interpretação de textos, competências e conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa são muito importantes para a compreensão de textos e contextos que constituem objetos de estudo da disciplina História. </div> <div style="width: 48%;"> <input type="checkbox"/> Sim. As competências e os conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas História e Língua Portuguesa integram-se entre si e a outras disciplinas. </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%;"> <input type="checkbox"/> Sim. O desenvolvimento de competências e conhecimentos promovidos pela disciplina História são muito importantes para a leitura, interpretação, compreensão e produção de textos, elementos de estudo em Língua Portuguesa. </div> <div style="width: 48%;"> <input type="checkbox"/> Não reconheço a integração de conhecimentos entre as disciplinas História e Língua Portuguesa. </div> </div>	
29 – Por favor, escreva um parágrafo sobre sua concepção a respeito da interdisciplinaridade entre as disciplinas História e Língua Portuguesa. <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
SABERES, PRÁTICAS DOCENTES E ENEM	
30 – Você conhece a Matriz de Referência do Enem? <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%;"> <input type="checkbox"/> Sim. Já realizei a leitura na íntegra </div> <div style="width: 48%;"> <input type="checkbox"/> Em parte. Já realizei uma leitura superficial do documento. </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%;"> <input type="checkbox"/> Sim. Já realizei a leitura referente à área de conhecimento da disciplina que ministro. </div> <div style="width: 48%;"> <input type="checkbox"/> Não. Ainda não realizei a leitura do documento. </div> </div>	
31 – Você considera importante trabalhar, com seus alunos, os conteúdos previstos para a prova do Enem? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Por quê? _____ <hr/> <hr/> <hr/>	

32 - Você resolve, com seus alunos, questões de edições passadas do Enem?

☐ Sim ☐ Não

32.1 Com que frequência?

☐ Procuro resolver questões de todos os conteúdos da disciplina que ministro.

☐ Procuro resolver questões de todos os conteúdos da disciplina que ministro, mas nem sempre encontro as questões.

☐ Procuro resolver questões da maioria dos conteúdos da disciplina que ministro.

☐ Procuro resolver questões da maioria dos conteúdos da disciplina que ministro, mas nem sempre encontro as questões.

☐ Às vezes, procuro resolver questões do Enem com meus alunos.

☐ Raramente, procuro resolver questões do Enem com meus alunos.

33 - Você usa questões do Enem em suas atividades avaliativas?

☐ Sim ☐ Não

33.1 Com que frequência?

☐ Procuro usar questões do Enem em todas as avaliações.

☐ Procuro usar questões do Enem na maioria das avaliações.

☐ Às vezes, procuro usar questões do Enem em avaliações.

☐ Raramente, procuro usar questões do Enem em avaliações.

34 – No IFTM, os professores têm autonomia e oportunidade de discutir sobre o Enem e seus desdobramentos nos processos de ensino e de aprendizagem?

☐ É comum tratarmos do Enem em nossas reuniões.

☐ Às vezes, tratamos do Enem em nossas reuniões.

☐ Raramente, tratamos do Enem em nossas reuniões.

☐ Nunca tratamos do Enem em nossas reuniões.

☐ Tratamos do Enem apenas em conversas informais.

35 – Qual(is) são a(s) sua(s) concepção(ões) a respeito do Enem?

Apêndice E – Aspectos abordados nas entrevistas

- Interdisciplinaridade no IFTM e entre História e Língua Portuguesa (este último foi acrescentado durante as entrevistas-piloto).
- Relações existentes entre o currículo prescrito na Matriz de Referência do Enem, o currículo real (os saberes e as práticas) desenvolvido pelo(a) professor(a) no cotidiano escolar e o material didático utilizado.
- Evidências de adesões, resistências e dificuldades do(a) professor(a) em relação ao Enem, como instrumento avaliativo dos estudantes concluintes do ensino médio e/ou como mecanismo de acesso dos jovens ao ensino superior.
- Autonomia e oportunidades de o(a) professor(a) discutir sobre o Enem e seus desdobramentos nos processos de ensino e aprendizagem, em se tratando do contexto de trabalho.
- Deslocamento ou ruptura entre as concepções e os saberes iniciais e atuais do(a) professor(a) sobre o Enem e impactos na formação permanente.
- Concepções construídas pelo(a) professor(a) a respeito do Enem enquanto política educacional capaz de contribuir para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social. Efeitos mais visíveis do Enem para a escola, os professores e os jovens.

Apêndice F – Levantamento detalhado da formação de professores – graduação

Artes Plásticas	UFU	1991
Bacharelado em Direito	UNIUBE	1983
	n/i*	2000
	UFU	2003
Bacharelado em Educação Física	UNIUBE	1998
Bacharelado em Português	UFMG	2008
Bacharelado e Licenciatura em Letras	USP	2006
	UNESP	1995
Letras	UFSJ	2005
	UNIG	2005
	FAFIC	2000
Licenciatura em Letras	UNIUBE	2007 2004
	UFU	1986 2008 2008 2010
	FAFI	1991
	UFV	2003
	UNIPAM	2004
	UFSJ	2005
Licenciatura em Letras Habilitação Português	UFMG	2007
Licenciatura em Letras Habilitação Português/Espanhol	UFTM	2010 2013
	FAZU	n/i
	UNIUBE	2004 2011 Em andamento
	UFMG	2005
Licenciatura em Letras Habilitação Português/Inglês	UFU	2010 2003 2008
	UEMG	2009
	FAZU	2007
	UNICERP	2005
Estudos Sociais	n/i	n/i
História	UFU	2012
	UNICERP	1994 1999
	UNIMONTES	2006
	UECE	1988
Bacharelado em História	UNICAMP	2007
Licenciatura em História	UEMG	1998
	n/i	n/i
	UNICAMP	2007
Licenciatura em Filosofia	UNIMONTES	2009
Teologia	n/i	2011

* n/i: não informado.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).